

Gisela Håkansson

Att lära sig svenska i Malmö, Jyväskylä eller Melbourne

Om andraspråk och främmandespråk

Inledning

Av tradition delar man in språkinlärning i olika typer. Förutom den vanliga distinktionen mellan förstaspråk (L1) och andraspråk (L2), gör man både inom forskning och utbildning också en skillnad mellan inlärning av ett *andraspråk* och inlärning av ett *främmandespråk*. Båda hamnar under den övergripande termen andraspråksinlärning, eftersom det handlar om inlärning av ett nytt språk när det första är etablerat, men villkoren skiljer sig åt. Definitionen av ett främmandespråk är att det är ett språk som inläraren möter i klassrummet men inte har möjlighet att använda utanför klassrummet (till exempel Cenoz 2003; Hammarberg 2004; Meisel 2011). Ett främmandespråk (eng. *foreign language*, ty. *Fremdsprache*, fra. *language étrangère*) är alltså ett språk som känns "främmande" i sammanhanget, och är ett språk som talas någon annanstans. Vid inlärning av ett andraspråk exponeras man däremot för språket även utanför klassrummet, ibland enbart genom att möta det i omgivningen, utan någon undervisning (som i det kända ZISA-projektet; Meisel, Clahsen & Pienemann 1984).

Vad innebär då de olika beteckningarna? Spelar det egentligen någon roll på vilket sätt man lär sig språk? Har det någon teoretisk och/eller praktisk betydelse? I det följande kommer jag att ta upp begreppen andraspråk och främmandespråk till närmare granskning och presentera aktuell svensk och internationell forskning om dessa begrepp. Fokus ligger på två studier som jämför svenska som andraspråk med svenska som främmandespråk. Jag kommer även att kort anknyta till hur språkundervisningen organiseras i den svenska skolan.

Andraspråk och främmandespråk

Gränsdragningen mellan andraspråk och främmandespråk är inte helt enkel och påverkas av förändringar i samhället. I en diskussion kring engelskans ställning idag menar Hyltenstam (2004) att engelskan kanske snarare är andraspråk än främmandespråk i Sverige, eftersom man expo-

neras för språket i samhället utanför klassrumsundervisningen. Detta är en av orsakerna till att man idag skiljer mellan undervisning i engelska och undervisning i andra språk inom den svenska skolan och använder en särskild benämning för engelskundervisningen (*Engelska*). I *Läroplan för grundskolan* (2011:29) framgår det att engelska ses som andraspråk genom formuleringen "engelska språket omger oss i vardagen". Andra språkämnen i skolan kallas *moderna språk* och *svenska som andraspråk*. *Moderna språk* innefattar språk som franska, tyska och spanska (dessa har länge kallats moderna språk för att skiljas från de klassiska språken latin och grekiska). Beteckningen för *svenska som andraspråk*, avsett för elever med ett annat förstaspråk än svenska, är den enda där man anknyter till forskningsområdena andraspråk och främmandespråk. I den svenska skolan finns alltså två andraspråk, det vill säga språk som finns i den vardagliga miljön utanför skolan (engelska och svenska) och flera främmandespråk, det vill säga språk som till lägre grad återfinns i miljön utanför (franska, tyska, spanska etc.).

Det är inte bara exponering i och utanför klassrummet som definierar skillnaden mellan de båda typerna. Ibland menar man att främmandespråk lärs in i sammanhang där läraren själv har lärt sig det som ett sådant, och man har låga förväntningar på slutresultaten (Cenoz 2003). Ett annat perspektiv på begreppet är att andraspråk skulle ha att göra med att språket används i officiella funktioner, som engelskan i Indien (Leung 2005). Förutom dessa beteckningar finns andra termer, till exempel tredjespråksinläring (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001); "heritage language", ett slags "arvspråk" eller familjespråk, som inte lärs in helt och fullt (Polinsky & Kagan 2007) och "additional language learning" (Leung & Creese 2010). Dessa nya begrepp vittnar om att det finns ett behov av att tala om olika typer av språkinläring.

Gör det någon skillnad om man lär sig ett språk som andraspråk eller som främmandespråk?

Det antas allmänt att inläring av ett andraspråk skiljer sig från inläring av ett främmandespråk, och också att andraspråksinläring leder till högre språkfärdighet (Cunoz 2003). Men hur visar man det? Bedömning av språkfärdighet är en komplicerad process, med många dimensioner. Att kunna ett språk innebär att man kan dess uttal, grammatik, ordförråd och dessutom vet vad som passar att säga i olika situationer. Det finns inga beprövade test som mäter allt detta, utan forskare och lärare får nöja sig med att mäta olika delar av språkbehärsningen. Vanligt är att man analyserar inlärares produktion med avseende på fonologisk, grammatisk och

lexikal korrekthet och komplexitet och att man undersöker olika aspekter av förståelse utifrån hör- och läsförståelse. Detta ger en viss uppfattning av språkbehärsksningen, men det visar långt ifrån allt som ingår i den totala kommunikativa förmågan.

Studier av andraspråk och främmandespråk – grammatik ställs mot flyt

För att exemplifiera vad man forskat om när det gäller miljöns betydelse kommer jag att ta upp några aktuella undersökningar. I en studie av engelska som andraspråk och främmandespråk jämförde Housen et al (2011) fyra grupper tysktalande barn mellan 8 och 14 år. Barnen befann sig längs ett kontinuum av olika inlärningsmiljöer, från traditionell språkundervisning utanför målspråkslandet, till andraspråksinläring med kombination av undervisning och annan exponering i landet där målspråket talas. Följande grupper analyserades: en grupp med traditionell undervisning i vanlig skola i Tyskland, en annan grupp i europeisk skola i Tyskland, en tredje grupp i europeisk skola i Bryssel och slutligen en grupp i europeisk skola i England. Alla eleverna hade tyska som förstaspråk och använde tyska hemma i familjen. Som kontrollgrupp använde man jämnåriga elever med engelska som förstaspråk. Dessa gick i samma engelska europeiska skola i England som de tysktalande eleverna. För att få jämförbara resultat valde man att utgå från antal timmars exponering istället för ålder. Detta fick till följd att eleverna i gruppen med engelska som främmandespråk (med bara ett fåtal timmars exponering i veckan) var äldre och gick i högre årskurser än eleverna i övriga grupper. Hypotesen var att elever i de europeiska skolorna skulle ha ett försprång, eftersom de ju hade större möjlighet att interagera på engelska utanför skolmiljön. Resultaten visade emellertid, till forskarnas förvåning, att gruppen som läste engelska som främmandespråk i Tyskland inte bara var bättre än grupperna vid de europeiska skolorna i Tyskland och Belgien, utan hade kommit lika långt i sin utveckling av engelska som gruppen i England, när det gällde allmän språklig färdighet och korrekthet. Vissa språkliga drag, som flyt och lexikal komplexitet, var dock bättre hos gruppen andraspråksinlärare i England. Eleverna vid de europeiska skolorna låg efter både eleverna i Tyskland och gruppen tysktalande elever i skolan i England. Detta visar att exponering utanför klassrummet kan vara viktig för en del fenomen, men den är inte avgörande för den totala språkliga utvecklingen.

Liknande resultat har kommit fram i en rad studier om så kallade study abroad-kurser, det vill säga kurser där språkelever studerar i målspråkslandet under en eller ett par terminer. De elever som studerar utomlands – och blir andraspråksinlärare för en tid – har högre lexikal variation och

narrativ förmåga, medan de som studerar hemma kan ha bättre grammatiska färdigheter (Collentine 2004). Annat som kan förbättras vid studier i målspråkslandet är förmågan att skapa kontakter, intresset för internationella aktiviteter (Yashima & Zenk-Nishide 2008), och ökade färdigheter i uppsatsskrivande (Sasaki 2007).

Ofta antas det att just den muntliga produktionen ska förbättras genom vistelse i målspråkslandet. Det är dock inte alltid som förändringen av inlärningsmiljön i form av utlandsvistelse spelar någon avgörande roll för detta. När Freed et al (2004) jämförde tre miljöer för engelsktalande elevers inläring av franska – främmandespråksmiljö, språkbad och utlandsstudier – fann de att språkbadssituationen var den optimala när det gällde att nå ett bra flyt. Problemet med utlandsstudierna, som syftade till att ge en andraspråksinläring, var att många deltagare i själva verket använde mer engelska än franska under vistelsetiden i Frankrike. Detta visar att miljön inte är det enda avgörande, utan att det även finns en stor individuell variation. Faktorer som kan påverka är till exempel arbetsminnet (Sunderman & Kroll 2009). Inlärare med kort arbetsminne vinner inte lika mycket på utlandsstudier som andra, även om de får lika mycket input och de är omgivna av språket. En annan påverkande faktor kan vara åldern. Barn kan dra större nytta av att lära sig språket i målspråkslandet än vad som gäller vuxna (Llanes & Muñoz 2013).

Två studier om svenska – svenska som andraspråk och svenska som främmandespråk

Jämförelser mellan olika inlärningsmiljöer gäller ofta de stora språken, som engelska, franska, tyska och spanska, som det finns en utbredd undervisning i. Men när det gäller forskning och undervisning av språk ligger även svenska språket bra till. Undervisning i svenska som andraspråk har bedrivits sedan 1960-talet när invandringen till Sverige hade tagit fart. Då hade man sedan länge haft utbildning i svenska i Finland, både som förstaspråk för den svensktalande minoriteten och som andra-/främmandespråk för den finsktalande majoriteten. Även på andra platser i världen har svenska som främmandespråk en lång bakgrund. Det allra första lektoratet tillkom 1913 i tyska Jena, och idag finns det undervisning vid cirka 200 universitet i ett 40-tal länder. I det följande kommer inläring av svenska som andraspråk i Sverige att jämföras med svenska som främmandespråk i Finland och Australien.

Malmö och Jväsckylä

I Finland räknas svenska, tillsammans med finska, som officiellt språk. Förutom i svenskspråkiga områden som Åbo är emellertid den exponering eleverna får utanför skolan mycket liten (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010), vilket gör att svenska kan räknas som ett främmandespråk i inlärningssammanhang. Idag är det vanligt att man väljer svenska som B-språk i årskurs 7, och sedan läser det fram till gymnasieexamen, det vill säga i sex år. För de flesta elever blir svenska det tredje språket, eftersom engelska är det första främmandespråket. Det finns mycket forskning kring inlärning av svenska som främmandespråk i Finland, och man har även gjort jämförelser med utvecklingen av svenska som andraspråk i Sverige. Sådana jämförelser har inte påvisat några skillnader i den grammatiska utvecklingen. Som exempel kan nämnas Paavilainens studie (2010) om negationsplacering hos finska elever som visade samma utvecklingssteg som man tidigare funnit i studier av svenska andraspråksinlärare (Hylténstam 1977) och förstaspråksinlärare (Håkansson 1989).

Forskare som undersökt svenska i Finland har ofta använt svenska studier som bakgrund men inte primärt haft som mål att jämföra inlärning av ett andraspråk och ett främmandespråk. Den första studie som gjort en direkt jämförelse är undersökningen av Rahkonen & Håkansson (2007). De analyserade utvecklingen av svenska hos högskolestudenter i Malmö och hos gymnasieelever i Jväsckylä. Studien var upplagd som en tvärsnittsstudie, och materialet bestod av uppsatser skrivna av 77 inlärare i Malmö och 90 inlärare i Jväsckylä. Båda grupperna hade fått undervisning i svenska, men de skilde sig åt beträffande exponering utanför klassrummet. Studenterna i Malmö exponerades för svenska både i och utanför klassrumsmiljö, medan gymnasisterna i Jväsckylä hade svenska enbart i klassrummet. Materialet från de två grupperna behandlades enligt samma metod. Syftet var inte att se till deras totala färdigheter, utan att analysera utvecklingen utifrån de nivåer som föreslagits inom processbarhetsteorin (Pienemann 1998; Pienemann & Håkansson 1999; Flyman Mattsson & Håkansson 2010).

Processbarhetsteorin utgår från att andraspråkets grammatik växer fram gradvis, i nivåer som bygger på varandra i takt med att den grammatiska informationen ökar. Den första nivån innebär att inlärare använder ord utan böjningar och fraser som ses som helheter (som *Kaffe?*, *Vad kostar det?*). På nästa nivå kan inläraren böja ord (*läser – läste*), nivå 3 innebär att orden inom en fras får kongruensböjning (*en röd bil – flera röda bilar*), och nivå 4 innebär att orden kongruerar även över frasgränsen (*bilarna är röda*). Hittills har vi hållit oss till exempel på morfologi, men nivåerna gäller även syntax (se tabell 1). För svensk morfologi har det inte identifierats någon

struktur på nivå 5, utan där används en syntaktisk struktur, bisatsordföljd, som exempel (*flickan skriver inte – ... flickan som inte skriver*).

Tabell 1. Svenska processbarhetsnivåer (efter Pienemann & Håkansson, 1999).

Nivå	Underliggande procedurer	Exempel från svensk morfologi	Exempel från svensk syntax
5	Grammatisk information mellan satser		Negationen efter verbet i huvudsats och före verbet i bisats <i>Hon skriver inte – Hon som inte skriver</i>
4	Grammatisk information mellan fraser	Predikativkongruens <i>Bilarna är röda</i>	Rak och omvänd ordföljd <i>Sen ramlade hon</i>
3	Grammatisk information inom fraser	Attributiv kongruens <i>en röd bil – flera röda bilar</i>	Initialplacerat adverbial/objekt och rak ordföljd <i>Sen hon ramlade</i>
2	Ingen grammatisk information, lexikal morfologi	Suffix för plural, presens, preteritum <i>bil – bilar, läser – läste</i>	Kanonisk ordföljd (oftast med agent före handling) <i>Hon ramlade</i>
1	Enstaka ord och helfraser	Oböjda former <i>kaffe, bok</i>	Helfraser <i>Vad kostar det? Vad är det?</i>

Forskningsfrågan som ställdes i Rahkonen och Håkansson (2007) var om de nivåer som föreslagits är lika tillämpliga på inlärare i en andraspråksmiljö (Malmö) och inlärare i en miljö där språket inte förekommer i omgivningen (Jyväskylä). Analysen av uppsatserna pekade på stora likheter mellan grupperna, vad gäller ordningen mellan nivåerna. Med få undantag visade det sig att de inlärare som kunde processa och producera en struktur på en viss nivå också klarade av att producera strukturer på lägre nivåer. Den grammatiska utvecklingen går alltså i samma steg, oavsett inlärningsmiljö.

Malmö och Melbourne

Det andra exemplet på en jämförande studie är en undersökning av svenska i Malmö och i Melbourne. Det övergripande syftet med projektet "Svenska i och utanför Sverige" (Håkansson, Norrby & Bruzæus 2004, Håkansson & Norrby 2005ab; 2010, Norrby & Håkansson 2007) var att analysera och jämföra inläring av svenska i olika miljöer. De som deltog i studien var studenter som läste svenska som andraspråk i Malmö och studenter som läste svenska som främmandespråk i Melbourne. De gick på ettåriga kurser som erbjöds på respektive högskola. Valet av Melbourne som utgångspunkt för en studie av inläring av svenska som främmandespråk gjordes utifrån det långa avståndet. Det finns få möjligheter till interaktion på svenska utanför klassrummet i Melbourne, och det bedömdes som osannolikt att studenterna skulle ha regelbundna kontakter med Sverige.

Deltagarnas språkutveckling analyserades med avseende på grammatik, ordförråd och pragmatik. Studien hade en longitudinell uppläggning, med tre datainsamlingstillfällen under ett års tid. Materialet bestod av muntliga och skriftliga uppgifter.

Grammatisk utveckling

Resultaten för grammatik visade, precis som i jämförelsen mellan Jvaskylä och Malmö, att grammatiken utvecklas enligt processbarhetsteorins nivåer. Negation före verbet i bisatser tillhör nivå 5 och lärs in sent hos samtliga inlärare. Detta illustreras med exempel på huvudsatsordföljd i stället för bisatsordföljd, från inlärare i de olika grupperna (exempel 1–3):

1. En flicka som kunde inte tala (N4708, student från Jvaskylä)
2. Flickan som kunde inte skriva (Neil, student från Malmö)
3. Jag fick pojken som kan inte klättra (Karen, student från Melbourne)

Avvikelserna från svensk norm (de syntaktiska "felen") är alltså desamma, oavsett var i världen man lär sig svenska, i eller utanför Sverige. Men de är av övergående art. Under det år som inlärarna deltog i undervisning i svenska som andraspråk respektive främmandespråk, kom de flesta till en nivå när de klarade av att placera negationen före verbet i bisatserna (nio av elva i Malmö och sex av nio inlärare i Melbourne).

Som framgår av Tabell 2 och Tabell 3 är det en implikationell ordning av nivåerna, det vill säga inlärarna producerar inte strukturer på senare nivåer förrän de producerat de tidigare nivåerna. Utvecklingen visar en gradvis ökande behärskning av strukturerna. Vid första tillfället var det

fyra deltagare i Malmö som klarade av bisatsordföljden (nivå 5), vid andra tillfället var det sju deltagare och vid tredje tillfället var det nio deltagare. I Melbourne var det två som klarade bisatsordföljden vid första tillfället, bara en vid andra tillfället, och sex vid tredje tillfället.

Färgade områden i tabellerna markerar att inläraren inte använt den förväntade strukturen. Ett plus (+) betyder minst två exempel, ett minus (-) att strukturen inte använts trots att den var obligatorisk vid två tillfällen och parentes innebär att det varit färre än två obligatoriska tillfällen (om inläraren inte använder bisatser blir det naturligtvis inga exempel på bisatsordföljd).

Tabell 2. Inlärare från Malmö, vid tillfälle 1, 2 och 3 (efter Håkansson & Norrby, 2010).

Tillfälle I					Tillfälle II					Tillfälle III				
Namn	2	3	4	5	Namn	2	3	4	5	Namn	2	3	4	5
Ma 1	+	+	+	+	Ma 1	+	+	+	+	Ma 1	+	+	+	+
Ma 2	+	+	+	+	Ma 2	+	+	+	+	Ma 2	+	+	+	+
Ma 3	+	+	+	+	Ma 3	+	+	+	+	Ma 3	+	+	+	+
Ma 4	+	+	+	+	Ma4	+	+	+	+	Ma 4	+	+	+	+
Ma 5	+	+	+	(+)	Ma 5	+	+	+	+	Ma 5	+	+	+	+
Ma 6	+	+	+	(+)	Ma11	+	+	+	+	Ma 8	+	+	+	+
Ma 7	+	+	+	(+)	Ma10	+	+	+	+	Ma11	+	+	+	+
Ma 8	+	+	+	(+)	Ma 9	+	+	+	(+)	Ma 7	+	+	+	+
Ma 9	+	+	+	(+)	Me 6	+	+	+	(-)	Ma 10	+	+	+	+
Ma10	+	+	+	-	Ma 7	+	+	+	(-)	Ma 6	+	+	+	(+)
Ma 11	+	+	+	-	Ma 8	+	+	+	(-)	Ma 9	+	+	+	(+)

Tabell 3. Inlärare från Melbourne, vid tillfälle 1, 2 och 3 (efter Håkansson & Norrby, 2010)

Tillfälle I					Tillfälle II					Tillfälle III				
Namn	2	3	4	5	Namn	2	3	4	5	Namn	2	3	4	5
Me 1	+	+	+	+	Me 1	+	+	+	+	Me 1	+	+	+	+
Me 2	+	+	+	+	Me 3	+	+	+	(+)	Me 2	+	+	+	+
Me 3	+	+	+	(+)	Me 5	+	+	+	(+)	Me 3	+	+	+	+
Me 4	+	+	+	(-)	Me 6	+	+	+	(+)	Me 4	+	+	+	+
Me 5	+	+	+	(-)	Me 7	+	+	+	(+)	Me 8	+	+	+	+
Me 6	+	+	+	-	Me 8	+	+	+	(-)	Me 7	+	+	+	+
Me 7	+	+	+	(-)	Me 2	+	+	+	-	Me 6	+	+	+	(+)
Me 8	+	+	+	-	Me 4	+	+	+	-	Me 7	+	+	+	(+)
Me 9	+	+	(+)	(+)	Me 9	+	+	(+)	(-)	Me 9	+	+	+	-

Jämförelsen av den grammatiska förmågan i Malmö och Melbourne, visade att inlärarna i Malmö hade ett försteg redan vid första datainsamlingen, när de påbörjade kursen i svenska som andraspråk. Vid andra datainsamlingen hade studenterna i Melbourne nått samma grammatiska nivå som de i Malmö hade vid första insamlingstillfället, och vid slutet av året låg Malmö-inlärarna fortfarande före.

Ordförråd

För undersökningen av ordförråd användes en skriftlig version av det associationstest på 100 ord som utformats av Kent & Rosanoff (1910). Testet går ut på att deltagarna ska associera fritt till de olika orden och skriva ner det första de kommer att tänka på. Här deltog, förutom inlärarna i Malmö och Melbourne, också en grupp studenter med svenska som förstaspråk. Analysen visade dels skillnader mellan inlärare och kontrollgrupp, dels skillnader mellan grupperna i Malmö och Melbourne. Gruppen andraspråksinlärare i Malmö gav ofta associationer som liknade kontrollgruppens. Den största skillnaden mellan grupperna var emellertid Melbourne-gruppens benägenhet att använda formbaserade associationer. Detta var särskilt slående i ord med de svenska bokstäverna *å*, *ä* och *ö*. Av de 30 ord som stavas med *å*, *ä* och *ö* var det hela 21 ord som fick formbaserade associationer, oftast med samma bokstav. Ordet *mörk* associerades med *mjölk*, *slät* med *äta*, *vitkål* med *tåg*. Detta sätt att fokusera på själva bokstaven är något som förknippas med "svaga läsare" (Danielsson 2003) men i detta fall kan det bero på att inlärarna i Melbourne sällan möter de svenska bokstäverna i skrift utanför klassrummet. Som jämförelse kan nämnas att ordet *vitkål* associerades med *pizza* (eller *pizzasallad*) bland många av de infödda talarna och inlärarna i Malmö, men inte av någon i Melbourne (Håkansson & Norrby 2005a). Det talar för att andraspråksinlärarna har kulturella kunskaper som främmandespråksinlärarna saknar.

Pragmatik

Den pragmatiska utvecklingen analyserades genom att inlärarna vid tre tillfällen fyllde i lucktest, som illustrerade olika vardagliga situationer. Testen var utformade som dialoger med vissa yttranden utelämnade, se exempel 4.

(4)

Möte mellan två goda vänner på stan

Lisa och Maria träffas av en händelse ute på stan. Lisa är på väg till banken. Maria har lunchrast.

Lisa: Nämen hej! Är du ute på stan?

Maria:

Lisa: Ja, det var verkligen längesen.

Maria:

Lisa: Nej, jag hinner inte. Jag ska till banken och lösa in en sån där internationell check.

Maria:

Testets uppläggning gjorde det möjligt att se om inlärarna kunde ta hänsyn till omgivande kontext och ge pragmatiskt lämpliga svar. Svaren bedömdes även utifrån de svar som kontrollgruppen gav. Resultaten visade att inlärarna i Melbourne skilde sig från andraspråksinlärare och infödda talare. De fick lägre poäng på lucktesten än vad Malmö-gruppen fick. De tenderade också att ge längre och mer omständliga svar och var ofta mer direkta. Många fasta fraser och nyckelord, som till exempel *Tar ni kort?*, *Det var längesen* och *ta en fika*, användes av både andraspråksinlärare och kontrollgruppen men inte av inlärarna i Melbourne.

Sammanfattning av resultat

För att sammanfatta projektet "Svenska i och utanför Sverige" kan det sägas att den grammatiska utvecklingen var likadan, men att det var en förskjutning i tiden så att deltagarna i Malmö hela tiden låg före deltagarna i Melbourne. Det var samma strukturer som användes, och samma avvikelser från svenskans grammatik. När det gällde lexikon och pragmatik fanns det också exempel på kvalitativa skillnader i det att Melbourne-inlärarna använde sig av annorlunda strukturer. Detta illustrerade brister i kulturkunskaper, som att svenskar gärna har vitkålssallad till pizza.

Diskussion

Indelningen av språkinlärning i olika typer förefaller vara av nytta, eftersom den används både i forskningssammanhang och i undervisningssammanhang (ämnen som moderna språk, andraspråk, "additional language"). Det handlar dock om gamla begrepp som bör sättas i relation till samhällsliga förändringar. Idag gäller det inte att antingen lära sig ett språk enbart i klassrummet (främmandespråk) eller att vistas i ett land där språket talas (andraspråk). Dessa två typer är inte absoluta utan bör snarare ses som punkter på en skala, där en inlärningssituation kan vara mer eller mindre andraspråklik och mer eller mindre främmandespråklik. Det finns många möjligheter att kombinera undervisning med exponering utanför klassrummet. Invandring ger en rikedom på nya språk i närmiljön, och in-

ternet, film, litteratur och musik ger möjligheter till input och interaktion på språk som finns utanför närmiljön.

Resultatet från de studier som gjorts visar att det inte spelar så stor roll var man lär sig språket, i målspråkslandet eller utanför målspråkslandet. Ofta kan det lika gärna bero på antalet timmar man exponeras för språket som på skillnader i miljön (Housen et al 2011; Sasaki 2007; Yashima & Zenuk-Nishide 2008). Det gör att man bör ta med antal timmar som en viktig variabel (kanske den viktigaste), när man planerar språkundervisning.

Det kan synas märkligt att läroplanerna för inläring av ett nytt språk efter det första ser olika ut i den svenska skolan. Till exempel är det bara i beskrivningen av svenska som andraspråk som det uttryckligen skrivs ut att man inte ska "ställa för tidiga krav på språklig korrekthet" (*Läroplan för grundskolan* 2011:239). Eftersom alla inlärare går igenom grammatiska utvecklingsstadiet borde även elever som lär sig engelska och tyska få tillåtas att använda strukturer som avviker från standarden. Ett annat exempel är syftet med kurserna. Det är bara i beskrivningen av svenska som andraspråk som det ingår i syftet att det ska ges möjlighet att utveckla språket för att "tänka, kommunicera och lära". För övriga språk anges som syfte att eleverna ska "utveckla en allsidig kommunikativ förmåga" (*Läroplan för grundskolan* 2011:30, 76). Med tanke på det stora utbud av information som föreligger på olika språk, borde målen kunna vara desamma för all språkinläring i skolan. Alla språken borde utvecklas för tänkande och lärande, inte bara svenska som andraspråk. Att tänka på ett främmandespråk har visat sig ge oväntat positiva effekter när det gäller att fatta vissa beslut, eftersom man inte är lika känslomässigt engagerad (Keyser et al 2012). Det kan även vara bra att vara beredd på att lära sig på ett främmandespråk – detta blir verklighet för många så fort de påbörjar universitetsstudier. Ett ökat samarbete mellan forskare och utbildare vore önskvärt för att den kunskap som finns om språk och språkinläring även ska komma skolsystemet till del.

Referenser

- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. I: Garcia Mayo, M.P. & Garcia Lecumberri, M.L. (red.) *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*, 77–93. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 227–248.
- Danielsson, K. (2003). *Beginners Read aloud. High versus Low linguistic levels in Swedish Beginners' Oral Reading*. Acta Universitatis Stockholmiensis 28. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på utvecklingsstadier*. Lund. Studentlitteratur
- Freed, B., Segalowitz, N. & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French. Comparing regular classrooms, study abroad and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 275–301.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors universitet: Finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 25–78. Lund: Studentlitteratur.
- Housen, A., Schoonjans, E., Janssens, S., Welcomme, A., Schoonheere, E. & Pierard, M. (2011). Conceptualizing and measuring the impact of contextual factors in instructed SLA – the role of language prominence. *IRAL* 49: 83–112.
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27: 383–411.
- Hyltenstam, K. (2004). Engelska, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: *Engelskan i Sverige*. 36–107. Stockholm: Svenska språknämnden 89.
- Håkansson, Gisela (1989). The acquisition of negative placement in Swedish. *Studia Linguistica* 43 (1) 47–58.
- Håkansson, G., Norrby, C. & Bruzaeus, L. (2004). Svenska i och utanför Sverige. Grammatiska och pragmatiska mönster i inlärarespråket. I: Ekberg, L. & Håkansson, G. (red.) *Nordand 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. 78–89. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Håkansson, G. & Norrby, Catrin (2005a). Flicka – dricka eller tjej? Ordassociationer hos andraspråksinlärare. I: Byrman, G., Einarsson, J., Hammarbäck, S., Lindgren, M. & Stille, P. (red.) *Svenskans beskrivning 27. Förhandlingar vid Tjugosjunde sammankomsten för svenskans beskrivning*. 125–134. Växjö: Växjö University Press.
- Håkansson, G. & Norrby, C. (2005b). Grammar and pragmatics – Swedish as a foreign language. I: Foster-Cohen, S., Garcia-Mayo, M. & Cenoz, J. (red.) *EUROSLA Yearbook* 5. 137–161. Amsterdam: John Benjamins.
- Håkansson, G. & Norrby, C. (2010). Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish. *Language Learning* 60: 628–650.

- Kent, G. H. & Rosanoff, A. J. (1910). A Study of Association in Insanity. *American Journal of Insanity* 67: 37–96.
- Keysar, B., Hayakawa, S.L. & Gyu An, Sun (2012) The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science* 23/6: 661–668.
- Leung, C. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15/2: 119–144.
- Leung, C. & Creese, A. (2010). (red.) *English as an Additional Language: Approaches to Teaching Linguistic Minority Students*. London: Sage.
- Llanes, A. & Muñoz, C. (2013). Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning* 63: 1–28.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Paavilainen, M. (2010). "Jag fick en pojke som kan spela inte". Om negationens placering i finskspråkiga elevers inlärar svenska. I: Falk, C. Nord, A. & Palm, R. (red.) *Svenskans Beskrivning* 30. 260–270. Stockholms universitet.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 383–420.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1: 368–395.
- Rahkonen, M. & Håkansson, G. (2008). Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies? I: Keßler, J-U. (red.) *Processability approaches to second language development and second language learning*. 133–161. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: a multiple-data analysis. *Modern Language Journal* 91: 602–620.
- Sunderman, G. & Kroll, J. (2009). When study abroad context fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied Psycholinguistics* 30/1: 79–99.
- Yashima, T. & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System* 36: 566–585.