

# Svenskans ordföljd hos finska universitetsstuderande

Deklarativ och procedural kunskap om ordföljden

*Anne-Maj Åberg*

Projektet På väg mot kommunikativ kompetens, SLS

artikel

publicerad 2010 i: Falk, C., Nord, A. & Palm, R. (red.): Svenskans beskrivning: [SvB.] 30, Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning, Stockholm den 10 och 11 oktober 2008 30. Stockholm: Stockholms universitet, s. 368–377.

I denna artikel presenteras de resultat som jag hittills har fått i min forskning som handlar om kunskaperna om svenskans ordföljd hos finska universitetsstuderande. I min doktorsavhandling undersöker jag hur den grammatiska kompetensen utvecklas hos en grupp finska universitetsstuderande under en intensivkurs i svensk grammatik. Jag försöker ta reda på hur den deklarativa och procedurala grammatikkunskapen utvecklas under en sådan kurs, vilken är relationen mellan dessa och hur mycket av kunskapen kvarstår ett halvt år efter kursen. I artikeln presenterar hur väl kursdeltagarna kan korrigera meningar som innehåller ordföljdsfel, om de kan motivera korrigeringarna med korrekta regler och hur dessa färdigheter utvecklas under kursen.

andraspråksinlärning, deklarativ kunskap, procedural kunskap

27.4.2012

## Inledning

I Finland skall alla som avlägger en högskoleexamen visa att de har nöjaktiga eller goda kunskaper i landets andra inhemska språk, vilket för de finskspråkiga är svenska (Statsrådets förordning om universitetsexamina 794/2004, § 6). Detta kan göras på olika sätt men det vanligaste är att man genomgår en kurs. Trots att svenskan är ett obligatoriskt språk för alla finska elever i både grundskola och gymnasium, har många studerande på högskolenivå så bristfälliga kunskaper i svenska att kursen bereder dem stora svårigheter. Finska studerandes kunskaper i svenska har försämrats drastiskt under senare tid på grund av minskat antal undervisningstimmar och kurser i svenska i skolan. Dessutom behöver gymnasisterna inte längre avlägga provet i svenska i studentexamen. Detta har lett till att högskolorna är tvungna att erbjuda grundläggande kurser till exempel i grammatik för att höja studenternas kunskapsnivå i svenska (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:32).

I min doktorsavhandling undersöker jag hur den grammatiska kompetensen utvecklas hos en grupp finska universitetsstuderande under en intensivkurs i svensk grammatik. Det är en omdebatterad fråga om explicit grammatikundervisning kan främja den faktiska grammatiska kompetensen hos en inlärare. Avhandlingen är en del av projektet *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare*, som finansieras av Svenska litteratursällskapet i Finland.

I denna artikel kommer jag att redogöra för hur den deklarativa och den procedurala kunskapen utvecklas hos kursdeltagarna. Med *deklarativ* kunskap avses medveten (explicit) kunskap om språket, medan *procedural* kunskap avser omedveten, automatiserad (implicit) kunskap eller förmåga att använda språket (Mitchell & Myles 2004:102–105, DeKeyser 2006:48–49).

I artikeln koncentrerar jag mig på svenskans ordföljd. Jag redogör för kursdeltagarnas deklarativa kunskaper om ordföljdsreglerna och visar med exempel hur de tillämpar sin procedurala kunskap i ett grammatiskt test.

## Teorier om grammatikinläring

Under de senaste årtiondena har teorierna om språkinläring skiftat från en behavioristisk syn, som såg inläringen som ett etablerande av nya automatiserade vanor, till ett kognitivt synsätt, som betonar språkinlärarens aktiva roll som en konstruktör av sin grammatik. Undervisningens roll varierar enligt undervisningens tidsmässiga ramar, innehållet, omfattningen och förhållandena i klassrummet.

En av de viktigaste teorierna om språkinlärning som lanserades på 70-talet är Krashens monitormodell (t.ex. 1977). Enligt den här modellen kan inte regler som lärts in genom explicit inlärning förvandlas till implicit kunskap (Krashen 1985:42–43). Enligt Krashen har explicita regler i undervisningen ett ganska begränsat värde förutom då det gäller att lära sig att skriva korrekt språk (Krashen 1981:4–5). Nästan raka motsatsen till Krashens monitormodell är Anderssons ACT-modell (1983) som härstammar från kognitiv psykologi och som också har tillämpats på andraspråksinlärning. Enligt den här modellen kan övning leda till automatisering så att deklarativ kunskap (*knowing that*) kan bli procedural kunskap (*knowing how*). (Mitchell & Myles 2004:102–105.)

I många nyligen utkomna studier av språkinlärning diskuteras olika sätt att fästa inlärarens uppmärksamhet vid formen. En stor del av dessa studier visar att det har en positiv inverkan på inlärningen, om läraren på ett eller annat sätt får inläraren att bli medveten om det språkliga uttryckets form. Detta kan ske exempelvis genom explicit grammatikundervisning (*focus on forms*) eller explicit korrigerande av fel (*focus on form*). (DeKeyser 2003:321, Doughty och Williams 2006:3–4.)

Undervisningen är enligt DeKeyser (1995:380) explicit om läraren ger explicita grammatiska regler (*deduktiv metod*) eller om inlärarna själva ska fästa uppmärksamhet vid vissa former och komma med en regel (*induktiv metod*). Undervisningen är däremot implicit om läraren endast förser inlärarna med språklig input utan att göra dem medvetna om grammatiska regler (Norris & Ortega 2000:437).

## Material och metod

Materialet för artikeln är en del av ett större test som genomfördes vid ett finskt universitet under en kurs i grammatik våren 2008 (grupp 1) och hösten 2008 (grupp 2). Kursen var frivillig och avsedd för studerande som har stora svårigheter i svenska. Under kursen strävade man efter att höja i synnerhet den skriftliga färdigheten i svenska. Kursen var en intensivkurs på 22 lektioner under en period av sju veckor. På kursen repeterades den centrala grammatiken med hjälp av explicit grammatikundervisning och övningar. Dessutom gjorde deltagarna hemuppgifter och skrev uppsatser. Materialet för undersökningen samlades in i samband med undervisningen genom ett och samma test i början av kursen (test 1) och i slutet av densamma (test 2). Deltagarna fick inte respons på sitt första test. De visste inte heller att de skulle testas med samma test på nytt. Idén och strukturen i testet är hämtade från en artikel av Macaro och Masterman (2006). Sammanlagt 38 informanter deltog i testet.

I det aktuella deltestet ville jag få fram kursdeltagarnas procedurala kunskap genom att ha dem att rätta tio meningar som innehöll

grammatiska fel. Den deklarativa kunskapen testades genom att de skulle motivera korrigeringen med hjälp av en grammatisk regel. Felen i deltestet handlade om ordföljden. Svenskans ordföljd är på många sätt problematisk för finskspråkiga inlärare. Ändå följer den ganska klara regler som studerande förväntas lära sig.

Bland de tio meningarna fanns sex huvudsatser, nämligen två direkta frågor, två meningar som skulle ha omvänd ordföljd och två meningar som skulle ha rak ordföljd. Fyra meningar innehöll en bisats som skulle ha rak ordföljd och mittfälsadverbiallet på rätt plats.

Testet poängsattes så att man kunde få upp till två poäng för rätt korrigerings och upp till två poäng för rätt förklaring av den grammatiska regel som låg bakom korrigeringen. För rätt korrigerings fick man två poäng för, men om informanten dessutom hade gjort någon felaktig ändring i satsen fick man endast en poäng. För regeln fick man en poäng om förklaringen var korrekt, och ytterligare en poäng om man använde grammatiska termer i förklaringen. Sammanlagt kunde man få upp till 20 poäng i båda delarna i testet. Poängtalen matades in i det statistiska programmet SPSS. I tabell 1 presenteras testmeningarna i den ordning som de stod i testet.

Tabell 1. Testmeningarna

	Testmening	Satstyp	Fel
1	*Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.	Två samordnade huvudsatser	Bisatsordföljd i den senare huvudsatsen
2	*Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.	Relativsats	Fel placerat mittfälsadverbial
3	*Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.	Huvudsats med omvänd ordföljd efter spetsställd bisats	Rak ordföljd i stället för omvänd
4	*Jag undrar vem kom in just.	Indirekt frågestats	Subjunktionen <i>som</i> fattas
5	*Jag har alltid drömt att jag skulle inte behöva arbeta.	Bisats	Fel placerad negation (mittfälsadverbial)
6	*Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.	Indirekt frågestats	Fel placerat mittfälsadverbial
7	* Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?	Direkt fråga	Rak ordföljd i stället för omvänd
8	* I fjol vi reste till Norge.	Huvudsats med omvänd ordföljd	Rak ordföljd i stället för omvänd
9	*Hon har velat alltid resa till Paris.	Huvudsats med rak ordföljd	Fel placerat mittfälsadverbial
10	*Vart du skulle vilja resa denna sommar?	Direkt fråga	Rak ordföljd i stället för omvänd

### Pedagogiska regler om svenskans ordföljd

Svenskan har i jämförelse med finskan och många andra språk en tämligen fast ordföljd. Därför är det möjligt att ställa upp mönster för ordföljden i olika slags satser. (T.ex. Hultman 2003:298.) Detta orsakar dock problem för finskspråkiga inlärare eftersom ordföljden i finskan är relativt fri. Finskan föredrar nästan alltid rak ordföljd. Dessutom är det främmande för finskan att bisatsen har en annan ordföljd än

huvudsatsen. Många frågesatser har också en annan ordföljd i finskan än i svenskan. (T.ex. Keski-Raasakka 1998:40–52.)

På kursen togs svenskans ordföljd upp både deduktivt och induktivt under tre 45 minuters lektioner. Ordföljden behandlades såväl med metoden *Focus on form* som med metoden *Focus on forms* som båda visat sig vara effektiva arbetsätt (Norris & Ortega 2000:500).

Under den första lektionen behandlades ordföljden i huvudsats med hjälp av olika exempel och studerandena fick själva komma med förslag till regler. De fick sedan öva både den raka och den omvända ordföljden med skriftliga uppgifter. På den andra lektionen koncentrerade man sig på ordföljden i bisats som också presenterades med hjälp av exempel. Efter detta fick kursdeltagarna öva bisatsordföljden med olika uppgifter som var både skriftliga och muntliga. Dessutom fick de fortsätta att öva sig hemma. På den tredje lektionen repeterades ordföljden ännu en gång med hjälp av en uppgift där studerandena fick översätta meningar från finska till svenska med hjälp av stödord och analysera satsdelarna samt specificera satstypen i meningarna. Senare under kursen fick studerandena själva rätta sina hemuppsatser i vilka läraren hade markerat de felaktiga grammatiska strukturerna.

Nedan visas hur ordföljden togs upp i samband med undervisningen i enlighet med kursboken *Ingen panik!* (Hannonen, Helvelahti, Hyttinen 2003:64–66).

Ordföljden i huvudsats:

- |                                 |                |                                   |
|---------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| 1. Vi                           | <i>flyttar</i> | i morgon.                         |
| 2. Mina föräldrar               | <i>vill</i>    | inte flytta.                      |
| 3. I dag                        | <i>städar</i>  | jag mitt rum.                     |
| 4. Eftersom vi flyttar i morgon | <i>har</i>     | vi bråttom.                       |
| 5. I det nya huset              | <i>får</i>     | jag ett större rum.               |
| 6. Våra nya grannar             | <i>har</i>     | jag ännu inte hunnit se.          |
| 7. Vart                         | <i>ska</i>     | ni flytta?                        |
| 8.                              | <i>Flyttar</i> | ni till något nytt bostadsområde? |

Ordföljdsreglerna gavs ungefär i följande form:

I huvudsatser står predikatet alltid på andra plats. Satsen börjar vanligen med subjektet (exemplen 1–2). Om det står någonting annat än subjekt i början av satsen, till exempel ett ord eller uttryck som anger tid eller plats, ett objekt eller en hel bisats, kommer subjektet först efter predikatet (exemplen 3–6). I direkta frågor är ordföljden omvänd (exemplen 7–8). Negationen (*inte*, *aldrig*) och andra rörliga bestämmingar (*alltid*, *sällan* osv.) står efter det finita verbet i huvudsats när ordföljden är rak (exempel 2). När ordföljden är omvänd står negationen efter subjektet (exempel 6).

Ordföljden i bisats:

Det finns tre typer av bisatser:

1. Bisatser som inleds med underordande konjunktion  
Jag stannar hemma *eftersom* jag är lite sjuk.
2. Indirekta frågesatser  
Hon vill veta *varför* du talar så bra svenska.
3. Relativa bisatser  
Min svensklärare *som* har bott i Sverige är mycket trevlig.

Följande regler gavs:

Ordföljden i bisats är alltid rak, d.v.s. subjektet står alltid före predikatet, och negationen kommer före predikatet. I korthet är ordföljden i bisats följande (KON = fi. *konjunktio* = 'subjunktion', KIE = fi. *kieltosana* = 'negation'):

KON	SU	KIE	PRE	
subjunktion	subjekt	negation	predikat	
	KON	SU	KIE	PRE
Jag vill gå till skolan	fast	jag	inte	är frisk.
	KON	SU	KIE	PRE
	Fast	jag	inte	är frisk vill jag gå till skolan.

## Analys

Testresultaten poängsattes skilt för korrigeringen och för regeln. När resultaten i test 1 i början av kursen och i test 2 i slutet av kursen jämfördes visade det sig att studerandenas kunskaper hade förbättrats på båda punkterna. Förbättringen var signifikant på nivå 0,001 ( $p < 0,001$ ) enligt det icke-parametriska Wilcoxon signed rank-testet. I stället för T-testet användes detta test eftersom poängtal inte var normalfördelade och antalet informanter var något för litet.

Förmågan att korrigera fel var hela tiden bättre än förmågan att ange regler. Förmågan att ange regler förbättrades dock betydligt mycket mera under kursen än förmågan att korrigera fel. Eftersom poängtal inte följde normalkurvan är medianen här ett säkrare mått än medeltalet för att belysa utvecklingen. När det gällde korrigering av fel låg medianen vid 11,5 poäng i början av kursen medan den i slutet av kursen hade stigit upp till 14 poäng av det maximala 20 poäng. Detta innebär en förbättring på ca 22 procent. I början av kursen var det lägsta och det högsta poängtalet 0 respektive 18 poäng mot 4 och 20 poäng i slutet av kursen. När det gällde att ange korrekt regel steg medianen från 4 till 8 poäng under kursen, d.v.s. med 100 procent. Det lägsta poängtalet var i början av kursen 0 poäng och det högsta 10 poäng av det maximala 20 poäng. I slutet av kursen låg det lägsta poängtalet på samma nivå medan det

högsta poängtalet steg till 18 poäng. I tabell 2 presenteras dessa resultat både i början av kursen i test1 och i slutet av kursen i test 2.

Tabell 2. Resultat i test 1 och test 2

	Korrigerig		Regel	
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
Medeltal	11,1	14,8	4	8,3
Spridning	4,5	3,9	3,1	5,1
Median	11,5	14	4	8
Minimum	0	4	0	0
Maximum	18	20	10	18

Informanternas prestation förbättrades i alla testmeningarna. I tabell 3 ges antalet informanter som gav rätt korrigerig respektive rätt regel (f). Dessutom anges korrekthetsprocenten (%) för varje mening i både test 1 och i test 2. Mening nummer 6 visade sig vara svårast på båda punkterna medan mening nummer 8 var lättast. Förmågan att korrigera fel förbättrades mest i mening nummer 5 medan förmågan att ange grammatisk regel förbättrades mest i meningarna nummer 7 och 9.

Tabell 3. Utvecklingen mellan test 1 och test 2

	Korrigerig				Regel			
	Test 1		Test 2		Test 1		Test 2	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Mening 1	18	(47)	23	(61)	8	(21)	15	(39)
Mening 2	26	(68)	34	(89)	17	(45)	28	(74)
Mening 3	28	(74)	33	(87)	14	(37)	24	(63)
Mening 4	8	(21)	14	(37)	2	(5)	10	(26)
Mening 5	14	(37)	24	(63)	8	(21)	18	(47)
Mening 6	1	(3)	9	(21)	2	(5)	8	(21)
Mening 7	31	(82)	38	(100)	18	(47)	30	(79)
Mening 8	31	(82)	38	(100)	24	(63)	32	(84)
Mening 9	30	(79)	35	(92)	12	(32)	24	(63)
Mening 10	26	(68)	32	(84)	16	(42)	24	(63)

När det gällde samtliga svar som gavs av de 38 informanterna (38 x 10 meningar) förekom det i början av kursen mest sådana fall där informanten varken kunde korrigera meningen eller motivera



korrigeringen (-Korrigerig, -Regel, f = 161 i test 1 i tabell 4). I slutet av kursen fanns det däremot mest sådana fall där informanten hade lyckats med båda två (+Korrigerig, +Regel, f = 207 i test 2 i tabell 4).

Tabell 4. Sambandet mellan korrigerig och regel i test 1 och test 2

	Test 1				Test 2							
	+ Regel		- Regel		+ Regel				- Regel			
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
+ Korri- gerig	115	(30)	98	(26)			207	(55)	74	(19)		
- Korri- gerig	6	(2)	161	(42)			7	(2)	92	(24)		
Totalt					380	(100)					380	(100)

Av de 38 informanterna förbättrade 34 personer sin prestation under kursen. En del av dessa fick mycket bättre resultat i slutet av kursen, till och med 30 poäng högre när man beaktar både förmågan att korrigerigera fel och förmågan att motivera korrigerigarna. Men å andra sidan var resultatet till och med litet sämre i test 2 än i test 1 hos fyra informanter. Försämringen var dock allra högst tre poäng.

I det följande visar jag med exempel hur några av informanterna har korrigerat vissa meningar och motiverat korrigerigarna. Jag har själv översatt förklaringarna till svenska. En av informanterna kunde t.ex. inte korrigerig den felaktiga ordföljden i testmeningen *\*Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* i början av kursen. Hon rättade meningen fel och gav också fel regel (se 1a nedan). I slutet av kursen kunde hon däremot både korrigerig meningen rätt och ange korrekt regel (1b).

- (1) a) \*Om jag hade pengar *jag skulle resa till* utomlands.

”Saknar preposition, någonting annat är kanske också fel men jag kan inte korrigerig.”

- b) Om jag hade pengar, *skulle jag resa* utomlands.

”Om huvudsatsen kommer efter bisatsen är ordföljden omvänd.”

Testmeningen *\*Jag undrar vem kom in just* korrigerades rätt av en av informanterna i slutet av kursen (2b), medan hennes korrigerig var felaktig i början av kursen (2a). I slutet av kursen kunde hon också ange regeln för båda korrigerigarna som hon gjorde i meningen (2b).

- (2) a) \*Jag undrar *vem just* kom in.

(ingen förklaring)

- b) Jag undrar *vem som just* kom in.

”Vem är subjekt – ordet *som* krävs, ordet *just* passar enligt min mening bättre före predikatet (om *just* är en rörlig bestämning kommer det i bisatsen före predikatet).”

I exemplen 3a och 3b är det fråga om testmeningen *\*Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.* Också i detta fall korrigerade en av informanterna meningen fel i början av kursen. Hon noterade inte alls felet i ordföljden utan ändrade adjektivets och substantivets form, vilket dock var fel. I slutet av kursen lyckades hon både med korrigeringen och med regeln.

(3) a) *\*Jag känner liten flickan som äter aldrig glass.*

(ingen förklaring)

b) *Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass.*

”I bisatsen rörlig bestämning före predikatet: KONSUKIEPRE.”

Några studerande korrigerade en del av testmeningarna rätt redan i början av kursen. De gav dock ofta fel regel eller inte någon regel alls. Detta tyder på att de kunde använda sin implicita kompetens vid korrigeringen, eller att de inte kunde formulera regeln även om de var medvetna om den när de gjorde korrigeringen. I de två följande exemplen presenteras sådana fall. I exemplen 4a och 4b handlar det om testmeningen *\*Vi skulle träffas vid torget men han inte kom* och i exemplen 5a och 5b testmeningen *\*I fjol vi reste till Norge.*

(4) a) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.*

”Rak ordföljd i denna bisats.”

b) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.*

”Två samordnade huvudsatser, huvudsatsens ordföljd där verbet står på andra plats.”

(5) a) *I fjol reste vi till Norge.*

(ingen förklaring)

b) *I fjol reste vi till Norge.*

”När ett tidsadverbial inleder en huvudsats är ordföljden omvänd (predikatet före subjektet).”

Det fanns alltså också studerande vars prestation försämrades under kursen. En av informanterna korrigerade t.ex. testmeningen *\*Hon har velat alltid resa till Paris* rätt i början av kursen (6a). Han lade också märke till att felet låg i ordföljden, dock med fel term. I slutet av kursen korrigerade han meningen fel (6b). Han har följt grammatikregeln i tyska

vilket framgår av hans förklaring. Enligt bakgrundsinformationen studerar han också tyska.

(6) a) Hon *har alltid velat resa* till Paris.

”Fel satsföljd.”

b) \*Hon *har velat alltid* till Paris *resa*.

”Det finns ett hjälpverb i satsen, huvud verbet i infinitiv ska stå i slutet av satsen.”

## Diskussion

Både förmågan att korrigera fel och förmågan att motivera korrigeringarna förbättrades hos de flesta informanter under kursen. Resultaten visar att explicit grammatikundervisning har en positiv inverkan på inläring av grammatiska regler. Resultatet förbättrades dock inte hos alla. Detta kan bero på flera olika orsaker, alla inlärare kan t.ex. inte ta till sig teoretisk information. Också testet med korrigering och grammatiska regler kan ha varit svårt för en del, eftersom de inte är vana vid sådana uppgifter.

Det är värt att notera att den deklarativa kunskapen förbättrades mera än förmågan att korrigera fel vilket redan från början behärskades bättre än den deklarativa kunskapen. I denna artikel har jag antagit att flera av informanterna använde sin procedurala (implicita) grammatiska kunskap då de korrigerade meningarna. I de fall där inläraren kunde motivera korrigeringen med en explicit regel, är det dock troligt att han tillämpade sin deklarativa (explicita) kunskap vid korrigeringen (jämför Krashens monitor).

Enligt Ellis (2006) och Norris & Ortega (2000) finns det inte tillräckligt med longitudinella undersökningar om hur explicit grammatikundervisning påverkar inläringen på längre sikt. Men den forskning som redan har genomförts tyder på att förbättringen i de grammatiska kunskaperna är hållbar även om kunskaperna kanske minskar litet. Det är också oklart i vilken utsträckning och på vilket sätt undervisning i grammatik leder till procedural, dvs. implicit kunskap (Ellis 2006:103), vilket ju är målet för inläringen av ett främmande språk.

Jag har för avsikt att undersöka hur pass permanent förbättringen av de grammatiska kunskaperna är hos mina informanter genom att testa dem en gång till ett halvt år efter kursens slut. Jag kommer också att analysera de uppsatser och översättningsuppgifter som informanterna skrev under kursen. Det blir intressant att se hur den procedurala kunskapen utvecklas i informanternas fria produktion och om man kan

urskilja någon bestående effekt av den explicita grammatikundervisningen ännu ett halvt år senare.

## Litteratur

- Anderson, John R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- DeKeyser, Robert 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in second language acquisition*. 17. S. 379–410.
- DeKeyser, Robert 2003. Implicit and explicit learning. I: C. Doughty & M. Long (red.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. S. 313–348.
- DeKeyser, Robert 2006. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning practicing second language grammar. I: C. Doughty & J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. 7<sup>th</sup> edition. New York: Cambridge University Press. S. 42–63.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica 2006. Issues and terminology. I: C. Doughty & J. Williams (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. 7<sup>th</sup> edition. New York: Cambridge University Press. S. 1–11.
- Ellis, Rod 2006. Current issues in teaching of grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly*. 40. S. 83–107.
- Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina 2006. *Korkeakouluopiskelijöiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hannonen, Ulla, Helvelahti, Juha & Hyttinen, Annikki 2003. *Ingen panik!* Helsingfors: Werner Söderström Ab.
- Hultman, Tor G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Keski-Raasakka, Kyllikki 1998. *Svensk ordföljd i finskt perspektiv. Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatikor för finska elever 1884–1997*. Joensuu: Joensuu universitet.
- Krashen, Stephen 1977. The monitor model of adult second language performance. I: M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (red.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents. S. 152–161.
- Krashen, Stephen 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Macaro, Ernesto & Masterman, Liz 2006. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*. 10. S. 297–327.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 2004. *Second Language Learning Theories*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Hodder Arnold.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*. 50. S. 417–528.