

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/123/>

**INDIVIDUELL SPRÅKLIG UTVECKLING: BESKRIVNING AV INLÄRARSVENSKA
HOS EN GRUPP GYMNASISTER**

Pro gradu -avhandling
Institutionen för nordiska språk
Jyväskylä universitet
våren 1997

Mervi Kapanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Kapanen Mervi Kaarina	
Titel Individuell språklig utveckling: beskrivning av inlärarsvenska hos en grupp gymnasister	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig vår terminen 1997	Antalet sidor 125 + 13
<p>Sammandrag I denna pro gradu-avhandling studerar jag hur språkfärdigheter i svenskan utvecklar sig hos en grupp gymnasister. Ytterligare syftet är att redogöra för de kännetecken som avspeglar denna utveckling samt att studera huruvida inlärarnas prestationer kan bedömas som bra eller dåliga. Den språkliga utvecklingen betraktar jag ur ett strukturellt perspektiv och studerar inlärarnas språkfärdigheter på ord-, ordklass- samt sats- och meningsnivån. Hur gymnasisterna behärskar olika grammatiska nivåer är också av intresse.</p> <p>Som studieobjekt har jag tio finska gymnasister, som lär sig svenska som främmande språk. Varje försöksperson har skrivit sju uppsatser och studieunderlaget omfattar alla årskurser. Antalet löpord i det longitudinella materialet är 11 828.</p> <p>Min analys baserar sig på några kvantitativt mätbara variabler när jag beskriver den kvalitativa utvecklingen av språkförmågan. Följande variabler tas upp: löpord, lexikonord, engångsord ordvariation, vanliga och ovanliga ord, antalet substantiv/adjektiv/pronomen/verb/prepositioner, proportionen mellan substantiv och pronomen, antalet huvud- och bisatser, huvudsats- och bisatslängd samt antalet felförekomster. Statistiska signifikanstest utförs också med frekvenserna.</p> <p>I teoridelen behandlar jag språkinlärningstyper, inlärarspråk samt utveckling av språkförmågan. I analysdelen redogör jag för resultat och för den utveckling resultatens avspeglar.</p> <p>Mot slutet av gymnasiet skriver försökspersonerna längre uppsatser. Ordförrådet förblir begränsat genom årskurserna. Den verbala stilen dominerar i uppsatserna. Utvecklingen på sats- och meningsnivån präglas av relativt stor variation. De bisatsinledande meningarna blir dock flera när man går från åk 1 till åk 3. Vad felförekomsterna beträffar, tenderar de mer utvecklade konstruktionerna att medföra en ökning i felförekomster. Ännu på åk 3 styrs och begränsas skrivandet av språkförmågan.</p>	
Uppslagsord	främmandespråksinlärning, inlärarspråk, utveckling av språkförmågan
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER OCH FIGURER

Tabell 1	Felindex och medelvärdet för felindex per försöksperson	40
Tabell 2	Medelvärdet för felindex samt poäng i studentexamensuppsats	40
Tabell 3	Antal löpord och deras procentuella andelar	43
Tabell 4	Antal lexikonord och de procentuella andelarna av löporden	45
Tabell 5	Antal engångsord och de procentuella andelarna av löporden	47
Tabell 6	V1/V-kvoten per årskurs hos försökspersonerna	48
Tabell 7	Täckningsgrad av de 10 vanligaste orden på lemmanivå per årskurs	50
Tabell 8	De 10 vanligaste orden hos försökspersonerna under gymnasiet	52
Tabell 9	Ovanliga ord ($F \geq 100$ i NFO 2) bland de 10 mest frekventa orden	53
Tabell 10	De 10 vanligaste orden ($F \geq 12\,924$) i NFO 2 på lemmanivå efter fallande frekvens	54
Tabell 11	Ordklassfördelning i de olika nivågrupperna	57
Tabell 12	Antal substantiv och deras procentuella andelar av löporden per årskurs	60
Tabell 13	Antal adjektiv och deras procentuella andelar av löporden per årskurs	62
Tabell 14	Antal pronomen och deras procentuella andelar per årskurs	64
Tabell 15	Medelvärdet för olika pronomentyper	66
Tabell 16	Kvoten substantiv/pronomen per årskurs	68
Tabell 17	Fördelning av pronomen vs substantiv som subjekt (% av samtliga subjekt)	70
Tabell 18	Den sammanslagna fördelningen av pronomentyper i subjektställning	72
Tabell 19	Antal samtliga verbförekomster av löporden	73
Tabell 20	Fördelning av finita och infinita verbformer av alla verbförekomster	75
Tabell 21	Antal prepositioner och deras procentuella andelar av löporden	77
Tabell 22	Kvoten prepositioner/substantiv i materialet	78
Tabell 23	Fördelning av huvud- och bisatser av alla satser	80
Tabell 24	Fördelning av huvudsatser efter bisatser	82
Tabell 25	Fördelning av huvudsats- och bisatsmedellängd	84
Tabell 26	Korrektetsprocent per årskurs hos försökspersonerna	87
Tabell 27	Behärskningsprocent på den morfologiska nivån	89
Tabell 28	Behärskning av substantivets pluralisböjning	91
Tabell 29	Behärskning av verbböjning	93
Tabell 30	Behärskning av morfo-syntax	95

Tabell 31	Behärskning av numerus	97
Tabell 32	Behärskning av genus	99
Tabell 33	Behärskning av artikelformer	101
Tabell 34	Behärskning av syntax	103
Tabell 35	Behärskning av negationsordets placering i huvud- och bisats	105
Tabell 36	Behärskning av inversion	107
Tabell 37	Behärskning av prepositionsbruk	109
Tabell 38	Den sammanslagna fördelningen av de olika prepositionsfeltyperna	110
Figur 1	Ett inlärarespråk	9
Figur 2	Kännetecknen på bra/dåliga uppsatser	20

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 OM SPRÅKINLÄRNING OCH INLÄRARSPRÅK	4
2.1 Förstaspråksinläring	4
2.2 Andraspråksinläring	6
2.3 Främmandespråksinläring	7
2.4 Inlärarpråket ur olika synvinklar	8
2.5 Generella drag i IL	10
2.6 Inlärarpråksmodell	12
2.6.1 Inlärningsstrategier	12
2.6.2 Kommunikationsstrategier	13
2.6.3 Betydelsen av input	16
3 OM UTVECKLING AV SPRÅKFÖRMÅGAN	17
3.1 Olika synvinklar	17
3.2 Språkutveckling i uppsatsskrivningen	18
3.2.1 Om utvecklingsstadier i uppsatserna	18
3.2.2 Om tecken på utveckling av språkfärdigheter	19
3.2.3 Den verbala vs nominala stilen	22
3.3 Utvecklingsperspektivet i gymnasiets läroplan	23
3.4 Om villkor för utveckling av språkfärdigheter	25
3.4.1 Vad menas med inläring?	25
3.4.2 Generella faktorer	25
3.4.3 Individuella faktorer	26
3.4.3.1 Ålder	27
3.4.3.2 Kognitiva faktorer	28
3.4.3.3 Affektiva faktorer	28
4 MATERIAL OCH METODER	32
4.1 Om material	32
4.2 Om metoder	32

5 ORDNIVÅ	42
5.1 Ordfrekvenser	42
5.1.1 Löpard	42
5.1.2 Lexikonord	44
5.1.3 Engångsord	46
5.2 Ordvariation	48
5.3 Vanliga och ovanliga ord	49
6 ORDKLASSNIVÅ	56
6.1 Allmänt om ordklassfördelning	56
6.2 Substantiv	59
6.3 Adjektiv	61
6.4 Pronomen	63
6.4.1 Pronomenfördelning	63
6.4.2 Olika pronomentyper	66
6.4.3 Förhållandet mellan substantiv och pronomen	68
6.4.4 Pronomen vs substantiv som subjekt	70
6.5 Verb	73
6.5.1 Verbfördelning	73
6.5.2 Finita och infinita verbformer	74
6.6 Prepositioner	76
7 SATS- OCH MENINGSNIVÅ	79
7.1 Fördelning av huvud- och bisatser	79
7.2 Satslängd	83
8 OM KORREKTHETS- OCH BEHÄRSKNINGSGRAD	86
8.1 Korrekthetsgrad	86
8.2 Behärskning av grammatiska nivåer	89
8.2.1 Morfologi	89
8.2.1.1 Allmän översikt	89
8.2.1.2 Substantivböjning	91
8.2.1.3 Verbböjning	93

8.2.2 Morfo-syntax	94
8.2.2.1 Allmän översikt	94
8.2.2.2 Numerus	96
8.2.2.3 Genus	98
8.2.2.4 Artikelbruk	100
8.2.3 Syntax	102
8.2.3.1 Allmän översikt	102
8.2.3.2 Placering av negationsord	104
8.2.3.3 Inversion	106
8.2.3.4 Prepositionsfras	108
9 SAMMANFATTNING	112
LITTERATUR	120
BILAGOR	126

1 INLEDNING

Inlärarspråket har under de senaste åren allt mer börjat betraktas ur utvecklingsperspektiv. Forskarna intresserar sig inte enbart för de likheter och skillnader som inlärarspråket uppvisar med mål- och källspråken, utan i allt större utsträckning för de utvecklingstendenser inlärnarnas prestationer tar sig till på väg mot målspråket. Detta utvecklingsperspektiv har alltså ersatt den tidigare mer kontrastiva synen på inlärarspråket.

I den föreliggande pro gradu -avhandlingen betraktas inlärarspråket också ur utvecklingsperspektivet. Med den språkliga utvecklingen menar jag här utveckling av inlärnarnas språkförmåga i främmandespråksinläring. Det huvudsakliga syftet med arbetet är att redogöra för och beskriva den språkutveckling som en grupp gymnasister uppvisar i sin inlärnarsvenska under förloppet av gymnasiet tre årskurser. Undersökningen är således longitudinell till sin karaktär. Ytterligare försöker jag kartlägga de kännetecken som karaktäriserar denna utveckling. Jag fäster också uppmärksamhet vid de drag i inlärnarnas skriftliga framställning som förknippas med bra respektive dåliga uppsatser.

Behandling av ämnet sker såväl på individ- som på gruppnivån. Även om huvudvikten ligger på individnivån, utgår jag oftast från gruppnivån för att bilda underlag för studerandet av en viss utvecklingsdimension på individnivån. På detta sätt får jag bättre fram de individer som uppvisar en avvikande utvecklingsgång. Samtidigt är det lättare att dra slutsatser av utvecklingstendenser och se om dessa sammanfaller med utvecklingslinjerna hos de enskilda försökspersonerna. Jag har valt det ovan framställda tillvägagångssättet också av rent praktiska skäl, för inom ramen för det föreliggande arbetet är det omöjligt att behandla varje försöksperson för sig.

Som studieobjekt har jag tio finska gymnasister, vars svenskuppsatser ligger som underlag för studerandet av hur dessa gymnastisters språkfärdigheter utvecklar sig under gymnasiet. Uppsatserna är skrivna mellan årskurserna 1 och 3 och omfattar alla lärokurser i svenska. Varje försöksperson har skrivit sju uppsatser.

Jag använder den kvantitativa metoden när jag bedömer den utveckling som sker i försökspersonernas språkförmåga samt den korrekthets- och behärskningsnivå de befinner sig på. Beskrivning av de kvalitativa förändringarna i inlärnarnas språkfärdighet bygger alltså på vissa

kvantitativt mätbara variabler. Följande variabler kommer att användas: löpord, lexikonord, engångsord, ordvariation, vanliga och ovanliga ord, antal substantiv, antal adjektiv, antal pronomen, proportionen mellan substantiv och pronomen, antal verb (såväl finita som infinita), antal prepositioner, antal huvud- och bisatser, huvudsats- och bisatslängd samt antal felförekomster. Dessa variabler sammanfaller med de variabler som används i bedömning av uppsatserna som bra vs dåliga. Jag har valt dessa variabler för de ger en relativt omfattande bild av främmandespråksinlärares språkliga repertoar. Jag kommer också att utföra statistiska signifikanstest med de absoluta och relativa frekvenserna som är resultat av den kvantitativa analysen.

Själva språkutvecklingen betraktar jag ur ett strukturellt perspektiv. Det betyder att jag studerar språket på flera olika nivåer: på ordnivån, ordklassnivån samt på satsnivån, som är de väsentligaste med tanke på gymnasist uppsatser. När man studerar hur inlärares språkfärdigheter utvecklar sig, bör man inte nöja sig enbart med utveckling i andelen felförekomster. Språkutvecklingen tar sig till mer mångfasetterade uttryck än så. Därför vill jag betona studerandet av utveckling av inlärares språkfärdigheter på det strukturella planet.

I teoridelen redogör jag för de faktorer som ligger bakom och påverkar den språkliga utvecklingen. I kapitel 2 utgår jag från förstaspråksinläring, för den kommer att fungera som underlag för jämförelser mellan första-, andra- och främmandespråksinläring. Därefter belyser jag vad som kännetecknar andra- och främmandespråksinläring. I kapitel 2 definierar jag också vad som menas med inlärarespråk och de karaktäristiska drag som tillhör inlärarespråkets natur. Sedan räknar jag upp sådana inlärarespecifika drag som kan urskiljas i inlärares prestationer. Avsnitt 2.6 handlar om inlärarespråkmodell, där jag beskriver de strategier som inlärares använder sig av när de skall producera yttranden på målspråket. Ytterligare belyses inputens roll och dess betydelse för progression i språkinläring.

Kapitel 3 handlar i sin helhet om utveckling av språkförmågan. Först tar jag upp olika synvinklar ur vilka man kan studera utveckling av språkförmågan. Därefter går jag in på själva uppsatsskrivningen och redogör för det första för vilka utvecklingsstadier som kan urskiljas i uppsatserna. För det andra kartlägger jag kännetecknen på utveckling av språkfärdigheter. För det tredje belyser jag hur detta utvecklingsperspektiv tas till hänsyn i gymnasiets läroplan och hurdana språkfärdigheter eleverna förutsätts att uppnå enligt läroplanerna. Slutligen i kapitel 3 redogör jag

för de generella och individuella faktorer som utgör villkor för utveckling i andra- och främmandespråksinläring.

I kapitel 4 presenterar jag undersökningsmaterialet samt de metoder och tillvägagångssätt jag har använt i analysen av materialet.

I analysdelen följer jag den strukturella synen på språket. I kapitel 5 beskriver jag hur försökspersonernas prestationer utvecklar sig på ordnivån. Denna nivå innehåller följande utvecklingsdimensioner: löpord, lexikonord, engångsord, ordvariation samt vanliga och ovanliga ord. Kapitel 6 belyser utveckling av språkförmågan på ordklassnivån och då fäster jag uppmärksamhet vid substantiv, adjektiv, pronomen, verb och prepositioner. Jag har begränsat behandlingen till dessa ordklasser för de är bland de väsentligaste ur utvecklingsperspektivet och beskriver relativt omfattande fördelningen mellan bra och dåliga uppsatser. Sats- och meningsnivån tas upp i kapitel 7, där jag först behandlar fördelningen mellan huvud- och bisatser. Därefter redogör jag för satslängden. I kapitel 8 ägnar jag mig åt korrekthetsgraden i försökspersonernas uppsatser samt åt hur dessa inlärare behärskar olika grammatiska nivåer. Jag kommer att koncentrera mig på morfologi, morfo-syntax och syntax, för dessa nivåer förefaller vara de mest problematiska för inlärnarna och beskriver således bäst behärskningsnivån hos försökspersonerna. Inom morfologin tar jag upp substantiv- och verbböjning och inom morfo-syntaxen numerus, genus och artikelbruk (en obestämd, bestämd, artikellös form). Jag har utelämnat den mer detaljerade genomgången av kasus, för den vållar ytterst få svårigheter för försökspersonerna. Vad syntaxen beträffar behandlar jag placering av negationsordet, inversion samt prepositionsfraser, som utgör de mest frekventa syntaktiska felkällorna i inlärnarnas prestationer. Slutligen i kapitel 9 sammanfattar jag de viktigaste och mest påfallande utvecklingstendenserna hos försökspersonerna.

Min hypotes går ut på att den korta tid som gymnasisterna är utsatta för svenskans påverkan är otillräcklig för att de skulle hinna uppvisa några fasta tendenser mot ökning av språkfärdigheter. Jag antar ytterligare att försökspersonernas prestationer är av ytterst varierande slag och att det kan förekomma regression i utvecklingsgångar. Detta torde i synnerhet gälla utveckling på det strukturella planet. Beträffande felförekomster förväntar jag däremot att antalet fel minskar i och med att kunskapsnivån mot slutet av gymnasiet ökar.

2 OM SPRÅKINLÄRNING OCH INLÄRARSPRÅK

2.1 Förstaspråksinläring

När barnet lär sig sitt modersmål, tillägnar det sig ett förstaspråk (L1). L1-inläringen sker således innan något annat språk har blivit etablerat. Utmärkande för denna språkinläring är dessutom att den sker gradvis i naturliga, informella omständigheter, dvs. i hemmiljön, där den utvecklas i interaktion med föräldrar, syskon och jämnåriga kamrater. Vid sidan av L1-inläring finns också s.k. parallell (eller simultan) L1-inläring, som innebär att barnet från första början tillägnar sig två språk. Detta resulterar i naturlig tvåspråkighet (Skuttnab-Kangas 1981, 97; Viberg 1987, 9, 11-12.)

L1-inläringen förser inläraren med en infödd färdighetsnivå i språket. Inläraren behärskar skillnaderna mellan olika stilar och använder sig av det rätta språkliga registret i enlighet med den situation han befinner sig i. L1 kan karaktäriseras som grundläggande för den fortsatta utvecklingen, inte minst för andra- eller främmandespråkutveckling. Det förser inläraren med en språklig förmåga som har en viktig roll i all kommunikation och i kunskapsinhämtande samt ligger till grund för inlärningsprocesserna av skilda slag.

Barnets språkinläring har länge stått i fokus för forskningen. Leino (1979, 52) påpekar att forskning i L1-inläring började redan i slutet av 1700-talet, då föräldrarna började göra anteckningar om hur deras barn talade. Enligt Viberg (1987, 6) skedde det egentliga genombrottet först under 1960-talet, då Noam Chomskys teorier om språkutveckling föranledde till att man började betrakta barnspråket som ett eget språk med ett eget regelsystem.

Inom barnspråksforskningen kan urskiljas tre olika uppfattningar om i vilken mån språkförmågan är genetiskt betingad. Det starkaste antagandet om det biologiska arvets betydelse för språket utgörs av den nativistiska (mentalistiska, rationalistiska) teorin. Noam Chomsky, som författade detta betraktelsesätt, lancerade begreppet Language Acquisition Device (LAD), som innebär att människan har en medfödd mekanism för språktillägnande. Språkutveckling är genetiskt betingad, vilket medför att människan automatiskt tillägnar sig och utvecklar ett språk. Man förutsätter ändå att individen utsätts för språk i sin omgivning. Omgivningen utlöser m.a.o. språktillägnet

genom att fungera som en språklig källa för implicit bearbetning och utveckling av språkfärdigheten. (Ericsson 1989, 106; Leino 1979, 53; Linell 1984, 102.)

En rak motsats till den nativistiska inlärningsteorin bildas av behavioristerna, som med sin mest märkvärdiga föreståndare Skinner gör de svagaste antagandena om arvets betydelse. Det behavioristiska (empiristiska) betraktelsesättet går ut på att språkinlärningen tillgår på samma sätt som vilken inlärning som helst och att det språkliga beteendet inte skiljer sig kvalitativt från annat beteende. Detta innebär att barnet tillägnar sig språket genom betingning och förstärkning, med hjälp av stimulus-respons -kedjor, vars främsta syfte är att utforma rutinerade handlingar vare sig det gäller ett språkligt stoff eller inte. Omgivningen och den stimulus man får utav den är av avgörande betydelse i betingningsprocessen. (Leino 1979, 52.)

Tredje uppfattningen om L1-inlärningen placerar sig mellan det behavioristiska och det nativistiska synsättet. Vid t.ex. inlärning av artikulation förnekar föreståndarna (t.ex. Piaget) för denna kognitiviska teori inte betydelsen av betingning, men de betonar ändå barnets medfödda förmåga att bygga upp strukturer och att uppfinna olika språkliga relationer hos språket. Enligt denna teori bygger språket alltså å ena sidan på perceptuella och kognitiva förmågor, som i hög grad är genetiskt betingade. Å andra sidan lär individen sig genom betingning att reagera enligt vissa mönster i språkligt beteende. (Leino 1979, 53; Linell 1984, 102; se äv. Ellegård 1971, 123.)

I stället för L1-inlärning talas det också om L1-tillägnande (eng. acquisition), som tydligare syftar till den omedvetna karaktären hos denna inlärningsprocess. Enligt Hyltenstam (1981, 14) hänför språktillägandet till naturliga språkinläringssituationer där inläraren oreflekterat och utan metaspråklig kunskap tillägnar sig ett språk. Språkinlärningen syftar däremot till inlärning genom formell undervisning som förser inläraren med metaspråklig kunskap för att ge stöd åt inlärningen. Det är ändå att påpeka att man nuförtiden inte längre drar någon strikt gräns mellan dessa två termer.

2.2 Andraspråksinläring

När man redan har tillägnat sig ett språk och håller på att lära sig ett annat, rör det sig om andraspråksinläring (L2-inläring). Denna typ av språkinläring kan antingen vara informell (naturlig, ostyrd) eller formell (artificiell, styrd). I det förra fallet sker inläringen utan undervisning i målspråksmiljön, dvs. i den omgivning där språket används som kommunikationsmedel. I det senare fallet lär man däremot sig språket genom undervisning utanför målspråksmiljön, oftast i klassrumssituation och då föredrar man att använda termen främmandespråksinläring. Om den formella inläringen sker i målspråksmiljön och kombineras med informell inläring utanför klassrummet, talas det om semiformell inläring. (Viberg 1987, 10-11.)

L2-inläringen liknar i vissa punkter L1-inläringen. Det faktum att språket lärs in i målspråksmiljön ställer vissa krav på inläringen. Inläraren skall skaffa sig språkfärdigheter med hjälp av vilka han klarar sig i det dagliga livet och kan utan större svårigheter utträta ärenden på målspråket. M.a.o. är det samhället som förväntar att inläraren skall nå så hög färdighetsnivå i målspråket som möjligt. L2:s funktion överlappar således med L1:s (Hyltenstam 1981, 14). Det optimala är förstås att inläraren uppnår en infödd nivå, något som ytterst sällan händer. Det finns flera faktorer (t.ex. ålder) som är avgörande med hänsyn till den färdighetsnivå man uppnår.

I likhet med L1-inläring kan termen tillägnande också användas i samband med L2-inläring. Då syftas det delvis till den funktion som L2 har i målspråksmiljön. Kulturell socialisation i samband med inläringen är gemensam för både L1 och L2, men graden av socialisation varierar. (Hyltenstam 1981, 14-15.) Detta innebär att L1-inläraren i högre grad är integrerad i målspråkskulturen än L2-inläraren. Delvis hänvisar man också till tillvägagångssättet i inläringen. Hyltenstam och Wassén (1984, 7-8) påpekar att L2-inläraren utnyttjar det språkliga material som finns i omgivningen och med hjälp av det slutar sig till regler om språkets struktur. Detta liknar i princip inlärningsprocessen i L1-tillägnet för L2-inläringen sker åtminstone dels omedvetet i en naturlig miljö.

Till skillnad från L1-inläringen behövs det i L2-inläringen också stöd av undervisning för att inläraren skall öka sina språkfärdigheter. Inläraren förses med formell undervisning som ger explicita regler om språkets uppbyggnad och regelsystem. Inläraren lär sig m.a.o. metaspråket.

Undervisningen i L2 fäster också uppmärksamhet vid inlärares modersmål och dess roll i L2-tillägnet. (Hyltenstam 1981, 14; Hyltenstam & Wassén 1984, 7-8.) Ericsson (1989, 108, 110) hävdar att det finns ett gemensamt mönster efter vilket L2-tillägnet går till väga och att detta mönster är oberoende av inlärares L1. Detta syftar delvis på det medfödda språktillägnet som L1-inlärares innehar och uppvisar att L1- och L2-inläring liknar varandra. Men modersmålets påverkan är ändå påfallande för L2-inläringen. Ericsson konstaterar nog att L2-inläringen är utsatt för överföring av strukturer och regelsystem från L1.

2.3 Främmandespråksinläring

Alla försökspersoner i mitt material har svenska som främmande språk (FL = foreign language). Detta innebär att de lär sig svenska utanför målspråksmiljön genom formell undervisning med hjälp av olika läromedel, t.ex. läro- och grammatikböcker. Inläring av svenska i det finskspråkiga Finland kan definieras som formell inläring. Inlärares möter vanligtvis inte något målspråkligt material i omgivningen utan all påverkan av målspråket genomförs av läraren i klassrummet. Denna formella inläring utesluter ändå inte informella inslag, såsom Ellis (1990, 2) påpekar. Han konstaterar att undervisningen kan också innehålla t.ex. kommunikationsövningar, som tillåter inlärares att tillämpa den metaspråkliga kunskapen i praktiken.

Då ingen integration till målspråkssamhället och -kulturen krävs, upptar FL bara en del av de funktioner som L1 och L2 har (Hyltenstam 1981, 14; Hyltenstam & Wassén 1984, 8). Enligt Hyltenstam (1981, 14-15) används FL i främsta rummet för att kommunicera med talare av detta språk eller vid interaktion med personer som inte behärskar varandras L1. Enligt min mening är denna funktion som kontaktinstrument ändå inte särskild betonad i FL-undervisningen. I stället framhävs det betydelsen av språkinläring för allmänbildningen samt det faktum att goda språkkunskaper krävs för vidareutbildning och i arbetslivet. Den kommunikativa funktionen avspeglas via dessa målsättningar.

Vid FL-inläringen har målspråket litet tid att verka. Det är således att förvänta att inlärares inte uppnår samma färdighetsnivå i språket som L1- och L2-inlärares gör. FL-inlärares har i synnerhet metaspråkliga kunskaper i språket. Om inlärares hamnar i en naturlig samtalssituation,

underlättar det metaspråkliga kunnandet utveckling av muntliga färdigheter och språkförmågan på det hela taget. (Ericsson 1989, 113, 126.)

L2- och FL-inläringen har visat sig innehålla vissa gemensamma drag vad inlärningsgången beträffar. För det första sker det i någon mån omedveten bearbetning och utveckling av språkligt stoff även i klassrumsinläring. För det andra är modersmålets karaktär en påverkande faktor också i inläringen av FL. Till skillnad från L2-inläringen är FL-inläringen starkt fokuserad på form och inte på innehåll. Detta leder för sin del till att den naturliga ordningsföljden för tillägnandet av vissa grammatiska strukturer i L2 -inläringen rubbas i formell inläring. (Ellis 1985, 217; Ericsson 1989, 109-110.)

2.4 Inlärarespråket ur olika synvinklar

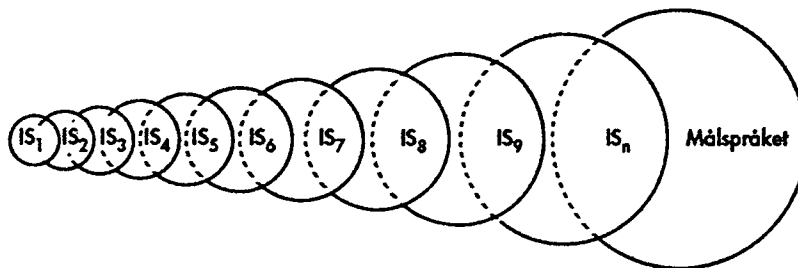
Med hjälp av longitudinella studier kom L2-forskningen i början av 1970-talet underfund med att inlärares språk, som ofta uppvisar normavvikande former, följer ändå vissa regler. Reglerna är oftast specifika för just inlärares språk och behöver inte ha några motsvarigheter i målspråket eller i källspråket, dvs. i inlärares modersmål. Denna helhet som innehåller inlärares prestationer kallas för inlärarespråk (eng. learner language, tidigare interlanguage). (Viberg 1987, 6.)

Selinker var den förste som framförde begreppet interlanguage (IL), som refererade till de provisoriska grammatikerna bakom L2-inlärares prestationer. Termen vann över de tidigare benämningarna, Nemsers approximative system och Corders transitional competence. (McLaughlin 1987, 60.) I svenskan finns vid sidan av inlärarespråk termerna interimspråk och interlingva. Interimspråket är den tidigare benämningen på inlärarespråket. Både interimspråket och inlärarespråket betecknar riktiga språk, inlärares yttranden på målspråket, medan interlingva syftar på språkförmågan som ligger bakom dessa yttranden. Nuförtiden har såväl interlingva som interlanguage kommit att beteckna all L2-inläring och fått således en mer omfattande betydelse. (Se t.ex. Rahkonen 1995, 16.)

IL kan karaktäriseras som manifestation av inlärares språkförmåga under ett visst inlärningsstadium. Varje stadium utgörs av ett självständigt språksystem med sina egna

regelbundenheter. IL utvecklar sig genom dessa stadier i riktning mot målspråket. Inläraren kan således säga befinna sig på väg från källspråket till målspråket. (Hammarberg 1992, 60; Viberg 1987, 6.)

Utveckling av IL innebär m.a.o. en successiv differentiering av inlärarens språkförmåga. Detta perspektiv är utgångspunkten för den s.k. interimsspråkhypotesen, som går ut på att de olika stadierna inläraren befinner sig på på väg mot målspråket har sitt eget IL. Dessa olika IL blir med tiden allt mer differentierade. Inläraren kommer således att behärska allt fler regler och allt fler distinktioner på målspråket. (Ekerot 1995, 28-29.) Följande figur illustrerar de olika IL på vägen mot målspråket:



Figur 1 Ett inlärarspråk (efter Hyltenstam 1981)

IL-forskningen betraktar inlärarspråket som en självständig språkform, i vilken man kan spåra upp regler från L1 och L2 samt helt egna regler, IL-regler. IL-forskningen har dessutom visat att det finns regelbundenhet i inlärarnas användning av målspråket och i inlärningsgången. Helt naturligt för IL är att det innehåller fel och strukturer som avviker från målspråksnormen. Dessa avspeglar de strategier som inläraren på ett visst inlärningsstadium använder sig av för att få fram ett visst innehåll. (Ericsson 1989, 111; Hyltenstam 1981, 16; McLaughlin 1987, 60.)

IL karaktäriseras inte enbart av normavvikande former, då betraktelsesättet kan sägas vara normenligt. Eftersom det anses vara ett eget språksystem med särskilda regler och strategier, finns det en viss systematik i det, påstår Selinker (1975, 141). Enligt Selinker (1975, 141) innebär systematiken att inläraren använder sig av tre strategier, nämligen transfer, övergeneralisering och

förenkling, på såväl medveten som omedveten nivå i försök att utforma yttranden på målspråket. Dessa karaktäristiska drag beror delvis på inlärares L1, men språkliga universalier och typiska drag hos målspråket påverkar också (Lightbown 1988, 10).

Viberg (1987, 56) påpekar att IL trots sin systematik ändå kännetecknas av variabilitet som tydligt överskrider den variation som finns i fullt utvecklade språk. Variationen i IL är ofta individbetingad och beroende av den enskilda individens förmåga att tillägna sig ett språk.

Förutom systematiken karaktäriseras de förändringar och den utveckling IL tar sig till också av instabilitet. IL kan ändå sägas vara dynamiskt i sin utveckling mot målspråket. (Lightbown 1988, 10-11; Viberg 1981, 26.)

Trots dynamiken som håller IL i en ständig utveckling mot målspråket, kan denna utveckling stanna på en viss punkt. Inläringen fossiliserar, dvs. att inlärares inte längre gör framsteg oavsett mängden av input, det språkliga materialet som riktas till inlärares. Inlärares når inte den största cirkeln i figur 1 (s. 9), utan något av de olika IL blir hans permanenta L2. Denna stagnation i språkutvecklingen, fossiliseringen, uppträder inte i L1-inläringen och skiljer därmed L1- och L2-inläringen åt. Fossiliseringen bevisar ytterligare att det inte längre finns någon inbyggd LAD i inläringen. (Ekerot 1995, 29; Selinker 1972, 215; Viberg 1987, 8.)

Individuella faktorer (t.ex. motivation), kontaktmöjligheter med målspråkstalare osv. påverkar fossiliseringstiden. Svag motivation och få kontakter med talare av målspråket kan leda till att inlärares "fossiliserar" på ett tidigt inlärningsstadium. (Viberg 1981, 26.)

2.5 Generella drag i IL

Typiska generella drag för IL på tidiga stadier är förenklingar av olika slag, som även förekommer när ett barn lär sig sitt L1. Förenklingar rör alla språkliga nivåer. På det syntaktiska planet sker utelämnningar av skilda slag. Inlärares tenderar att förenkla sina yttranden genom att utelämma grammatiska, innehållstomma formord (artiklar, pronomen, kopula- och hjälpverb samt prepositioner). Formorden är redundanta och lätt förutsägbara i kontexten. (Ericsson 1989, 112; Viberg 1987, 30-32.)

I fråga om morfologin utelämnas det ändelser. Den bestämda formen uppfattas ofta också som ordets grundform. I fonologin stryker inläraren en konsonant som inleder ordet (t.ex. *krona* blir *rona*) eller lägger till en överflödig vokal (s.k. vokalinskott: *bilir* i st.f. *blir*). L1:s inflytande är särskilt stort just på det fonologiska planet. En lexikal förenkling förekommer genom överanvändning av vanliga ord och genom överextension, dvs. att inläraren omedvetet använder ordet över dess normala betydelseomfång. (Viberg 1987, 32, 40.)

Inläraren använder ofta en inlärd regel i större utsträckning än den borde användas. Då rör det sig om övergeneralisering. På det morfologiska planet använder inläraren böjningsformer för generellt, dvs. tillämpar t.ex. första konjugationens preteritumändelse i samband med starka verb (*sjungade*). För syntaxens del förorsakar ordföljden i svenskan ofta övergeneraliseringar hos inläraren. Den raka ordföljden används även efter ett satsadverbial som inleder satsen, t.ex. *Lyckligtvis jag kom i tid*. På samma sätt kan den omvända ordföljden överanvändas, t.ex. *Säg vad fick du för present*. (Hyltenstam & Wassén 1984, 23; Viberg 1987, 33-34.) Det är att påpeka att termerna överextension och övergeneralisering överlappar ofta varandra. I många fall innebär de en förenkling antingen på det betydelsemässiga eller strukturella planet.

Eftersom inläraren redan lärt sig åtminstone ett språk, är det fullt naturligt att IL uppvisar spår från detta tidigare inlärd språk. IL kan också innehålla element från andra språk än modersmålet eller målspråket. När inläraren omedvetet överför element från andra språk, är det fråga om transfer. När det däremot gäller medvetet utnyttjande av sådana element, klassas de som lån eller kodväxling. (Viberg 1981, 31; 1987, 11, 41.)

IL förutsätter i viss mån utantillinläring. Det torde vara väl relativt vanligt att inläraren utantill lär sig t.ex. enskilda ord med oregelbundna böjningsformer. Då är det fråga om holistisk inläring, eftersom ett element lärs in utan att vara fullständigt analyserat. Utantillinläringen berör inte enbart lexikon, utan förekommer även på det syntaktiska planet i form av helfrasinläring. Helfrasinläringen innebär att en struktur lärs in som en oanalyzerad enhet. Inläraren känner till betydelsen hos strukturen, men kan inte omformulera eller omskriva den. Behärskning av helfraser kan ofta ge intrycket av att inläraren kan mer än vad som i verklighet är fallet. (Viberg 1981, 28; 1987, 37-38.)

2.6 Inlärarspråksmodell

Språkforskningen har genom tiderna försökt forma olika inlärningsmodeller, som beskriver hur inläringen framskrider från källspråk till målspråk. På 1950- och 1960-talen dominerade den s.k. transfermodellen. Den gick ut på att inläraren överförde element från L1 eller från något annat tidigare inlärt språk till L2. När överföringen, dvs. transfer, ledde till korrekta yttranden på målspråket, var det fråga om positiv transfer. Negativ transfer eller interferens innebar däremot att de tidigare inlärdas språkens strukturer förorsakade fel på målspråket. Inom de senaste åren har det uppstått en mer utvidgad uppfattning om transfer. Den betraktar även indirekt inflytande (t.ex. undvikande av en struktur som saknas i inlärarens L1) från L1 eller från ett annat redan inlärt språk som transfer. (Viberg 1981, 24; 1987, 51.)

En annan synvinkel utgjordes av en barnspråksmodell där transfers roll var ytterst minimal. Den ansåg att L2-inläringen är likadan som L1-inläringen. (Viberg 1981, 24.)

Den numera dominerande uppfattningen presenteras i form av en inlärarspråksmodell. Den bygger på de yttranden som inläraren faller och innebär en slags beskrivning av det som sker på vägen från input till output, inlärarens egna yttranden. (Viberg 1981, 24, 27.) Med hjälp av inlärarspråksmodellen kan man alltså få en aning om vilka former L2 -inläringen tar sig till på vägen mot målspråket.

Inlärarspråksmodellen består av flera påverkande faktorer. Jag skall i det följande koncentrera mig på inlärnings- och kommunikationsstrategier samt studera inputens betydelse för språkinläringen. De individuella faktorerna som också spelar in behandlar jag i ett separat kapitel, för de är av väsentlig betydelse med hänsyn till mitt material.

2.6.1 Inlärningsstrategier

En förutsättning för framgångsrik språkinläring är att inläraren analyserar det språkliga stoff som riktas till honom. Med hjälp av analysen utformar han en uppfattning om målspråkets regelsystem. De metoder som inläraren använder sig av för att abstrahera fram ett regelsystem ur input kallas för inlärningsstrategier. (Viberg 1981, 27.)

Inlärningsstrategierna är m.a.o. ett medel för ökandet av språkfärdigheter. Viberg (1987, 45) anser dessa strategier vara medvetna, medan det vid sidan av finns omedvetna processer. Begreppet inlärningsprocess sammanfattar enligt Viberg språkutvecklingen både på den medvetna och den omedvetna nivån.

Inlärningsstrategierna skiljer inlärarna åt. En del använder strategierna effektivare än andra och effektiviteten är ett kännetecken på en bra inlärare. Det är viktigt att studera vilka olika strategier inlärarna använder och på det sättet utreda de strategier som är mest lönsamma för utveckling i inläringen. Det är också bra för inläraren att känna till de strategier som är av mest nytta i inlärningsprocessen. Sämre inlärare kan utnyttja de metoder som bättre inlärare använder sig av och på så sätt befrämja inläringen. Man kan nog konstatera att det väsentliga är medvetenheten om de disponibla strategierna. (Linnarud 1993, 93.)

2.6.2 Kommunikationsstrategier

Inlärningsstrategierna kan sägas vara processbetonade, eftersom de betecknar de inlärningsmetoder inläraren använder sig av i själva inlärningsprocessen. När det däremot gäller att antingen skriftligt eller muntligt producera yttranden på målspråket, talas det om kommunikationsstrategier, som är produktionsbetonade. Inläraren får ofta konstatera att hans språkkunskaper inte räcker till för att uttrycka det han vill få fram. Då tillgriper inläraren kompensatoriska uttryck, dvs. kommunikationsstrategier, för att fylla i luckor i sitt kunnande. Användningen av kommunikationsstrategier sker helt medvetet och även infödda talare utnyttjar dem. I likhet med inlärningsstrategierna finns det också individuella skillnader i användningen av kommunikationsstrategierna. En del är bättre på att hitta på kompensatoriska uttryck och att få fram sitt budskap än andra. (Linnarud 1993, 73; Viberg 1987, 42-43.)

Linnarud (1993, 74-75) delar kommunikationsstrategierna upp i fyra underkategorier. Hon talar om 1) L1-baserade, 2) IL-baserade och 3) interaktionsbaserade strategier samt 4) icke-lingvistiska strategier. Viberg (1987, 44) kallar dessa gemensamt för genomförandestrategier. Jag skall i det följande studera närmare de L1- och IL-baserade strategierna, för det är de strategier som inläraren i första hand tillgriper när det gäller skriftlig produktion på målspråket. Interaktionsbaserade strategier (t.ex. vädjan om hjälp med ord man inte känner till) och icke-

lingvistiska strategier (t.ex. gester och mimik) har först och främst att göra med muntlig produktion (Linnarud 1993, 75). Det kan ju förstås hända att inläraren frågar efter ett ord t.ex. från läraren när han skall uttrycka sig skriftligt, men de interaktionsbaserade strategierna torde vara sekundära i fråga om uppsatsskrivning i skolan.

1) L1-baserade strategierna innebär m.m. **kodväxling, lån och ordagrann översättning**. Med kodväxling (eng. code switching) menas att inläraren medvetet övergår till att använda ett annat språk i den förhoppningen att den som mottar meddelandet har kunskaper i detta språk och förstår vad inläraren vill få fram. Kodväxlingen förutsätter att ord och fraser som lånats från ett annat språk (vanligen L1), böjs och möjligen uttalas helt enligt källspråkets system. När det däremot gäller element som till böjningen eller till uttalet är anpassade till målspråket, talas det om lån. (Linnarud 1993, 74; Viberg 1987, 44.)

Inläraren översätter ofta satskonstruktioner direkt från L1 när han skall uttrycka ett visst innehåll på målspråket (Ericsson 1989, 112). Ett exempel på detta är det hos finska elever ofta förekommande uttrycket *Jag skall gå till Belgien*. Linnarud (1993, 74) påpekar att förståeligheten med L1-baserade strategierna är helt beroende av hur pass bra mottagaren behärskar det ifrågavarande L1:t.

2) IL-baserade strategierna kan uppdelas vidare i fyra undergrupper: **omskrivning, generalisering, omstrukturering och ordskapande**. Dessa har inga direkta motsvarigheter varken i källspråket eller i målspråket. **Omskrivning** (eller parafra) innebär att inläraren beskriver och förklarar med andra ord på målspråket när han inte kommer på det specifika ordet. Denna strategi kan även användas av infödda talare. Ett exempel på omskrivning är bl.a. förklaringen *en sak som man lägger över halsen om man går ut för halsduk*. (Linnarud 1993, 74; Viberg 1987, 39.) Som en speciell form av parafra nämner Viberg (1987, 40) en analytisk dekomposition. Det innebär att ett ord löses upp i sina semantiska beståndsdelar. Dessa fristående ord får framföra betydelsen hos det ursprungliga ordet. Viberg nämner som exempel *prata mycket starkt* i stället för *skrika*.

När inläraren är ute efter en specifik benämning på en sak, men kommer inte på den, kan han nöja sig med en hyperonym till detta ord. Då är det fråga om **generalisering**. I stället för *Jag tycker om rosorna* säger inläraren *Jag tycker om blommorna*. (Linnarud 1993, 74.) Generaliseringen

tangerar på sätt och vis det som Viberg (1987, 40) kallar för approximation. Med det menar han att inläraren tillgriper ett närbesläktat ord som inte är helt korrekt i sammanhanget men som mottagaren antas begripa.

Omstruktureringen betecknar för sin del att inläraren avbryter det han hade för avsikt att uttrycka och strukturerar om yttrandet (Linnarud 1993, 74). Detta torde vara en allmän strategi när inläraren under förloppet av att t.ex. formulera en mening stöter på ett ord som han inte känner till på målspråket. Då stryker inläraren det han redan skrivit, börjar om och med hjälp av omstruktureringen undviker det svåra ordet.

Då inläraren inte känner till ett ord på målspråket, kan han helt enkelt skapa ett nytt målspråksord. Denna strategi kallas för **ordsskapande**. (Linnarud 1993, 74.) Ett exempel på detta är *röktallrik* för *askkop*. I stället för ordskapande talar Viberg om nybildningar. (Viberg, 1987, 39.) Viberg betonar således resultat, Linnarud själva processen att skapa nybildningar. I båda fallen gäller det ord som kunde existera på målspråket, men som ändå är omöjliga på grund av att ett annat lexem redan uppbär betydelsen hos detta ord (Viberg 1987, 39).

Linnarud (1993, 74) konstaterar att inläraren har bättre möjligheter med de IL-baserade strategierna att bli förstådd än med L1-baserade strategierna. Mångordigheten kan dock vara irriterande för mottagaren eftersom den minskar flytet i produktionen.

Det kan hända att inläraren inte lyckas med de ovan uppräknade strategierna. Då måste han reducera det han hade för avsikt att få fram. Inläraren tillgriper då reduktionsstrategier. (Viberg 1987, 44.) Linnarud (1993, 75) kallar detta för reducerande beteende, som hon dessutom betraktar som en typ av kommunikationsstrategi. Hon räknar upp pragmatisk reduktion, då inläraren t.ex. misstolkar artighetssignaler, och referentiell reduktion. Den referentiella reduktionsstrategin kan även tillämpas i skriftlig produktion. Den innebär att inläraren behandlar ämnet endast delvis eller inte alls. Viberg (1987, 45) talar om formell, medveten förenkling. Inläraren kan även helt och hållet undvika ämnet. Till den referentiella reduktionen hör också modifiering av det man vill säga, dvs. att man uttrycker sig i överensstämmelse med egna språkfärdigheter. Detta kan t.o.m. leda till att man uttrycker det man kan, inte det man menar. (Linnarud 1993, 75.) Denna sista torde vara en relativt allmän problemlösning hos gymnasistelever. Det är oftast viktigare för

elever att producera korrekta yttranden på målspråket än att uttrycka det de i själva verket vill få fram då det finns större risk för fel.

2.6.3 Betydelsen av input

Med input (inflöde) betecknas inte enbart det språk som riktas till inläraren utan också allt annat språkligt material som inläraren kan utnyttja i den omgivande situationen (Viberg 1987, 8). Forskarna (t.ex. Gustavsson 1988, 8; Hyltenstam 1981, 19; Viberg 1981, 29) är eniga om inputens grundläggande betydelse för språkinläringen. Den färdighetsnivå inläraren uppnår beror ju i hög grad på hurdan input han möter. Vid informell inläring har inläraren direktkontakt med målspråket och får därmed mer varierande input. Mängden av input inläraren är utsatt för är också stor. Vid undervisning i målspråket förblir inputen relativt avgränsad. En begriplig input är ändå väsentlig i båda fallen (Viberg 1981, 29; 1987, 141). Jag skall i det följande koncentrera mig på inputen vid formell inläring, eftersom den är mest relevant med hänsyn till mitt arbete.

Krashen (1982, 64; 1985, 2) hävdar att språkundervisningens främsta funktion är att förse inläraren med begriplig och mångsidig input, som med tiden blir mer varierad och att svårighetsgraden stiger allteftersom inlärarens språkfärdigheter utvecklas. Speciellt betonad blir undervisningen i främmande språk, där inläraren vanligtvis inte har tillgång till input på målspråket utanför klassrummet. Lärarens språk utgör till största del den input som inläraren har att utgå ifrån (Linnarud 1993, 99). Inläraren får dock i viss mån input i form av läromaterial, dvs. text- och övningsböcker, ljud- och videoband osv. Inputen skall vara anpassad till inlärarens kunskaper, men samtidigt skall den enligt Krashen (1985, 2) ligga en aning över elevens nuvarande färdighetsnivå. På det sättet garanteras att utvecklingen pågår. Inlärarens omedvetna inlärningsstrategier aktiveras dessutom med hjälp av input (Viberg 1981, 29). Inputens roll kan alltså sägas vara att sätta igång inlärningsprocess samt utgöra en grund för denna process som tar sig uttryck i form av olika strategier. Hur processen har lyckats och på vilken färdighetsnivå inläraren befinner sig, avspeglas av outputen.

3 OM UTVECKLING AV SPRÅKFÖRMÅGAN

3.1 Olika synvinklar

Utveckling av språkförmågan innebär såväl i samband med L1-, L2- som FL-inläring å ena sidan att inläraren bygger ut sin grammatik och sitt ordförråd och å andra sidan att han lär sig uttrycka fler och mer komplexa saker språkligt. Detta betyder m.a.o. att inläraren får regelkunskap om språkets uppbyggnad och att han samtidigt lär sig uttrycka skillnader. Med denna utveckling menas alltså inte enbart att inläraren utvidgar sitt språkliga kunnande med ytterligare ett element (en regel, ett nytt ord), utan först och främst att han bygger upp sin repertoar av språkliga verksamheter. De språkliga framstegen innebär således en successiv differentiering: inläraren börjar med ett enkelt och odifferentierat system och utvecklar sina kunskaper mot ett alltmer differentierat system (jfr interimsspråkshypotesen s. 9). (Anward 1989, 95; Ekerot 1995, 16, 23-25.)

Själva utvecklingen av språkförmågan kan studeras ur flera olika synvinklar. Man kan betrakta den antingen ur en strukturell, en funktionell eller en pedagogisk synvinkel. Det strukturella (lingvistiska) perspektivet betecknar inläring av ord och grammatik samt textmönster för hur man skall tala eller skriva i ett visst sammanhang. Man intresserar sig alltså för det språkliga normsystemet. Man lägger speciellt stor vikt på denna strukturella synvinkel i samband med skrivande, där ett uppbyggt ordförråd och behärskning av grammatiska regler och textmönster talar för en ökad färdighetsnivå. (Teleman 1989, 7-8.)

Ur ett funktionellt (psykologiskt) perspektiv ligger språkbruket i fokus för intresset och man betraktar språkutvecklingen som förknippad med den allmänna kunskapsutvecklingen. Språkbruket innebär de kommunikativa och kognitiva processerna (t.ex. läsande, skrivande, lyssnande, talande och verbalt tänkande). Ur en funktionell synvinkel spelar även samspelet mellan språkbruket och inlärarens attityder till eget och andras språk in. Enligt detta synsätt är inlärarens uppfattning om sig själv som språkbrukare av väsentlig betydelse med hänsyn till språkutvecklingen. Man kan t. ex. med hjälp av undervisning påverka inlärarens självuppfattning och således motivation och bidra till framgångsrik utveckling av språkförmågan. (Teleman 1989, 7 ff.)

Den sista synvinkeln på utveckling av språkförmågan utgörs av ett pedagogiskt (sociologiskt) perspektiv. Om man studerar utvecklingen ur detta perspektiv, är man först och främst intresserad av de pedagogiska omständigheter som antingen hindrar eller främjar elevens prestationer. Med dessa omständigheter menar man bl.a. språkanvändningen i skolan, undervisning om språket och träning av språkliga tekniker. I undersökningar har man kommit fram till att skolan kan stödja och främja elevens språkutveckling genom att vara en stimulerande språklig miljö och genom att förse inläraren med kunskap om språk och språkbruk. Meningsfulla övningsuppgifter och träningssituationer är de effektivaste sätten att utveckla språkförmågan. (Teleman 1989, 8 ff.)

3.2 Språkutveckling i uppsatsskrivningen

3.2.1 Om utvecklingsstadier i uppsatserna

Pettersson (1989, 172) har lagt fram en hypotes om tre stadier i utvecklingen av skrivförmågan. Hans undersökning baserar sig på L1-inläring, men den kan enligt min mening tillämpas i viss mån också i L2- och FL-inläring. Under det första stadiet skriver eleverna enkelt om enkelt. Språket karaktäriseras av föga varierat och avancerat val av ord, uttryck och satskonstruktioner. Ett ytterligare kännetecken är att eleverna oftast skriver om självupplevda företeelser. (Pettersson 1989, 172.)

På andra stadiet strävar eleverna efter ett mer utvecklat språkbruk än vad deras kunskaper och färdigheter skulle förmå. Resultatet blir att de skriver svårt om svårt. De skriver komplicerat om mera allmänna och invecklade ämnen. (Pettersson 1989, 172.)

Inläraren har uppnått det tredje och högsta stadiet när han skriver enkelt om svårt. Pettersson ser detta stadium som ideal, för då går tanke och språk hand i hand. Han betonar också att inläraren är tvungen att genomgå andra stadiet för att kunna nå fram till det tredje. (Pettersson 1989, 172-173.)

Pettersson (1989, 173) påstår att inte alla når det sista stadiet, även om det är fråga om L1-inläring. Med tanke på L2- och FL-inläring, anser jag att det bland L2- och FL-inlärarna finns

betydligt flera sådana som inte når fram till det högsta stadiet än bland L1-inlärarna. Med hänsyn till både språket och ämneskretsen kan L2- och i synnerhet FL-inlärarna sägas ligga en bit efter L1-inlärarna.

Den språkliga utvecklingen och därmed förflyttningen från ett stadium till ett annat sker inte i tydliga steg. Däremot präglas utvecklingen i hög grad av variation. Det finns också flera faktorer som medverkar i utvecklingen. Sambandet mellan den språkliga och kognitiva utvecklingen har en betydande roll, likaså de syften inläraren har ställt för sin språkinläring och även det faktum hur omgivningen reagerar. (Pettersson 1989, 159, 162, 176.)

3.2.2 Om tecken på utveckling av språkfärdigheter

Man kan utifrån vissa kvantitativa egenskaper i elevernas uppsatser definiera graden av språkutveckling hos skribenternas prestationer. Det finns några kvantitativa variabler som tydligare än andra tyder på utveckling av språkfärdigheter och högre språklig nivå, m.a.o. den kvalitativa skrivförmågan hos inlärarna. Dessa utvecklingsdimensioner ligger till grund för bedömning av uppsatserna som bra eller dåliga. Kännetecknen på utveckling av språkförmågan sammanfaller nämligen oftast med karaktärsdrag för bra uppsatser. Jag sammanfattar i följande figur dessa bedömnings- och utvecklingskriterier som sedan behandlas mer i detalj. Figuren baserar sig på Björnssons (1981), Hultmans och Westmans (1977) samt Josephsons, Melins och Olivs (1990) undersökningar.

Bra uppsats	Dålig uppsats
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Högre andel löpord ◆ Varierat ordförråd ◆ Högre andel långa ord ◆ Flera ovanliga ord ◆ Många innehållsord ◆ Flera substantiv, adjektiv, definitiva och relativa pronomen ◆ Oftare substantiv som subjekt ◆ S-passivum, sammansatta verb och participformer ◆ Flera prepositioner ◆ Flera satser och meningar ◆ Meningarnas uppbyggnad mer invecklad ◆ Längre satser och meningar ◆ Flera underordnade satser ◆ Flera språkriktiga uttryck ◆ Lyckad bindning mellan meningar och stycken ◆ Nominal stil 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lägre andel löpord ◆ Föga varierat ordförråd ◆ Kortare ordlängd ◆ För det mesta vanliga ord ◆ Många formord ◆ Flera pronomen, i synnerhet många personbetecknande, indefinita och obestämda pronomen ◆ Oftast pronomen som subjekt ◆ Överskott av hjälpverb ◆ ◆ Högt andel av adverb ◆ ◆ Mindre utbyggda meningar ◆ Korta meningar ◆ För det mesta enkla huvudsatser ◆ Brister i språkriktighet ◆ Mindre kohesion mellan meningar och stycken ◆ Verbal stil

Figur 2 Kännetecken på bra/dåliga uppsatser

De typiska drag som karaktäriserar utvecklingen av språkförmågan samt bra uppsatser tillhör olika språkliga nivåer. På ordnivån leder ökning i antalet löpord (samtliga ord i en text) till ökning i uppsatslängden, vilket betraktas som en grundläggande förutsättning för andra strukturella och innehållsmässiga utvecklingsdimensioner. Uppsatsernas längd i sig för ändå inte utan vidare med sig att uppsatserna bedöms som bra, utan snarare det faktum att de längre uppsatserna vanligtvis har ett rikare innehåll. Själva orden brukar också bli längre med tiden. Denna förlängning av orden talar för att elevernas aktiva ordförråd växer och att de använder språket på ett mer varierat och kreativt sätt. Generellt sett tenderar ordvariationen att öka i takt med kunskapsinhämtande. Ett ytterligare språkdrag på ordnivån som delvis hänger ihop med ordlängden och karaktäriserar utvecklingen av språkfärdigheter är att inläraren börjar använda allt fler ovanliga ord i stället för de vanliga. (Björnsson 1981, 24; Hultman & Westman 1977, 47, 51; Pettersson 1989, 163-165, 169-170.)

I likhet med ordnivån beskriver ordklassnivån den lexikala utvecklingen. Utveckling av språkförmågan karaktäriseras i detta fall av att proportionen mellan ordklasserna förändrar sig från lägre inlärningsstadier till högre. Utmärkande är nämligen att de innehållsbärande ordens kategorier vinner terräng över de innehållsfattiga formorden, som enbart har en grammatisk funktion. Detta betyder m.a.o. att andelen substantiv, adjektiv, verb, adverb bildade till adjektiv och prepositioner ökar med tiden. Däremot minskar andelen artiklar, pronomen, konjunktioner och hjälpverb samt enkla adverb. Dessa utvecklingstendenser sammanfaller med karaktärsdrag för bra uppsatser. Mer detaljerat förknippas verbets s-passivum, sammansatta verb och participformer samt förekomster av definitiva och relativa pronomen till bra uppsatser. Många personbetecknande, indefinita och obestämda pronomen är däremot kopplade till dåliga uppsatser. (Hultman & Westman 1977, 131-144; Pettersson 1989, 168-169.)

En ytterligare utvecklingsdimension inom ordklassnivån utgörs av förhållandet mellan andelen substantiv och pronomen, som egentligen redan framkommit i det ovan nämnda. En ökande andel substantiv och en minskande andel pronomen betraktas som ett av de mest pålitliga tecknen på framsteg i språkligt kunnande och kopplas till högre betyg. Det är ändå att lägga märke till att andelen substantiv gentemot pronomen är i viss mån beroende av i vilket sammanhang språket används. (Anward 1989, 96.) Vid uppsatsskrivning spelar förutom inlärares språkkunskaper även uppsatsämnet in. Inlärnarna på de lägre inlärningsstadierna tenderar också att föredra pronomen i subjektställning i stället för substantiv. Flera substantiv som subjekt förknippas således med bra uppsatser. (Jfr Hultman & Westman 1977, 208-209.)

Den syntaktiska utvecklingen innebär bl.a. att meningarnas uppbyggnad blir mer invecklad. Satsdelarna blir mer utbyggda, dvs. att de inte enbart utgörs av ett enda ord utan allt oftare av flera ord, fraser eller t.o.m. av satser. En ökad andel nominalfraser talar således för utveckling av språkfärdigheter. Förutom satsdelslängden ökar även sats- och meningenslängden i och med att andelen bisatser ökar. Det måste påpekas att långa meningar inte utan vidare kan förknippas med bra uppsatser. Meningar kan nämligen vara långa eller korta av flera olika skäl, t.ex. p.g.a. interpunktionsregler, sam- och underordning, bestämmningar till olika led i satsen samt av stilistiska skäl. En bra uppsats utmärks däremot av variation i användningen av både korta och långa meningar. (Anward 1989, 97-98; Josephson et al. 1990, 33-35; Pettersson 1989, 169.)

Ett allmänt karakteriserande tecken på utveckling av språkförmågan är att inlärarna producerar allt större mängder av alla språkdrag. Detta betyder att även antalet felförekomster ökar. Ju längre uppsatserna blir, desto större möjligheter finns det att det uppstår fel. Man måste dock framhäva att trots denna större "chans" för felen ökar antalet språkriktiga uttryck ännu mer. Den ökande korrektheten i språkbruket indikerar en ökad behärskning av hela språksystemet. (Pettersson 1989, 161-162, 165.)

Förutom dessa kvantitativa tecken på utveckling av språkförmågan finns det också några karakteristiska drag på textnivån som tillhör bra uppsatser och tyder på utveckling. En bra uppsats kännetecknas av en logisk disposition samt av logiska bindningar mellan meningar och stycken. Sämre uppsatser saknar en lika hög grad av sammanbindning. Rent innehållsmässigt förekommer det med tiden fler uttryck för åsikter, känslor och värderingar i uppsatserna. Denna tendens för med sig en starkare personlig färg. (Josephson et al. 1990, 14; Pettersson 1989, 161.) Dessa drag kan också påstås tillhöra de högre språkliga nivåerna och speciellt L1-inläringen.

Även om de ovan uppräknade karaktärsdragen för språkutvecklingen kan beröra såväl L1-, L2- som FL-inlärnarnas prestationer, finns det ändå tydliga skillnader mellan infödda och icke-infödda skribenters språkbruk. FL-inlärarna skriver allmänt taget kortare uppsatser, de använder oftare upprepningar och har till sitt förfogande ett mer begränsat ordförråd som först och främst består av vanliga ord. Dessutom präglas deras uppsatser av mindre originalitet i behandling av ämnet. FL-inlärarna behärskar inte heller det formella språket så bra att de i sin skriftliga framställning skulle uppnå de infödda språkbrukarnas nivå. (Linnarud 1993, 66.)

3.2.3 Den verbala vs nominala stilen

Utifrån vissa språkdrag som utmärker en uppsats kan uppsatsen sägas tillhöra antingen den verbala eller den nominala stilen. Dessa två stilar baserar sig på ordklassernas olika roll i meningsbyggnaden och berättar något om skribenters språkbruk samt den språkliga nivå han befinner sig på. Den nominala stilen beskrivs som något eftersträvansvärt och den talar för högre språkfärdighetsnivå än den verbala stilen. Uppsatser som skrivits i den nominala stilen får också oftare högre betyg än uppsatser i den verbala stilen. (Hultman & Westman 1977, 101, 185; Josephson et al. 1990, 40.)

Verbet och satsen utgör kärnan i den verbala stilen, vars andra kännetecken är en relativ stor andel av pronomen, konjunktioner (speciellt underordnande) och adverb (i synnerhet negationer). Ett ytterligare karaktärsdrag är användningen av personbetecknande ord, dvs. pronomen och substantiv som refererar till personer. På det syntaktiska planet präglas den verbala stilen av underordnade satser (*att*-satser och andra konjunktionssatser) och av fullständiga satser med ett finit verb. Uppsatser skrivna i den verbala stilen är ofta relativt långa, vilket beror på användningen av underordnade satser. Det är just de underordnade satskonstruktionerna som är orsaken till komplexiteten i den verbala stilen. För övrigt uppvisar satsledskonstruktionerna föga komplexitet och trots den relativt stora mångordigheten uppvisar ordförrådet inte någon större variation. (Hultman & Westman 1977, 185-186.)

Den nominala stilen utpräglas däremot ordklassmässigt av substantiv och syntaktiskt av nominalfraser. Ett ytterligare kännetecken är användningen av prepositioner, adjektiv, passiva verbformer, possessiva pronomen samt attribut, som ger upphov till komplexa satsled. Uppsatserna i den nominala stilen är också rätt långa, men meningslängden ökas inte genom underordnade satser, utan först och främst genom långa nominalfraser. Den nominala stilen karakteriseras således av kompakta och komplexa strukturer samt av variation i ordförrådet. Gentemot den verbala stilen är den nominala stilen ett effektivare sätt att överföra information. (Hultman & Westman 1977, 101, 186.)

3.3 Utvecklingsperspektivet i gymnasiets läroplan

Ett allmänt mål för gymnasiets främmandespråksundervisning är att förse eleverna med språkfärdigheter och intresse för utveckling av dessa färdigheter. Att kunna kommunicera både muntligt och skriftligt i vardagliga situationer utgör också ett elementärt mål. Denna förmåga förutsätter att eleverna har tillägnat sig tillräckliga kunskaper i språkets uttal, vokabulär och struktur. Språkundervisningen ses som en del av den livslånga utbildningen och den måste således förse eleverna med sådana attityder som främjar inläringen och användningen av ett främmande språk. (VKOKL 1982, 11, 13.)

De ovan framställda målen för FL-undervisningen överlappar de allmänna målen för svenskundervisningen i gymnasiet (svenska som B-språk, lärokurs som börjat på grundskolans 7

klass). Svenskundervisningen måste se till att eleverna får färdigheter att förstå och använda svenska både muntligt och skriftligt i vardagliga kommunikationssituationer. Undervisningen skall också stödja elevernas motivation för frivilligt studerande och användning av språket. (LOP 1985, 125.)

När det gäller uppsatsskrivning är målet att eleverna skall kunna producera korta berättande, beskrivande, argumenterande eller ställningstagande texter. För att kunna uppfylla detta mål, måste eleverna behärska språkets centrala vokabulär, dess centrala idiom och strukturer. I sin skriftliga framställning förväntas eleverna också uppnå en sådan nivå att de utan svårigheter förstås av en infödd språktalare. (Grunderna för gymnasiet läroplan 1995, 58; VKOKL 1982, 15.)

Eftersom man i målsättningarna för grundskolans språkundervisning lägger större vikt på andra språkliga delområden än skrivandet, måste man i gymnasiet börja med grunderna och ägna tillräckligt med tid åt skrivövningar. Man börjar med det lätta och bekanta (både språkligt och innehållsmässigt sett) och framskrider mot det svåra. Man kan urskilja olika stadier i skrivträningen: Först lär eleverna sig att uttrycka sina tankar i korta meningar med enbart en huvudsats. På nästa stadium utgörs meningarna av flera satser och därefter lär eleverna sig att uttrycka tankar i ett sammanhängande stycke. Eleverna har uppnått det sista steget när de kan redigera en hel uppsats med flera stycken. (VKOKL 1982, 48-49.)

Det är också viktigt att skrivövningarna är meningsfulla och nära bundna till undervisningssituationen och att de följer elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling. M.a.o. skall man fördjupa elevernas kunskaper i de ord och grammatiska strukturer som är aktuella för en viss undervisningssituation. På första årskurs övar man skrivförmågan i form av korta meddelanden, beskrivningar och berättelser om t.ex. ett händelseförlopp. På andra årskurs förväntas eleverna att använda en mer utvecklad vokabulär och mer utvecklade språkstrukturer. Man lägger också större vikt på innehållssidan i uppsatserna. Målet är att på slutet av gymnasiet tredje årskurs skall alla kunna skriva både stil- och innehållsmässigt goda uppsatser. Det är ändå ett faktum att inte alla uppnår detta mål och att elevernas färdighetsnivå förblir väldigt varierande beroende på olika allmänna och individuella faktorer. (VKOKL 1982, 49, 51.)

3.4 Om villkor för utveckling av språkfärdigheter

3.4.1 Vad menas med inläring?

Den moderna inlärningspsykologin betraktar inläring som relativt bestående, erfarenhetsbaserade förändringar av en individs kunskaper, färdigheter och beredskap. Detta leder till förändringar i individens beteende och handling. Inläringen kan alltså definieras som en inre aktiv process hos individen (Ericsson 1989, 74; Lehtinen et al. 1992, 11.)

I fråga om språkinläring refereras med inläring framför allt till de mentala skeenden på basis av vilka inläraren bygger ut och successivt omstrukturerar en mental representation av målspråket. En förutsättning för att man överhuvudtaget skall kunna tala om inläring såväl i samband med språkinläring som i annan inläring är att det sker utveckling som sträcker sig över en viss tid. (Viberg 1990, 6, 21.)

Man förväntar alltså vissa effekter av inläringen. Det finns flera faktorer, som påverkar vilka effekter inläringen kommer att ha. På den generella nivån kommer inläringssituationen och undervisningens utförande i fråga. På den individuella nivån är faktorer hos inläraren av grundläggande betydelse. (Ericsson 1989, 82.)

3.4.2 Generella faktorer

Ordspråket *Övning ger färdighet* berättar något om övningens betydelse för inläringen. Ericsson (1989, 74-75) konstaterar att varje övningstillfälle höjer inlärarens prestationsnivå, vilket kan vara ett yttre tecken på inläring. Förändringarna i prestationsnivån förutsätter ändå inte inläring och får således inte utan vidare betraktas som synonyma till varandra. I likhet med ordspråket ger övning färdigheter, men garanterar inte att det sker inläring, såsom Ericsson (1989, 75) påpekar. Det är nödvändigt att öva sig, men utöver det behövs intresse och positiv inställning för att övningen skall höja prestationsnivån. Helt betydelselöst är inte heller hur övningen utförs och hurdan feedback (respons) inläraren får. Feedback är viktig för att motivera inläraren att fortsätta och för att inläraren vet om han gjort framsteg i inläringen (Ericsson 1989, 75; Linnarud 1993, 112).

Utvecklingsgången i L2- och FL-inläring beskrivs som U-formad. Detta innebär att inlärares prestationsnivå är hög under träningen av en viss struktur, men när träningen upphör, sjunker också prestationsnivån. Då är inlärares benägen att övergeneralisera de inlärdas strukturerna, vilket leder till att antalet fel ökar. Till slut lär inlärares sig att behärska strukturen i rätta sammanhang och uppnår en hög prestationsnivå igen. Övergeneraliseringen av de nyligen inlärdas elementen anses alltså vara orsaken till den U-formade inläringen. (Viberg 1987, 72-73.)

Det finns också andra faktorer som medför att utvecklingen i språkinläringen inte alltid förlöper lineärt. När inlärares uppmärksamhet fokuseras på en viss språkstruktur, överbelastas hans bearbetningskapacitet och behärskningen av andra strukturer försämras. En mångsidig undervisning är ytterst viktig för att inlärares skall få tillräckligt med kunskaper om alla delar av språkssystemet. Den är en garanti för att det inte sker allt för stora svängningar i utvecklingsgången. (Viberg 1987, 74.)

Redan på 1800-talet gjordes en viktig iakttagelse om retentionen (bibehållandet) angående ett visst inlärt element och om repetitionens betydelse för inläringen. I likhet med den U-formade inläringen behärskar inlärares ett visst stoff bra i början, men kvarhållandet, dvs. behärskningen av stoffet försämras med tiden. Detta betyder att de nyligen inlärdas elementen bör repeteras ganska snabbt för att inlärares inte glömmer bort dem, utan att han skall bibehålla åtminstone en viss grad av retention. (Ericsson 1989, 76.) Man kan alltså påstå att repetitionen främjar den lineära utvecklingsgången.

3.4.3 Individuella faktorer

Under de senaste åren har språkforskningen fäst allt större uppmärksamhet vid de individuella skillnaderna och deras betydelse för utvecklingsgången i språkinläringen. Det finns skillnader i inläringstakt mellan olika inlärares. Dessutom når inte alla inlärares samma slutnivå i språkbehärskningen. Detta kan förklaras med de individuella faktorerna, som i mycket hög grad styr inlärningsprocessen och påverkar därmed direkt utvecklingsgången och den färdighetsnivå inlärares kommer att uppnå. Även dagens pedagogik förstärker de individuella faktorernas påverkan, för den betonar inlärares roll i inlärningsprocessen och uppmuntrar eleverna till självständighet (Linnarud 1993, 78; Viberg 1987, 92; 1990, 17,19; 1993, 17). Hur långt inlärares

kommer med sin inläring är således ytterst beroende av inläraren själv. De individuella faktorerna kan enligt Viberg (1990, 18-19) uppdelas i tre huvudgrupper: ålder, kognitiva faktorer och affektiva faktorer. Viberg påpekar att även åldern brukar räknas till dessa faktorer, trots att den är av annan natur jämfört med de kognitiva och affektiva faktorerna.

3.4.3.1 Ålder

Både unga och vuxna L2-inlärare uppvisar en likartad inlärningsgång. Detta innebär att alla lär in de grundläggande elementen i en bestämd ordningsföljd. Denna ordningsföljd är oberoende av ålder och andra individuella faktorer. Trots den likartade inlärningsgången betingar åldern ändå vissa skillnader. Åldern anses ha ett avgörande inflytande på hur L2-inlärare lär in och i synnerhet vilka resultat inläringen medför. Barn uppnår högre slutnivå i språkbehärsningen än vuxna med den förutsättningen att barnet befinner sig i målspråksmiljön. Barnet använder sig av den medfödda mekanismen för språktillägnandet (LAD), vilket gör att barnets L2-inläring liknar L1-inläringen. LAD är aktiv endast fram till puberteten, till 12-15 års ålder. Forskarna talar om en biologiskt betingad kritisk period för språkinläringen. Det betyder att om inläringen påbörjas efter den kritiska perioden, är det omöjligt att nå en fullständig behärskning av målspråket. (Ellegård 1971, 120; Linnarud 1993, 79; Viberg 1993, 14, 22, 73-74.)

Barn är ofta utsatta för större mängd av välanpassad input än vuxna. Barn har också flera möjligheter att kommunicera på målspråket, vilket för sin del kan medföra att barnet har lättare för sig att acceptera det nya språket utan att få intrycket av att förlora en del av identiteten. (Linnarud 1993, 81.)

Hos barn sker L2-inläringen mer eller mindre automatiskt medan vuxna får anstränga sig för att någon utveckling skall ske. Då blir de kognitiva och affektiva faktorerna naturligtvis mer betonade. Detta gäller också försökspersonerna i mitt material. De har påbörjat inläringen av svenska på högstadiet under puberteten och är således jämförbara med vuxna inlärare. Avgörande för deras språkutveckling är därmed de kognitiva och affektiva faktorerna.

3.4.3.2 Kognitiva faktorer

Till de kognitiva faktorerna räknas allmän intelligens och språkbegåvning, det s.k. språkörat. Påverkan av dessa faktorer blir betonad i FL-inläring, eftersom de har ett stort inflytande på utvecklingsgången. Med hjälp av den allmänna intelligensen och språkbegåvningen byggs upp kognitiva stilar (inlärningsstilar) som också tillhör de kognitiva faktorerna. Inlärningsstilarna innebär organisation och bearbetning av information hos olika inlärare. Bland de mest studerade kognitiva stilarna är fältberoende i jämförelse med fältberoende. En fältberoende inlärare är bättre på att omstrukturera problem och har förmågan till kognitiv analys. En fältberoende person är däremot mer koncentrerad på mänskliga relationer. (Viberg 1987, 97-99.) Skillnaderna i kognitiva stilar leder också till skillnader i utvecklingsgången hos olika inlärare.

Språkförmågan tillhör också de kognitiva faktorerna och skiljer inlärnarna åt. En del har större språkförmåga och även naturen hos förmågan varierar. Det kan skiljas fyra olika typer av språkförmåga. Inlärare med fonetisk förmåga har lätt för sig att skilja mellan olika ljud och att härma dem. Med grammatisk känslighet menas att inlärare är medveten om det egna språkets strukturer och grammatiska funktioner. Minnet innebär för sin del förmågan att memorera. Inlärare med induktiv språkinlärningsförmåga kan dra slutsatser och komma fram till en mening genom olika processer. (Linnarud 1993, 89.) En framgångsrik FL-inläring torde förutsätta åtminstone grammatisk förmåga, minne och i viss mån induktiv språkinlärningsförmåga. Den fonetiska förmågan blir ofta mindre betonad i formell inläring utanför målspråksmiljön.

3.4.3.3 Affektiva faktorer

De affektiva faktorerna kan delas upp i fem underkategorier: 1) egocentriska faktorer, 2) transaktionella faktorer, 3) motivation och 4) attityder. 1) Till de egocentriska faktorerna förs **självuppskattning och självförtroende**, som är av väsentlig betydelse för att med framgång utföra vilken uppgift som helst. Undersökningarna har visat att det finns en positiv korrelation mellan dessa faktorer och framgångsrik språkinläring. En annan viktig faktor är **en språklig egoupfattning** (eng. language ego), som har att göra med den språkliga identiteten. (Linnarud 1993, 86; Viberg 1987, 100-101.) Självuppskattningen är förstås nödvändig också för FL-inlärare, medan den språkliga egoupfattningen torde ha ett väsentligt inflytande på inläring i

målspråksmiljön. Man kan fråga sig i vilken grad FL-inläraren identifierar sig genom målspråket. Den korta tid som inläraren är utsatt för påverkan av målspråket är otillräcklig för att inläraren skall hinna bygga upp en språklig identitet.

De egocentriska faktorerna innehåller även några karaktärsdrag som antingen hindrar eller främjar språkutvecklingen. **Tolerans för oklarhet** befrämjar inläringen. Inlärare som accepterar att allt inte är klart och enkelt har bättre möjligheter på att omformulera de yttranden som vållar svårigheter. Han tappar inte tålamodet inför t.ex. undantagsfall i grammatiken. (Linnarud 1993, 88.) I klassrumsinläringen behöver inläraren en viss grad av tolerans för att han trots motgångar orkar kämpa för att förbättra resultaten.

En inlärare som karaktäriseras som **risktagare** är inte rädd för att misslyckas. I klassrumssituation är eleverna ofta rädda för att göra fel och vägrar därmed helt och hållet att försöka. Den som vågar ta risker och bryr sig inte om att misslyckas, når bättre resultat åtminstone i fråga om muntliga färdigheter. Eleverna borde således uppmuntras till en viss chanstagning. (Linnarud 1993, 85, 88.) Risktagningen överlappar åtminstone delvis med hämningar, eftersom den som vågar ta risker, har säkert en stark självkänsla och därmed **få hämningar**. Linnarud (1993, 85) konstaterar att en hög grad av hämningar kan utgöra ett hinder för L2- och FL -inläring. Den starka självkänslan minskar hämningar, som skyddar den egna identiteten. Schumann (1985, 211-212) konstaterar att även språkchock och kulturchock har att göra med hämningar. Språkchocken betyder rädsla att låta löjlig och att inte vara sig själv då man talar målspråket. Dessutom kan man vara osäker om orden verkligen återspeglar det man vill uttrycka. Enligt min mening är eleverna ofta rädda för att göra bort sig när de skall uttrycka sig muntligt på målspråket. Risktagaren har även i detta fall möjligheter till bättre resultat än den som har hög grad av hämningar. Kulturchock innebär i sin tur svårigheter att anpassa sig i målspråksmiljön.

Ängslan påstås vara en viktig faktor i språkinlärningsprocessen. Den innebär att man upplever oro och vag rädsla inför en uppgift. En viss mått av oro kan höja prestationsnivån, vilket medför att inläraren klarar uppgiften bättre. (Linnarud 1993, 87.)

2) De transaktionella faktorerna innebär förmågan till ett socialt samspel med andra personer samt till tanke- och åsiktsutbyte. Som transaktionella faktorer klassas först och främst **empati**

och extroversion respektive introversion. Empatin betyder förmågan att sätta sig in i andras situation. Den förutsätter både självkänedom och förmåga att identifiera sig med andra. Denna faktor gäller framför allt informell inläring i målspråksmiljön. En utåtvänd inlärare hamnar oftare i interaktiva situationer. Utåtvändheten (extroversion) är något positivt hos inläraren och den anses också ofta vara ett tecken på empati. Bland forskare finns det delade meningar om utåt- respektive inåtvändheten (introversion) är gynnsam för inläringen eller inte. Det påstås att extroversion befrämjar förmågan att tala språket, medan den inåtvända inläraren är bra på hör- och läsförståelse. (Linnarud 1993, 84; Viberg 1987, 101-102.)

3) En av de mest avgörande faktorerna vid all inläring är motivation. Motivationen kan ses som en drivfjäder, en slags inre kraft, ett behov, som föranleder till genomförandet av ett visst handlande. Det är helt naturligt att inlära skiljer sig åt i fråga om vilja att lära sig och om graden av ansträngning som läggs ner på uppgiften. Även hos en och samma individ kan graden av motivation variera beroende på uppgiften. (Ericsson 1989, 75, 116; Viberg 1987, 102.)

Gardner och Lambert (1972, 132) skiljer mellan instrumentell och integrativ motivation. Den instrumentella motivationen innebär att inläraren med hjälp av språkinläring vill nå ett instrumentellt mål. Språket är alltså ett medel för att nå detta mål. En gymnasist vill få ett bra vitsord i svenska för att t.ex. komma in vid universitet och uppvisar således instrumentell motivation. Intresset för inläring kan sägas vara rent praktiskt.

Den integrativa motivationen har en inlärare som vill bli integrerad i målspråkskulturen. Han vill identifiera sig med målspråkstalare och -samhället samt bli accepterad av dessa. (Gardner & Lambert 1972, 132.) Den integrativa motivationen torde först och främst komma i fråga i samband med inläring i målspråksmiljön. Även FL-inläraren kan ändå uppvisa spår av denna motivation genom att vilja lära känna målspråkslandets kultur och människor (Ericsson 1989, 116). Numera tar man också hänsyn till den integrativa motivationen i läroböckerna, eftersom de innehåller texter om kulturlivet, samhället och människorna i målspråkslandet. Detta utgör en möjlighet för inläraren att bli integrativt motiverad för att lära sig språket.

Förutom de instrumentella och integrativa motivationerna kan man urskilja en tredje typ av motivation, som också har betydelse för språkinläring. Den kognitiva motivationen bygger på människans intellektuella nyfikenhet. Inläraren vill ständigt lära sig mera och utnyttja sina resurser

i allt högre grad. (Laine 1987, 30.) Inläraren har alltså kognitiv motivation, när han lär sig språket p.g.a. att det är kul med språkinläring och att han vill lära sig det ifrågavarande språket.

Linnarud (1993, 89-90) hävdar att man inte utan vidare skall anta att L2- och FL-inläringen lyckas om man bara har den rätta motivationen. Det väsentliga är ändå att inläraren känner sig motiverad inför en uppgift. Hon konstaterar vidare att känslan av att lyckas på ett gynnsamt sätt kan motivera inläraren att lära sig mera. Ericsson (1989, 75) betonar vikten av att förstärka motivationen. Enligt honom är lärarens engagemang av stor betydelse. Läraren skall entusiastiskt understryka vilken betydelse det som eleverna håller på att lära sig har.

4) Den sista gruppen av de affektiva faktorerna utgörs av inlärarens attityder. Attityderna påverkar motivation och de sägs vara av större betydelse då språket lärs in i målspråksmiljön. Vid FL-inläringen är däremot språkbegåvningen mer betydelsefull. (Viberg 1981, 30.)

Inställningen till målspråkstalare och -kultur kan bli mera positiv om inläraren upplever att han gjort framsteg i inläringen. I och med att attityderna blir mer positiva, känner inläraren sig också mer motiverad. Det är ändå inte enbart attityderna till målspråkstalare och -kultur som påverkar inläraren. Även lärare och föräldrar har med sina attityder inflytande på inläraren. En liknande påverkan har också kamraterna. (Linnarud 1993, 92-93.) I FL-inläring kan i synnerhet kamratlaget ha ett oerhört stort inflytande på den inställning inläraren utformar till ett visst språk. Linnarud (1993, 93) sammanfattar att en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassrummet är nyckeln till hög motivation och positiva attityder.

4 MATERIAL OCH METODER

4.1 Om material

Som undersökningsmaterial har jag 70 uppsatser i svenska som skrivits av tio finska gymnasister. Var och en av gymnasisterna har skrivit sju uppsatser och materialet omfattar alla kurser i svenska, från 1 till 7. De olika lärokurserna kommer inte att behandlas separat, utan jag har sammanslagit dem enligt årskurserna. Årskurs 1 innehåller således kurserna 1 och 2, årskurs 2 kurserna 3, 4 och 5 och årskurs 3 kurserna 6 och 7. Antalet löpord i det longitudinella materialet är 11 828.

För att få så omfattande bild som möjligt av de enskilda gymnasisternas språkliga utveckling, har jag begränsat antalet försökspersoner till tio elever. Eftersom ett av syftena med denna pro gradu -avhandling är att undersöka försökspersonerna på individnivå och att få fram språkliga utvecklingsgångar hos dem, har ett begränsat antal försökspersoner tillgodosett bättre dessa målsättningar. Den totala korpusen (FinSveLng) omfattar 107 elever och innehåller elevernas alla sju gymnasistuppsatser samt studentexamensuppsatserna. Utifrån den totala korpusen valde jag sådana uppsatser som har skrivits av elever på Nurmo gymnasium. Bland dessa gymnasister lottade jag sedan ut de tio försökspersonerna för detta arbete. Kön fördelningen råkade bli helt jämn: 50 % av försökspersonerna är flickor och 50 % utgörs av pojkar. Uppsatserna täcker tidsperioden hösten 1991 - våren 1994. Uppsatsämnen som eleverna har skrivit om på de olika lärokurserna finns i bilaga 1.

4.2 Om metoder

Den metodologiska utgångspunkten för analysen av gymnasisternas utveckling av språkförmågan utgörs av den kvantitativa metoden. Jag utgår alltså från några kvantitativa, beräknliga egenskaper i inlärnarnas skriftliga framställning när jag beskriver den språkliga utvecklingen. Den kvantitativa metoden karaktäriseras bl.a. av objektivitet, dvs. att alla observationer och slutsatser bygger på olika test eller mätningar som gjorts utifrån materialet. Detta tillvägagångssätt möjliggör forskaren att ta avstånd från data. Forskaren har m.a.o. en "outsider" synvinkel till materialet. (Se t.ex. Reichardt & Cook 1979, 10.)

Den kvantitativa metoden har ofta betraktats som motsats till den kvalitativa metoden vars karaktäristiska drag är bl.a. subjektivitet, deskriptivitet och det faktum att resultaten inte kan generaliseras, för det är oftast fråga om enskilda fall man studerar. Den numera uppfattningen betonar ändå att dessa två tillvägagångssätt kompletterar varandra och att det ena utesluter inte det andra. (Linnarud 1993, 11-12; Reichardt & Cook 1979, 10.)

Även om jag använder mig av den kvantitativa metoden som utgångspunkt för analysen av materialet, är den kvalitativa metoden också av väsentlig betydelse i denna avhandling. För det första är det inte tillräckligt med att bara framställa siffror som man fått fram med olika observationsmätningar. Det gäller att tolka dessa siffror och försöka belysa och beskriva hur elevernas språkkunskaper utvecklar sig under gymnasiet och då kommer det kvalitativa in.

För det andra koncentrerar jag mig i detta arbete på individnivån och antalet försökspersoner förblir således mycket begränsat. Dessutom är det ju fråga om en longitudinell undersökning där jag följer de enskilda försökspersonernas prestationer genom gymnasiets tre årskurser. Det kvalitativa synsättet är oftast förknippat med de longitudinella studier som alltså har en eller några få försökspersoner som forskningsobjekt under en längre period och där man vill få fram utvecklingsgångar (Linnarud 1993, 12).

I motsats till tvärsnittsstudier (flera försökspersoner vid en och samma tidpunkt), kan resultaten i de longitudinella undersökningarna inte generaliseras (det finns ändå undantag). Det kvalitativa synsättet i samband med de longitudinella undersökningarna betyder att man beskriver försökspersonernas prestationer skilt och att försökspersonerna jämförs med sig själva vid olika tidpunkter. (Linnarud 1993, 12.)

När det gäller hypotesutformning, utgår jag från den induktiva metoden och försöker med hjälp av kvantitativa observationer om gymnasisternas skriftliga framställning komma fram till en hypotes om hur deras språkliga kunskaper utvecklar sig och vad som är typiskt för var och ens prestationer. Detta är speciellt lämpligt för longitudinella studier med få försökspersoner. (Se t.ex. Juurakko 1996, Föreläsning om kvantitativa metoder; Linnarud 1993, 12; Reichardt & Cook 1979, 10.)

En ytterligare princip i behandling av avhandlingsämnet och analysen av materialet har varit att fästa uppmärksamhet vid försökspersonernas hela språkliga repertoar i uppsatserna. När jag beskriver utveckling av försökspersonernas språkförmåga, koncentrerar jag mig inte enbart på felförekomster, utan först och främst på de korrekta yttrandena och på andra kvantitativa egenskaper i uppsatserna. Jag ser alltså på elevernas språkliga kunskaper och färdigheter snarare ur performansanalysens än ur felanalysens synvinkel. När jag bedömer den utveckling som skett i inlärnarnas prestationer från årskurs 1 till årskurs 3, utgår jag från de kriterier som ställts för bra vs dåliga uppsatser. Dessa kriterier karaktäriserar också graden av utveckling.

Jag började bearbetningen av korpusen genom att koda in materialet i datorn. Nästa steget var att med hjälp av programmet OCP få fram det totala ordantalet per uppsats samt frekvenserna för de olika koderna, som alltså var symboler för de olika språkliga enheterna och egenskaperna i uppsatserna.

Efter att ha fått fram de absoluta frekvenserna för koderna, ordnade jag siffrorna efter försökspersoner och årskurser (dvs. att jag slog ihop de absoluta talen för de olika årskurserna). Eftersom de absoluta frekvenserna i sig inte berättar något om utvecklingen av ett visst fenomen från årskurs till årskurs, räknade jag fram de relativa frekvenserna, de procentuella andelarna. Jämförelser mellan de absoluta frekvenserna berättar inte heller lika mycket som jämförelser mellan de relativa frekvenserna, som är relaterade till alla förekomster av ett fenomen inom en grupp, en årskurs eller en försöksperson (jfr t.ex. Pitkänen & Kohonen 1984, 111).

Frekvenserna skiljer sig förstås från årskurs till årskurs hos försökspersonerna. För att få reda på om skillnaderna var slumpmässiga eller verkliga, utförde jag en statistisk signifikanstestning med hjälp av programmet SPSS/PC+.

De statistiska signifikanstesterna bygger på hypotesprövning. Man utgår från den s.k. nollhypotesen (H_0) och antar att det inte finns någon verklig skillnad mellan samplen. Den skillnad som man fått fram är helt slumpmässig. Därefter formulerar man mothypotesen (H_1) som går ut på att skillnaderna mellan samplen är verkliga. Ju mindre skillnaden mellan samplen är, desto större är chansen att den beror på slumpen. En större skillnad indikerar däremot en större sannolikhet för en verklig skillnad. Med hjälp av signifikanstesterna beslutar man sedan sig för vilken av hypoteserna man mest lutar på. Man kan nämligen aldrig med absolut säkerhet påstå att

den ena av hypoteserna är korrekt och den andra inkorrekt. (Butler 1985, 69-70; Byström 1992, 203, 206.)

Hypotesprövningen innebär också att man snarare försöker förkasta nollhypotesen än att genast stödja mothypotesen. Med en signifikansivå syftar man till den procentuella risknivån vid förkastande av nollhypotesen. 5 %:s risknivå betyder att sannolikheten att H_0 är osann, även om den är sann, är mindre än 5 %. Man kan ytterligare skilja 1 %:s och 0.1 %:s risknivåer. Om skillnaderna mellan samplen ligger på 5 %:s nivå, är de nästan signifikanta ($p < 0.05$). Om de däremot ligger på 1 %:s eller 0.1 %:s nivåer, är de signifikanta ($p < 0.01$) respektive mycket signifikanta ($p < 0.001$). (Butler 1985, 70-71; Byström 1992, 209; Pitkänen & Kohonen 1984, 151.)

Jag har använt både χ^2 -test och t-test i signifikansprövningen i mitt material. På individnivån har jag med hjälp av χ^2 -testet, som bygger på de absoluta frekvenserna, provat om skillnaderna mellan årskurserna hos de enskilda försökspersonerna är statistiskt signifikanta eller inte. På gruppnivån har jag däremot koncentrerat mig på årskurserna 1 och 3 och använt mig av t-testet, som baserar sig på de relativa frekvenserna hos de enskilda försökspersonerna. T-testet berättar alltså om samplet som helhet tenderar att uppvisa några statistiskt signifikanta skillnader. (Se t.ex. Butler 1985, 113; Juurakko 1996, Föreläsning om kvantitativa metoder.)

Här följer en redogörelse för de principer som jag haft i uppläggnings av de enskilda kapitlen. På ordnivån har jag räknat som löpord alla enskilda ord (en viss följd av bokstäver), även egennamn och siffror. Om uppsatsen är upplagd i form av en dialog, har egennamn, som står för turtagande, dock utelämnats. I samband med lexikonord utförde jag manuellt en lemmatisering. Jag slog samman å ena sidan de olika ordformerna till ett och samma lexem och å andra sidan delade jag upp homografer i olika lexem. Ordformer som t.ex. *komma*, *kommer*, *kom*, *kommit*, *kom!* utgör således ett lexem, medan infinitivmärket *att* och konjunktionen *att* bildar två olika lexem. Ytterligare exempel på homografer i mitt material är *den*, *det*, *de* (artiklar/pronomen), *en* (en artikel/ett räkneord), *man* (ett substantiv/ett pronomen), *som* (ett pronomen/en subjektiv predikatsfyllnad) och *om* (en konjunktion/en preposition/en konjunktion i en indirekt frågesats). Som engångsord har för sin del räknats alla ord som bara förekommer en enda gång. Om det finns flera ordformer till ett och samma lexem, har detta alltså inte kunnat räknas som engångsord. Om det däremot finns t.ex. två *att* i en uppsats och där det ena fungerar som

infinitivmärke och det andra som konjunktion, utgör de två olika engångsord. (Jfr t.ex. Hultman & Westman 1977, 47; Meriläinen 1982, 68-69.)

Ett relativt vanligt mått på ordvariation är kvoten mellan lexikonord och löpord. Denna kvot ändras emellertid med textlängden och kan således inte tillämpas i uppsatser av olika längd om man skall jämföra uppsatserna med varandra. För att kunna jämföra lex/löp -kvoten i de olika uppsatserna, måste antalet löpord begränsas t.ex. till 100 ord i varje uppsats. (Hultman & Westman 1977, 55-56.)

Med tanke på helhetsbilden i försökspersonernas språkliga kunnande, har jag inte velat begränsa uppsatslängden till ett visst ordantal. Speciellt ur utvecklingsperspektivet är det enligt min åsikt viktigt att ha uppsatserna med i sin helhet. Ett utjämnat ordantal påverkar ju inte enbart uppsatslängden utan också förekomsten av alla andra språkliga egenskaper. Uppsatslängden tenderar dessutom att öka mot slutet av gymnasiet, vilket betyder att man inte skulle göra rättvisa för försökspersonernas språkliga utveckling om man nöjde sig med ordantalet i den kortaste uppsatsen.

Därför använder jag mig i stället av den s.k. V1/V -kvoten för att mäta ordvariation i materialet. Enligt Hultman och Westman (1977, 49, 60) är denna kvot ett både långdtåligt och pålitligt mått på ordvariation. De anser ytterligare att för relativt korta texter, som innehåller från 200 till 2000 ord, är V1/V -kvoten en betydligt bättre mätare av ordvariationen än lex/löp -kvoten.

I framställningen av vanliga och ovanliga ord ansluter jag mig till Alléns (1971) Nusvensk frekvensordbok 2 (NFO), som är baserat på tidningstexter och innehåller omkring 1 000 000 löpord (se NFO 2 1971, XIII). Uppdelning av orden sker alltså på lemmanivå och grundar sig på samma lemmatiseringsprinciper som jag följt i samband med lexikonord (se ovan). Eftersom jag behandlar ordfrekvenser årskursvis hos de enskilda försökspersonerna, förblir studieunderlaget relativt litet för förekomster av samma graford. Därför har jag i stället valt behandlingen på lemmanivå, som enligt min mening ger en mer omfattande bild av de mest frekventa orden i en kort text. Jag har begränsat behandlingen av vanliga vs ovanliga ord till de tio mest frekventa orden per årskurs.

På ordklassnivån innehåller den översiktliga ordklassfördelningen alla förekomster av substantiv, adjektiv, pronomen, verb (finita och infinita verb) samt prepositioner i materialet. De icke-normenliga formerna (t.ex. interferens från andra språk) har dock utelämnats.

Till gruppen substantiv har förts alla substantiv utom egennamn, direkta lån, som inte existerar i svenskan, samt elevernas själva rekonstruerade ord, som fungerar som substantiv.

I gruppering av adjektiv har jag följt samma principer som med substantiv. Som adjektiv har alltså räknats alla adjektiv som faller inom det svenska adjektivböjningssystemet. Interferens från andra språk (t.ex. användningen av tyskans *ruhig*) har inte heller här tagits hänsyn till.

I genomgången av pronomenfördelningen har alla pronomen räknats med. Därefter har jag delat in dem i olika pronomentyper och ordnat dem efter deras förekomstfrekvens. P.g.a. den låga frekvensen hos de reflexiva, reciproka och determinativa pronomenen har jag slagit dem ihop till gruppen övriga.

Studerandet av förhållandet mellan pronomen och substantiv baserar sig på kvoten av substantiv genom pronomen. Antalet substantiv divideras alltså med antalet pronomen och ju högre kvoten är, desto större är antalet substantiv gentemot pronomen. Anward (1989, 96) använder sig av denna kvot också, men han dividerar antalet pronomen med substantiv, då kvoten blir ju lägre, desto högre antalet substantiv är. Jag valde emellertid att dividera dem i den motsatta ordningen, för jag tillämpar kvoten även i andra sammanhang (prepositioner vs substantiv), där den motsatta ordningen är en nödvändighet för att kvoten skall kunna jämföras med motsvarande kvoter i andra studier. För att vara konsekvent, använder jag alltså mig av denna ordning även i samband med pronomen och substantiv. Dessutom är det mer logiskt att det som ses som något positivt (det höga antalet substantiv i detta fall) symboliseras med en hög kvot snarare än med en låg kvot.

I uppläggningsavsnitt 6.4.4 Pronomen vs substantiv som subjekt är det att påpeka att i samband med substantiv har egennamn som står i subjektställning räknats med. I detta fall är även egennamn av väsentlig betydelse. Infinitivfraser och *att*-satser som subjekt har utelämnats i behandlingen, för dessa strukturer förekommer ytterst sällan i försökspersonernas uppsatser.

Verbgenomgången följer de ovan framställda principerna vad förekomsten av icke-normenliga element gäller. Jag har för tydlighetens skull indelat verben i finita och infinita verbformer och behandlar dessa grupper i jämförelse med varandra. Denna jämförelse utgör ju också ett kriterium för utveckling av språkfärdigheter.

Eftersom jag på ordnivån koncentrerar mig på användning av prepositioner som helhet, har jag förutom det korrekta bruket tagit med även de felaktiga och överflödiga bruken av prepositioner.

På sats- och meningsnivån har jag utfört en uppdelning i huvud- och bisatser. Huvudsatserna innehåller fullständiga påstående- och frågesatser samt imperativuttryck och direkta anföringar. Appositioner har utelämnats, för de förekommer bara ett fåtal gånger i materialet. Till det totala antalet bisatser har för sin del förts alla bisatstyper. På denna språkliga nivå koncentrerar jag mig enbart på satstyper samt på satslängden, för de är väsentligaste ur utvecklingsperspektivet. Behandlingen av bisats- och huvudsatstyper har alltså i detta sammanhang utelämnats, för de är många gånger knutna till uppsatsämnet och berättar därmed inte något om själva utveckling av språkförmågan.

I beräkningen av huvud- och bisatsernas medellängd har jag gått till väga enligt följande principer: Först har jag räknat antalet bisatser och det sammanlagda antalet löpord i dessa bisatser. Därefter har jag subtraherat antalet löpord i bisatserna från det totala antalet löpord i huvud- och bisatserna och fått således fram antalet löpord i huvudsatserna. Sedan har jag dividerat denna siffra med antalet huvudsatser och fått som resultat huvudsatsernas medellängd. Medellängden framställs alltså i antalet löpande ord. Enligt samma mönster kan man räkna bisatsernas medellängd genom att dividera antalet löpord i bisatserna med antalet bisatser. Jag sammanfattar i det följande detta beräkningsmönster:

1. Det totala antalet löpord - löpord i bisatserna = löpord i huvudsatserna
2. Löpord i huvudsatserna : antalet huvudsatser = huvudsatsernas medellängd
3. Löpord i bisatserna : antalet bisatser = bisatsernas medellängd

I beräkningen av korrekthetsgrad har jag utgått från ett felindex, som innehåller alla feltyper i materialet: ortografiska, morfologiska, morfo-syntaktiska, syntaktiska, lexikala och semantiska fel

samt interpunktionsfel. Varje felförekomst räknas för sig, dvs. att ett och samma ord kan innehålla belägg av flera feltyper. Jag har räknat felindexet enligt följande formel:

$$\frac{\text{antalet fel i uppsatsen}}{\text{totala ordantalet i uppsatsen}} \times 100 = \text{felindex}$$

Därefter har jag subtraherat felindex-värdet från 100 och fått som resultat en korrekthetsprocent, som symboliserar korrekthetsgraden.

I felbedömningen har jag baserat mig på de anteckningar och rättelser som gjorts av tre informanter. I de fall där informanterna har uppvisat delade meningar, har jag klassat dessa fall som fel om två av de tre informanterna har ansett dem vara mot svenskans norm. I några enstaka gånger har endast en av informanterna reagerat på inlärares yttrande som klart är normavvikande. Då har jag nöjt mig med bara en informant.

I själva indelningen av felförekomster i olika felkategorier har jag tillämpat den kategori-indelning som Meriläinen (1984) har framställt. Jag gör således också skillnad mellan morfologiska och morfo-syntaktiska feltyper. I stället för att föra alla böjningsfel till den morfologiska felkategorin, föredrar jag den noggrannare indelningen, för dessa fel är bland de mest frekventa i materialet och förtjänar att bli studerade mer i detalj. Under den syntaktiska felkategorin behandlar jag placeringen av negationsordet, där jag koncentrerar mig på negationen *inte*, som är det oftast förekommande negationsordet i materialet. Behandlingen av vandrande adverb har således här utelämnats. Genomgången av behärsningen av inversioner innebär såväl inversion efter ett satsinledande adverbial som i bisatsföljande huvudsatser. Behärsningen av prepositionsbruk omfattar såväl obligatoriska som icke-obligatoriska kontexter och innehåller således både felaktiga, överflödiga och utelämnade prepositioner.

Eftersom det av praktiska skäl har varit omöjligt att behandla varje försöksperson för sig, har en gruppering av försökspersonerna varit nödvändig. Jag har indelat försökspersonerna i tre olika nivågrupper: A, B och C (jfr Bergman, Edin, Lundgren & Sjöqvists bedömningsmall av elevtexter 1992, 20 ff.). Eftersom uppsatserna inte är betygsatta, har jag baserat gruppindelningen på felindex, som jag har beräknat för varje försöksperson per årskurs. Därefter har jag beräknat

medelvärdet för felindex per varje försöksperson. De individuella felindex-värdena samt medelvärdet för varje försöksperson framgår av följande tabell.

Tabell 1 Felindex och medelvärdet för felindex per försöksperson

	ÅK1	ÅK2	ÅK3	
fp	felind	felind	felind	mdlv
1	25,9	18,43	20,43	21,59
2	19,01	22,64	21,25	20,97
3	17,39	24,84	18,21	20,15
4	18,86	21,34	17,81	19,34
5	19,13	18,74	18,7	18,86
6	17,81	17,77	20,39	18,66
7	19,41	17,84	16,87	18,04
8	9,49	13,39	13,6	12,16
9	15,91	9,34	9,16	11,47
10	7,91	8,61	8,16	8,23

fp = försöksperson

felind = felindex

mdlv = medelvärde

Jag har alltså utgått från medelvärdet för felindexet när jag har indelat försökspersonerna i de olika nivågrupperna. Tabell 2 belyser närmare denna gruppindelning. För jämförelsens skull har jag också tagit med antalet poäng som försökspersonerna har fått på uppsatsen i studentexamen.

Tabell 2 Medelvärdet för felindex samt poäng i studentexamensuppsats

Nivå		mdlv	studex	mdlv	studex	mdlv	studex	mdlv	studex
A	20 % -	21,59	52	20,97	65	20,15	60		
B	15-20 %	19,34	62	18,86	68	18,66	62	18,04	50
C	0-15 %	12,16	78	11,47	88	8,23	90		

Till grupp A hör de försökspersoner vars medelvärde för felindex överstiger 20 %. Hos försökspersonerna i grupp B ligger medelvärdet mellan 15-20 % och de försökspersoner som uppvisar ett felindex under 15 % tillhör den högsta nivågruppen, grupp C.

Å ena sidan skiljer sig de olika nivågrupperna rätt tydligt från varandra och å andra sidan bildar de i sig själva rätt sammanhållna grupper. M.a.o. är skillnaderna mellan grupperna tydliga, medan försökspersonerna inom en och samma nivågrupp är relativt homogena och skiljer sig inte avsevärt från varandra, vad medelvärdet för felindex beträffar. Felindexmedelvärdena korrelerar dessutom relativt väl med det poängantal som försökspersonerna har fått i studentexamen. Exempelvis tenderar de som fått de högsta poängtalerna också att tillhöra den högsta gruppen. För grupp A gäller det motsatta (med vissa undantag). Försökspersonerna i grupp B uppvisar däremot något mer varierande poängantal.

I disponering av de olika avsnitten har jag i stort sett gått till väga så att avsnitten inleds med en definition av det språkliga fenomen eller den utvecklingsaspekt som jag för tillfället undersöker. Samtidigt repeterar jag också kort de kriterier för bra respektive dåliga uppsatser som just i det ifrågakvarande avsnittet är väsentliga. Därefter framställs en tabell över frekvenserna, som tolkas och diskuteras först på gruppnivån och sedan på individnivån. När det gäller individnivån, kommenterar jag nödvändigtvis inte varje enskild försöksperson separat, utan tar endast upp sådana individer, vars prestationer är antingen avvikande från de andra i samma nivågrupp eller är intressanta av någon annan anledning.

I samband med exempelmeningarna ur korpusen anger jag inom parentes numren för försöksperson och kurs. T.ex. betyder beteckningen (5904) att exempelmeningen i fråga är hämtad ur en uppsats som skrivits på kurs 4 av försöksperson nr 59. Det är alltså fråga om de verkliga numren för försökspersonerna i hela korpusen, inte om de ordningsnummer som jag i övrigt i framställningen har använt.

På vissa ställen i framställningen hänvisar jag till Hultmans och Westmans (1977) undersökning av gymnasistuppsatser som skrivits av svenska elever samt till Meriläinens (1982) beskrivning av språket i finska abiturientuppsatser. Som ytterligare jämförelsematerial använder jag Kotsinas (1982, 1985) undersökningar om invandrarsvenska. Syftet med denna pro gradu -avhandling är ändå inte att framställa en jämförelse mellan mina resultat och resultaten i de ovannämnda studierna, utan jag jämför dem enbart på de punkter där en intressant likhet eller en skillnad föreligger mellan resultaten i de olika undersökningarna. Huvudprincipen i utförandet av jämförelser har varit att redogöra för skillnader och likheter å ena sidan med de inföddas prestationer (Gymnasistmaterialet) och å andra sidan med inlärarespråket (Kotsinas och

Meriläinens undersökningar). Ibland skiljer sig dessa undersökningar också metodologiskt och behandlingsmässigt från varandra, vilket gör att jämförelser mellan resultaten inte alltid är genomförbara.

5 ORDNIVÅ

5.1 Ordfrekvenser

5.1.1 Löpard

Det finns minst tre olika sätt att räkna orden i en text. Man kan räkna dem antingen i antal löpard, lexikonord eller engångsord. Fördelningen mellan dessa ordtyper avspeglar i viss mån den variation som finns i skribentes skriftliga framställning. Antalet löpard innehåller alla ord i en text (varje ord räknas för sig) och är ett mått på textlängden och på inlärares språkliga produktivitet (Hultman & Westman 1977, 47, 55).

Den absoluta fördelningen av löpard och de procentuella andelarna av det totala antalet löpard per försöksperson framgår av tabell 3:

Tabell 3 Antal löpord och deras procentuella andelar

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		totalt	mdlv	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%			
A	1	207	20,3	479	46,9	335	32,8	1021	340,3	12,5
	2	263	24,2	455	41,9	367	33,8	1085	361,7	9,6
	3	278	24,7	521	46,2	328	29,1	1127	375,7	4,4
B	4	340	27,4	499	40,2	403	32,5	1242	414	5,1
	5	247	21,7	529	46,4	363	31,9	1139	379,7	10,2
	6	298	23,8	555	44,3	401	32	1254	418	8,2
	7	350	26,7	567	43,3	393	30	1310	436,7	3,3
C	8	316	27,6	488	42,6	343	29,9	1147	382,3	2,3
	9	396	28,5	589	42,4	404	29,1	1389	463	0,6
	10	253	22,7	508	45,6	353	31,7	1114	371,3	9
M/A = 359,2		M/B = 412,1		M/C = 405,5		M/T = 394,3				
M/ÅA = 8,8		M/ÅB = 6,7		M/ÅC = 4,0		M/ÅT = 6,5				

låk-3åk = skillnad i procentenheter mellan de relativa fördelningarna på årskurserna 1 och 3

M/A , M/B, M/C, M/T = medelvärdet i de olika nivågrupperna samt i hela samplet

M/ÅA, M/ÅB, M/ÅC, M/ÅT = medelvärdet för skillnaden mellan årskurserna 1 och 3 i de olika nivågrupperna samt i hela samplet

Försökspersonerna i grupp B har i genomsnitt mest löpord, medelvärdet är 412.1. Därefter följer grupp C med medelvärdet av 405.5. Grupp A har det lägsta värdet, 359.2. Försökspersonerna i denna grupp skriver m.a.o. i genomsnitt de kortaste uppsatserna och skribenterna i grupp C de längsta. Inlärarna i grupp C skriver för sin del något kortare uppsatser än inlärarna i grupp B. Detta överensstämmer bra med Hultmans och Westmans undersökningar om gymnasist uppsatser där medelvärdet för antalet löpord stiger i betygsgrupperna upp till och med betyget 4, men sjunker sedan något i den högsta gruppen (se Hultman & Westman 1977, 35).

I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3, som ju båda innehåller två lärokurser, framgår det tydligt att andelen löpord är lägre på årskurs 1 jämfört med årskurs 3 genom hela samplet. Uppsatslängden har alltså stigit hos alla försökspersoner. Det förekommer ändå mindre variation i uppsatslängden i den högsta gruppen än i den lägsta gruppen (med vissa undantag), dvs. att de goda skribenterna i materialet skriver relativt långa uppsatser redan på årskurs 1. Försökspersonerna i grupp C har ökat antalet löpord i genomsnitt med 4.0 procentenheter mellan årskurserna 1 och 3. I grupp B förekommer en ökning på 6.7 procentenheter, medan grupp A uppvisar med de 8.8 procentenheterna mest förändring i uppsatslängden. Skillnaderna mellan

dessa årskurser är statistiskt mycket signifikanta ($t=-5.27$, $df=9$, $p<0.001$). Det är ändå att påpeka att ökning i andelen löpord mot slutet av gymnasiet åtminstone delvis beror på anvisningar om uppsatslängden. I början av gymnasiet bör uppsatserna innehålla ca 100-150 ord, medan inlärnarna mot slutet av gymnasiet förväntas skriva 150-200 ord långa uppsatser.

I fråga om de enskilda försökspersonerna (fp), uppvisar fp 1 mest utveckling i uppsatslängden (12.5 %-enheter), medan fp 9 i grupp C har ökat uppsatslängden med bara 0.6 procentenheter. Medelvärde för fp 9 är ändå högt, vilket tyder på att skribenten genomgående har skrivit långa uppsatser.

Man kan ändå fråga sig om långa uppsatser utan vidare kan förknippas med högre betyg. Längden i sig är ju inget kriterium i betygsättningen, utan snarare det faktum att längre uppsatser både språkligt och innehållsmässigt ger en bättre bild av inlärarens språkfärdigheter. Det är i och för sig fullt naturligt att uppsatserna blir längre som följd av att inlärarens ordförråd växer, men detta får inte i allt för stort utsträckning hända på bekostnad av annat språkligt kunnande. Med detta menar jag att även om uppsatsen är lång, kan den inte bedömas som bra, om den annars innehåller alltför många språkliga brister.

5.1.2 Lexikonord

Med ett lexikonord menas alla olika ord i en text (böjningsformer av ett ord bildar ett lexikonord såtillvida att t.ex. *flickan*, *flickor* tillhör samma lexem och räknas som ett lexikonord). (Jørgensen & Svensson 1991, 13; Meriläinen 1982, 69.)

Fördelningen av lexikonord i mitt material ser följande ut:

Tabell 4 Antal lexikonord och de procentuella andelarna av löporden

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	157	56,5	247	47,4	178	54,3	52,7	-2,2
	2	135	51,3	215	47,3	172	46,9	48,5	-4,4
	3	94	45,4	208	43,4	152	45,4	44,7	0
B	4	141	40,3	253	44,6	176	44,8	43,2	4,5
	5	134	44	241	43,4	189	47,1	44,8	3,1
	6	126	51	271	51,2	188	51,8	51,3	0,8
	7	166	48,8	261	52,3	176	43,7	48,3	-5,1
C	8	124	49	224	44,1	162	45,9	46,3	-3,1
	9	181	45,7	278	47,2	193	47,8	46,9	2,1
	10	152	48,1	252	51,6	185	53,9	51,2	5,8
M/A=48,6		M/B=46,9		M/C=48,1		M/T = 47,8			
M/ÅA= -2,2		M/ÅB=0,8		M/ÅC=1,6		M/ÅT=0,2			

Andelen lexikonord tycks ligga på ungefär 40 - 50 %:s nivå av det totala ordantalet per årskurs hos de enskilda försökspersonerna. Antalet lexikonord är högst beroende av uppsatslängden, för det är ju sannolikt att en lång uppsats innehåller mer upprepning av de redan använda orden (jfr t.ex. Meriläinen 1982, 69). Uppsatsernas varierande längd leder också till att de inte är helt jämförbara med varandra med hänsyn till andelen lexikonord (gäller även engångsord). Även uppsatsämnet har en viss betydelse, för det drar gränser i ordvalet och kan i vissa fall leda till upprepning av samma lexem inom ett ämnesområde. Upprepning av detta slag torde vara typiskt för skribenter på låg nivå, för de kan sällan anlita synonymer eller omskrivningar. Med dessa förbehåll kan man alltså påstå att en högre andel av lexikonord tyder på ett mer varierat ordförråd än en lägre andel.

När man studerar försökspersonerna på gruppnivå, förekommer det minst ökning i andelen lexikonord i den lägsta gruppen. I denna ifrågavarande grupp finns det snarare en tendens till minskning i andelen lexikonord. Hos två av de tre försökspersonerna är andelen lexikonord lägre på årskurs 3 än på årskurs 1 (fp 3 uppvisar inga skillnader mellan årskurserna). Försökspersonerna i denna grupp har minskat andelen lexikonord mellan årskurserna 1 och 3 i genomsnitt med 2.2 procentenheter.

Grupp B uppvisar däremot redan lite mer utveckling mot ett varierat ordförråd. Andelen lexikonord stiger nästan över hela linjen mot årskurs 3 och medelvärdet för andelen lexikonord per försöksperson ligger mellan 43.2 % och 48.3 %. Inlärarna har ökat andelen lexikonord från årskurs 1 till 3 i genomsnitt med 0.8 procentenheter.

Mest tendens till ökning av andelen lexikonord mot slutet av gymnasiet förekommer i den högsta gruppen. Försökspersonerna i denna grupp har ökat andelen lexikonord i genomsnitt med 1.6 procentenheter med undantag av fp 10 vars andel av lexikonord har minskat något. De individuella medelvärdena varierar mellan 46.3 % och 51.2 %. Förändringar i andelen lexikonord på gruppnivån är ändå inte statistiskt signifikanta.

Denna lineära ökning i andelen lexikonord mot grupp C talar för större ordförråd hos de duktigare försökspersonerna. Ett större antal lexikonord kopplas också till bra uppsatser. Den låga andelen lexikonord på de lägre nivåerna kan möjligen förklaras med att försökspersonerna i dessa grupper tillgriper upprepning, generalisering eller analytisk dekomposition i brist på synonymer. Kotsinas (1985, 45, 86) påpekar att denna upprepning av vissa nyckelord (vanligen innehållsbärande ord) är en allmän strategi bland såväl L1- som FL-inlärarna. Upprepning i IL överstiger ändå klart den upprepning som förekommer i L1-inlärarnas språk.

På individnivån förekommer det mer variation i utvecklingsgångarna. Fp 4, 6, 9 och 10 uppvisar en lineär ökning i andelen lexikonord genom de tre årskurserna. Fp 2 har däremot minskat lineärt andelen lexikonord. Hos de andra är utvecklingsgångarna av mer varierande slag. På individnivån förekommer inga statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna.

5.1.3 Engångsord

Med ett engångsord betecknas ett ord som bara förekommer en enda gång i en text (Hultman & Westman 1977, 48). Hur många engångsord som förekommer i mina försökspersoners uppsatser och hur stor andel av alla löpord dessa ord upptar, framställs i följande tabell.

Tabell 5 Antal engångsord och de procentuella andelarna av löporden

Nivå	fp	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		f	%	f	%	f	%			
A	1	113	40,7	144	27,6	123	37,5	35,3	-3,2	
	2	82	31,2	123	27	98	26,7	28,3	-4,5	
	3	57	27,5	115	24	89	26,6	26	-0,9	
B	4	81	23,1	142	25	103	26,2	24,8	3,1	
	5	80	26,9	131	23,6	112	27,9	26,1	1	
	6	77	31,2	172	32,5	120	33,1	32,3	1,9	
	7	106	31,2	166	33,3	104	25,8	30,1	-5,4	
C	8	66	26,1	115	22,6	89	25,2	24,6	-0,9	
	9	114	28,8	161	27,3	118	29,2	28,4	0,4	
	10	101	32	163	33,4	122	35,6	33,7	3,6	
M/A=29,9		M/B=28,3		M/C=28,9		M/T=29,0				
M/ÅA= -2,9		M/ÅB=0,2		M/ÅC=1,0		M/ÅT= -0,5				

På gruppnivån uppvisar grupp A något oväntat det högsta medelvärdet för andelen engångsord, 29.9 %. Först på andra plats kommer grupp C med medelvärdet på 28.9 %. Grupp B har det lägsta medelvärdet, 28.3 %. Alla försökspersoner i den lägsta gruppen tenderar ändå att minska andelen engångsord från årskurs 1 till årskurs 3. Mot de högre nivågrupperna ökar däremot tendensen att andelen är högre på årskurs 3 än på årskurs 1. I grupp A har försökspersonerna minskat andelen i genomsnitt med 2.9 procentenheter. Försökspersonerna i grupperna B och C har däremot ökat andelen i genomsnitt med 0.2 respektive 1.0 procentenheter. Skillnaderna mellan årskurserna 1 och 3 är ändå inte statistiskt signifikanta.

De enskilda försökspersonerna uppvisar igen väldigt skiftande och ingalunda lineära utvecklingsgångar. Statistiskt nästan signifikanta skillnader förekommer hos fp 1 ($\chi^2=8.3$, $df=2$, $p<0.05$). Försökspersonen i fråga har det högsta medelvärdet för andelen engångsord (35.3 %) i hela samplet och uppvisar också på årskurs 1 ett oväntat högt antal engångsord. Denna höga andel av engångsord kan tolkas som ett tecken på ett större och mer varierat ordförråd. De andra försökspersonerna har inte förändrat sina prestationer statistiskt signifikant genom årskurserna.

5.2. Ordvariation

Korrelationen mellan antalet engångsord (V1) och antalet lexikonord (V) berättar något om ordvariationen i en uppsats. Ju högre denna V1/V -kvot är, desto flera engångsord går det på ett lexikonord. En hög V1/V -kvot tyder alltså på ett varierat ordförråd. Stor ordvariation är ett tecken på en bra uppsats, för den tyder inte enbart på skribentens stora ordförråd utan också på variation i innehållet. (Hultman & Westman 1977, 49; Josephson et al. 1990, 45.)

Tabellen nedan visar kvoten mellan engångsord och lexikonord i materialet.

Tabell 6 V1/V -kvoten per årskurs hos försökspersonerna

Nivå	fp	ÅK1	ÅK2	ÅK2	mdlv
		V1/V	V1/V	V1/V	
A	1	0,72	0,58	0,69	0,66
	2	0,61	0,57	0,57	0,58
	3	0,61	0,55	0,59	0,58
B	4	0,57	0,56	0,59	0,57
	5	0,61	0,54	0,59	0,58
	6	0,61	0,63	0,64	0,63
	7	0,64	0,64	0,59	0,62
C	8	0,53	0,51	0,55	0,53
	9	0,63	0,58	0,61	0,61
	10	0,66	0,65	0,66	0,66
M/A = 0,61		M/B = 0,60	M/C = 0,60	M/T = 0,60	

På gruppnivån förhåller sig medelvärdena för V1/V -kvoten nästan oförändrade mellan de olika nivågrupperna. Medelvärdet är något oväntat högst i grupp A (0.61), men det skiljer sig med enbart en hundradel från grupp B och grupp C, som ju båda två uppvisar lika stora medelvärden (0.60). Oavsett den minimala skillnaden mellan den lägsta och de två andra grupperna, kan försökspersonerna påstås uppvisa nästan lika hög ordvariation och ligga på denna punkt på ungefär samma språklig nivå.

Om man jämför mina resultat med Meriläinens (1982) studie över abiturientuppsatser, förekommer det mindre ordvariation i mina försökspersonernas uppsatser än i Meriläinens

material. Den genomsnittliga V1/V -kvoten är 0.60 i mitt material, medan den i Meriläinens (1982, 77) studie är 0.71. Dessa två siffror är ändå inte helt jämförbara med varandra, för Meriläinens studie är en tvärsnittsundersökning, medan det i min undersökning är fråga om ordvariation genom de tre årskurserna.

Ordvariationen i L1-skriventernas svenska överstiger också klart ordvariationen i mitt material. Medelvärdet för V1/V-kvoten i Hultman och Westmans (1977, 61) material är 0.72. Det är ändå att lägga märke till att de svagaste gymnasisterna bland dessa L1-inlärarna uppvisar en lika hög grad av ordvariation som mina försökspersoner i genomsnitt.

På individnivån förekommer lite mer variation mellan försökspersonerna. En relativ allmän utvecklingsgång är ändå att V1/V -kvoten minskar mot årskurs 2 för att sedan öka något mot årskurs 3 (denna tendens förekommer hos 7 av 10 fp). Oavsett denna tendens till förhöjning av kvoten mot slutet av gymnasiet, uppvisar 6 försökspersoner (fp 1, 2, 3, 5, 7, 9) en lägre V1/V -kvot på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Det förefaller något överraskande att ordvariationen är högre i början än i slutet av gymnasiet. Detta gäller speciellt alla försökspersoner i den lägsta nivågruppen. Bland försökspersonerna i grupp B och grupp C kan man urskilja några enstaka försökspersoner (fp 4, 6, 8) som uppvisar en högre kvot på årskurs 3 än på årskurs 1. Hos fp 10 finns inga skillnader mellan dessa årskurser och försökspersonen uppvisar också i övrigt få skillnader mellan kvoterna för olika årskurser.

Det förekommer också en tendens till höjning av medelvärdet för V1/V -kvoten i hela materialet mot de högre nivågrupperna. Detta betyder att de duktigare skribenterna oftare än de svagare har ett högre medelvärde för V1/V -kvoten än medelvärdet för hela samplet (0.60). Detta är troligen följd av större ordförråd hos de duktigare försökspersonerna.

5.3 Vanliga och ovanliga ord

Som vanliga ord räknas i allmänhet sådana ord som tillhör de 100 mest frekventa orden i NFO. De flesta av dessa ord är innehållstomma formord, som fungerar som markörer för olika grammatiska funktioner. Ovanliga ord är i sin tur ord som inte rymmer de 100 mest frekventa orden i NFO. De har ofta en specifik betydelse, men behöver inte på något vis vara svåra ord.

Större ordförråd innehåller oftast flera ovanliga ord, som således kan sägas känneteckna bra uppsatser och tala för högre språkfärdighetsnivå. (Josephson & al. 1990, 43-44, 48; Kotsinas 1985, 48.)

I följande tabell redovisas hur många procent av löpord de tio mest frekventa orden i försökspersonernas uppsatser per årskurs täcker. Frekvenslistor över dessa vanligaste ord finns i bilaga 2.

Tabell 7 Täckningsgrad av de 10 vanligaste orden på lemmanivå per årskurs

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	86	41,5	146	30,5	104	31	34,3	-10,5
	2	89	33,8	130	28,6	97	26,4	29,6	-7,4
	3	91	32,7	153	29,4	128	39	33,7	6,3
B	4	132	38,8	139	27,9	141	35	33,9	-3,8
	5	99	40,1	167	31,6	121	33,3	35	-6,8
	6	85	28,5	147	26,5	109	27,2	27,4	-1,3
	7	133	38	115	20,3	165	42	33,4	4
C	8	87	27,5	136	27,9	89	25,9	27,1	-1,6
	9	135	34,1	161	27,3	123	30,4	30,6	-3,7
	10	129	51	123	24,2	91	25,8	33,7	-25,2
M/A=32,5		M/B=32,4		M/C=30,5		M/T=31,9			
M/ÅA= -8,1		M/ÅB= -2,1		M/ÅC= -10,2		M/ÅT= -6,3			

Täckningsgraden av de tio vanligaste orden minskar från grupp A till C. Hos försökspersonerna i nivågrupp A täcker de tio mest frekventa orden i genomsnitt 32,5 % av löporden, medan täckningsgraden i grupper B och C är 32,4 % respektive 30,5 %. Detta betyder att de något ovanligare ordens andel ökar mot nivågrupp C, som i denna punkt kan antas skriva något bättre uppsatser än försökspersonerna i de två andra nivågrupperna. Grupp C ligger också på högre språkfärdighetsnivå såtillvida att den har minskat mest täckningsgraden mellan årskurserna 1 och 3 (med 10,2 %-enheter). Grupp A uppvisar en minskning på 8,1 procentenheter, medan täckningsgraden i grupp B har minskat med enbart 2,1 procentenheter. Skillnaderna mellan årskurserna är ändå inte statistiskt signifikanta.

Endast hos tre av de tio försökspersonerna (fp 2, 3, 6, 8) förblir den genomsnittliga täckningsgraden under 30 % av löporden. Alla andra försökspersoner överstiger denna 30 %:s täckningsgrad (hos fp 5 är täckningsgraden t.o.m. 35 %). Det är alltså påfallande att de tio mest frekventa orden täcker hos de flesta över t.o.m. 30 % av löporden, vilket talar för ett relativt begränsat ordförråd. Detta kan dock också delvis vara följd av behandling av orden på lemmanivå. De tio mest frekventa orden i mitt material har emellertid en klart större täckningsgrad än vad de tio högst rangordnade orden i NFO 2 har (ca 20.3 %).

De flesta försökspersonerna (alla utom fp 2 och 8) uppvisar en mer eller mindre U-formad utvecklingsgång. Täckningsgraden är som lägst på årskurs 2, men stiger något mot årskurs 3. Trots detta är täckningsgraden hos del flesta (utom fp 3 och 7) lägre på årskurs 3 än på årskurs 1, vilket möjligen kan bero på ökning av ordförrådet och vilket således talar för utveckling av språkförmågan. Fp 10 skiljer sig klart från de andra, för hos denna försöksperson förekommer en t.o.m. 25.2 procentenheter lägre täckningsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1. De tio mest frekventa orden i hans prestationer täcker dock på årskurs 1 51.0 % av löporden, vilket i och för sig är förvånansvärt mycket. Skillnaden i hans prestationer mellan årskurserna är statistiskt mycket signifikant ($\chi^2=30.2$, $df=2$, $p<0.001$). Även fp 7 uppvisar statistiskt mycket signifikanta skillnader mellan årskurserna ($\chi^2=31.9$, $df=2$, $p<0.001$).

Utifrån Gymnasistmaterialet har Hultman och Westman (1977, 70-71) listat upp ord som är kopplade till låga betyg (negativa ord) och ord som förknippas med höga betyg (positiva ord). Dessutom nämner de ord som oftast förekommer i mellanbetygen (mellanbetygsord), ord som förekommer i betygsgrupperna 1 och 5 (extrembetygsord) samt ord som inte på något sätt är kopplade till betyg (neutrala ord). I det följande sammanfattar jag dessa ord enligt Hultman och Westman (1977, 71):

Negativa ord:	<i>det, är, inte, om, man, men, sig, kan, så, var, eller, vi, där, detta, skulle, nu, än, när, mycket, skall, vara, år, efter, kommer, många, ha, sedan, ut</i>
Positiva ord:	<i>och, i, en, som, av, den, för, de, han, från, sin, också, mot, denna, utan, här</i>
Mellanbetygsord:	<i>att, på, med, har, jag, vid, under, över, andra, finns, får, sina</i>
Extrembetygsord:	<i>till, ett, då, vad</i>
Neutrala ord:	<i>hade, alla, genom, hans, något</i>

Det är intressant att jämföra vilka av de ovan upplistade orden som också förekommer bland de tio vanligaste orden hos mina försökspersoner samt se om det är de positiva eller negativa orden som dominerar. Det är ändå att påpeka att orden i dessa två olika material inte alltid är helt jämförbara med varandra p.g.a. olika ordindelningsprinciper. Hultman och Westman behandlar orden på grafordsnivå, vilket medför att de t.ex. gör skillnad på *den*, *det* och *de*, som i min framställning bildar ett enda lexem. Detsamma gäller verben *vara* och *ha*. Med alla andra ord är en övertäckande jämförelse möjlig, vilket gör att man ändå kan få en relativt omfattande bild av de karaktäristiska ordtyperna i försökspersonernas prestationer. Jag presenterar i följande tabell de tio vanligaste orden hos försökspersonerna under hela gymnasietiden. Orden är upplistade efter fallande rangordning. Alla enheter med samma frekvens har tagits med.

Tabell 8 De 10 vanligaste orden hos försökspersonerna under gymnasiet

Fp 1	vara (vb), jag, i, och, vi, en (art.), ha, den (pn), mycket, Ferrari
Fp 2	vara (vb), jag, och, ha, den (pn), du, vi, om (kn), alkohol, dricka
Fp 3	jag, vara (vb), i, och, ha, min, den (pn), skola, en (art.), cykel
Fp 4	vara (vb), jag, och, ha, vi, den (pn), min, spela, inte, skall
Fp 5	vara (vb), jag, i, den (pn), ha, vi, och, att (kn), skall, på
Fp 6	jag, vara (vb), och, den (pn), ha, dricka, mig, när, skall, inte, skola, i
Fp 7	jag, vara (vb), den (pn), ha, och, att (kn), i, en (art.), man (pn), vän, inte
Fp 8	jag, vara (vb), den (pn), inte, en (art.), ha, och, man (pn), att (kn), vi
Fp 9	vara (vb), jag, och, ha, den (pn), vi, min, i, du, på
Fp 10	och, jag, vara (vb), i, den (pn), ha, min, skall, inte, vi

Varken positiva, negativa eller neutrala ord är tydligt mest representerade hos någon av försökspersonerna. Hos fp 3 förekommer något fler positiva ord och hos fp 2, 4, 6, 8 och 10 fler negativa ord. Mellanbetygsorden dominerar i sin tur hos fp 5 och fp 9. Det är ändå de negativa orden som oftast tenderar att vara mer representerade i skribenternas uppsatser.

Utav de negativa orden förekommer följande bland de tio vanligaste orden hos försökspersonerna: *vara (är)*, *vi*, *mycket*, *inte*, *skall*, *när* och *man*. Lexemet *den* kan dock också föras till de negativa orden, för det är oftast det negativt präglade *det* som försökspersonerna använder. Användningen av de positiva orden är begränsat till följande tre enheter: *i*, *och* och *en*. Det förekommer alltså klart mindre variation i samband med de positiva orden än med de

negativa orden. Utav dessa tre positiva ord är *i* och *och* de mest frekventa, vilket säkerligen beror på deras funktion som formord. Hos fp 2 och 4 förekommer bara ett enda positivt präglat ord (*och*), alla andra försökspersoner uppvisar minst två av dessa ord. Följande mellanbetygsord förekommer bland försökspersonernas tio vanligaste ord: *jag*, *på*, *att*. Lexemet *ha* kan också sägas tillhöra denna grupp, för det är oftast presensformen *har* som förekommer i uppsatserna och som alltså är bland mellanbetygsorden. Det är just *jag* och *ha* som är de mest frekventa mellanbetygsorden i materialet.

I följande tabell har jag plockat fram de ovanliga ord ($F \geq 100$ i NFO2) som förekommer bland de tio mest frekventa orden i försökspersonernas uppsatser.

Tabell 9 Ovanliga ord ($F \geq 100$ i NFO 2) bland de 10 mest frekventa orden

Fp 1	spela, Ferrari, heta (vb), gymnasium, Nurmo
Fp 2	mig, barn, dig, kompis, resa (vb), dricka (vb), cykel, alkohol du, finländare
Fp 3	amerikansk, vän, du, dig, match, fotboll, min, cykel, skola
Fp 4	spela, bra, cykel, skola, musik
Fp 5	stad, spela, Gud, skola
Fp 6	mig, min, bra, häst, dricka (vb), alkohol, olik, skola, bra
Fp 7	välja, vän, bra, cykla, alkohol, bastu
Fp 8	min, vän, hobby, Samu, dricka, alkohol, musik, fritid
Fp 9	god, min, vän, ungdom, du, dricka (vb), unga, min
Fp 10	min, vän

Gemensamt för de ovan framställda orden är att de inte på något sätt är svåra ord, utan kan sägas tillhöra basvokabulären. Kännetecknande är dessutom att de avspeglar uppsatsinnehållet och är direkt förknippade med uppsatsämnen. Man kan fråga sig om det först och främst är uppsatsämnet som styr förekomsten av dessa ord eller om de också i andra sammanhang skulle bli lika högt rangordnade och tillhöra försökspersonernas aktiva ordförråd.

De tio mest frekventa orden i NFO 2 är ofta också bland de vanligaste orden i mitt material. Det förekommer dock vissa skillnader (jfr tabell 8) som jag i det följande försöker belysa. Tabell 10 presenterar de tio mest frekventa orden i NFO 2 på lemmanivå.

Tabell 10 De 10 vanligaste orden ($F \geq 12\,924$) i NFO 2 på lemmanivå efter fallande frekvens

Rnr	Enhet	Frekvens	Rnr	Enhet	Frekvens
1	och (kn)	30856	6	är (vb)	15509
2	i (pp)	29461	7	av (pp)	15283
3	den (pn)	26879	8	på (pp)	13932
4	en (al)	25887	9	som (pn)	13522
5	den (al)	19188	10	ha (vb)	12924

Den mest påfallande skillnaden är att pronomenet *jag* är rangordnat antingen som nr 1 eller nr 2 hos alla försökspersoner, medan det i NFO 2 ligger först på plats 44 ($F=2569$). Detta förstärker den uppfattningen att uppsatserna är mycket jag-centrerade, vilket dock kan vara följd av själva synvinkeln i uppsatsämnet. Förutom pronomenet *jag*, förekommer också pronomenet *vi* bland de tio vanligaste orden hos de flesta försökspersonerna (alla utom fp 3, 6, 7). I NFO 2 är pronomenet i fråga först det 40 vanligaste ordet. Hos fp 2 får också 2 person singularis *du* en hög rangordning (6), men i NFO 2 får det så hög rangnummer som 978 ($F=106$). Det är i och för sig fullt naturligt att när inlärarna skriver om närbesläktade saker, prioriterar de lätt pronomina *jag*, *vi* och *du*, som ofta utgör subjektet för handlingen. Detta torde också delvis förklara varför både *mig* och i synnerhet *min* oftast är bland de tio mest frekventa enheterna i försökspersonernas uppsatser. I NFO 2 ligger *mig* på plats 169 ($F=537$) och *min* på plats 181 ($F=499$).

Bland de mest frekventa orden hos skribenterna är verbet *vara*, som hos fp 1, 2, 4, 5 och 9 har ligger på 1 plats, men som också hos de andra ligger högt i rangordningen. I NFO 2 tillhör också presensformen *är* bland de tio vanligaste orden (Rnr 6, $F=15\,509$), annars får verbet *vara* det 18 rangnumret ($F=7110$).

Negationen *inte* förekommer också ofta i uppsatserna och ryms hos fem försökspersoner (fp 4, 6, 7, 8, 10) bland de tio vanligaste orden. Detta beror möjligen på att *inte* är den negation som inlärarna bäst känner till och som de tillgriper när de skall producera en nekande mening. I NFO 2 är *inte* också relativt hög rangordnad och är den 17 vanligaste enheten ($F=8904$).

Konjunktionerna *om* och i synnerhet *att* är ofta högt rangordnade hos mina försökspersoner (förekommer hos fp 2, 5, 7 och 8). Detta är tydligen förknippat med det faktum att *om*- och

speciellt *att*-satser är bland de mest frekventa bisatstyperna i uppsatserna. Konjunktionen *om* förekommer i NFO 2 först på plats 48 (F=2283), medan *att* ryms bland de 20 vanligaste orden med rangnumret 14 (F=11 233).

Inlärarna tycks också gynna hjälpverbet *skall* när de skall beskriva något som händer i framtiden. Hos fp 4, 5, 6 och 10 förekommer *skall* bland de tio vanligaste orden, medan det i NFO 2 är den 25 vanligaste enheten (F=4541).

Ytterligare ord som hos mina försökspersoner förekommer bland de tio vanligaste, men som i NFO 2 får en klart lägre placering, är bl.a. *mycket* (Rnr 70, F=1412 i NFO 2), konjunktionen *när* (Rnr 50, F=2031 i NFO 2) och pronomenet *man* (Rnr 19, F=7103 i NFO 2).

6 ORDKLASSNIVÅ

6.1 Allmänt om ordklassfördelning

Orden i ett språk kan delas upp i olika klasser i enlighet med vissa principer. Traditionellt brukar man skilja nio ordklasser: substantiv, adjektiv, räkneord, pronomen, verb, adverb, prepositioner, konjunktioner och interjektioner. Av dessa bildar substantiv, adjektiv, verb och i en viss utsträckning även adverb s.k. öppna ordklasser, vilket betyder att de kan ta emot nya ord (t.ex. lånord eller nybildningar). De övriga ordklasserna kallas för slutna ordklasser, dvs. att de aldrig eller ytterst sällan accepterar tillskott av nya ord. (Jørgensen & Svensson 1991, 17; Ljung & Ohlander 1985, 33-37.)

Orden i de öppna ordklasserna har en lexikalisk betydelse, varför de kallas för innehållsord. Dessa ord har en egen, självständig betydelse till skillnad från de slutna ordklassernas formord som huvudsakligen har en grammatisk funktion. (Jørgensen & Svensson 1991, 17; Ljung & Ohlander 1985, 37.)

Eftersom de olika ordklasserna avspeglar skillnaderna mellan innehållsord och formord, antyder ordklassfördelningen således textens karaktär, dvs. generella drag i skribentens språkbruk (se t.ex. Hultman & Westman 1977, 84). Med hjälp av ordklasstatistiken kan man komma åt de ordklasser som är mest representerade i elevens uppsatser och studera hur denna fördelning förändras från årskurs 1 till årskurs 3 i gymnasiet.

Bra uppsatser kännetecknas av att de innehåller många ord ur de innehållsbärande ordklasserna (substantiv, adjektiv, verb - utom hjälpverb). Uppsatser får ändå inte präglas av överskott av innehållsord, för ett fullt utbyggt språk behöver också en viss mängd av formord (artiklar, pronomen, konjunktioner, hjälpverb, prepositioner) för att binda ihop innehållsorden. Kännetecknande för IL är att inlärnarna ofta utelämnar vissa formord, vilket gör att meningarna blir tunga och att det saknas flytet i meningsbyggnaden. Tyngdpunkten i ordförrådet ligger således på de innehållsbärande orden, vilket i och för sig inte avviker från språket överhuvudtaget. Även hos de svagare och oerfarna L1-inlärnarna är ett påfallande drag att innehållsorden tar för stor del av texten. Vanligtvis får L1-inlärnarna försöka undvika alltför många

formord, som gör texten tunn och pratig (jfr talspråk). (Josephson et al. 1990, 39; Kotsinas 1985, 47, 51.)

Följande tabell illustrerar ordklassfördelningen i mitt material i de olika nivågrupperna under gymnasiet tre årskurser. Det må påminnas att ordklassfördelningen inte täcker alla ordklasser, utan jag koncentrerar mig på substantiv, adjektiv, pronomen, verb och prepositioner, som är de vanligaste ordklasserna i materialet och belyser mest uppsatsernas uppbyggnad. Innehållsorden är således i klart större utsträckning representerade än formorden. För enkelhetens skull studeras försökspersonerna här på gruppnivån. De ovannämnda ordklasserna kommer att behandlas var för sig lite senare och då tas också upp individnivån.

Tabell 11 Ordklassfördelning i de olika nivågrupperna

Ordklass	Nivå	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mdlv	1åk-3åk
		f	%	f	%	f	%		
Substantiv	A	131	17,5	255	17,5	178	17,3	17,4	-0,2
	B	219	17,7	366	17	243	15,6	16,8	-2,1
	C	145	15	248	15,6	190	17,3	16	2,3
Adjektiv	A	38	5,1	79	5,4	69	6,7	5,7	1,6
	B	58	4,7	111	5,2	80	5,1	5	0,4
	C	51	5,3	82	5,2	53	4,8	5,1	-0,5
Pronomen	A	159	21,3	309	21,2	224	21,7	21,4	0,5
	B	268	21,7	423	19,7	346	22,2	21,2	0,5
	C	215	22,3	314	19,8	233	21,2	21,1	1,1
Verb	A	158	21,1	325	22,3	227	22	21,8	0,9
	B	273	22,1	489	22,7	371	23,8	22,9	1,7
	C	184	19,1	349	22	245	22,3	21,1	3,2
Prepositioner	A	69	9,2	104	7,1	71	6,9	7,7	-2,3
	B	97	7,9	168	7,8	134	8,6	8,1	0,7
	C	89	9,2	122	7,7	95	8,6	8,5	-0,6
M/SUBST = 16,7		M/ADJ = 5,3		M/PRO = 21,2		M/VERB = 21,9		M/PREP = 8,1	
M/ÅSUBST = 0		M/ÅADJ = 0,5		M/ÅPRO = 0,7		M/ÅVERB = 1,9		M/ÅPREP = -0,7	

Pronomen och verb är de två mest frekventa ordklasserna i försökspersonernas uppsatser. Detta är typiskt för IL såtillvida att verb (huvudverb) tillhör innehållsorden som ofta överanvänds i IL och den höga andelen pronomen förknippas ofta till dåliga uppsatser. Dessutom karaktäriserar en stor andel av verb och pronomen den verbala stilen som förknippas med lägre betyg. (Jfr Hultman & Westman 1977, 129; Kotsinas 1985, 41, 185.) Både andelen pronomen och verb håller sig relativt stabil genom de olika årskurserna och även genom de olika nivågrupperna. Medelvärde

för andelen pronomen ligger mellan 21.1 % och 21.4 % av löporden i de olika nivågrupperna (mdlv för hela samplet är 21.2 %) och andelen verb mellan 21.1% och 22.9 % (mdlv 21.9 %). Andelen pronomen har i genomsnitt stigit med 0.7 procentenheter mellan årskurserna 1 och 3, medan andelen verb har ökat med 1.9 procentenheter.

Substantiv utgör den tredje största ordklassen i materialet. Dess andel av löporden är något lägre i grupp C (mdlv för andelen substantiv i hela nivågruppen är 16.0 %) jämfört med grupperna A och B (mdlv 17.4 % resp. 16.8 %). Den högsta nivågruppen är ändå den enda, där andelen substantiv hos de enskilda försökspersonerna ökar mot årskurs 3 (från 15.0 % till 17.3 %), vilket delvis kan betraktas som tecken på utveckling av språkfärdigheter (jfr Anward 1989, 96). Jag skall återkomma till denna utveckling i samband med den mer detaljerade genomgången av pronomen och substantiv. Medelvärdet för andelen substantiv i hela samplet är 16.7 %. Samplet som helhet uppvisar i genomsnitt inga förändringar alls i andelen substantiv mellan årskurserna 1 och 3.

Medelvärdena för andelen prepositioner i nivågrupperna varierar från 7.7 % till 8.5 %. Medelvärdet stiger alltså från den lägsta gruppen mot den högsta. Grupp B uppvisar ett medelvärde på 8.1 %. I grupp A och grupp C minskar andelen prepositioner mot slutet av gymnasiet (från 9.2 % till 6.9 % resp. från 9.2 % till 8.6 % hos de enskilda försökspersonerna). Mediokerna uppvisar däremot stigning i andelen prepositioner (från 7.9 % till 8.6 %). Försökspersonerna som helhet uppvisar en minskning av andelen prepositioner med 0.7 procentenheter mellan årskurserna 1 och 3. Medelvärdet för andelen prepositioner i hela samplet är 8.1 %.

Den minsta av de behandlade ordklasserna i materialet utgörs av adjektiv. Medelvärdet för andelen adjektiv är högst i grupp A (5.7 %). Därefter följer grupp B (5.0 %) och grupp C (5.1 %). Medelvärdet för hela samplet är 5.3 %. Andelen adjektiv stiger mot slutet av gymnasiet i grupperna A och B (från 5.1 % till 6.7 % resp. från 4.7 % till 5.1 %), medan den i grupp C sjunker något (från 5.3 % till 4.8 %). Mellan årskurserna 1 och 3 har försökspersonerna ökat andelen adjektiv i genomsnitt med 0.5 procentenheter.

Om man jämför dessa resultat med Hultmans och Westmans (1977, 85) studie av gymnasistuppsatser, ligger den mest påfallande skillnaden i ordklasser som är mest representerade

i respektive material. Som det redan framgått av ordklassöversikten, utgör pronomen och verb de två största ordklasserna i mitt material (21.2 % resp. 21.9 %), medan det i Hultman och Westmans (1977, 85) material är substantiv och verb (21.87 % resp. 18.85 %). Inlärarna i mitt material använder alltså fler pronomen och verb än de infödda skribenterna i Hultman och Westmans material. De infödda skribenterna använder för sin del fler adjektiv och prepositioner än IL-inlärarna i mitt material.

6.2 Substantiv

Känneteckande för substantiv är att de betecknar föremål, företeelser, fenomen av konkret eller abstrakt natur. De karaktäriseras även av genustillhörighet samt av numerus-, species- och kasusböjning. (Jørgensen & Svensson 1991, 18.)

Typiskt för IL är att andelen substantiv ökar mot de högre färdighetsnivåer. En hög andel av substantiv förknippas också med bra uppsatser. Ibland kan dock IL kännetecknas av ett överväldigande antal substantiv, då det snarare är fråga om överanvändning. (Hultman & Westman 1977, 106; Kotsinas 1985, 44.)

Den procentuella andelen substantiv av löporden per årskurs hos de enskilda försökspersonerna visas av följande tabell.

Tabell 12 Antal substantiv och deras procentuella andelar av löporden per årskurs

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	55	22,3	67	12,7	65	17,9	17,6	-4,4
	2	39	14,8	95	20,9	65	17,7	17,8	2,9
	3	37	17,9	93	19,4	48	14,3	17,2	-3,6
B	4	50	14,3	88	15,5	65	16,5	15,4	2,2
	5	58	19,5	81	14,6	67	16,7	16,9	-2,8
	6	48	19,4	101	19,1	54	14,9	17,8	-4,5
	7	63	18,5	96	19,2	57	14,1	17,3	-4,4
C	8	37	14,6	63	12,4	66	18,7	15,2	4,1
	9	60	15,2	94	16	72	17,8	16,3	2,6
	10	48	15,2	91	18,7	52	15,2	16,4	0
M/A = 17,5		M/B=16,9		M/C=16,0		M/T=16,8			
M/ÅA= -1,7		M/ÅB= -2,4		M/ÅC= 2,2		M/ÅT= -0,8			

Även om utvecklingsgången i L2- och FL-inläring beskrivs ofta som U-formad (se t.ex. Viberg 1987, 72-73), skulle man kanske kunna förvänta sig att utvecklingen i andelen substantiv var mer linjär. Det vore nämligen logiskt att tänka att när eleven lär sig nya ord, bygger han upp sitt ordförråd, vilket samtidigt skulle leda till en linjär ökning av antalet substantiv. Elevernas prestationer uppvisar ändå inte någon klar linjär utveckling, men det är inte heller fråga om den U-formade utvecklingsgången (som i samband med inläring av grammatiska strukturer är mer naturlig), utan utvecklingsgångarna tycks vara väldigt skiftande.

På gruppnivån uppvisar grupp A något oväntat det högsta medelvärdet för andelen substantiv (17.5 %). Därefter följer försökspersonerna i grupp B (16.9 %) och grupp C (16.0 %). Andelen substantiv minskar alltså från den lägsta nivågruppen mot den högsta och försökspersonerna i grupp A skriver i detta avseende bättre uppsatser än skribenterna i de två andra grupperna. Här kan man dock också påstå att de svagare överanvänder substantiv och kanske upprepar onödigt vissa lexem. Medelvärdet för hela samplet är 16.8 %.

Trots denna utvecklingsgång mot minskning av andelen substantiv när man går från de svagare mot de duktigare försökspersonerna, finns det ändå i grupp C mer tendens till ökning av andelen substantiv mot årskurs 3 än i de andra grupperna. Om man jämför andelen substantiv mellan årskurs 1 och årskurs 3, är andelen högre på årskurs 3 än på årskurs 1 nästan genomgående i

grupp C medan de två andra grupperna tenderar att ha en mindre andel av substantiv. Försökspersonerna i grupp A har minskat andelen substantiv i genomsnitt med 1.7 procentenheter och i grupp B med 2.4 procentenheter. Grupp C har däremot ökat andelen substantiv i genomsnitt med 2.2 procentenheter. Det förekommer dock inga statistiskt signifikanta skillnader på gruppnivån.

Bara två försökspersoner (fp 4 och 9) uppvisar en lineär ökning i andelen substantiv mot slutet av gymnasiet. Hos en del av försökspersonerna (fp 2, 3, 7, 10) ökar andelen mot årskurs 2 för att sedan minska något mot årskurs 3 eller så händer det motsatta: andelen substantiv minskar på årskurs 2 och ökar sedan mot årskurs 3 (fp 1, 5, 8). Fp 6 uppvisar för sin del minskning i andelen substantiv över hela linjen. Statistiskt signifikanta skillnader förekommer endast hos fp 1, vars prestationer från årskurs 1 till årskurs 3 skiljer sig statistiskt nästan signifikant ($\chi^2=7.02$, $df=2$, $p<0.05$).

Den genomsnittliga andelen substantiv i mitt material (16.7 %) är något lägre än den är i Meriläinens (1984, 88) material (17.7 %). De infödda skribenterna använder också i genomsnitt fler substantiv än IL-skribenterna. Medelvärdet i Hultmans och Westmans (1977, 106) material är 21.87 %. Även hos de svagaste infödda skribenterna förekommer klart fler substantiv (20.19 %) än hos mina försökspersoner.

6.3 Adjektiv

Ett adjektiv betecknar antingen egenskaper hos en referent (*en vacker dag*) eller den art eller grupp som referenten tillhör (*ett medeltida verk*). Adjektivet förekommer tillsammans med ett substantiv och står i predikativ- eller i attributivställning (*Boken var dyr. resp. en dyr bok*). Adjektiv kan substantiveras, dvs. de kan få betydelse och funktion som substantiv (*de gamla*). (Jørgensen & Svensson 1991, 22.)

I likhet med de andra innehållsorden, förknippas även en hög andel av adjektiv till bra uppsatser och till högre språklig färdighetsnivå (Hultman & Westman 1977, 126). Enligt Kotsinas (1985, 44) skiljer användningen av adjektiv i IL jämfört med L1 inte avsevärt från varandra.

Tabellen nedan visar adjektivfördelningen i försökspersonernas uppsatser per årskurs.

Tabell 13 Antal adjektiv och deras procentuella andelar av löporden per årskurs

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	13	4,7	24	4,6	21	6,4	5,2	1,7
	2	15	5,7	21	4,6	32	8,7	6,3	3
	3	10	4,8	34	7,1	16	4,8	5,6	0
B	4	15	4,3	21	3,7	15	3,8	3,9	-0,5
	5	15	5	21	3,8	18	4,5	4,4	-1,5
	6	13	5,3	29	5,5	24	6,6	5,8	1,3
	7	15	4,4	40	8	23	5,7	6	1,3
C	8	16	6,3	22	4,3	10	2,8	4,5	-3,5
	9	15	3,8	34	5,8	22	5,5	5	1,7
	10	20	6,3	26	5,3	21	6,1	5,9	-0,2
M/A = 5,7		M/B = 5,0		M/C = 5,1		M/T = 5,3			
M/ÅA = 1,6		M/ÅB = 0,2		M/ÅC = -0,7		M/ÅT = 0,4			

Användningen av adjektiv förefaller relativt skiftande såväl inom nivågrupperna som hos de enskilda försökspersonerna. Detta kan delvis förklaras med att användningen av adjektiv i hög grad är beroende av uppsatsämnet. En uppsatsrubrik som förutsätter att man t.ex. beskriver någons utseende leder naturligtvis till att man medvetet använder flera adjektiv än vad man kanske skulle göra i en annan typ av text.

Medelvärden för andelen adjektiv per årskurs hos försökspersonerna varierar från 3,9 % till 6,3 %. Medelvärdena är något högre i den lägsta gruppen än i de två andra grupperna (mlv i nivågrupperna: 5,7 %, 5,0 % resp. 5,1 %). De svagare försökspersonerna tenderar alltså att använda mest adjektiv och skriva i detta avseende bättre uppsatser. Något oväntat motsvarar dessa försökspersoners prestationer en lika hög färdighetsnivå (5,74 %) som de svagaste L1-inlärarna uppvisar (jfr Hultman & Westman 1977, 126). Efter grupp A följer grupp C och hos försökspersonerna i grupp B förekommer minst adjektiv av nivågrupperna. Dessa medelvärden ligger en bit under de procentuella andelarna som Hultman och Westmans gymnasistmaterial uppvisar. I gymnasistmaterialet ligger andelen adjektiv av löporden på 6,65 %:s nivå. Adjektivförekomsten i mina försökspersonernas IL är något ovanligare än de är hos infödda skribenter.

Om man jämför årskurserna 1 och 3 ser man att grupp A har ökat andelen adjektiv i genomsnitt med 1.6 procentenheter. Grupp B har för sin del ökat användningen av adjektiv med 0.2 procentenheter, medan grupp C däremot har minskat med 0.7 procentenheter. Även i denna punkt ligger försökspersonerna som hamnat i den lägsta gruppen en bit före de andra. Det finns inga statistiskt signifikanta skillnader i försökspersonernas adjektivbruk, varken på gruppnivån eller på individnivån.

6.4 Pronomen

6.4.1 Pronomenfördelning

Pronomen definieras ofta som ersättare av andra ord, vanligen substantiv (jfr lat. *pro nomen*). De tillhör de slutna ordklasserna och har således först och främst en grammatisk funktion. Pronomen kan vara antingen substantiviska (självständiga, t.ex. de personliga pronomina) eller adjektiviska (förenade, t.ex. de possessiva pronomina). Kännetecknande för pronomen är dessutom att deras betydelse är förknippad med den situation i vilken ordet används. De kan alltså vara antingen deiktiska, anaforiska eller determinativa till sin syftning. (Jørgensen & Svensson 1991, 24; Ljung & Ohlander 1985, 106-107.)

Bruket av pronomen har vanligtvis ett negativt samband med betygen. Det finns ändå vissa pronomentyper som dock kopplas till bra uppsatser och högre betyg (Jag återkommer till dem i följande avsnitt.). En hög andel av pronomen karakteriserar således de lägre inlärningsstadierna. (Hultman & Westman 1977, 143.)

Andelen pronomen av löporden hos de enskilda försökspersonerna framställs i följande tabell.

Tabell 14 Antal pronomen och deras procentuella andelar per årskurs

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	43	15,5	101	19,4	61	18,6	17,8	3,1
	2	63	24	110	24,7	89	24,3	24,3	0,3
	3	53	25,6	98	20,5	74	22,1	22,7	-3,5
B	4	88	25,1	118	20,8	87	22,1	22,7	-3
	5	58	19,5	117	21,1	85	21,2	20,6	1,7
	6	56	22,7	108	20,4	81	22,3	21,8	-0,4
	7	66	19,4	80	16	93	23,1	19,5	3,7
C	8	58	22,9	107	21,1	73	20,7	21,6	-2,2
	9	89	22,5	104	17,7	88	21,8	20,7	-0,7
	10	68	21,5	103	21,1	72	21	21,2	-0,5
M/A=21,6		M/ÅB=21,2		M/ÅC=21,2		M/T=21,3			
M/ÅA = -0,03		M/ÅB= 0,5		M/ÅC= -1,1		M/ÅT= -0,2			

Försökspersonerna tycks igen uppvisa väldigt skiftande och ingalunda lineära utvecklingsgångar vad andelen pronomen beträffar. Pronomen är mest representerade i grupp A. Medelvärdet för andelen pronomen i hela nivågruppen är 21.6 %. Försökspersonerna i denna grupp tenderar också mer än andra att öka andelen pronomen, i synnerhet mot årskurs 2. Detta tyder på att uppsatserna är något sämre än i de två andra nivågrupperna och att dessa försökspersoner befinner sig på ett lägre inlärningsstadium. I både grupp B och grupp C ligger medelvärdet för andelen pronomen på 21.2 %:s nivå.

Om man fäster närmare uppmärksamhet vid årskurserna 1 och 3 samt vid hur andelen pronomen förhåller sig på dessa två årskurser, är det kanske lättare att se några utvecklingstendenser såväl inom som mellan de olika nivågrupperna. Grupp A har minskat andelen pronomen i genomsnitt med 0.03 procentenheter. Grupp B uppvisar däremot ökning på 0.5 procentenheter, medan försökspersonerna i grupp C har minskat andelen pronomen med ungefär 1.1 procentenheter.

Hos de två svagaste försökspersonerna (fp 1 och 2) är skillnaden mellan årskurserna +3.1 respektive +0.3 procentenheter, dvs. att andelen pronomen på årskurs 3 är 3.1 respektive 0.3 procentenheter högre än på årskurs 1. Redan hos den tredje försökspersonen ser man utveckling åt andra håll: andelen pronomen är 3.5 procentenheter lägre på årskurs 3 jämfört med årskurs 1, vilket kan tolkas på två olika sätt. Antingen har eleven i fråga ökat användningen av substantiv

och utnyttjar mer sällan pronomen i stället för substantiv eller så är användningen av pronomen bunden till uppsatsämnet och således kanske mer slumpmässig.

I grupp B är skillnaderna mellan dessa årskurser av mer varierande slag. En del har ökat andelen pronomen på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (fp 5 och 7), medan de två andra har minskat (fp 4 och 6). Detta kan avspegla ett slags mellanstadium i utvecklingsgången: inlärarna är på väg mot minskning av andelen pronomen och ökning av andelen substantiv, vilket kan ses som ett tecken på utveckling av språkfärdigheter.

Försökspersonerna i den högsta nivågruppen har alla minskat sin användning av pronomen på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (med 2.2, 0.7 resp. 0.5 %-enheter). Det finns alltså en mer eller mindre tydlig tendens till minskning av andelen pronomen mot de högre nivågrupperna. Det är ändå att påpeka att en minskad andel av pronomen i och för sig inte är något tecken på utveckling. Däremot skall man se hur andelen pronomen förhåller sig med andelen substantiv och först sedan dra slutsatser beträffande utvecklingen. Jag skall återkomma till detta lite senare i detta kapitel.

På gruppnivån förekommer inga statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3. På individnivån uppvisar endast fp 7 statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna 2 och 3 ($\chi^2=4.81$, $df=1$, $p<0.05$). Det är ändå att lägga märke till att eleven i fråga har ökat antalet pronomen i detta fall. Prestationer hos de andra försökspersonerna förändrar sig inte statistiskt signifikant mellan årskurserna.

Jämfört med inlärarna i Kotsinas (1982, 41) undersökning och de infödda skribenterna i Hultman och Westmans (1977, 129) material, förekommer det mest pronomen i mitt material (21.3 %). Den genomsnittliga andelen hos Kotsinas försökspersoner är 18.4 %, medan den hos de infödda är 16.35 %. IL uppvisar alltså fler pronomen än språket hos de infödda.

6.4.2 Olika pronomentyper

Utav de olika pronomentyperna förknippas framför allt demonstrativa, determinativa och relativa pronomina med bra uppsatser. Dåliga uppsatser och lägre betyg kännetecknas däremot bl.a. av många personbetecknande (såväl personliga som possessiva), obestämda och indefinita pronomen. (Hultman & Westman 1977, 131 ff.)

Följande tabell ger medelvärdet för de olika pronomentyperna hos var och en av försökspersonerna.

Tabell 15 Medelvärdet för olika pronomentyper

Nivå	fp	Pers	Indef	Poss	Rel	Interrog	Dem	Övriga
A	1	69,5	10,5	12,9	2,3	2,3	1,7	0,8
	2	59,4	18,4	9,4	5	4	0,7	3,1
	3	59,5	14,3	12,9	5,8	3,5	3,2	0,8
B	4	62	13,6	13,5	4,2	4,2	2,2	0,3
	5	65,7	15,6	7	3,8	3,7	4,1	0,1
	6	57,6	20,4	9,4	3	5,2	3,5	0,9
	7	60	21,9	6,8	3	3,4	4,9	0
C	8	49,1	28,1	8	4,2	5,4	4	1,2
	9	55,2	21,1	9,1	5,7	4,8	4	0
	10	55,1	16	18,1	4	1,9	2,5	2,4
	mdlv	59,3	18	10,7	4,1	3,8	3,1	1

Personliga pronomen är den klart största pronomentypen i materialet (mdlv för hela samplet 59.3 %). Dess andel av alla pronomen varierar från 49.1 % till 69.5 % hos de enskilda försökspersonerna och utgör således ungefär hälften av alla pronomenförekomster. Andelen personliga pronomen förefaller något högre i grupp A än i grupp C. Medelvärdena i de olika nivågrupperna är 62.8 %, 61.3 % respektive 53.1 %. Försökspersonerna i grupp A kan alltså sägas skriva något sämre och mer personcentrerade uppsatser än inlärnarna i de två andra grupperna. På de lägre inlärningsstadierna är det ju lättare att skriva om sig själv och om närstående människor. Först lite senare möjliggör inlärnarnas ordförråd att avstå från det bekanta.

De indefinita pronomina utgör på gruppnivån 18.0 % av pronomenförekomsterna och är den näst största pronomentypen i materialet. Dess andel hos försökspersonerna ligger mellan 10.5 % och 28.1 %. Även om andelen indefinita pronomen tycks variera relativt mycket från individ till individ, finns det ändå en tendens till att de duktigare försökspersonerna oftare använder indefinita pronomen än de svagare, vilket strider emot det faktum att många indefinita pronomen kännetecknar en dålig uppsats. Medelvärdet för andelen indefinita pronomen i grupp C är 21.7 %, medan grupp A och grupp B uppvisar medelvärdena på 14.4 % respektive 17.9 %.

De possessiva pronomina bildar den tredje största gruppen (mdlv 10.7 %). Deras andel varierar avsevärt mellan försökspersonerna och de olika nivågrupperna förefaller relativt heterogena. T.ex. är andelen possessiva pronomen hos fp 8 8.0 %, vilket är ett av de lägsta värdena i hela samplet, medan det hos fp 10 i samma nivågrupp är 18.1 %, dvs. det högsta värdet i samplet. Medelvärdena i de olika nivågrupperna är 11.7 %, 9.2 % respektive 11.7 %. Grupp A och grupp C uppvisar således lika stora andelar, medan grupp B ligger en bit efter och använder något mindre de possessiva pronomina. Användningen av possessiva pronomina kan påstås vara högt beroende av uppsatsämnet och berättar i och för sig inget om själva utvecklingen av språkfärdigheter.

Relativa, interrogativa och demonstrativa pronomen bildar de tre minsta pronomengrupperna (förutom gruppen övriga, som alltså innehåller reflexiva, reciproka och determinativa pronomen). Medelvärdena för de enskilda pronomentyperna är 4.1 %, 3.8 % respektive 3.1 %. Försökspersonernas användning av dessa pronomen tycks igen vara väldigt skiftande och är ingalunda bunden till en viss nivågrupp utan snarare individbetingad. Man kan ändå se att de relativa och i synnerhet de determinativa pronomina är något vanligare hos de duktigare försökspersonerna. Medelvärdena i de olika grupperna är 4.4 %, 3.5 %, 4.6 % respektive 1.9 %, 3.7 %, 3.5 %. De ifrågavarande försökspersonerna kan i denna punkt sägas skriva bra uppsatser, för relativa och determinativa pronomen kopplas vanligen till bra uppsatser.

Eftersom Hultman och Westman använder en delvis annorlunda uppdelning av pronomentyper än jag, är det svårt att jämföra dessa material. Det allmänna intrycket man får är ändå att andelen pronomen är klart högre i IL än hos de infödda skribenterna (jfr Hultman & Westman 1977, 130 ff.).

6.4.3 Förhållandet mellan substantiv och pronomen

Andelen pronomen och substantiv i en uppsats är beroende å ena sidan av vilken typ av text det är frågan om (t.ex. i en dialog eller i en personbeskrivning torde den pronominala stilen vara mer dominerande) och å andra sidan av hur stort ordförråd skribenten har tillgång till. Detta senare är speciellt viktigt med hänsyn till utvecklingen av språkfärdigheter. En inlärare som redan kommit lite längre i sin språkinlärningsprocess använder oftare substantiv än pronomen för att syfta tillbaka till något redan omnämnt medan det på lägre inlärningsstadier är vanligare att använda pronomen. Substantiv vinner således terräng över pronomen i och med att inlärarens färdigheter ökar. En dålig uppsats kännetecknas av en låg substantiv/pronomen -kvot, medan den i bra uppsatser är hög (jfr Anward 1989, 96).

Av följande tabell framgår närmare hur andelen substantiv förhåller sig till andelen pronomen i de olika nivågrupperna och hos de enskilda försökspersonerna.

Tabell 16 Kvoten substantiv/pronomen per årskurs

Nivå	fp	S/P	kvoten	S/P	kvoten	S/P	kvoten	mdlv
A	1	55/43	1,3	67/101	0,7	65/61	1,1	1,1
	2	39/63	0,6	95/110	0,9	65/89	0,7	1,4
	3	37/53	0,7	93/98	0,9	48/74	0,6	1,3
B	4	50/88	0,6	88/118	0,7	65/87	0,7	1,5
	5	58/58	1	81/117	0,7	67/85	0,8	1,2
	6	48/56	0,9	101/108	0,9	54/81	0,7	1,3
	7	63/66	1	96/80	1,2	57/93	0,6	1,1
C	8	37/58	0,6	63/107	0,6	66/73	0,9	1,5
	9	60/89	0,7	94/104	0,9	72/88	0,8	1,3
	10	48/68	0,7	91/103	0,9	52/72	0,7	1,3
M/A = 1,3		M/B = 1,3		M/C = 1,4		M/T = 1,3		
S/P = antal substantiv/antal pronomer								

Nivågrupperna förefaller väldigt lika när man ser på medelvärdet för kvoten substantiv/pronomen. Både grupp A och grupp B uppvisar ett medelvärde på 1.3, medan grupp C ligger en bit över denna nivå med medelvärdet på 1.4. Några avsevärda skillnader mellan

nivågrupperna förekommer alltså inte och försökspersonerna befinner sig i detta avseende på ungefär samma språkfärdighetsnivå.

När det gäller de infödda skribenterna, ser man dock tydligt att andelen substantiv ökar och att andelen pronomen minskar mot de högre betygsgraderna. Dessutom ligger andelen substantiv i alla betygsgraderna över andelen pronomen. (Jfr Hultman & Westman 1977, 130.) De utvecklingslinjer som förekommer i mina försökspersoners IL avviker således klart från de inföddas prestationer.

Om man utgår från substantiv/pronomen -kvoten och baserar definieringen av de enskilda försökspersonernas språkliga utveckling enbart på den, ser det ut som om inlärarna ännu på årskurs 3 befann sig på en relativt låg språklig nivå. Endast fp 2, 4, 8, 9 uppvisar någorlunda utvecklingstendenser, för dessa försökspersoner har en smula högre kvot på årskurs 3 än på årskurs 1. Bara hos några enstaka gymnasister är antalet substantiv högre än antalet pronomen under någon av årskurserna (fp 1 och 7). Generellt sett är antalet substantiv hos de allra flesta lägre än antalet pronomen (på alla årskurser). Den pronominala stilen förefaller alltså klart dominerande i mina försökspersoners IL.

Hos sex av de sammanlagt tio försökspersonerna ökar kvoten mot årskurs 2 för att sedan minska något mot årskurs 3. Detta betyder att antalet substantiv ökar från årskurs 1 till årskurs 2 i förhållande till antalet pronomen, medan det från årskurs 2 till årskurs 3 inte gör det i samma utsträckning. Några lineära utvecklingsgångar förekommer inte heller i samband med substantiv/pronomen -kvoten, även om man kanske skulle kunna förvänta sig sådana.

Det förefaller lite överraskande att fp 1 i den lägsta nivågruppen uppvisar de högsta kvoterna av hela samplet på årskurserna 1 och 3 (1.3 resp. 1.1). Denna försöksperson tycks alltså finnas på högre färdighetsnivå vad förhållandet mellan substantiv och pronomen beträffar.

6.4.4 Pronomen vs substantiv som subjekt

Subjektet i satsen anger vem eller vad som utför handlingen som uttrycks av predikatet. Vanligtvis uppträder ett substantiv eller ett pronomen som subjekt, men även substantiverade adjektiv, particip och räkneord samt infinitiver och bisatser kan förekomma (Saari & Nyström 1991, 52).

Utöver den allmänna fördelningen av pronomen i jämförelse med substantiv är det intressant att fästa uppmärksamhet vid hur förhållandet mellan dessa ordklasser fördelar sig i samband med subjektet. Valet av pronomen vs substantiv utgör alltså en utvecklingsdimension såtillvida att en hög andel av substantiv som subjekt förknippas med bra uppsatser. Sämre uppsatser kännetecknas däremot av befrämjandet av pronomen som subjekt. Valet mellan dessa ordklasser berättar dessutom något om själva behandlingen av uppsatsämnet: substantiv som subjekt ger ofta innehållsmässigt ett rikare intryck och tyder på större ordförråd, medan pronomen som subjekt kan i vissa fall ge ett ensidigt (ofta också ett jag-centrerat) intryck av behandlingen av uppsatsämnet. (Jfr Hultman & Westman 1977, 208-209.) I följande tabell redovisas hur den procentuella andelen pronomen vs substantiv som subjekt fördelar sig från årskurs 1 till årskurs 3 hos försökspersonerna.

Tabell 17 Fördelning av pronomen vs substantiv som subjekt (% av samtliga subjekt)

		Pronomen som subjekt					Substantiv som subjekt				
		ÅK1	ÅK2	ÅK3			ÅK1	ÅK2	ÅK3		
Nivå	fp	%	%	%	mdlv	åk1-åk3	%	%	%	mdlv	åk1-åk3
A	1	82,1	85,5	74,5	80,7	-7,6	17,9	14,5	25,5	19,3	7,6
	2	86	72	84,7	80,9	-1,3	14	28	15,3	19,1	1,3
	3	81,8	82,1	87	83,6	5,2	18,2	17,9	13	16,4	-5,2
B	4	91,8	81,7	79,2	84,2	-12,6	8,2	18,1	20,8	15,7	12,6
	5	90,7	76,6	82,8	83,4	-7,9	9,3	23,4	17,2	16,6	7,9
	6	90,6	67	85,4	81	-5,2	9,4	33	14,6	19	5,2
	7	86,7	75	93,8	85,2	7,1	13,3	25	9,3	15,9	-4
C	8	85,4	81,6	81,3	82,8	-4,2	14,6	18,4	18,8	17,3	4,2
	9	89,7	80,2	82,7	84,2	-7,3	10,3	19,8	17,3	15,8	7,3
	10	85,1	74,2	80	79,8	-5,1	14,9	25,8	20	20,2	5,1
M/A = 81,7		M/B = 83,5					M/A = 18,3		M/B = 16,8		
M/C = 82,3		M/T = 82,6					M/C = 17,8		M/T = 17,5		
M/ÅA = -1,2		M/ÅB = -4,7					M/ÅA = 1,2		M/ÅB = 5,4		
M/ÅC = -5,5		M/ÅT = -3,9					M/ÅC = 5,5		M/ÅT = 4,2		

Man kan genast dra den slutsatsen av tabellen att försökspersonerna betydligt oftare väljer ett pronomen som subjekt än ett substantiv. I 82.6 % av fallen är pronomen i subjektställning, medan enbart 17.5 % av subjektförekomsterna utgörs av ett substantiv. Den pronominala stilen i försökspersonernas uppsatser slår alltså igenom även i detta sammanhang. Samplet som helhet uppvisar dock en någorlunda tendens mot förändring av förhållandet mellan pronomen vs substantiv som subjekt mot slutet av gymnasiet. Andelen pronomen som subjekt har nämligen minskat med 3.9 procentenheter på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Andelen substantiv som subjekt har i sin tur ökat med 4.2 procentenheter.

Vad nivågrupperna beträffar, kan man urskilja två olika tendenser. Å ena sidan kan försökspersonerna i grupp A påstås i genomsnitt befinna sig på en högre färdighetsnivå än de två andra grupperna, för i den ifrågavarande gruppen förekommer den högsta andelen av substantiv som subjekt (18.3 %). Andelen pronomen som subjekt förblir då 81.7 %. I grupperna B och C utgör pronomen i genomsnitt 83.5 % respektive 83.2 % av subjektförekomsterna, medan substantiv upptar 16.8 % respektive 17.8 % av fallen.

Å andra sidan förekommer det just hos försökspersonerna i grupp A minst tendens mot ökning av andelen substantiv som subjekt mot årskurs 3. Denna grupp har ökat användningen av substantiv som subjekt med enbart 1.2 procentenheter mellan årskurserna 1 och 3, medan grupperna B och C uppvisar en ökning på 5.4 respektive 5.5 procentenheter. I detta fall kan alltså försökspersonerna i grupperna B och C sägas uppvisa mest tendens mot utveckling av språkförmågan. Skillnaderna mellan årskurserna är både i samband med pronomen och substantiv som subjekt statistiskt nästan signifikanta (t-test: $t=2.0$ resp. -2.4 , $df=9$, $p<0.05$).

Påfallande för de individuella utvecklingsgångarna är att andelen pronomen som subjekt är som lägst på årskurs 2, men ökar något mot årskurs 3. Det motsatta förekommer förstås i samband med substantiv. Detta gäller över hälften av försökspersonerna (fp 2, 5, 6, 7, 9, 10) och kan möjligen bero på uppsatsämnet. Fp 1, 4 och 8 har ökat lineärt användningen av substantiv som subjekt, vilket kan tolkas som tecken på utveckling av språkförmågan.

På årskurs 3 jämfört med årskurs 1 har dock alla försökspersoner utom 3 och 7 ökat användningen av substantiv i stället för pronomen som subjekt. Försökspersonerna gynnar således på de tidigare inlärningsstadierna pronomen som subjekt. I och med att inlärnarnas ordförråd

växer, ökar också andelen substantiv som subjekt. I denna punkt kan dock de flesta försökspersonerna sägas ha förbättrat sina språkfärdigheter. Nästan signifikanta skillnader förekommer i prestationer hos fp 6 ($x^2=6.7$, $df=2$, $p<0.05$) och fp 7 ($x^2=6.6$, $df=2$, $p<0.05$).

Även i de inföddas skriftliga framställningar förekommer flera pronomen än substantiv som subjekt. Den procentuella skillnaden (49.65 % pronomen som subj., 43.80 % substantiv som subj.) är ändå inte lika tydlig som i inlärarespråket, där andelen pronomen är helt överväldigande i jämförelse med andelen substantiv (82.5 % - 17.5 %). Försökspersonerna i mitt material skiljer sig också från de infödda i det avseendet att deras prestationer inte uppvisar lika klar tendens till ökning av andelen substantiv som subjekt och minskning av andelen pronomen som subjekt mot de högre nivågrupperna.

För att ge en allmän inblick i vilka pronomentyper som oftast förekommer i subjektställning, sammanfattar jag i tabell 18 fördelningen av dessa pronomentyper i hela samplet.

Tabell 18 Den sammanslagna fördelningen av pronomentyper i subjektställning

Pronomentyp	f	%
Personligt pronomen	1229	85,5
Indefinit pronomen	138	9,6
Relativt pronomen	63	4,4
Demonstrativt pronomen	4	0,3
Interrogativt pronomen	3	0,2
Totalt	1437	100

Utav de olika pronomentyperna använder försökspersonerna påfallande ofta personliga pronomen i subjektställning. Deras andel utgör t.o.m. 85.5 % av alla pronomen som subjekt. Detta medför att uppsatserna är mycket jag-centrerade, vilket dock kan vara följd av själva uppsatsämnet. Förutom 1 person singularis är 1 person pluralis (*vi*) och ibland också 2 person singularis (*du*) mycket frekventa utav de personliga pronomina (jfr tabell 8 s. 52).

I 9.6 % av fallen förekommer ett indefinit pronomen (oftast *man*) i subjektställning. Relativa pronomen (*som*) upptar i sin tur 4.4 % av alla pronomen som subjekt. Demonstrativa (*det*) och

interrogativa pronomen som subjekt förekommer enbart några enstaka gånger, deras andelar är 0.3 % respektive 0.2 %.

6.5 Verb

6.5.1 Verbfördelning

Ordklassen verb innehåller ord som betecknar handlingar, händelser eller tillstånd. Med verbens olika böjningsformer uttrycker man både tempus (presens, preteritum, perfektum och pluskvamperfektum) och modus (indikativ, konjunktiv, imperativ). (Jørgensen & Svensson 1991, 27-29; Ljung & Ohlander 1985, 80-81.)

I IL används ofta verb i påfallande stor utsträckning. Den höga andelen verb kännetecknar den verbala stilen som kopplas till dåliga uppsatser. (Jfr Hultman & Westman 1977, 159; Kotsinas 1985, 44.) Tabell 19 visar hur verbfördelningen (verb i totalantal) ser ut i mitt material.

Tabell 19 Antal samtliga verbförekomster av löporden

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	53	19,1	117	22,5	70	21,3	21	2,2
	2	60	22,8	103	22,6	82	22,3	22,6	-0,5
	3	45	21,7	105	21,9	75	22,4	22	0,7
B	4	89	25,4	127	22,4	83	21,1	23	-4,3
	5	61	20,5	135	24,3	101	25,2	23,2	4,7
	6	51	20,7	118	22,8	89	24,5	22,5	3,8
	7	72	21,2	109	21,8	98	24,3	22,4	3,1
C	8	57	22,5	110	21,7	86	24,4	22,9	1,9
	9	71	17,9	136	23,1	87	21,5	20,8	3,6
	10	56	17,7	103	21,1	72	21	19,9	3,3
M/A=21,9		M/B=22,8		M/C=21,2		M/T=22,0			
M/ÅA=0,8		M/ÅB=1,8		M/ÅC=2,9		M/ÅT=1,9			

Grupp B har den högsta andelen verb av löporden (mdlv i hela nivågruppen 22.8 %). Därefter kommer grupp A (21.9 %) och grupp C uppvisar den lägsta andelen verb (21.2 %).

Försökspersonerna i grupp C skriver alltså i detta avseende bättre uppsatser än skribenterna i de två andra grupperna. Något motstridigt till det ovan sagda har den högsta nivågruppen dock mest av alla ökat andelen verb (med 2.9 %-enheter), när man ser på årskurserna 1 och 3. Försökspersonerna i gruperna B och A har för sin del ökat andelen verbförekomster med 1.8 respektive 0.8 procentenheter. Samplet som helhet uppvisar statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3 (t-test: $t=-2.2$, $df=9$, $p<0.05$).

På individnivån kan man också se en tendens till ökning av andelen verb mot slutet av gymnasiet och i detta avseende kan försökspersonernas prestationer inte bedömas som bra. T.o.m. fyra försökspersoner (fp 3, 5, 6, 7) har lineärt ökat användningen av verb genom årskurserna och tre av dessa tillhör grupp B. Även hos de andra (utom fp 2 och fp 4) kan skönjas en ökning mellan årskurserna 1 och 3. Ingen av försökspersonerna uppvisar dock statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna. Den verbala stilen tycks alltså bara förstärka sin position mot slutet av gymnasiet.

De finska abiturienterna använder något fler verb (23.28 %) än mina försökspersoner (22.0 %) (jfr Meriläinen 1982, 100). Hos de infödda skribenterna förekommer i sin tur klart färre verb (18.85 %) (jfr Hultman & Westman 1977, 145). Två av mina försökspersoner (fp 9 och 10) når dock fram till de infödda skribenternas nivå. Försökspersonerna i fråga har i genomsnitt 20.8 % resp. 19.9 % verb, vilket hos de infödda motsvarar i stort sett de två lägsta betygsgraderna. Med dessa förbehåll kan fp 9 och 10 sägas ligga en bit före de andra och skriva bättre uppsatser.

6.5.2 Finita och infinita verbformer

Svenskan skiljer åt finita och infinita verbformer. De finita verbformerna är morfologiskt markerade antingen för tempus eller för modus. Till denna grupp hör indikativ presens och preteritum (*lyssnar* resp. *lyssnade*), konjunktiv presens och preteritum (*leve* resp. *vore*) samt imperativ (*kom!*). Endast det finita verbet kan stå ensam som predikat i en sats. De infinita verbformerna är däremot inte morfologiskt markerade för tempus eller modus och kan aldrig ensam utgöra predikatet i en sats. Som infinit verbform räknas infinitiv (*lyssna*), supinum (*lyssnat*), presens particip (*lyssnande*) och perfekt particip (*lyssnad*, *-at*, *-ade*). De tre första är

alltså oböjliga, medan den sista kongruensböjs. (Jørgensen & Svensson 1991, 27-29; Ljung & Ohlander 1985, 80-81.)

Av följande tabell framgår andelen finita och infinita verbformer av alla verbförekomsterna i materialet.

Tabell 20 Fördelning av finita och infinita verbformer av alla verbförekomster

Finita verbformer							Infinita verbformer				
ÅK1 ÅK2 ÅK3							ÅK1 ÅK2 ÅK3				
Nivå	fp	%	%	%	mdlv	åk1-åk3	%	%	%	mdlv	åk1-åk3
A	1	84,9	72,7	71,4	76,3	-13,5	15,1	27,4	28,6	23,7	13,5
	2	70	83,5	79,3	77,6	9,3	30	16,5	20,7	22,4	-9,3
	3	73,3	78,1	72	74,5	-1,3	26,7	21,9	28	25,5	1,3
B	4	77,5	74	74,7	75,4	-2,8	22,5	26	25,3	24,6	2,8
	5	72,1	71,9	66,3	70,1	-5,8	27,9	28,2	33,7	29,9	5,8
	6	72,5	83,1	58,4	71,4	-14,1	27,5	17	41,6	28,7	14,1
	7	73,6	70,6	71,4	71,9	-2,2	26,4	29,4	28,6	28,1	2,2
C	8	80,7	76,4	62,8	73,3	-17,9	19,3	23,6	37,2	26,7	17,9
	9	87,3	68,4	62,1	72,6	-25,2	12,7	31,6	37,9	27,4	25,2
	10	83,9	65,1	68,1	72,4	-15,8	16,1	35	31,9	27,7	15,8
M/A = 76,1		M/B = 72,2					M/A = 23,9		M/B = 27,8		
M/C = 72,8		M/T = 73,6					M/C = 27,3		M/T = 26,5		
M/ÅA = -1,8		M/ÅB = 6,2					M/ÅA = 1,8		M/ÅB = 6,2		
M/ÅC = -19,6		M/ÅT = -8,9					M/ÅC = 19,6		M/ÅT = 8,9		

Andelen finita verb är klart dominerande över hela linjen, vilket egentligen inte är något oväntat. Deras andel ligger på 76.1 %:s, 72.2 %:s respektive 72.8 %:s nivå i de olika grupperna, medan andelen infinita verb är 23.9 %, 27.8 % respektive 27.3 %. Försökspersonerna i grupp A använder sig således mest av de finita och minst av de infinita verbformerna. Grupp B uppvisar för sin del den högsta andelen av infinita verb och lägsta andelen av finita verb. Enligt min mening kan en ökad andel av infinita verbformer i jämförelse med de finita verbformerna tolkas som ett tecken på utveckling i språkfärdigheterna. Inläraren har lärt sig att använda infinita verb och nöjer sig inte enbart med enkla satser med ett finit verb. Försökspersonerna i grupp B och även i grupp B kan i detta hänseende sägas ligga på en högre språklig nivå än inlärarna i grupp A.

Denna utveckling mot ökning av andelen infinita verb och minskning av andelen finita verb kommer även fram vid en longitudinell granskning av ovanstående tabeller. På gruppnivån har grupp A ökat andelen infinita verb med 1.4 procentenheter mellan årskurserna 1 och 3. De motsvarande siffrorna i grupp B och grupp A +6.2 respektive +19.6 procentenheter. Andelen infinita verbformer tenderar alltså att öka lineärt från grupp A till grupp C.

På individnivån har alla försökspersoner utom en (fp 2) ökat andelen infinita verbformer på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (från 1.3 till t.o.m. 25.2 %-enheter). Det motsatta gäller naturligtvis vid de finita verbformerna: alla utom fp 2 har minskat användningen av dessa verbformer.

Skillnaderna mellan årskurserna 1 och 3 är statistiskt nästan signifikanta (t-test: $t=2.8/-2.8$, $df=9$, $p<0.05$). Utav de enskilda försökspersonerna uppvisar fp 6 och fp 9 statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna (fp 6: $\chi^2=8.6$; $df=2$, $p<0.05$; fp 9: $\chi^2=7.8$, $df=2$, $p<0.05$).

6.6 Prepositioner

Prepositioner tillhör de slutna ordklasserna och är relationella till sin betydelse, dvs. de anger rums-, tids- eller abstrakta förhållanden mellan olika led i en sats. Prepositionerna kan inte ensamma utgöra någon satsdel, utan fungerar tillsammans med ett efterföljande substantiv eller pronomen som adverbial eller attribut. (Ljung & Ohlander 1985, 140.)

Även om prepositioner tillhör formorden vars överanvändning vanligen kännetecknar dåliga uppsatser, karaktäriserar användningen av prepositioner ändå den s.k. explicita stilen och en hög andel av prepositioner förknippas således med bra uppsatser (jfr Hultman & Westman 1977, 171). I tabell 21 framställs den absoluta och relativa fördelningen av prepositioner hos försökspersonerna.

Tabell 21 Antal prepositioner och deras procentuella andelar av löporden

Nivå	fp	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	1åk-3åk
		f	%	f	%	f	%			
A	1	28	10,1	39	7,5	25	7,6	8,4	-2,5	
	2	23	8,8	32	7	19	5,2	7	-3,6	
	3	18	8,7	33	6,9	27	8,1	7,9	-0,6	
B	4	16	4,6	49	8,6	47	12	8,4	7,4	
	5	24	8,1	55	9,9	39	9,7	9,2	1,6	
	6	23	9,3	27	5,1	28	7,7	7,4	-1,6	
	7	34	10	37	7,4	20	5	7,5	-5	
C	8	12	4,7	46	9,1	38	10,8	8,2	6,1	
	9	42	10,6	43	7,3	31	7,7	8,5	-2,9	
	10	35	11,1	33	6,8	26	7,6	8,5	-3,5	
M/A = 7,8		M/B = 8,1		M/C = 8,4		M/T = 8,1				
M/ÅA = -2,2		M/ÅB = 0,6		M/ÅC = -0,1		M/ÅT = -0,5				

På gruppnivån förekommer den högsta andelen prepositioner hos försökspersonerna i grupp C (medelv för hela nivågruppen är 8.4 %), medan grupp B och grupp A uppvisar något lägre andelar (8.1 % resp. 7.8 %). Försökspersonerna i grupp C tycks alltså sträva efter något mer explicit stil och skriva något bättre uppsatser än gymnasisterna i de två andra grupperna. Inlärarna i grupperna A och B nöjer sig sannolikt med flera omskrivningar i stället för explicita prepositionsuttryck.

Inlärarspråket innehåller något färre prepositioner än vad de infödda skribenterna använder. Medelvärdet för andelen prepositioner hos de infödda är 9.36 % (Hultman & Westman 1977, 171), medan det i mitt material är 8.1 %. Försökspersonerna i grupperna B och C uppvisar ändå en ungefär lika hög andel av prepositioner än de infödda gymnasisterna i de lägsta betygsgraderna. Dessa två material är ändå inte helt jämförbara med varandra, för jag antar att IL innehåller felaktiga och överflödiga prepositioner i högre grad än de inföddas språk.

I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3 har grupp A minskat andelen prepositioner i genomsnitt med 2.2 procentenheter. Hos inlärarna i grupp C har andelen också minskat, men enbart med 0.1 procentenheter. Grupp B har däremot ökat prepositionsbruket med 0.6 procentenheter. Samplet som helhet uppvisar inga statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3.

På individnivån kan man se väldigt skiftande utvecklingsgångar och även inom samma nivågrupp skiljer sig försökspersonerna mycket sinsemellan. De flesta uppvisar emellertid minskning i andelen prepositioner på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (från 0.6 till 5.0 procentenheter). Eftersom andelen prepositioner innehåller såväl korrekt, felaktigt som överflödigt bruk av prepositioner, kan en minskning i andelen prepositioner eventuellt tyda på att inläraren inte längre så ofta använder prepositioner felaktigt eller överflödigt. Jag skall återkomma till detta i samband med genomgången av den syntaktiska behärskningsnivån.

Fp 5 kan med vissa förbehåll (jfr ovan) sägas ha mest närmast sig de inföddas nivå, för den genomsnittliga andelen prepositioner är hos denna gymnasist t.o.m. 9.2 %. Fp 7 och fp 8 uppvisar statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3 ($x^2=6.0$, $df=2$, $p<0.05$ resp. $x^2=6.0$, $df=2$, $p<0.05$). Fp 4 uppvisar för sin del statistiskt signifikanta skillnader ($x^2=11.0$, $df=2$, $p<0.01$) genom de tre årskurserna (mellan åk 1 och 3: $x^2=11.0$, $df=1$, $p<0.001$). Skillnaderna i de andra försökspersonernas prestationer är inte statistiskt signifikanta.

Prepositionerna är oftast knutna till pronomen eller i synnerhet till substantiv. Detta leder till att ett högt antal substantiv för ofta med sig ett högt antal prepositioner. (Se Hultman & Westman 1977, 170.) En hög preposition/substantiv -kvot kan alltså betraktas som ett tecken på bra uppsatser. Förhållandet mellan dessa två ordklasser framgår av följande tabell.

Tabell 22 Kvoten prepositioner/substantiv i materialet

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mdlv
		P/S	kvoten	P/S	kvoten	P/S	kvoten	
A	1	28/55	0,51	39/67	0,58	25/65	0,38	0,49
	2	23/39	0,59	32/95	0,34	19/65	0,29	0,41
	3	18/37	0,49	33/93	0,35	27/48	0,56	0,47
B	4	16/50	0,32	49/88	0,56	47/65	0,72	0,53
	5	24/58	0,41	55/81	0,68	39/67	0,58	0,56
	6	23/48	0,48	27/101	0,27	28/54	0,52	0,42
	7	34/63	0,54	37/96	0,39	20/57	0,35	0,43
C	8	12/37	0,32	46/63	0,73	38/66	0,58	0,54
	9	42/60	0,7	43/94	0,46	31/72	0,43	0,53
	10	35/48	0,73	33/91	0,36	26/52	0,5	0,53
M/A = 0,46		M/B = 0,49		M/C = 0,53		M/T = 0,49		
P/S = antal prepositioner/antal substantiv								

Medelvärdet för kvoten i de olika nivågrupperna ökar mot den högsta gruppen och medelvärdena är således 0.46, 0.49 respektive 0.53. Grupp C har flest prepositioner i jämförelse med substantiv och därefter följer grupperna B och A. Inom grupperna förekommer relativt varierande värden och utvecklingsgångarna för de enskilda försökspersonerna är ingalunda lineära. Hälften av försökspersonerna (fp 3, 4, 5, 6, 8) har en högre kvot på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 och kan i detta avseende sägas ligga på en högre språklig färdighetsnivå i slutet av gymnasiet.

Medelvärdet för preposition/substantiv -kvoten i hela materialet är 0.49, vilket är något högre än den motsvarande kvoten i Hultman och Westmans (1977, 170) material (0.43). Detta kan åtminstone delvis förklaras med det ovan hänvisade faktumet att antalet prepositioner i mitt material innehåller samtliga förekomster av prepositioner i inlärarespråket.

7 SATS- OCH MENINGSNIVÅ

7.1 Fördelning av huvud- och bisatser

En sats utgörs av minst ett subjekt och ett finit verb som predikat (t.ex. *Pojken sover.*) Den kan till formen vara antingen en huvudsats eller en bisats. Till funktionen kan satserna vara överordnade eller underordnade. Satserna bygger för sin del upp meningar, som består av minst en självständig huvudsats, men kan eventuellt också innehålla en eller flera bisatser (t.ex. *Jag kommer om jag har tid.*). (Hultman & Westman 1977, 180.)

Utveckling av språkförmågan på sats- och meningsnivån innebär att komplexiteten i meningsbyggnaden ökar. Detta betyder bl.a. att meningarna allt oftare utgörs av både huvud- och bisatser och inte enbart av enkla huvudsatser. En hög andel av bisatser i inlärares uppsatser talar alltså vanligtvis för en högre kunskapsnivå i språket och dessa uppsatser kopplas oftast till högre betyg (jfr Hultman & Westman 1977, 190). Det är ändå att påpeka att en alltför hög andel av bisatser ändå inte är något eftersträvänsvärt, för den leder ofta till ett krångligt språk, som man skall försöka undvika (se Hultman & Westman 1977, 190-191).

I följande tabell presenteras den procentuella fördelningen av huvud- och bisatser hos de enskilda försökspersonerna.

Tabell 23 Fördelning av huvud- och bisatser av alla satser

		Huvudsatser					Bisatser				
		ÅK1	ÅK2	ÅK3			ÅK1	ÅK2	ÅK3		
Nivå	fp	%	%	%	mdlv	åk1-åk3	%	%	%	mdlv	åk1-åk3
A	1	83	84,4	84,6	84	1,6	17	15,6	15,4	16	-1,6
	2	75	73	68,7	72,7	-6,3	25	27	31,3	27,8	6,3
	3	82,4	64	59,3	68,6	-23,1	17,7	36,1	40,7	31,5	23,1
B	4	72,9	66	78,1	72,3	5,2	27,1	34	21,9	27,7	-5,2
	5	86,7	57,6	62,9	69,1	-23,8	13,3	42,4	37,1	30,9	23,8
	6	91,9	70,2	70,4	77,5	-21,5	8,1	29,8	29,6	22,5	21,5
	7	68,5	63	70	67,2	1,5	31,5	37	30,1	32,9	-1,5
C	8	66,7	65,5	66,7	66,3	0	33,3	34,5	33,3	33,7	0
	9	75	61,5	67,3	67,9	-7,7	25	38,5	32,7	32,1	7,7
	10	70,6	59,4	66	65,3	-4,6	29,4	40,6	34	34,7	4,6
M/A = 75,1		M/B = 71,5		M/A = 25,1		M/B = 28,5					
M/C = 66,5		M/T = 71,1		M/C = 33,5		M/T = 29					
M/ÅA = -9,3		M/ÅB = -9,7		M/ÅA = 9,3		M/B = 9,7					
M/ÅC = -4,1		M/T = -7,9		M/ÅC = 4,1		M/ÅT = 7,9					

På gruppnivån förekommer en linjär minskning av den genomsnittliga andelen huvudsatser. Nivågrupp A uppvisar således det högsta värdet (75.1 %), därefter kommer grupp B (71.5 %) och grupp C har den lägsta andelen huvudsatser (66.5 %). I fråga om bisatser gäller det motsatta: försökspersonerna i grupp A har den lägsta genomsnittliga andelen bisatser (25.1 %), därefter följer grupp B (28.5 %) och C (33.5 %). Detta betyder att det hos de duktigare skribenterna finns mer tendens till användning av meningar som består både av en huvudsats och en bisats. De svagare skribenterna tycks däremot gynna oftare meningar med enbart en självständig huvudsats. En ökad andel av bisatser tyder alltså på variation i meningsbyggnaden och kan betraktas som tecken på en högre språklig kunskapsnivå.

Något överraskande i förhållande till det som framkommit ovan, har försökspersonerna i grupp B minskat mest andelen huvudsatser och ökat mest andelen bisatser (med 9.7 %-enheter) på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Därefter följer grupp A med 9.3 procentenheters skillnad. Först allra sist kommer grupp C, som har minskat andelen huvudsatser och ökat andelen bisatser med enbart 4.1 procentenheter. Trots att försökspersonerna i grupp A har det högsta medelvärdet för andelen huvudsatser och det lägsta för andelen bisatser, tenderar de ändå att tydligt öka andelen bisatser

mellan årskurserna 1 och 3. För försökspersonerna i grupp C gäller det motsatta. Såväl i samband med antalet huvudsatser som antalet bisatser förekommer statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3 (t-test: $t=2.2 / -2.2$, $df=9$, $p<0.05$).

På individnivån uppvisar utvecklingslinjerna hos de enskilda försökspersonerna en relativ allmän tendens till sjunkning av andelen huvudsatser mot årskurs 2 och ökning mot årskurs 3. I fråga om bisatser förekommer det motsatta: andelen bisatser ökar hos de flesta mot årskurs 2 för att sedan minska mot årskurs 3. Detta kan möjligen bero på att eleverna på årskurs 3 inför studentexamen strävar mest efter ett korrekt språkbruk och undviker användning av bisatser, som kan bli en felkälla på grund av bl.a. ordföljden.

Om man jämför årskurserna 1 och 3 förekommer det väldigt skiftande utvecklingsgångar hos försökspersonerna. Två av de tre skribenterna i grupp A (fp 2 och fp 3) har minskat andelen huvudsatser respektive ökat andelen bisatser på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Detta kan förefalla något överraskande med hänsyn till förhållandet på gruppnivån, som beskrivits ovan. T.ex. uppvisar fp 3 en linjär utvecklingsgång och har minskat andelen huvudsatser och ökat andelen bisatser med t.o.m. 23.1 procentenheter.

Inlärarna i grupp B skiftar kraftigt andelen huvud- och bisatser mellan årskurserna 1 och 3. Fp 4 och 7 har ökat andelen huvudsatser och minskat andelen bisatser med 5.2 respektive 1.5 procentenheter. Fp 5 och 6 har för sin del minskat andelen huvudsatser och ökat andelen bisatser med 23.8 respektive 21.5 procentenheter, vilket tyder på att de på årskurs 3 ligger på en klart högre språklig nivå än på årskurs 1. Det är också de ifrågavarande försökspersonerna som uppvisar statistiskt nästan signifikanta skillnader i andelen bisatser genom årskurserna (fp 5: $\chi^2=6.5$, $df=2$, $p<0.05$; fp 6: $\chi^2=7.4$, $df=1$, $p<0.05$ mellan åk 1 och 2).

I grupp C följer nästan alla försökspersoners prestationer det man redan i förväg kunde förvänta: förutom fp 8, som inte uppvisar några skillnader mellan årskurserna 1 och 3, har de två andra minskat andelen huvudsatser och ökat andelen bisatser (med 7.7 resp. 4.6 %-enheter).

Försökspersonerna i mitt material uppvisar en likadan utvecklingstendens som de infödda skribenterna i Gymnasistmaterialet. Dvs. att de bättre skribenterna använder fler bisatser. En påfallande skillnad mellan inlärarespråket och de inföddas språkbruk är ändå att inlärarespråket

innehåller klart färre bisatser än de inföddas prestationer. Medelvärde för andelen bisatser i mitt material är 29.0 %, medan det i Hultman och Westmans (1977, 190) material är t.o.m. 44.18 %. Såsom Hultman och Westman (1977, 190-191) också påpekar tenderar gymnasisterna i deras material att överanvända bisatser, vilket oftast inte kan ses som ett tecken på bra uppsats.

Inläraren lär sig först att bilda meningar där huvudsatsen inleder meningen och bisatsen följer därefter. Senare i inlärningsprocessen får han kännedom om att man också kan börja en mening med en bisats och att man då i den efterföljande huvudsatsen skall ha en omvänd ordföljd. Den senare varianten tyder således på en högre språklig kunskaps- och färdighetsnivå. Vare sig inläraren lyckats att ha den korrekta ordföljden i den efterföljande huvudsatsen eller ej, är en hög andel av huvudsatser som följer bisatser ändå ett tecken på variation i språkbruket och på strävan efter en mer invecklad meningsbyggnad.

I tabell 24 redovisas de absoluta och relativa frekvenserna av huvudsatser efter bisatser av det totala antalet huvudsatser.

Tabell 24 Fördelning av huvudsatser efter bisatser

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	0	0	0	0	2	4,6	1,5	4,6
	2	1	3	1	1,5	6	13	5,8	10
	3	1	3,6	7	12,7	3	9,4	8,6	5,8
B	4	1	2	6	9,7	5	10	7,2	8
	5	0	0	6	10,5	5	11,4	7,3	11,4
	6	0	0	5	6,9	0	0	2,3	0
	7	1	2,7	5	9,8	5	9,8	7,4	7,1
C	8	6	18,8	4	7	4	11,1	12,3	-7,7
	9	2	4,2	6	10,2	1	2,7	5,7	-1,5
	10	1	2,8	5	12,2	3	9,1	8	6,3
M/A = 5,3		M/B = 6,1		M/C = 8,7		M/T = 6,6			
M/ÅA = 6,8		M/ÅB = 8,8		M/ÅC = -1,0		M/ÅT = 4,4			

Det förekommer en klar linjär ökning i andelen huvudsatser efter bisatser från grupp A till grupp C. Den genomsnittliga andelen huvudsatser efter bisatser i de olika nivågrupperna är 5.3 %, 6.1 % respektive 8.7 %. Det är alltså försökspersonerna i grupp C som oftast börjar en mening med

en bisats och som således kan sägas ha kommit längre i sin språkutvecklingsprocess och skriva något bättre uppsatser än försökspersonerna i de två andra nivågrupperna.

När man jämför årskurserna 1 och 3 med varandra, har grupp B ökat mest användningen av huvudsatser efter bisatser. Skillnaden mellan dessa årskurser är +8.8 procentenheter. Nivågrupp A uppvisar också ökning med 6.8 procentenheter. Hos försökspersonerna i den högsta nivågruppen förekommer något oväntat minskning av andelen huvudsatser efter bisatser med 1.0 procentenheter. Samplet som helhet uppvisar statistiskt nästan signifikanta skillnader mellan årskurserna 1 och 3 (t-test: $t=-2.4$, $df=9$, $p<0.05$).

På individnivån är utvecklingslinjerna inte lika lineära som på gruppnivån. De flesta försökspersonerna har ändå ökat andelen huvudsatser efter bisatser på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (från 4.6 till 11.4 procentenheter). Det förefaller något överraskande att två försökspersoner i grupp C (fp 8 och 9) däremot har minskat andelen huvudsatser efter bisatser. Oavsett detta använder de genomgående fler huvudsatser efter bisatser och tillhör således klart den högsta nivågruppen. Fp 8 har t.ex. det högsta medelvärdet (12.3%) genom årskurserna. Statistiskt nästan signifikanta skillnader förekommer endast hos fp 2 ($\chi^2=6.3$, $df=2$, $p<0.05$).

7.2 Satslängd

Med satslängd menar jag den genomsnittliga längden av huvud- och bisatser som anges i löpord. Satslängden kan användas som mått på utveckling av språkfärdigheter med vissa förbehåll. Å ena sidan betecknar många ord i en sats en viss grad av komplexitet i meningsbyggnaden. Dessutom är en hög satsmedellängd ett tecken på ett visst flyt i språkbruket och på automatisering av mer komplexa strukturer. (Bolander 1985, 67-68.)

Å andra sidan kan långa satser också tyda på ett litet ordförråd hos inläraren och således på en lägre språkfärdighetsnivå. Vissa kommunikativa strategier, i synnerhet omstruktureringar, leder till långa satser och i detta fall är satsmedellängden inget adekvat mått på utvecklingen av språkförmågan. Det är ofta också att förvänta att ett stort och varierat ordförråd kan t.o.m. förkorta satslängden. (Bolander 1985, 68.)

Långa satser kan alltså inte utan vidare förknippas med bra uppsatser. Däremot kännetecknas bättre uppsatser av variation i både korta och långa meningar. Trots detta kopplas långa satser oftare till högre betyg och de kännetecknar således snarare bra än dåliga uppsatser. (Se Björnsson 1980, 23; Hultman & Westman 1977, 189; Josephson et al. 1990, 35.) Detta beror säkerligen på att längre satser har ett rikare och mångsidigare innehåll.

Hur den genomsnittliga huvud- och bisatslängden procentuellt fördelar sig hos försökspersonerna från årskurs 1 till årskurs 3, framgår av följande tabell.

Tabell 25 Fördelning av huvudsats- och bisatsmedellängd

		Huvudsatsmedellängd					Bisatsmedellängd				
		ÅK1	ÅK2	ÅK3			ÅK1	ÅK2	ÅK3		
Nivå	fp				mdlv	åk1-åk3				mdlv	åk1-åk3
A	1	4,4	5,4	6,6	5,5	2,2	4,6	5	5,8	5,1	1,2
	2	6	5,3	5,6	5,6	-0,4	5,9	4,5	5,2	5,2	-0,7
	3	8,8	6,3	6,3	7,1	-2,5	5,2	5,7	5,8	5,6	0,6
B	4	4,7	5,4	6,7	5,6	2	5,3	5,2	4,8	5,1	-0,5
	5	5,5	4,8	5	5,1	-0,5	5,2	6,1	5,5	5,6	0,3
	6	8,3	5,3	7,6	7,1	-0,7	5,3	5,4	7	5,9	1,7
	7	6,3	7,8	5	6,4	-1,3	6,8	5,7	6,3	6,3	-0,5
C	8	7,9	5,7	6,3	6,6	-1,6	4	5,4	6,4	5,3	2,4
	9	6,1	6,3	7,3	6,6	1,2	6,4	5,8	7,5	6,6	1,1
	10	4,7	7,8	7,4	6,6	2,7	5,7	6,8	6,4	6,3	0,7
M/A = 6,1		M/B = 6,1					M/A = 5,3		M/B = 5,7		
M/C = 6,6		M/T = 6,2					M/C = 6,1		M/T = 5,7		
M/ÅA = -0,2		M/ÅB = -0,1					M/ÅA = 0,4		M/ÅB = 0,3		
M/ÅC = 0,8		M/ÅT = 0,1					M/ÅC = 1,4		M/ÅT = 0,6		

På gruppnivån skriver försökspersonerna i genomsnitt längre huvudsatser än bisatser. Huvudsatsernas medellängd i hela samplet är 6.2 löpord, medan den i bisatserna är 5.7 löpord. Såväl huvudsats- som bisatslängden ökar som regel från nivågrupp A till nivågrupp C. Medellängden för huvudsatser i de olika grupperna är 6.1, 6.1 respektive 6.6. löpord. För bisatsernas del är medellängden 5.3, 5.7 respektive 6.1 löpord. Försökspersonerna i den högsta nivågruppen tenderar alltså att skriva både längre huvudsatser och längre bisatser. P.g.a. detta

kan de ifrågavarande inlärnarnas uppsatser innehållsmässigt bedömas som rikare och således tillhöra bra uppsatser.

Från årskurs 1 till årskurs 3 ökar bisatslängden i större utsträckning än huvudsatslängden. Huvudsatserna är på årskurs 3 i genomsnitt 0.1 löpord längre än på årskurs 1, medan den genomsnittliga bisatslängden uppvisar en ökning på 0.6 löpord. Vad nivågrupperna beträffar, minskar huvudsatsmedellängden mellan årskurserna 1 och 3 i grupperna A och B (0.2 resp. 0.1 löpord). Det är svårt att ange om detta är en följd av ökningen av ordförrådet och behärskningen av mer kompakta uttryck hos försökspersonerna i fråga eller om det är rent slumpmässigt. Bisatslängden har dock ökat i dessa nivågrupper i genomsnitt med 0.4 respektive 0.3 löpord. I den högsta nivågruppen skriver försökspersonerna på årskurs 3 i genomsnitt 0.8 löpord längre huvudsatser och t.o.m. 1.4 löpord längre bisatser än på årskurs 1. Utan närmare genomgång av sats- och meningsbyggnaden i försökspersonernas uppsatser, är det omöjligt att veta i vilken utsträckning omskrivningar påverkar satslängden. Skillnaderna i huvudsats- och bisatslängden mellan årskurserna 1 och 3 är statistiskt nästan signifikanta (t-test: $t=2.3/-2.3$, $df=9$, $p<0.05$).

På individnivån är utvecklingsgångarna angående såväl huvudsats- som bisatslängden ingalunda lineära. Alla försökspersoner utom en (fp 5) skriver i genomsnitt längre huvudsatser än bisatser. Fp 5 uppvisar en bisatsmedellängd på 5.6 löpord, medan huvudsatserna är i genomsnitt 5.1 löpord långa. Det är också mer allmänt att bisatslängden ökar lineärt från årskurs 1 till årskurs 3. Hälften av försökspersonerna (fp 1, 3, 6, 7, 8) uppvisar denna utveckling. Endast tre av tio försökspersonerna (fp 1, 4, 9) ökar huvudsatslängden lineärt.

I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3 skriver fp 1, 9 och 10 både längre huvudsatser och bisatser på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Med vissa förbehåll (jfr ovan) kan dessa försökspersoner sägas skriva bra uppsatser. Fp 3, 5, 6 och 8 har minskat huvudsatslängden, men ökat bisatslängden mellan årskurserna. Hos fp 4 förekommer det motsatta. Två inlärare (fp 2 och fp 7) har däremot minskat både huvudsats- och bisatslängden, men detta behöver nödvändigtvis inte tyda på sämre uppsatser.

Mina försökspersoner följer samma utvecklingstendens som de infödda skribenterna: satslängden ökar mot högre betygs- och nivågrupper (se Hultman & Westman 1977, 189). Inlärspråket kännetecknas dock av klart kortare satser jämfört med de inföddas prestationer. Den

sammanslagna satsmedellängden i mitt material är 5.95 löpord, medan den i Hultmans & Westmans (1977, 189) material är 7.83 löpord. Även försökspersonernas prestationer i den högsta nivågruppen förblir klart under värdet i den lägsta betygsgraden i gymnasistmaterialet.

8 OM KORREKTHETS- OCH BEHÄRSKNINGSGRAD

8.1 Korrekthetsgrad

Med korrekthetsgrad menar jag den behärskningsnivå av en viss språklig struktur eller ett språkligt element som inläraren uppnått med sina prestationer. Korrekthetsgraden uttrycks i form av en korrekthetsprocent, som baserar sig på den absoluta felfördelningen i försökspersonernas IL. Eftersom det är felförekomster som utgör utgångspunkten, är det på sin plats att definiera vad som menas med fel.

Som fel definieras för det första sådana språkliga former och uttryck som är normavvikande och strider mot svenskans regelsystem. För det andra kan som fel betraktas allt som stör eller försvårar förståeligheten och kommunikationen (Hultman & Westman 1977, 228). Jag koncentrerar mig här på de normavvikande formerna.

Man kan åstadkomma flera olika skäl varför det uppstår fel i IL. Enligt Hyltenstam (1981, 21-22) kan orsaken vara antingen interferens från L1, inlärarspråkets komplexitet, inlärarens förenklingsstrategier eller undervisningen. Sajavaara (1980, 213) kallar fel som uppstått p.g.a. interferens från L1 för interlingvala fel. Intralingvala fel är i sin tur fel som har sin ursprung i målspråkets egna system. Sajavaara nämner också undervisningen som en möjlig orsak till uppkomsten av fel.

Oavsett att det är felförekomsterna som är utgångspunkten i beräkningen av korrekthetsprocent, lägger jag alltså större vikt på det inläraren kan. Ur utvecklingsperspektivet är det väsentligare att betona i vilken grad inläraren behärskar en struktur, inte hur många fel han gör. Den språkliga korrektheten förknippas oftast med bra uppsatser och belönas med högre betyg (Hultman & Westman 1977, 231). Av tabell 26 framgår korrekthetsprocenten hos de enskilda försökspersonerna årskursvis.

Tabell 26 Korrekthetsprocent per årskurs hos försökspersonerna

Nivå	fp	ÅK1	ÅK2	ÅK3	mdlv korr%	åk1-åk3
		korr%	korr%	korr%		
A	1	74,1	81,57	79,57	78,41	5,47
	2	80,99	77,36	78,75	79,03	-2,24
	3	82,61	75,16	81,79	79,85	-0,82
B	4	81,14	78,66	82,19	80,66	1,05
	5	80,87	81,26	81,3	81,14	0,43
	6	82,19	82,23	79,61	81,34	-2,58
	7	80,59	82,16	83,13	81,96	2,54
C	8	90,51	86,61	86,4	87,84	-4,11
	9	84,09	90,66	90,84	88,53	6,75
	10	92,09	91,39	91,84	91,77	-0,25
M/A = 79,1		M/B = 81,27		M/C = 89,38		M/T = 83,05
M/ÅA = 0,8		M/ÅB = 0,36		M/ÅC = 0,8		M/ÅT = 0,62

korr% = korrekthetsprocent

På gruppnivån förekommer den högsta korrekthetsprocenten hos försökspersonerna i grupp C (89.38 %). M.a.o. är dessa försökspersoners IL mest felfritt. Därefter följer inlärarna i nivågrupp B med medelvärdet på 81.27 %. I grupp A förekommer den lägsta korrekthetsprocenten (79.1 %). Det är att påminna att indelningen av försökspersonerna i de olika nivågrupperna baserar sig på felförekomster, vilket förklarar den lineära ökningen i medelvärdet för korrekthetsprocent från grupp A till C. Det är alltså inte fråga om någon tillfällighet.

I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3, förekommer såväl i den lägsta som i den högsta nivågruppen ökning av 0.80 procentenheter i korrekthetsprocenten. Grupp B uppvisar för sin del ett 0.36 procentenheter mer korrekt språk på årskurs 3 än på årskurs 1. Korrektheten i IL har således ökat mest hos försökspersonerna i grupperna A och C. Detta kan bero på att försökspersonerna i fråga är "motståndskraftigare" mot L1:s påverkan, behärskar bättre målspråkets regelsystem eller är bättre på att använda såväl inlärnings- som kommunikationsstrategier.

Inom nivågrupp A är korrekthetsgraden alltså ca 80 %, medan den i grupp B ligger på ca 81 %:s nivå. Försökspersonerna i den högsta nivågruppen uppnår i genomsnitt ca 90 %:s

behärskningsgrad. Samplet som helhet uppvisar dock inga statistiskt signifikanta förändringar i korrekthetsgraden mellan årskurserna 1 och 3.

På individnivån förekommer inga allmänna tendenser till en linjär ökning av korrekthetsprocent mot årskurs 3. I och med att inlära lärt sig nya ord, uttryck och konstruktioner på målspråket, löper de större risk för att göra fel i det nyinlärd. Antalet fel kan alltså öka, även om felförekomster skulle försvinna i de redan inlärd och tillägnade konstruktionerna.

Även om försökspersonerna till synes förefaller skilja sig mycket från varandra vad själva utvecklingsgången beträffar, finns det ändå en relativ allmän tendens till ökningen av korrekthetsprocenten från årskurs 2 till årskurs 3. Denna tendens förekommer hos alla försökspersoner utom fp 1, 6 och förvånansvärt nog fp 8. Ungefär hälften av försökspersonerna uppvisar däremot en lägre korrekthetsgrad på årskurs 2 jämfört med årskurs 1.

I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3 är korrekthetsprocenten lägre på årskurs 3 än på årskurs 1 hos två av de tre svagare försökspersonerna. Något oväntat har fp 1, som annars uppvisar det lägsta medelvärdet för korrekthetsprocent ökat korrektheten från årskurs 1 till årskurs 3 med t.o.m. 5.47 procentenheter. Försökspersonerna i grupp B uppvisar redan mer tendens till förhöjningen av korrektheten på årskurs 3 än på årskurs 1. Hos tre av de fyra försökspersonerna i grupp B är korrekthetsprocenten högre på årskurs 3. Något stridande mot medelvärdet för korrekthetsprocenten i den högsta gruppen uppvisar två försökspersoner i grupp C (fp 8 och fp 10) ändå en lägre behärskningsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1. Försökspersonerna i fråga har dock höga värden på årskurs 1.

Endast fp 9 har statistiskt signifikant höjt korrekthetsprocenten genom årskurserna ($\chi^2=9.84$, $df=2$, $p<0.01$). Försökspersonen i fråga befinner sig dessutom på t.o.m. 6.75 procentenheter högre korrekthetsgrad på årskurs 3 jämfört med årskurs 1.

8.2 Behärskning av grammatiska nivåer

8.2.1 Morfologi

8.2.1.1 Allmän översikt

När det gäller inlärares behärskning av morfologi, är det i första hand fråga om hans kännedom om substantiv- och verbböjning. De morfologiska felen berör således fel inom orden och kan förklaras enbart med böjningstekniska grunder (jfr de morfo-syntaktiska felen). Denna feltyp innebär sådana normavvikande former som t.ex. **tanker* i stället för *tankar* och **springade* i stället för *sprang*. (Hultman & Westman 1977, 230; Meriläinen 1984, 39.)

Tabellen nedan sammanfattar försökspersonernas behärskning av substantiv- och verbböjning. Medelvärdet anger här (såsom i samband med de andra tabellerna över behärskning av de grammatiska nivåerna) medelvärdet för behärskningsprocenten.

Tabell 27 Behärskningsprocent på den morfologiska nivån

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	98,6	1,4	99	1	98,5	1,5	98,7	-0,1
	2	100	0	98,1	1,9	98,7	1,3	98,9	-1,3
	3	94,4	5,6	99,1	0,9	98,4	1,6	97,3	4
B	4	95,4	4,6	97,5	2,5	97,1	2,9	96,7	1,7
	5	100	0	95,2	4,8	94,7	5,3	96,6	-5,3
	6	93,2	6,8	96,8	3,2	98,6	1,4	96,2	5,4
	7	100	0	98,9	1,1	100	0	99,6	0
C	8	87,5	12,5	97,1	2,9	100	0	94,9	12,5
	9	93,6	6,4	100	0	100	0	97,9	6,4
	10	96	4	95,2	4,8	100	0	97,1	4
M/A=98,3		M/B=97,3		M/C=96,3		M/T=97,4			
M/ÅA=0,9		M/ÅB=0,5		M/ÅC=7,6		M/ÅT=2,7			

rätt% = behärskningsprocent

Något överraskande sjunker behärskningsgraden av substantiv- och verbböjning lineärt från nivågrupp A till nivågrupp C. Grupp A ligger på 98,3 %:s nivå, medan grupperna B och C

befinner sig på 97.3 %:s respektive 96.3 %:s nivåer. Det faktum att försökspersonerna i grupp A förefaller bäst behärska morfologin, kan möjligen bero på att de i allmänhet skriver kortare uppsatser än försökspersonerna i grupperna B och C, då möjligheten till felförekomster är mindre. Orsaken till morfologiska fel är vanligen att inläraren förenklar målspråkets regelsystem och tillämpar oftast den mest produktiva böjningsändelsen.

Om man ser närmare på årskurserna 1 och 3, finns det en större tendens hos försökspersonerna i den högsta nivågruppen än i den lägsta att behärskningsgraden av substantiv- och verbböjning är högre på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Trots den låga behärskningsgraden i grupp C, har försökspersonerna i denna grupp ändå lyckats förbättra sina prestationer mot årskurs 3 i och med att de minskat förekomsten av morfologiska fel. Försökspersonerna i grupp C uppvisar en stigning på 7.6 procentenheter, medan det hos inlärarna i grupp A och grupp B förekommer en stigning på 0.9 respektive 0.5 procentenheter. Grupp B har alltså minst ökat behärskningen av substantiv- och verbböjning. Det förekommer inga statistiskt signifikanta skillnader på gruppnivån.

På individnivån är utvecklingsgångarna högst varierande och skiljer sig avsevärt även inom en och samma nivågrupp. Hos de flesta försökspersonerna (fp 1, 3, 4, 6, 8 och 9) stiger behärskningsgraden av substantiv- och verbböjning från årskurs 1 till årskurs 2. Vid förflyttning till årskurs 3 gör de svagare skribenterna oftast flera morfologiska fel, medan de duktigare oftast förbättrar sitt kunnande. Alla försökspersonerna i nivågrupp C uppnår t.o.m. 100 %:s behärskningsgrad.

Statistiskt nästan signifikanta skillnader förekommer hos fp 8 ($\chi^2=6.55$, $df=2$, $p<0.05$). Försökspersonen i fråga befinner sig på den lägsta behärskningsnivån (87.5 %) på årskurs 1 av hela samplet, medan han fram till årskurs 3 har betydligt minskat förekomsten av morfologiska fel och höjt behärskningsnivån. Det är att lägga märke till att den låga behärskningsgraden hos denna försöksperson avsevärt har påverkat det låga medelvärdet i hela nivågruppen.

8.2.1.2 Substantivböjning

I samband med substantivböjning kan förekomma felaktiga pluralisformer, som innebär att inläraren fogar fel böjningsändelse (pluralissuffixen *-or*, *-ar*, *-e*, *-r*, *-n*, *0*) till substantivet. Följande exempel ur korpusen illustrerar denna feltyp.

- (1) Vi har också några *pojkvänner* som vi snackar med på fredagkvällarna.
[pojkvänner] (2902)
- (2) Jag hade många *mardrömmar* efter det. [mardrömmar] (4804)
- (3) Men nu jag har några *problemer*. [problem] (0606)

I den första exempelmeningen har inläraren övergeneraliserat suffixet *-or* och använt den i stället för den normenliga ändelsen *-er*. I exemplen (2) och (3) är det också fråga om övergeneralisering. Suffixet *-er* har fogats till ord som enligt svenskans regelsystem får *-ar* respektive *0*.

Behärsknigen av substantivets pluralisböjning hos de enskilda försökspersonerna framställs i tabellen nedan.

Tabell 28 Behärskning av substantivets pluralisböjning

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	98,6	1,4	99	1	100	0	99,2	1,4
	2	100	0	100	0	98,7	1,3	99,6	-1,3
	3	100	0	99,2	0,8	98,4	1,6	99,2	-1,6
B	4	97	3	100	0	98,6	1,4	98,5	1,6
	5	100	0	100	0	96	4	98,7	-4
	6	100	0	97,9	2,1	100	0	99,3	0
	7	100	0	100	0	100	0	100	0
C	8	87,5	12,5	98,5	1,5	100	0	95,3	12,5
	9	93,6	6,4	100	0	100	0	97,9	6,4
	10	100	4	95,2	4,8	100	0	98,4	0
M/A=99,3		M/B=99,1		M/C=97,2		M/T=98,6			
M/ÅA= -0,5		M/ÅB= -0,6		M/ÅC=6,3		M/ÅT=1,5			

På gruppnivån uppvisar medelvärdet för behärskningen av substantivets pluralisböjning en likadan utvecklingstendens som i samband med morfologin som helhet. Behärskningen minskar således från grupp A mot grupp C. Skillnaderna mellan nivågrupperna är här ändå större. Speciellt grupp C skiljer sig klart från de två andra. Försökspersonerna i grupperna A och B ligger på 99.3 %:s respektive 99.1 %:s nivå, medan skribenterna i grupp C befinner sig på 97.2 %:s behärskningsgrad.

Mellan årskurserna 1 och 3 har försökspersonerna i den högsta nivågruppen höjt behärskningsgraden med t.o.m. 6.3 procentenheter. De två andra grupperna har däremot kommit nedåt med 0.5 respektive 0.6 procentenheter. Trots att försökspersonerna i grupp C alltså i genomsnitt gör mest pluralisfel, har de ändå mest minskat förekomsten av dessa fel mellan årskurserna 1 och 3. Några statistiskt signifikanta skillnader förekommer ändå inte på gruppnivån.

Det förekommer allmänt taget relativt få felaktiga pluralisformer hos de enskilda försökspersonerna. Det tycks inte heller finnas några genomskinliga utvecklingstendenser angående förekomsten av pluralisfel, utan försökspersonerna beter sig väldigt varierande. Det är ändå påfallande att de svagare inlärnarna (fp 2, 3, 4, 5) behärskar substantivets pluralisböjning något sämre på årskurs 3 än på årskurs 2, medan de duktigare (fp 6, 7, 8, 9, 10) har ökat behärskningen. De duktigare försökspersonerna tenderar också att ligga på högre behärskningsgrad på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Även om skillnaderna mellan försökspersonernas prestationer på de olika årskurserna är rätt minimala, skulle man kanske ändå kunna påstå att det mot slutet av gymnasiet förekommer färre böjningsfel hos de duktigare än hos de svagare inlärnarna. Försökspersonerna förändrar inte statistiskt signifikant sin behärskning genom årskurserna.

8.2.1.3 Verbböjning

Verben i svenskan tillhör olika konjugationer som var och en följer ett visst böjningsmönster. Ett verbböjningsfel innebär således fel böjningssuffix. Följande satser ur materialet exemplifierar denna feltyp.

- (4) ... men nu har jag *tänkat* att jag inte lita på sig. [tänkt] (0602)
 (5) Hennes syster har *giftat* sig med en tunisier... [gift] (3002)
 (6) Han är pojke och *förar* något inte vidare. [för] (4802)

I alla exempel är det fråga om övergeneralisering av I konjugationens böjningsändelser. Både *tänka* och *gifta sig* böjs efter II konjugation och har i supinum således formen *tänkt* respektive *gift sig*. Verbet *föra* böjs efter III konjugation och har i presens formen *för*.

Följande tabell ger en översikt över behärskningen av verbböjning hos de enskilda försökspersonerna.

Tabell 29 Behärskning av verbböjning

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	100	0	100	0	98,5	1,5	99,5	-1,5
	2	100	0	98,1	1,9	100	0	99,4	0
	3	94,4	5,6	100	0	100	0	98,1	5,6
B	4	98,5	1,5	97,5	2,5	98,6	1,4	98,2	0,1
	5	100	0	95,2	4,8	98,7	1,3	98	-1,3
	6	93,2	6,8	98,9	1,1	98,6	1,4	96,9	5,4
	7	100	0	98,9	1,1	100	0	99,6	0
C	8	98,5	1,5	97,5	2,5	98,6	1,4	98,2	0,1
	9	100	0	100	0	100	0	100	0
	10	96	4	100	0	100	0	98,7	4
M/A=99,0		M/B=98,2		M/C=99,0		M/T=98,7			
M/ÅA=1,4		M/ÅB = 1,2		M/ÅC = 1,4		M/ÅT = 1,2			

Till skillnad från substantivböjningen avviker behärskningen av verbböjning från behärskning av morfologi som helhet i det avseendet att graden av behärskningen inte ökar lineärt mot den

högsta nivågruppen. Försökspersonerna i grupp B ligger med en behärskningsgrad på 98.2 % en bit efter försökspersonerna i grupperna A och C, som befinner sig på 99.0 %:s behärskningsnivå. Det är alltså grupp B som i genomsnitt har mest svårigheter med verbböjningen, men alla nivågrupper kan dock sägas uppvisa en väldigt hög behärskningsgrad ända från årskurs 1. Den genomsnittliga behärskningsnivån i hela samplet är 98.7 %. Den är något högre än behärskningsnivån i Hämäläinens (1995, 85) studie i verbmorfologin i finska gymnasisters inläraarsvenska (95.9 %).

I överensstämmelse med det ovan framställda uppvisar försökspersonerna i grupp B den minsta utvecklingen mot ökning i behärskningen av verbböjning mellan årskurserna 1 och 3. De har förbättrat sitt kunnande med 1.2 procentenheter, medan inläraarna i de två övriga grupperna uppvisar en 1.4 procentenheters skillnad mellan årskurserna. Det finns inga statistiskt signifikanta skillnader i behärskningsgraden mellan årskurserna 1 och 3.

I likhet med substantivets pluralisböjning är de absoluta felfrekvenserna låga och behärskningsgraden i verbböjningen således relativt hög hos de enskilda försökspersonerna. Utvecklingsgångarna är igen av varierande slag och det är svårt att ange några allmänna tendenser. De flesta ligger ändå på högre behärskningsnivå på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 och relativt många försökspersoner uppvisar inga (fp 9) eller bara några enstaka (fp 1, 2, 3, 7, 10) förekomster av verbböjningsfel. På individnivån förekommer inte heller några statistiskt signifikanta skillnader.

8.2.2 Morfo-syntax

8.2.2.1 Allmän översikt

Utgångspunkten för bedömningen av den morfo-syntaktiska behärskningsnivån utgörs av fel som förekommer såväl i samband med substantiv-, adjektiv- som pronomenböjning. De morfo-syntaktiska felen kan även uttrycka sig i form av en felaktig, överflödlig eller utelämnad fristående artikel. Ofta är det fråga om brott mot svenskans kongruensregler, som innebär att adjektivattribut, vissa pronomen och artiklar skall rätta sig efter sitt huvudord (Jørgensen & Svensson 1991, 23 ff.). Denna feltyp berör således också själva orden, men till skillnad från de

morfologiska felen används som definieringskriterium först och främst andra (t.ex. genus, bestämdhet) grunder än enbart sådana som bygger på valet av en böjningsändelse (Meriläinen 1984, 39-40). Följande exempel ur materialet illustrerar skillnaderna mellan morfologiska (jfr (7a) -(7b)) och morfo-syntaktiska (jfr (8a) -(8b)) felkategorierna.

- (7a) *Resen* kan vara rolig men ... [Resan] (5903)
 (7b) Jag har hört att många *supar* ganska oft. [super] (7205)
 (8a) ... och snacka trevliga saker med *kompisar*. [kompisarna] (3703)
 (8b) *Cyklern* dåliga sidor är åtminstone kallhet/en. [cykelns] (3704)

I såväl exempel (7a) som i (7b) kan felförekomsten förklaras enbart med valet av en felaktig substantiv- respektive verbböjningsändelse. Däremot är det i exempel (8a) fråga om fel bestämdhetskategori och i (8b) fel kasus. Orsakerna till felförekomsterna ligger alltså först och främst på det syntaktiska planet snarare än i de böjningstekniska grunderna.

Av tabell 30 framgår den morfo-syntaktiska behärskningsnivå försökspersonerna befinner sig på.

Tabell 30 Behärskning av morfo-syntax

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	76,4	23,6	71,9	28,1	67,2	32,8	71,8	-9,2
	2	82	18	60,2	39,8	60,3	39,7	67,5	-21,7
	3	75	25	54,6	45,5	67,2	32,8	65,6	-7,8
B	4	83,3	16,7	70,2	29,8	62,9	37,1	72,1	-20,4
	5	73,7	26,3	72,1	27,9	73,3	26,7	73	-0,4
	6	79,5	20,5	67	33	73	27	73,2	-7,5
	7	69,7	30,3	67,4	32,6	61,8	38,2	66,3	-7,9
C	8	87,5	12,5	75	25	60,4	39,6	74,3	-27,1
	9	85,7	14,3	76,4	23,6	67,6	32,4	76,6	-18,1
	10	68	32	76,2	23,8	85,7	14,3	76,6	17,7
M/A=68,3		M/B=71,1		M/C=75,8		M/T=71,7			
M/ÅA= -12,9		M/ÅB= -9,1		M/ÅC= -9,2		M/ÅT= -10,2			

Behärskningen av morfo-syntax stiger lineärt från grupp A till grupp C. Försökspersonerna i grupp A uppvisar en behärskningsgrad på 68.3 %, medan inlärarna i grupp B och grupp C ligger

på 71.1 %:s respektive 75.8 %:s nivå. M.a.o. gör försökspersonerna i den högsta nivågruppen färre morfo-syntaktiska fel än inlärarna i de två andra grupperna.

Försökspersonerna i alla de tre nivågrupperna uppvisar i genomsnitt bättre behärskning av morfo-syntax på årskurs 1 jämfört med årskurs 3. Grupp A befinner sig på 12.9 procentenheter lägre behärskningsnivå i slutet av gymnasiet, medan det i grupp B och C förekommer en skillnad på 9.1 respektive 9.2 procentenheter mellan årskurserna. Detta kan hänga ihop med det faktum att i och med att inlärarna producerar mer text, löper de också större risk för fel. Skillnaderna mellan årskurserna är statistiskt nästan signifikanta ($t=-2.5$, $df=9$, $p<0.05$).

Påfallande för utvecklingsgångar på individnivån är att alla försökspersoner utom en (fp 10) uppvisar en lägre behärskningsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1. Försökspersonerna i fråga har gått bakåt i sitt kunnande från 0.4 upp till 27.1 procentenheter. Relativt många försökspersoner (fp 1, 4, 7, 8, 9) uppvisar dessutom en linjär sjunkning av behärskningsgraden genom de tre årskurserna. Fp 10 har dock som påpekat förbättrat sitt kunnande på alla årskurser. Inlärarna tenderar alltså nästan genomgående göra fler morfo-syntaktiska fel i slutet än i början av gymnasiet. På individnivån förekommer inga statistiskt signifikanta skillnader.

8.2.2.2 Numerus

Såväl substantiv, adjektiv som pronomen har i svenskan både singularis- och pluralisform. Med numerusfel anser jag sådana brott i synnerhet mot substantivböjning (men även adjektiv- och pronomenböjning), där inläraren har använt antingen singularis i stället för pluralis eller tvärtom och där den felaktiga numerusformen förefaller vara den enda grunden till uppkomsten av felet. Denna feltyp illustreras av följande exempel:

- (9) När de var *ensam* kunde de inte mobba mig, ... [ensamma] (0605)
- (10) Där bor *min* kusiner Riitta och Heli. [mina] (5903)
- (11) Man kan träffa olika människor och *kultur*. [kulturer] (2903)

Vad numerusfel beträffar är det oftast singularis som övergeneraliseras och används i stället för pluralis. Detta är fallet i alla de ovanstående exemplen. I exempen (9) och (10) har förenkling lett

till felaktig kongruens hos adjektivet respektive pronomenet. Numerusfel kan ibland också föras till gruppen slarvfel, vilket torde vara fallet i exempel (11), men förenkling kan även här komma i fråga.

Behärskningen av numerus hos de enskilda försökspersonerna framgår av följande tabell.

Tabell 31 Behärskning av numerus

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	97,2	2,8	96,9	3,1	91	9	95	-6,2
	2	92	8	91,2	8,8	93,6	6,4	92,3	1,6
	3	94,4	5,6	94,2	5,8	91,8	8,2	93,5	-2,6
B	4	97	3	95	5	88,6	11,4	93,5	-8,4
	5	93	7	98,1	1,9	94,7	5,3	95,3	1,7
	6	95,5	4,5	98,9	1,1	98,6	1,4	97,7	3,1
	7	100	0	95,5	4,5	91,2	8,8	95,6	-8,8
C	8	100	0	92,6	7,4	100	0	97,5	0
	9	96,8	3,2	98,2	1,8	100	0	98,3	3,2
	10	100	0	95,2	4,8	100	0	98,4	0
M/A=93,6		M/B=95,5		M/C=98,1		M/T=95,7			
M/ÅA= -2,4		M/ÅB= -3,1		M/ÅC= 1,1		M/ÅT= -1,6			

Behärskningen av numerus ökar mot de duktigare försökspersonerna. Nivågrupp C ligger på 98.1 %:s behärskningsnivå, medan grupperna B och A uppvisar en behärskning på 95.5 respektive 93.6 procent. Försökspersonerna i grupp A gör alltså mest fel på numerus, medan inläraerna i grupp C behärskar det klart bäst. De senare ligger också klart över den genomsnittliga behärskningsgraden av numerus i hela materialet (95.7 %).

Nivågrupp C tenderar också att behärska numerus bättre på årskurs 3 än på årskurs 1. Skillnaden mellan dessa årskurser är 1.1 procentenheter. Försökspersonerna i grupperna A och B behärskar däremot numerus något sämre på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Skillnaden mellan behärskningsgraderna är 2.4 respektive 3.1 procentenheter. Det förekommer dock inga statistiskt signifikanta skillnader på gruppnivån.

På individnivån är utvecklingsgångarna av mer varierande slag. Behärskningen av numerus tenderar ändå att öka mot de duktigare försökspersonerna. Förekomster av numerusfel varierar relativt mycket från årskurs till årskurs hos de enskilda försökspersonerna. I jämförelse mellan årskurserna 1 och 3 behärskar fp 1, 3, 4 och 7 numerus bättre på årskurs 1 än på årskurs 3, medan hos fp 2, 5, 6 och 9 är förhållandet det motsatta. Alla försökspersoner i den högsta nivågruppen behärskar numerus till 100 % på årskurs 3. De enskilda försökspersonerna uppvisar inte heller några statistiskt signifikanta skillnader i behärskningen mellan årskurserna.

8.2.2.3 Genus

Svenskans grammatiska genus har att göra med indelningen av substantiv i utrumord (n-ord) och neutrumord (t-ord) (Jørgensen & Svensson 1991, 18). Genusfel uppstår när inläraren gör fel på bedömning av ordets genustillhörighet. Förutom substantiv kan genusfel förekomma i adjektivets och pronomenets kongruensböjning samt i valet av den fristående artikeln. Exempelen nedan illustrerar denna feltyp.

- (12) Jag själv är 18 år och jag röstade första *gången*. [gången] (2907)
- (13) Helsingfors är *stort* stad och väldigt vacker plats. [stor] (1403)
- (14) När vi är tillsammans vi snackar om saker och spela *någon* spel. [något] (7202)
- (15) På kvällarna gick vi in på Playboy, *en* mycket populärt disco, och dansade. [ett] (3001)

I exempel (12) har inläraren böjt substantivet *gång* som om det var ett t-ord. I exempel (13) avslöjar t-formen hos adjektivet att skribenten antagligen betraktar substantivet *stad* som t-ord. I de två sista exemplen är det däremot fråga om övergeneralisering av utrum.

Tabell 32 illustrerar hur försökspersonerna behärskar svenskans genus.

Tabell 32 Behärskning av genus

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	95,8	4,2	91,7	8,3	91	9	92,8	-4,8
	2	94	6	92,3	7,7	87,2	12,8	91,2	-6,8
	3	100	0	89,1	10,9	91,8	8,2	93,6	-8,2
B	4	95,4	4,6	93,4	6,6	90	10	92,9	-5,4
	5	96,5	3,5	94,2	5,8	97,3	2,7	96	0,8
	6	100	0	94,7	5,3	91,9	8,1	95,5	-8,1
	7	95,4	4,6	97,7	2,3	94,1	5,9	95,7	-1,3
C	8	91,7	8,3	92,6	7,4	83,3	16,7	89,2	-8,4
	9	96,8	3,2	98,2	1,8	94,6	5,4	96,5	-2,2
	10	92	8	100	0	96,4	3,6	96,1	4,4
M/A=92,5		M/B=95,0		M/C=93,9		M/T=93,9			
M/ÅA= -6,6		M/ÅB= -3,5		M/ÅC= -2,1		M/ÅT= -4,0			

Den högsta behärskningsgraden av genus förekommer i grupp B (95.0 %) och därefter följer inlärarna i grupp C med en behärskningsgrad på 93.9 %. I likhet med numerus, vållar också genus mest svårigheter för försökspersonerna i den lägsta nivågruppen. De uppnår en 92.5 %:s behärskningsnivå. Uppkomsten av genusfel beror troligen på förenkling. I jämförelse med Lahtinens (1997, 160) undersökning om genuskongruens i finska gymnasisters inläraarsvenska, uppvisar mina försökspersoner en något lägre behärskningsnivå (93.9 %) än inlärarna i Lahtinens studie (95.5 %).

Alla nivågrupper ligger på en signifikant lägre behärskningsnivå på årskurs 3 jämfört med årskurs 1 (t-test, one-tail: $t=-2.9$, $df=9$, $p<0.01$). Orsaken till denna tendens kunde möjligen vara att inlärarna antingen är osäkra på de nyinlärda ordens genustillhörighet eller gör av misstag fel på de redan bekanta orden när de koncentrerar sig på nya ord. Skillnaderna mellan årskurserna är -6.6, -3.5 respektive -2.1 procentenheter. Försökspersonerna i den högsta nivågruppen har alltså i genomsnitt mest minskat andelen genusfel, därefter följer inlärarna i grupperna B och A.

Hos de enskilda försökspersonerna kan påstås finnas två generella utvecklingstendenser. De flesta av de svagare försökspersonerna (fp 1, 2, 4, även 6) uppvisar en linjär sjunkning i behärskningsgraden, medan de duktigare (fp 7, 8, 9, 10) höjer behärskningsgraden fram till årskurs 2 för att sedan sänka den något vid förflyttning till årskurs 3. De flesta av

försökspersonerna (fp 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9) ligger i genomsnitt på lägre nivå på årskurs 3 än på årskurs 1. Detta berör inte enbart de svagare försökspersonerna, utan i hög grad även de duktigare. Endast två försökspersoner (fp 5, 10) behärskar genus bättre på årskurs 3 än på årskurs 1. Det förekommer dock inga statistiskt signifikanta skillnader hos de enskilda försökspersonerna.

8.2.2.4 Artikelbruk

Svenskan skiljer sig mellan obestämt, bestämt och generellt species som uttrycks med hjälp av en obestämd, bestämd eller artikellös form av substantivet (jfr Jørgensen & Svensson 1991, 20). Fel i artikelbruket innebär således att inläraren använder sig av en felaktig form av substantivet, som inte passar in i textsammanhanget. Förutom med substantiv kan fel i artikelbruket också uppstå i samband med adjektiv och artiklar. Följande exempelmeningar får illustrera denna feltyp.

- (16) Jag tycker att Finlands *gymnasiesystemet* är bra och jag hoppas att ni veta mera om det. [gymnasiesystem] (3701)
- (17) Din *gammal* vän Satu. [gamla] (1402)
- (18) När något säger inte på flyktingar, måste han vara *en* rasist. [0] (7905)

I exempel (16) har inläraren glömt bort att man efter genitiv skall ha obestämd form av substantivet och i exempel (17) att adjektivet bör kongruensböjas efter ett possessivt pronomen. I samband med verbet *vara* och predikativ som anger gruppstillhörighet såsom i exempel (18) har svenskan en artikellös form.

Följande tabell ger en översikt över behärsknigen av artikelformer hos de enskilda försökspersonerna.

Tabell 33 Behärskning av artikelformer

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	84,7	15,3	83,3	16,7	85,1	14,9	84,4	0,4
	2	96	4	76,7	23,3	79,5	20,5	84,1	-16,5
	3	80,6	19,4	71,4	28,6	83,6	16,4	78,5	3
B	4	90,9	9,1	81,8	18,2	84,3	15,7	85,7	-6,6
	5	84,2	15,8	80,8	19,2	81,3	18,7	82,1	-2,9
	6	84,1	15,9	73,4	26,6	82,4	17,6	80	-1,7
	7	74,2	25,8	76,4	23,6	76,5	23,5	75,7	2,3
C	8	95,8	4,2	89,7	10,3	77,1	22,9	87,5	-18,7
	9	92,1	7,9	80	20	73	27	81,7	-19,1
	10	76	24	80,9	19,1	89,3	10,7	82,1	13,3
M/A=82,3		M/B=80,9		M/C=83,8		M/T=82,2			
M/ÅA= -4,4		M/ÅB= -2,2		M/ÅC= -8,2		M/ÅT= -4,7			

Den högsta behärskningsgraden av artikelformer förekommer i grupp C (83.8 %). Grupperna A och B ligger på 82.3 %:s respektive 80.9 %:s nivå. Försökspersonerna i grupp C kan alltså bäst användningsregler för artikelbruket, medan skribenterna i grupp B gör i genomsnitt mest fel i valet av rätt artikelform.

I alla nivågrupper förekommer en tendens till sjunkning av behärskningsgraden på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Något överraskande är sjunkningen störst i grupp C, som på årskurs 3 ligger på 8.2 procentenheter lägre nivå än på årskurs 1. Därefter följer grupp A med en skillnad på 4.4 procentenheter. Försökspersonerna i grupp B har minskat behärskningsgraden med enbart 2.2 procentenheter och kan i detta avseende sägas ligga en bit före de andra nivågrupperna. Behärskningen av artikelbruket mellan årskurserna 1 och 3 skiljer sig ändå inte signifikant från varandra.

På individnivån är behärskningsgraden av artikelformerna lägre på årskurs 2, men höjer något mot årskurs 3 hos sex försökspersoner. Denna utvecklingsgång berör i synnerhet försökspersonerna i grupperna A och B. Något oväntat sjunker behärskningen lineärt mot slutet av gymnasiet hos två försökspersoner i grupp C (fp 8, fp 9). Däremot kan fp 7 och 10 sägas befinna sig på högre språklig nivå i slutet av gymnasiet, för de har höjt lineärt behärskningsgraden.

Ungefär hälften av försökspersonerna (fp 2, 4, 5, 6, 8, 9) uppvisar en lägre behärskningsnivå på årskurs 3 än på årskurs 1. Det är att lägga märke till att två av de sammanlagt fyra försökspersonerna (fp 1, 3, 7, 10) som ligger på högre behärskningsnivå på årskurs 3, tillhör den lägsta nivågruppen. Även om försökspersonerna i grupp C i genomsnitt uppvisar en högre behärskningsgrad, tenderar de ändå att göra fler fel i artikelbruket i slutet än i början av gymnasiet jämfört med de svagare försökspersonerna. Detta har troligen samband med det mera komplexa och varierade språket, som de duktigare försökspersonerna producerar. Det förekommer inga statistiskt signifikanta skillnader på individnivån.

Ju mera inläraren får språklig input, desto mer har han/hon kännedom om vilken artikelform som passar in i ett visst sammanhang. Den korta tid som FL-inlärarna är utsatta för svenskan är sannolikt en av orsakerna till att valet av den rätta artikelformen vållar mest problem inom morfosyntaxen.

8.2.3 Syntax

8.2.3.1 Allmän översikt

Syntax innebär regler för hur orden kan kombineras med varandra till större språkliga enheter. Syntaktiska fel berör således fel inom frasens, satsens eller meningens uppbyggnad och ledföljd. (Hultman & Westman 1977, 230; Jörgensen & Svensson 1991, 14.)

Tabell 34 kartlägger behärskning av syntax som helhet hos försökspersonerna. Tabellen visar såväl den absoluta som den relativa fördelningen av syntaktiska fel samt försökspersonernas behärskningsgrad.

Tabell 34 Behärskning av syntax

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	73,6	26,4	72,9	27,1	83,6	16,4	76,7	10
	2	74	26	78,6	21,4	92,3	7,7	81,6	18,3
	3	83,3	16,7	78,2	21,8	85,2	14,8	82,2	1,9
B	4	73,4	26,6	77,7	22,3	81,4	18,6	77,5	8
	5	71,9	28,1	79,8	20,2	80	20	77,2	8,1
	6	65,9	34,1	77,7	22,3	74,3	25,7	72,6	8,4
	7	82,1	17,9	71,9	28,1	82,4	17,6	78,8	0,3
C	8	70,8	29,2	73,5	26,5	83,3	16,7	75,9	12,5
	9	66,7	33,3	65,5	34,5	81,1	18,9	71,1	14,4
	10	76	24	85,7	14,3	78,6	21,4	80,1	2,6
M/A= 80,2		M/B=76,5		M/C=75,7		M/T=77,4			
M/ÅA=10,1		M/ÅB=6,2		M/ÅC=9,8		M/ÅT=8,5			

Kanske något oväntat behärskar inlärnarna i grupp A i genomsnitt bäst syntaxen. Gruppen uppnår 80.2 %:s behärskningsnivå, medan de två andra gruppernas prestationer förblir under den genomsnittliga korrekthetsgraden i hela samplet (77.4 %). Försökspersonerna i grupp B och grupp C behärskar syntaxen till 76.5 %:s respektive 75.7 %:s nivå. Meningsbyggnaden i de svagare försökspersonernas uppsatser är i allmänhet enklare än i de duktigare uppsatser, vilket möjligen förklarar varför inlärnarna i grupp A förefaller behärska syntaxen bättre än de andra. Meningsbyggnadens komplexitet utgör således en felkälla i behärskningen av syntax, men man skall inte heller glömma att trots felförekomster talar komplexiteten för kännedom om mer utbyggda strukturer och kännetecknar således högre färdighetsnivå i språket.

Försökspersonerna i grupp A tenderar också mest av alla att höja behärskningsnivån mot slutet av gymnasiet. Dessa inlärare ligger i genomsnitt på 10.1 procentenheter högre korrekthetsgrad på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Grupp C har höjt behärskningen med 9.8 procentenheter. Skribenterna i grupp B har också förbättrat sitt kunnande, men enbart med 6.2 procentenheter. När det gäller syntax, uppvisar de svagare försökspersonerna mest tendens till utveckling av språkfärdigheter. I det hela taget har försökspersonerna höjt korrekthetsgraden mellan årskurserna 1 och 3 statistiskt mycket signifikant (t-test: $t=-4.7$, $df=9$, $p<0.001$).

Även om utvecklingsgångarna på individnivån i sig är av varierande slag, är det ändå påfallande att alla försökspersoner uppvisar en högre korrekthetsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1 och att hälften av försökspersonerna (fp 2, 4, 5, 8, 9) höjer lineärt korrekthetsgraden mot slutet av gymnasiet. De högsta medelvärdena för behärskningen av syntax förekommer hos fp 2, 3 och 10 (81.6 %, 82.2 % resp. 80.1 %). Utav alla försökspersonerna har fp 2 också mest höjt behärskningsnivån mellan årskurserna 1 och 3 (med t.o.m. 18.3 procentenheter). Inläraren i fråga skiljer sig alltså tydligt såväl från sin egen nivågrupp som från hela samplet. Genom gymnasiet alla årskurser har denna försöksperson höjt sin syntaktiska prestationsnivå statistiskt nästan signifikant ($\chi^2=6.3$, $df=2$, $p<0.05$).

8.2.3.2 Placering av negationsord

Negationen *inte* tillhör satsadverbial och har en relativ fast placering både i huvud- och bisatser. I huvudsatserna står den omedelbart efter det finita verbet och i bisatserna mellan subjektet och det finita verbet. (Jørgensen & Svensson 1991, 101.) Felplaceringen av *inte* innebär här att negationen står före det finita verbet i huvudsats eller efter finitet i bisatsen. Följande meningar exemplifierar denna feltyp.

- (19a) Jag spelar gitarr, *men jag inte kan* spela den väl. [men jag kan inte] (7207)
- (19b) Min vän har tävlingscykel *men hon inte tävlingar* med det. [men hon tävlar inte] (1404)
- (20a) ...*om vi hade inte* lust att vara på stranden, ... [om vi inte hade] (2901)
- (20b) ... *att vi har inte* så mycke timme.... [att vi inte har] (0604)

I såväl exempel (19a) som i (19b) har inlärarna antagligen trott att konjunktionen *men* inleder en bisats, varför bisatsordföljden har övergeneraliserats till dessa huvudsatser. I exempel (20a) och (20b) är det däremot fråga om övergeneralisering av huvudsatsordföljden till bisatser.

I tabell 35 redovisas hur försökspersonerna behärskar placeringen av *inte* i huvud- och bisats.

Tabell 35 Behärskning av negationordets placering i huvud- och bisats

Negationsordet i huvudsats							Negationsordet i bisats				
	ÅK1	ÅK2	ÅK3				ÅK1	ÅK2	ÅK3		
Nivå	fp	%	%	%	mdlv	åk1-åk3	%	%	%	mdlv	åk1-åk3
A	1	100	100	100	100	0	100	0	100	66,7	0
	2	100	83,3	66,7	83,3	-33,3	0	100	50	50	50
	3	100	60	100	86,7	0	100	0	100	66,7	0
B	4	100	75	100	91,7	0	33,3	100	100	77,8	66,7
	5	100	100	100	100	0	100	0	100	66,7	0
	6	60	91,7	80	77,2	20	100	33,3	0	44,4	-100
	7	100	87,5	100	95,8	0	0	0	0	0	0
C	8	80	100	75	85	-5	0	0	50	16,7	50
	9	50	50	100	66,7	50	20	100	100	73,3	80
	10	100	88,9	100	96,3	0	50	60	100	70	50
M/A = 90,0		M/B = 91,2		M/A = 61,1		M/B = 47,2					
M/C = 82,7		M/T = 88,3		M/C = 53,3		M/T = 53,2					
M/ÅA = -11,1		M/ÅB = 5,0		M/ÅA = 16,7		M/ÅB = -3,8					
M/ÅC = 15,0		M/ÅT = 3,2		M/ÅC = 60		M/ÅT = 22,8					

Placeringen av *inte* i huvudsats vållar betydligt färre svårigheter än placeringen i bisats för försökspersonerna. I 88.3 % av fallen placerar försökspersonerna negationen normenligt i huvudsats, medan de i samband med bisatser uppnår endast 53.2 %:s behärskningsnivå. I ungefär 50 % av fallen tenderar försökspersonerna alltså att övergeneralisera huvudsatsordföljden till bisatser vad placeringen av negationen beträffar.

Försökspersonerna i grupp B behärskar bäst placeringen av negationsordet i huvudsats. De uppnår 91.2 %:s behärskningsnivå. Den lägsta nivågruppen uppvisar en nästan lika hög behärskningsgrad, 90.0 %. Något överraskande är förekomsten av felplacerade negationer i huvudsats högst i grupp C, som endast når fram till 82.7 %:s behärskningsnivå. När det däremot gäller bisatserna, ligger grupp A igen något oväntat på den högsta behärskningsnivån (61.1 %). Därefter följer försökspersonerna i grupp C med en behärskningsgrad på 53.3 %. I grupp B tenderar det att förekomma mest felplacerade negationer i bisatser, för denna grupp uppnår endast 47.2 %:s korrekthetsgrad.

Såväl i samband med huvudsatser som bisatser förekommer en stigning i korrekthetsgraden mellan årskurserna 1 och 3. I samband med huvudsatser är förbättringen endast 3.2 procentenheter, medan korrekthetsgraden i bisatserna har ökat med 22.8 procentenheter. Skillnaderna mellan dessa årskurser är ändå inte statistiskt signifikanta.

På individnivån förefaller behärskningen av negationsordets placering såväl i huvud- och bisatser ytterst slumpmässig. Dessutom är utvecklingsgångarna väldigt varierande. Alla behärskar genomgående bättre placeringen av *inte* i huvudsatser än i bisatser. Det finns inga statistiskt signifikanta förändringar i utvecklingsgångarna hos de enskilda försökspersonerna.

8.2.3.3 Inversion

I de fall där satsen inleds med någon annan satsdel än subjekt, har svenskan en omvänd ordföljd, inversion. Predikatet förblir på andra plats, men subjektet kommer först efter det finita verbet. (Jørgensen & Svensson 1991, 93.) I en mening som inleds med en bisats skall den efterföljande huvudsatsen ha en omvänd ordföljd. Inversionsfel innebär att inläraren i stället för XVS-ordföljd tillämpar den omarkerade XSV-ordföljden. Exempelen nedan illustrerar denna feltyp.

(21a) *Därför jag berättar* om mina bästa vänner. [Därför berättar jag] (7902)

(21b) *Nu jag bara spelar* när jag vill. [Nu spelar jag bara] (0401)

(22a) När det blir dags att gå hem *vi lovade* skriva och kanske kan vi träffas en dag. [lovade vi] (1406)

(22b) När jag har egna barnen, *de kan* titta TVN, men inte länge. [kan de] (4804)

I både exempel (21a) och i (21b) börjar ett satsadverbial satsen och då borde man ha den omvända ordföljden. Interferens från finskan är möjligen orsaken till varför försökspersonerna har XSV-ordföljd. Finskans påverkan ligger sannolikt också bakom i exemplen (22a) och (22b), för finskan har rak ordföljd i en huvudsats som följer en bisats.

Följande tabell avspeglar hur de enskilda försökspersonerna behärskar svenskans inversion.

Tabell 36 Behärskning av inversion

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	62,5	37,5	31,2	68,8	57,1	42,9	50,3	-5,4
	2	33,3	66,7	50	50	75	25	52,8	41,7
	3	75	25	42,9	57,1	71,4	28,6	63,1	-3,6
B	4	20	80	77,3	22,7	80	20	59,1	60
	5	41,7	58,3	82,4	17,6	75	25	66,4	33,3
	6	72,7	27,3	50	50	81,2	18,8	68	8,5
	7	40	60	58,3	41,7	75	25	57,8	35
C	8	55,6	44,4	60	40	50	50	55,2	-5,6
	9	30	70	72,7	27,3	75	25	59,2	45
	10	100	0	100	100	100	0	100	0
M/A=55,4		M/B=62,8		M/C=71,5		M/T=63,2			
M/ÅA=10,9		M/ÅB=34,2		M/ÅC=13,1		M/ÅT=20,9			

På gruppnivån förekommer en linjär höjning av behärskningsnivån från grupp A till grupp C. Försökspersonerna i grupp A befinner sig i genomsnitt på 55.4 %:s nivå, medan grupperna B och C har 62.8 %:s respektive 71.5 %:s korrekthetsgrad. Försökspersonerna i grupp C behärskar alltså bäst inversioner, medan det hos inlärarna i grupp A uppstår mest fel.

Vid en närmare titt på årskurserna 1 och 3 har samplet som helhet höjt statistiskt nästan signifikant (t-test: $t=-2.7$, $df=9$, $p<0.05$) behärskningsnivån mellan dessa årskurser. Grupp B uppvisar mest tendens till minskning av inversionsfel. Denna grupp har höjt behärskningsgraden med t.o.m. 34.2 procentenheter. I grupperna C och A förekommer en stigning på 13.1 respektive 10.9 procentenheter.

Utvecklingsgångarna hos de enskilda försökspersonerna är relativt varierande och ingen av inlärarna har statistiskt signifikant förändrat behärskningsnivån. Sex försökspersoner (fp 2, 4, 5, 6, 8, 9) uppvisar ändå en högre behärskningsnivå på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Utav dessa inlärare höjer fp 2, 4, 7, 9 linjärt behärskningen genom hela gymnasiet. Hos fp 10 förekommer inga inversionsfel alls.

8.2.3.4 Prepositionsfras

Till vilken grad försökspersonerna behärskar användningen av prepositioner bedöms av hur många fel de gör i prepositionsfraserna. Prepositionsfel innebär för det första sådana fall där inläraren har använt fel preposition i fras eller i en valensbetingad relation (jfr Meriläinen 1984, 43). För det andra består prepositionsfel av utelämnade och överflödiga prepositioner. Exempel nedan belyser dessa olika feltyper inom prepositionsfras.

- (23a) Men *på* exempel det är sunt, tyst och billigt. [till] (0604)
- (23b) ...och hur man studera där *i* universitet. [vid/på] (0606)
- (23c) Ibland i nuförtiden har jag också mardrömmar *i* den filmen... [om] (4804)
- (24a) Jag är säkert [på] att elever ska ha svårigheter, ... (3007)
- (24b) Jag heter Sami Mäenpää och jag ska berätta [för] dej [om] mina hobbies. (5901)
- (24c) Jag tycker mycket [om] att spela drummor. (7901)
- (25a) *I* nästa sommaren jag är 18 år gammal och jag kan ha en körkort. [0] (0604)
- (25b) Jag anser att en resa *till* utomlands, t.ex. en eller två gånger i år är mycket trevligt. [0] (2903)

I exempelmeningarna (23a) - (23c) är det fråga om valet av fel preposition. I exempel (23b) kan man genast lägga märke till interferens från finskan, medan orsakerna till förekomsten av prepositionsfel i (23a) och (23c) är mindre genomskinliga. Utelämning av preposition förekommer i exemplen (24a) - (24c). Även här kan man skönja finskans påverkan (24a), men slarvfel kan också komma i fråga (24b), (24c), för finskan har i dessa fall en kasusform som i svenskan vanligen motsvaras av en viss, bestämd preposition. I exemplen (25a) och (25b) är det fråga om överflödigt bruk av prepositioner. I (25b) kan även felet betraktas som en kontamination, för inläraren kan ha förväxlat de två konstruktionerna *resa till utlandet* och *resa utomlands*.

Följande tabell sammanfattar andelen samtliga prepositionsfel i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter samt behärskningsgraden i prepositionsbruket.

Tabell 37 Behärskning av prepositionsbruk

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
		rätt%	fel%	rätt%	fel%	rätt%	fel%		
A	1	77,8	22,2	85,4	14,6	88,1	11,9	83,3	10,3
	2	84	16	88,3	11,7	97,4	2,6	89,9	13,4
	3	88,9	11,1	89,1	10,9	88,5	11,5	88,8	-0,4
B	4	82,8	17,2	83,5	16,5	87,1	12,9	84,5	4,3
	5	84,2	15,8	83,6	16,4	84	16	83,9	0,2
	6	77,3	22,7	86,2	13,8	81,1	18,9	81,5	3,8
	7	92,4	7,6	83,1	16,9	88,2	11,8	87,9	-4,2
C	8	95,8	4,2	85,3	14,7	89,6	10,4	90,2	-6,2
	9	85,7	14,3	78,2	21,8	86,5	13,5	83,5	0,8
	10	80	20	92,9	7,1	78,6	21,4	83,8	-1,4
M/A= 87,5		M/B=84,4		M/C=85,8		M/T=85,8			
M/ÅA=7,8		M/ÅB=0,9		M/ÅC= -2,3		M/ÅT= 2,0			

Något oväntat vållar prepositionerna minst svårigheter för försökspersonerna i den lägsta nivågruppen, som uppnår en behärskningsnivå på 87.5 %. Grupperna C och B ligger på 85.8 %:s respektive 84.4 %:s behärskningsnivå. Orsaken till att försökspersonerna i grupp A förefaller behärska bäst prepositionsbruket kan möjligen förklaras med att meningsbyggnaden i deras uppsatser är mindre komplex. Försökspersonerna i grupp A använder i genomsnitt minst prepositioner (jfr tabell 21), då möjligheten till prepositionsfel också är mindre.

Inlärarna i grupp A har också mest av alla höjt behärskningen av prepositionsbruket mellan årskurserna 1 och 3. På årskurs 3 ligger de i genomsnitt på 7.8 procentenheter högre behärskningsnivå än på årskurs 1. Grupp B uppvisar också stigning av behärskningsnivån, men enbart med 1.2 procentenheter. Den högsta nivågruppen gör däremot i genomsnitt fler prepositionsfel på årskurs 3 än på årskurs 1. Den har minskat behärskningsnivån med 2.3 procentenheter. Det faktum att de svagare försökspersonerna betydligt har minskat andelen prepositionsfel mot slutet av gymnasiet hänger troligen ihop med att de också minskat användningen av prepositioner mot årskurs 3 (jfr tabell 21).

På individnivån är utvecklingsgångarna igen ytterst varierande. Tre försökspersoner (fp 1, 2, 4) uppvisar en linjär höjning av behärskningsnivån. Något överraskande tillhör ju dessa inlärare de svagare försökspersonerna. Fp 5, 7, 8, 9 behärskar prepositionsbruket på årskurs 2 relativt bra,

men försämrar sina prestationer mot årskurs 3. Den motsatta tendensen förekommer hos fp 3, 6 och 10. Hälften av försökspersonerna (fp 1, 2, 4, 6, 9) behärskar prepositionsbruket bättre på årskurs 3 än på årskurs 1.

Tabellen nedan sammanfattar hur många procent av de olika prepositionsfeltyperna hos försökspersonerna utgörs av överflödiga, utelämnade och felaktiga prepositioner. De mer detaljerade, longitudinella fördelningarna över förekomster av prepositionsfeltyperna hos de enskilda försökspersonerna finns i bilaga 3.

Tabell 38 Den sammanslagna fördelningen av de olika prepositionsfeltyperna

Nivå	fp	ÅK1		ÅK2		ÅK3	
		överflödig preposition	av fel%	utelämnad preposition	av fel%	felaktig preposition	av fel%
A	1	5	13,2	11	28,9	22	57,9
	2	2	9,1	13	59,1	7	31,8
	3	6	25	5	20,8	13	54,2
B	4	5	12,5	16	40	19	47,5
	5	13	34,2	9	23,7	16	42,1
	6	5	13,5	14	37,8	18	48,6
	7	5	17,9	8	32,1	14	50
C	8	2	12,5	2	12,5	12	75
	9	6	23,1	10	38,5	10	38,5
	10	3	21,4	3	21,4	8	57,1
Överflödig preposition:		M/A = 15,8	M/B = 19,5	M/C = 19,0	M/T = 18,2		
Utelämnad preposition:		M/A = 36,3	M/B = 33,4	M/C = 24,1	M/T = 31,5		
Felaktig preposition:		M/A = 48,0	M/B = 47,1	M/C = 56,9	M/T = 50,3		

Utav de olika prepositionsfeltyperna förekommer minst överanvändning av prepositioner. Den genomsnittliga andelen överflödiga prepositioner av alla prepositionsfel i hela samplet är 18.2 %. I 31.5 % av fallen berör felet utelämnandet av prepositioner. I ungefär hälften av felförekomsterna i prepositionsbruket är det fråga om valet av fel preposition. Försökspersonerna använder en felaktig preposition i ca 50.3 % av fallen.

Hos försökspersonerna i grupp A förekommer minst överflödiga prepositioner (15.8 %). Därefter följer skribenterna i grupp C som överanvänder prepositioner i ca 19.0 % av fallen. I grupp B

förekommer mest överanvändning av prepositioner (19.5 %) och i detta avseende behärskar inläraarna i denna grupp prepositionsbruket något sämre än de två övriga grupperna.

Andelen utelämnade prepositioner minskar däremot lineärt från grupp A till C. Andelen felförekomster i de olika nivågrupperna är 36.3 %, 33.4 % respektive 24.1 %. Här behärskar försökspersonerna i grupp C i sin tur bäst prepositionsbruket.

Beträffande valet av rätt preposition, är behärskningen högst i grupp B, som uppvisar den lägsta andelen felförekomster (47.1 %). Andelen felaktiga prepositioner hos försökspersonerna i grupp A är nästan lika hög som i grupp B, 48.0 %. Något oväntat tar inläraarna i grupp C mest fel på valet av rätt preposition. Andelen felaktiga prepositioner är 56.9 % av alla prepositionsfel.

9 SAMMANFATTNING

Utvecklingen av en individs språkförmåga styrs av faktorer såväl på den generella som på den individuella nivån. Dessa faktorer bestämmer i vilken språkfärdighetsnivå inläringen resulterar och hurdana utvecklingsgångar inläringen tar sig till.

I det föreliggande pro gradu-arbetet har jag studerat hur språkfärdigheter i svenskan utvecklar sig hos en grupp gymnasister under gymnasiets tre årskurser. Ett ytterligare syfte med arbete var att redogöra för de kännetecken som avspeglar denna utveckling av språkfärdigheter. I fokus för intresset stod också huruvida inlärnarnas prestationer kan bedömas som bra eller dåliga utifrån vissa språkdrag i uppsatserna. Själva den språkliga utvecklingen betraktade jag ur ett strukturellt perspektiv, dvs. att jag studerade inlärnarnas prestationer på följande språkliga nivåer: ord-, ordklass- samt sats- och meningsnivån. Utöver dessa nivåer intresserade jag mig också för i vilken grad gymnasisterna behärskade olika nivåer inom grammatiken (morfologi, morfo-syntax och syntax). Även om behandlingen av ämnet huvudsakligen skedde på individnivån, utgick jag från gruppnivån för att bilda underlag för den mer individbaserade genomgången.

Som studieobjekt hade jag tio finska gymnasister, som lär sig svenska som främmande språk. Beskrivningen av den språkliga utvecklingen baserade sig på uppsatser som dessa försökspersoner hade skrivit på gymnasiet. Varje försöksperson hade skrivit sju uppsatser, som omfattade gymnasiets alla årskurser från 1 till 3. Det totala antalet löpord i det longitudinella materialet var 11 828.

Min analys baserade sig på några kvantitativt mätbara variabler när jag beskrev den kvalitativa utvecklingen i försökspersonernas språkförmåga. På ordnivån fäste jag uppmärksamhet vid antalet löpord, lexikonord och engångsord. Ordvariation samt vanliga och ovanliga ord var också av intresse. På ordklassnivån utgick jag från ordklassfördelningen i de olika nivågrupperna. Därefter studerades fördelningen av substantiv, adjektiv, pronomen, verb och prepositioner mer i detalj. Ytterligare utvecklingsdimensioner utgjordes av förhållandet mellan substantiv och pronomen samt fördelningen av dessa ordklasser i subjektställning. På sats- och meningsnivån tog jag upp fördelningen av huvud- och bisatser samt satslängden. Utgångspunkten i behandlingen av de olika grammatiska nivåerna var felförekomsterna, men huvudvikten låg ändå på frågan i vilken grad försökspersonerna behärskade en viss grammatisk struktur.

På ordnivån ökade alla försökspersoner uppsatslängden mot slutet av gymnasiet. Detta talar för ökning i inlärnarnas språkliga produktivitet, men kan inte utan vidare förknippas med bra uppsatser. Längden i sig är ju inget kriterium för en bra uppsats. De svagare försökspersonerna tenderade att öka antalet löpord från årskurs 1 mot årskurs 3 mer än de bättre skribenterna, som dock redan på årskurs 1 skrev relativt långa uppsatser.

Vad andelen lexikon- och engångsord beträffar, uppvisade de duktigare försökspersonerna generellt sett mer ökning i såväl andelen lexikonord som i andelen engångsord mot årskurs 3. De kan påstås ha ett mer varierat och större ordförråd än de övriga skribenterna samt ha mest utvecklat sina språkfärdigheter. De försökspersoner, som däremot uppvisade en utvecklingstendens mot en minskning av andelen lexikon- och engångsord från årskurs 1 mot årskurs 3, hade dock oftast de högsta värdena på årskurs 1. De låga andelarna av lexikon- och engångsord kan vara följd av att försökspersonerna på de lägre färdighetsnivåerna tillgriper upprepning p.g.a. det begränsade ordförrådet.

I fråga om ordvariation översteg medelvärdet för V1/V-kvoten hos 5 elever den genomsnittliga V1/V-kvoten i hela samplet. I denna punkt kan inlärnarna i fråga sägas ligga på en smula högre språkfärdighetsnivå än de övriga försökspersonerna. Ur utvecklingsperspektiv tenderade 7 elever att minska ordvariationen från årskurs 1 till årskurs 2 för att sedan öka den till årskurs 3. En relativt allmän utvecklingstendens hos försökspersonerna var att de använde något mer varierat ordförråd i början än i slutet av gymnasiet. Detta gällde 6 försökspersoner. Ur utvecklingens synvinkel förefaller detta något överraskande.

Vid en närmare titt på försökspersonernas ordförråd kom det fram att ordförrådet förblev relativt begränsat under hela gymnasiet hos de flesta inlärnarna. Detta förklarar delvis varför ordvariationen också förhöll sig relativt låg och oförändrad hos de flesta genom årskurserna. De tio mest frekventa orden i försökspersonernas uppsatser täckte i genomsnitt över 30 % av alla löpord. Detta förekom hos åtta av de tio försökspersonerna. De tio vanligaste orden hos de enskilda gymnasisterna hade också en klart större täckningsgrad än de tio högst rangordnade orden i NFO 2. Hos åtta försökspersoner förekom en U-formad utvecklingsgång: täckningsgraden av de tio vanligaste orden var som lägst på årskurs 2, men steg något mot årskurs 3. De flesta uppvisade ändå en lägre täckningsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1, vilket kan ses som ett tecken på ökningen av ordförrådet. Det fanns också en tendens till att

täckningsgraden vanligen minskade från de svaga mot de duktigare skribenterna: de något ovanligare ordens andel ökade. Utav de tio vanligaste orden i försökspersonernas uppsatser var oftast de ord mer representerade som anses ge uppsatsen kvalitativt en mer negativ prägel. Sådana ord var bl.a. *vara (är), vi, mycket, inte, skall, när, man* och *den*. De i detta avseende positiva orden som förekom var nästan uteslutande *i, och* och *en*. Kännetecknade för de ovanliga ord som förekom bland de tio mest frekventa orden hos försökspersonerna var att de var kopplade till uppsatsämnet och att de tillhörde basvokabulären. Det var först och främst pronomina *jag, vi, du, mig* och *min* som i försökspersonernas uppsatser fick en betydligt högre rangordning än i NFO 2. Detta talar för att uppsatserna ofta handlade om skribenternas egna angelägenheter och tenderade således att vara mycket jag-centrerade, vilket anses vara ett av kännetecknen på en verbal stil i uppsatserna.

Den verbala stilen slog också tydligt igenom på ordklassnivån, där verb och pronomen var de två största ordklasserna hos alla försökspersoner (de genomsnittliga andelarna i hela materialet var 21.9 % resp. 21.2 %). Båda ordklasserna behöll också sin starka position ända fram till årskurs 3. I denna punkt kan försökspersonerna alltså inte sägas uppvisa några utvecklingstendenser, för den verbala stilen förknippas med sämre uppsatser. Substantiv (16.7 %) utgjorde den tredje största ordklassen i materialet. Därefter kom prepositioner (8.1 %) och adjektiv (5.3 %).

En hög andel av substantiv tillhör den nominala stilen och kopplas till bra uppsatser. Försökspersonerna uppvisade en något överraskande tendens till minskning i andelen substantiv hos de duktigare skribenterna. Detta kan dock bero på att det hos de svagare försökspersonerna möjligen förekom en onödig upprepning av vissa substantiv, i synnerhet på de tidigare inlärningsstadierna, då andelen substantiv hos de svagare försökspersonerna var klart större än hos de duktigare. Påfallande var ändå att utvecklingen i detta avseende var störst hos de bättre skribenterna med vissa undantag, som använde flera substantiv på årskurs 3 än på årskurs 1.

Adjektivförekomsterna var relativt få i försökspersonernas uppsatser, vilket delvis berodde på uppsatsämnena, men vilket också talar något om språkfärdighetsnivån hos försökspersonerna. De beskrivande orden brukar nämligen dyka upp först på de senare inlärningsstadierna och tillhör således de högre språkfärdighetsnivåerna. Dessutom föreföll adjektivbruket vara hos gymnasisterna relativt skiftande, vilket medförde att man inte kunde skönja några tydliga utvecklingstendenser.

I samband med pronomen uppvisade försökspersonerna däremot något tydligare utvecklingsgångar. När man gick mot de duktigare försökspersonerna ökade tendensen att andelen pronomen var lägre på årskurs 3 än på årskurs 1, vilket kan betraktas som ett tecken på utvecklingen av språkförmågan p.g.a. att en hög andel av pronomen förknippas med sämre uppsatser och lägre språkfärdighetsnivåer. Dessutom använde de duktigare skribenterna i det hela taget något färre pronomen än de svagare.

Utav de olika pronomentyperna var personliga, indefinita och possessiva pronomen, som karaktäriserar sämre uppsatser, de oftast förekommande pronomentyperna i försökspersonernas uppsatser. De personliga pronomina var den klart största pronomentypen hos alla försökspersoner och utgjorde ungefär hälften av alla pronomenförekomster. Andelen personliga pronomen var dock något högre hos de svagare skribenterna, som alltså kan påstås skriva något mer personcentrerade och sämre uppsatser än de andra. Mot förväntningar förekom det något fler indefinita pronomen hos de duktigare försökspersonerna, medan bruket av de possessiva pronomina präglades av variation och kan i hög grad påstås ha varit bundet till uppsatsämnet. De relativa, interrogativa och demonstrativa pronomina bildade de tre minsta pronomentyperna i försökspersonernas uppsatser. De relativa och i synnerhet de determinativa pronomina var något mer frekventa hos de duktigare försökspersonerna, som i denna punkt skrev bättre uppsatser.

När man gick mot de högre språkfärdighetsnivåerna antas andelen pronomen minska i och med att andelen substantiv ökar. Detta betraktas som ett relativt pålitligt tecken på språkutveckling. I gymnasistuppsatserna var den pronominala stilen ändå väldigt påfallande och bara hos några enstaka skribenter översteg antalet substantiv antalet pronomen på någon av årskurserna. Fyra elever var hade en högre substantiv/pronomen -kvot på årskurs 3 än på årskurs 1 och kunde alltså sägas uppvisa någorlunda utvecklingstendenser på väg mot slutet av gymnasiet. Även som subjekt använde försökspersonerna betydligt oftare pronomen (i 82.5 % av fallen) än substantiv (i 17.5 % av fallen), men tenderade dock att öka andelen substantiv från början mot slutet av gymnasiet. Alla försökspersoner utom två hade nämligen ökat användningen av substantiv som subjekt och minskat användningen av pronomen som subjekt på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. De flesta försökspersonerna strävade alltså efter ett mer substantivrikt språk mot slutet av gymnasiet.

Andelen verb tenderade att öka hos de flesta försökspersonerna (alla utom fp 2 och fp 4) mot slutet av gymnasiet. Den verbala stilen dominerar alltså starkt i försökspersonernas uppsatser. Alla försökspersoner utom en hade ökat andelen infinita verbformer på årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Detta talar för utveckling av språkförmågan, för inlärarna nöjde sig inte enbart med enkla satser med ett finit verb utan använde sig också av mer utbyggda konstruktioner med infinita verbformer.

En hög andel av prepositioner är ett tecken på explicit stil, som kännetecknar bättre uppsatser. De goda skribenterna i materialet använde fler prepositioner än de svagare, som troligen nöjde sig med flera omskrivningar i stället för explicita prepositionsuttryck. Däremot uppvisade de flesta försökspersonerna en minskning i andelen prepositioner mot slutet av gymnasiet, vilket dock kunde ha varit en följd av minskningen i felaktigt och överflödigt bruk av prepositioner. Prepositionerna är oftast bundna till substantiv. Flera substantiv för således med sig flera prepositioner och talar för bra uppsatser. Hälften av försökspersonerna ökade substantiv/preposition -kvoten mot årskurs 3, vilket med vissa förbehåll kan tolkas som ett tecken på utveckling.

På sats- och meningsnivån karaktäriserades utvecklingsgångarna hos försökspersonerna av en relativt stor variation. Sju av de tio skribenterna uppvisade sjunkning i andelen huvudsatser och ökning i andelen bisatser från årskurs 1 till årskurs 2, medan de från årskurs 2 till årskurs 3 använde fler huvudsatser och färre bisatser. 6 elever ökade andelen bisatser och minskade andelen huvudsatser på årskurs 3 jämfört med årskurs 1, vilket innebär mer utbyggda satskonstruktioner på väg mot slutet av gymnasiet. Om ökning i meningsbyggnadens komplexitet och således om höjning i språkfärdighetsnivån talar också konstruktioner där bisatsen inleder meningen och huvudsatsen följer först därefter. De flesta försökspersonerna uppvisade utveckling i denna punkt, för de bisatsinledande meningarna blev mer frekventa mot slutet av gymnasiet. Försökspersonernas utvecklingsgångar i samband med satslängden präglades också av variation. En ökad satslängd kan innebära mer komplexa strukturer i satsen, men en minskning i satslängden behöver ändå inte vara något tecken på regression i utvecklingen. En ökning i ordförrådet kan nämligen förkorta satslängden i och med att inläraren slipper långa omskrivningar.

Mot min hypotes om minskning av felförekomster mot slutet av gymnasiet tenderade hälften av försökspersonerna att öka andelen fel och att därmed befinna sig på lägre korrekthetsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1. De mer invecklade konstruktionerna som inlärarna lär sig mot slutet av gymnasiet och som de ännu inte fullt behärskar kan medföra en ökning i felförekomster. Beträffande indelningen av försökspersonerna i nivågrupper efter felförekomster vill jag uppmärksamma att antalet felförekomster långt ifrån alltid korrelerade med den övriga språkliga utvecklingen. Detta betyder att många fel inte nödvändigtvis innebar någon mindre utveckling på det strukturella planet.

På den morfologiska nivån skiljde sig försökspersonernas behärskning av substantivets pluralisböjning och verbböjning ytterst litet från varandra (rätt% 98.6 % resp. 98.7 %). Allmänt taget förekom det relativt få fel i substantiv- och verbböjningen i försökspersonernas uppsatser. De svagare försökspersonerna behärskade substantivets pluralisböjning generellt sett något sämre i slutet av gymnasiet, medan de duktigare ökade behärskningsgraden. I samband med verbböjningen låg hälften av försökspersonerna på en aning högre behärskningsgrad på årskurs 3 än på årskurs 1. Några av skribenterna behärskade dessutom verbböjningen till 100 % både på årskurs 1 och på årskurs 3.

För morfo-syntaxens del uppvisade alla skribenter utom en en lägre behärskningsgrad i slutet än i början av gymnasiet. Detta hänger troligen ihop med att om inlärarna producerar mer text och tillgriper svårare strukturer, löper de också en större felrisk. Behärskningen av numerus präglades av variation, men den tenderade ändå att öka från de svagare mot de duktigare försökspersonerna. De tre duktigaste behärskade också numerus till 100 % på årskurs 3. Utav de övriga skribenterna förekom en höjning i behärskningsgraden hos tre elever. Genus vållade klart flera svårigheter i slutet än i början av gymnasiet. Alla utom 2 elever uppvisade en lägre behärskningsgrad på årskurs 3. Inom morfo-syntaxen utgjorde artikelbruket den största felkällan för försökspersonerna. Hos över hälften av skribenterna förekom en sjunkning i behärskningsgraden från årskurs 1 mot årskurs 3. Behärskningsgraden tenderade att minska hos de duktigare inlärarna i högre grad än hos de övriga.

Påfallande i behärskningen av syntax var att hälften av gymnasisterna uppvisade en lineär utvecklingsgång mot en högre behärskningsnivå. Dessutom befann sig alla skribenter utan undantag på högre behärskningsnivå på årskurs 3 än på årskurs 1. Felplacerade negationer (*inte*) i

huvudsatser var ytterst sällsynta och slumpmässiga i försökspersonernas uppsatser. Därför var det också svårt att dra slutsatser av utvecklingsgångarna. Felplacering av *inte* i bisatserna föreföll också relativt tillfällig och präglades av variation såväl hos de enskilda försökspersonerna som mellan de olika inlärarna. En liten höjning i behärskningsnivån mot slutet av gymnasiet kunde man dock skönja här. Inversion behärskades generellt sett bättre i slutet än i början av gymnasiet. T.o.m. sex försökspersoner uppvisade en utvecklingstendens mot höjning av behärskningsnivån. Hälften av skribenterna behärskade prepositionsbruket bättre på årskurs 3 än på årskurs 1. De svagare försökspersonerna tenderade att göra färre fel i prepositionsfraser än de duktigare, vilket kan vara en följd av mindre komplexa konstruktioner hos dessa inlärare. Försökspersonerna överanvände prepositionerna ytterst sällan (fel% 18.2 %) och utelämnade dem i 31.5 % av fallen. Ungefär hälften (50.3 %) av prepositionsfeLEN berörde valet av fel preposition.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att utvecklingen av språkförmågan hos försökspersonerna präglades i hög grad av variation. Det var i och för sig att förvänta att det förekom såväl progression som regression i utvecklingsgångar, för själva inlärningskedet karakteriseras ju av rörlighet. Variationen kan också vara en följd av individuella faktorer, såsom saknande motivation och svårigheter att koncentrera sig. Dessutom arbetar gymnasister under tidspress, vilket också kan orsaka variation i utvecklingen.

Ett ytterligare typiskt drag i försökspersonernas prestationer var att det mot slutet av gymnasiet blev fler av alla språkdrag, även felförekomster i många fall. Ökning i felförekomster bör dock inte ses som något negativt, utan som en nödvändig fas i inläringen. Felfrekvensen ökar nämligen när försökspersonerna ger sig på mer komplicerade formuleringar än vad språkförmågan tillåter, men detta tyder ändå på att inlärarna är medvetna om dessa strukturer och strävar efter ett mer invecklat språk. En inlärare med ett brett språkregister är mer medveten om mer utbyggda formuleringar och gör möjligen också fler fel men uppnår enligt min åsikt ändå bättre resultat än en inlärare med ett smalt register. Denna är mindre medveten om svårare konstruktioner, använder ett enklare språk och gör därför färre fel, men uppnår ändå sämre resultat. Felförekomster i synnerhet i de mer invecklade konstruktionerna kan alltså tolkas som tecken på att inlärarna är på väg mot högre språkfärdighetsnivåer.

Det allmänna intrycket man får av försökspersonernas skriftliga framställningar är att skrivandet ännu på årskurs 3 starkt styrs och begränsas av språkförmågan. Detta betyder att inlärarna har ett

enkelt och situationsbundet ordförråd, skriver förenklat om närliggande saker och att det förekommer upprepningar och möjligen undvikande av vissa strukturer i deras prestationer. Dessa drag tillhör B-nivån, den lägsta behärskningsnivån, i nivåbeskrivningar vid bedömningsmall för invandrartexter (se Bergman et al. 1992, 20 ff.).

I fortsättning kunde man möjligen ännu begränsa antalet försökspersoner men förlänga undersökningsperioden. Om man följde ett begränsat antal individer t.ex. från grundskolans 7 klass ända fram till studentexamen, skulle man kanske få något tydligare utvecklingsgångar och då skulle man kunna säga något mer allmängiltigt om utvecklingen av språkförmågan hos inläraarna. Variationens roll skulle möjligen också bli mindre påtaglig i utvecklingsgångarna.

LITTERATUR

- Allén, S. 1971. Nusvensk frekvensordbok 2. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm.
- Anward, J. 1989. Om form och funktion i språkutvecklingen. I Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.): Språkutveckling under skoltiden. Studentlitteratur, Lund, 95-116.
- Bergman, P. & Edin, E. & Lundgren, M. & Sjöqvist, L. 1992. Att skriva på sitt andraspråk - en bedömningsmall. I Bergman, P. & Sjöqvist, L. & Bülow, K. & Ljung, B.: Två flygkor i en smäll. Att lära på sitt andraspråk. Teori, praktik och språkbedömningschema för alla som undervisar invandrarelever. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm, 19-35.
- Björnsson, C. - H. 1981. Skrivförmågan förr och nu. I Larsson, K. (red.): Elevsvenska. Ord och stil 12. Studentlitteratur, Lund, 9-28.
- Bolander, M. 1985. Studier av syntax i invandrarsvenska. I Axelsson, M. & Bolander, M. & Lindberg, I. & Viberg, Å.: Språkutveckling och undervisningsmodeller. En presentation av undersökningsområden. SUM-rapport 1. Stockholms universitet, Institutionen för Lingvistik, Avdelningen för tvåspråkighetsforskning, Stockholm, 57-84.
- Butler, C. 1985. Statistics in Linguistics. Basil Blackwell, Oxford.
- Byström, J. 1992. Grundkurs i statistik. Natur och Kultur, Stockholm.
- Ekerot, L. - J. 1995. Ordföljd Tempus Bestämmdhet. Föreläsningar om svenska som andra språk. Gleerups, Malmö.
- Ellegård, A. 1971. Språk, språkvetenskap, språkinläring. Aldus/Bonniers, Stockholm.
- Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, Oxford.

- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom.* Blackwell, Oxford.
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik.* Studentlitteratur, Lund.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Grunderna för gymnasiet läroplan 1994. 1995. Utbildningsstyrelsen, Helsingfors.
- Gustavsson, L. 1988. Språkvetenskaplig forskning om svenska som andraspråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (utg.): *Första symposiet om svenska som andraspråk. Vol. I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion.* Stockholms universitet, Stockholm, 3-22.
- Hammarberg, B. 1992. Forskning om svenska som andraspråk i Sverige. I Axelsson, M. & Viberg, Å. (utg.): *Första forskarsymposiet om Nordens språk andraspråk.* Stockholms universitet, Stockholm, 49-81.
- Hultman, T. G. & Westman, M. 1977. *Gymnasistsvenska. LiberLäromedel,* Lund.
- Hyltenstam, K. 1981. Invandrarinriktad språkundervisning och interimsspråksforskning. En inledning. I Hyltenstam, K. (utg.): *Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning. LiberLäromedel,* Lund, 9-20.
- Hyltenstam, K. & Wassén, K. 1984. *Svenska som andraspråk - en introduktion.* Studentlitteratur, Lund.
- Hämäläinen, S. 1995. *Verbmorfologi i finska gymnasisters inläraarsvenska. Pro gradu-avhandling.* Institutionen för nordiska språk, Jyväskylä universitet.

- Josephson, O. & Melin, L. & Oliv, T. 1990. Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9. Studentlitteratur, Lund.
- Juurakko, T. 1996. Föreläsning om kvantitativa metoder.
- Jørgensen, N. & Svensson, J. 1991. Nusvensk grammatik. Gleerups, Malmö.
- Kotsinas, U. - B. 1982. Svenska svårt. Några invandrares svenska talspråk. Ordförrådet. MINS 10. Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. Gotab, Stockholm.
- Kotsinas, U. - B. 1985. Invandrare talar svenska. Ord och stil 15. Liber Förlag, Malmö.
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S. D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. Laredo Publishing Company, Torrance.
- Lahtinen, S. 1997. Genuskongruens och andra dependenser i finska gymnasisters inläraresvenska. Licentiatavhandling. Institutionen för nordiska språk, Jyväskylä universitet.
- Laine, E. J. 1987. Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: A Study of the "Filter". Report 1: Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts, and the first pilot stage of research. Jyväskylä Cross-Language Studies. No 13. Department of English, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lehtinen, E. & Kinnunen, R. & Vauras, M. & Salonen, P. & Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1992. Inläringssyn och skolutveckling. Utbildningsstyrelsen, Helsingfors.
- Leino, A. - L. 1979. Kielididaktiikka. Otava, Helsinki.

- Lightbown, P. M. 1988. Andraspråksinläring i klassrummet. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (utg.): Första symposiet om svenska som andraspråk. Vol. II: Föredrag om utbildning, undervisning och testning. Stockholms universitet, Stockholm, 3-18.
- Linell, P. 1984. Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation. LiberLäromedel, Lund.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- Ljung, M. & Ohlander, S. 1985. Allmän grammatik. LiberLäromedel, Lund.
- LOP. Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus, Helsinki.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second-Language Learning. Edward Arnold, London.
- Meriläinen, H. 1982. Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 1. I Pitkänen, A. J. (red.): Intelingua-studier I. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet, nordisk filologi. Nr 7. Tammerfors, 57-111.
- Meriläinen, H. 1984. Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 2 - felanalys. I Pitkänen, A. J. (red.): Interlingua-studier II. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet, nordisk filologi. Nr 10. Tammerfors, 1-92.
- Pettersson, Å. 1989. Utvecklingslinjer och utvecklingskrafter i elevernas uppsatser. I Sandqvist, C. & Telemann, U. (red.): Språkutveckling under skoltiden. Studentlitteratur, Lund, 159-184.
- Pitkänen, A. J. & Kohonen, V. 1984. Johdatus kvantitatiiviseen kielentutkimukseen ja alan atk-sovelluksiin. Gaudeamus, Helsinki.
- Rahkonen, M. 1995. Språkinläringsteorier. Ett föreläsningskompendium.

- Reichardt, C. S. & Cook, T. D. 1979. Beyond qualitative versus quantitative methods. I Cook, T.D. & Reichardt, C.S. (edt.): Qualitative and quantitative methods in evaluation research. Vol. 1. Sage, Beverly Hills, 7-32.
- Saari, M. & Nyström, I. 1991. Kurs i svensk grammatik 2. Yliopistopaino, Helsinki.
- Sajavaara, K. 1980. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. I Sajavaara K. (toim.): Soveltava kielitiede. Gaudeamus, Helsinki, 202-221.
- Schumann, J. H. 1975. Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. I Language Learning. A Journal of Applied Linguistics. Vol. 25. Number 1. 209-235.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. I IRAL. International Review og Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. X. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 209-231.
- Selinker, L. 1975. The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. I Language Learning. A Journal of Applied Linguistics. Vol. 25. Number 1. 139-152.
- Skuttnab-Kangas, T. 1981. Tvåspråkighet. LiberLäromedel, Lund.
- Teleman, U. 1989. Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.): Språkutveckling under skoltiden. Studentlitteratur, Lund, 7-14.
- Viberg, Å. 1981. Svenska som främmande språk för vuxna. I Hyltenstam, K. (utg.): Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning. LiberLäromedel, Lund, 21-65.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och Kultur, Stockholm.
- Viberg, Å. 1990. Språkinläring och språkundervisning. I Adelswärd, V. & Norman, F.D. (utg.): På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium. ASLA, Uppsala, 3-42.

Viberg, Å. 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I Cerú, E. (red.): Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2. Natur och Kultur, Stockholm, 13-83.

VKOKL. Vieraiden kielten opetus kurssimuotoisessa lukiossa. 1982. Kouluhallitus, Helsinki.

BILAGA 1

UPPSATSÄMNEN

Fp 1	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	4 dagar i Stockholm
	kurs 3	En resa i Finland
	kurs 4	Min egen Ferrari
	kurs 5	Brev till Hjärtespalten
	kurs 6	Min arbetsplats - skolan
	kurs 7	Tankar inför skolans slut
Fp 2	kurs 1	Ett tal om det finska gymnasiesystemet
	kurs 2	Ett brev till en gammal vän (Anvisningar: Du har haft en verkligt god vän i många år. Nu har du märkt att du inte kan lita på honom/henne. Skriv ett brev till honom/henne där du berättar att du inte längre vill ha något med honom/henne att göra.)
	kurs 3	En resa i Finland
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Måttlighet är bäst
	kurs 6	Ett möte efter 25 år
	kurs 7	Varför känner jag mig som finne
Fp 3	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	Ett brev till en gammal vän (Anvisningar: Du har haft en verkligt god vän i många år. Nu har du märkt att du inte kan lita på honom/henne. Skriv ett brev till honom/henne där du berättar att du inte längre vill ha något med honom/henne att göra.)
	kurs 3	Min hemkommun år 2005
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Mobbning - en form av våld
	kurs 6	Ett brev till en vän. (Anvisningar: Du har fått studieplatsen som du verkligen önskade. Skriv ett brev till en vän och berätta om känslor och tankar som rör sig inom dig.)
	kurs 7	Tankar inför skolans slut
Fp 4	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	Mina bästa vänner
	kurs 3	En resa i Finland
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Flyktingar till Nurmo - varför inte!
	kurs 6	Min arbetsplats - skolan
	kurs 7	Musikens roll i mitt liv

Fp 5	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	På landet eller i stan?
	kurs 3	En resa i Finland
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Min Gud
	kurs 6	Ett brev till en vän (Anvisningar: Du har fått studieplatsen som du verkligen önskade. Skriv ett brev till en vän och berätta om känslor och tankar som rör sig inom dig.)
	kurs 7	Tankar inför skolans slut
Fp 6	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	Mina vänner och jag
	kurs 3	Min kommun år 2005
	kurs 4	Barnen och televisionen
	kurs 5	Ungdom och alkohol
	kurs 6	Mina framtidsplaner
	kurs 7	Mitt tal till skolan
Fp 7	kurs 1	Ett tal om det finska gymnasiesystemet
	kurs 2	Mina vänner och jag
	kurs 3	En bastukväll
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Ungdom och alkohol
	kurs 6	Mina framtidsplaner
	kurs 7	Flaskpost
Fp 8	kurs 1	Mina hobbies
	kurs 2	Min bästa vän
	kurs 3	En resa i Finland
	kurs 4	Min egen Porsche
	kurs 5	Ungdom och alkohol
	kurs 6	Mera fritid
	kurs 7	Musikens roll i mitt liv
Fp 9	kurs 1	Min resa til Rhodos
	kurs 2	Mina vänner och jag
	kurs 3	Jag - en finländare
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Ungdom och alkohol
	kurs 6	Min arbetsplats - skolan
	kurs 7	Presidentkandidaterna: hur är det med oss unga?
Fp 10	kurs 1	Min resa till Kos
	kurs 2	Mina vänner och jag
	kurs 3	Min hemkommun år 2005
	kurs 4	Cykeln är 'inne'
	kurs 5	Vad är äkta kärlek?
	kurs 6	Ett år i Danmark
	kurs 7	Mitt tal till skolan en februaridag - min sista skoldag

BILAGA 2

DE 10 VANLIGASTE ORDEN PER ÅRSKURS HOS FÖRSÖKSPERSONERNA EFTER FALLANDE FREKVENNS (alla ord med samma frekvens får samma rangordning; frekvens anges inom parentes; ord i fetstil är ovanliga ord, dvs. ord som har Rnr \geq 100 enligt NFO)

Fp 1	Årskurs 1	1.	vara (vb)	(17)	
		2.	vi	(14)	
			i	(14)	
		4.	och	(9)	
		5.	jag	(8)	
		6.	mycket	(7)	
		7.	på	(5)	
		8.	spela	(4)	
		när	(4)		
		se	(4)		
		Årskurs 2	1.	jag	(30)
			2.	vara (vb)	(25)
			3.	och	(20)
			4.	i	(16)
			5.	en (art.)	(14)
				ha	(14)
			7.	vi	(8)
			8.	Ferrari	(7)
			9.	det (pn)	(6)
			hon	(6)	
		Årskurs 3	1.	vara (vb)	(16)
			2.	ha	(14)
			3.	jag	(13)
			4.	och	(12)
			5.	i	(11)
			6.	vi	(7)
	7.		det (pn)	(6)	
	8.		gymnasium	(5)	
		heta	(5)		
		Nurmo	(5)		
		all	(5)		

Fp 2	Årskurs 1	1.	du	(13)	
		2.	jag	(11)	
		3.	om (kn)	(10)	
		4.	vara (vb)	(8)	
		5.	dig	(6)	
			inte	(6)	
			och	(6)	
		8.	mig	(5)	
		9.	den (art.)	(4)	
			kunna	(4)	
		ha	(4)		
		kompis	(4)		
		med	(4)		
		barn	(4)		
		Årskurs 2	1.	den (pn)	(20)
			2.	vara (vb)	(19)
			3.	vi	(15)
			4.	och	(13)
			5.	ha	(12)
			6.	alkohol	(10)
				dricka	(10)
			8.	i	(9)
			9.	cykel	(8)
			10.	resa (vb)	(7)
			jag	(7)	
		Årskurs 3	1.	vara (vb)	(21)
			2.	jag	(17)
			3.	och	(15)
			4.	ha	(14)
			5.	hon	(5)
			många	(5)	
			du	(5)	
			en (art.)	(5)	
			finländare	(5)	
			som (pn)	(5)	

Fp 3	Årskurs 1	1.	jag	(16)
		2.	i	(11)
		3.	ha	(8)
		4.	vi	(7)
		5.	och	(6)
			min	(6)
		7.	vara (vb)	(5)
		8.	amerikansk	(4)
		fotboll	(4)	
		match	(4)	
		tränare	(4)	
		dig	(4)	
		du	(4)	
		kunna	(4)	
		vän	(4)	
		Årskurs 2		
		1.	vara (vb)	(30)
		2.	i	(23)
		3.	jag	(18)
		4.	ha	(17)
			och	(17)
		6.	den (pn)	(16)
		7.	en (art.)	(10)
		8.	cykel	(8)
		9.	där	(7)
			min	(7)
	Årskurs 3			
	1.	jag	(28)	
	2.	vara (vb)	(22)	
	3.	i	(14)	
	4.	och	(13)	
	5.	den (pn)	(12)	
	6.	skola	(11)	
	7.	ha	(10)	
	8.	min	(7)	
	9.	att (kn)	(6)	
	10.	år	(5)	
Fp 4	Årskurs 1	1.	jag	(31)
		2.	vara (vb)	(16)
			ha	(16)
			vi	(16)
		5.	spela	(14)
		6.	och	(12)
		7.	min	(8)
		8.	den (pn)	(7)
		9.	bra	(6)
		kan	(6)	

Årskurs 2	1.	vara (vb)	(23)	
		och	(23)	
	3.	vi	(17)	
	4.	skall	(13)	
		ha	(13)	
		inte	(13)	
	7.	den (pn)	(11)	
	8.	en (art.)	(10)	
	9.	cykel	(8)	
		när	(8)	
Årskurs 3	1.	jag	(25)	
	2.	vara (vb)	(20)	
	3.	min	(15)	
	4.	och	(14)	
		den (pn)	(14)	
	6.	skola	(11)	
	7.	i	(9)	
	8.	ha	(7)	
	9.	musik	(6)	
	10.	måste	(5)	
	inte	(5)		
	men	(5)		
	spela	(5)		
Fp 5	Årskurs 1	1.	vara (vb)	(16)
		2.	jag	(15)
		3.	på	(11)
		4.	och	(10)
		5.	ha	(9)
		den (pn)	(9)	
		i	(9)	
	8.	spela	(8)	
	9.	en (art.)	(6)	
		stad	(6)	
Årskurs 2	1.	vara (vb)	(37)	
	2.	jag	(32)	
	3.	vi	(19)	
		i	(19)	
	5.	den (pn)	(12)	
	6.	ha	(11)	
	7.	till	(10)	
	9.	Gud	(9)	
	10.	skall	(8)	

	Årskurs 3	1.	vara (vb)	(26)
		2.	jag	(18)
		3.	den (pn)	(16)
		4.	i	(14)
		5.	du	(9)
		6.	skall	(8)
			att (kn)	(8)
			ha	(8)
			och	(8)
		10.	skola	(6)
Fp 6	Årskurs 1	1.	jag	(19)
		2.	vara (vb)	(13)
		3.	ha	(10)
		4.	min	(8)
		5.	vän	(6)
			men	(6)
		7.	häst	(5)
			mig	(5)
			och	(5)
		10.	bästa	(4)
			på	(4)
	Årskurs 2	1.	vara (vb)	(29)
		2.	jag	(27)
		3.	den (pn)	(21)
		4.	ha	(16)
			och	(16)
		6.	dricka	(11)
		7.	inte	(9)
		8.	när	(6)
			vi	(6)
			alkohol	(6)
	Årskurs 3	1.	jag	(24)
		2.	och	(12)
		3.	skall	(10)
			vara (vb)	(10)
		5.	skola	(9)
			i	(9)
			den (pn)	(9)
		8.	till	(5)
			mig	(5)
		10.	måste	(4)
			olik	(4)
			bra	(4)
			när	(4)

Fp 7	Årskurs 1	1.	jag	(19)
		2.	och	(15)
		3.	att (kn)	(13)
			vara (vb)	(13)
		5.	vän	(12)
		6.	den (pn)	(11)
		7.	ha	(10)
		8.	i	(9)
		9.	på	(7)
		10.	en (art.)	(4)
	man (pn)	(4)		
	välja	(4)		
	bra	(4)		
	till	(4)		
	vi	(4)		
	Årskurs 2			
	1.	vara (vb)	(19)	
	2.	jag	(18)	
	3.	den (pn)	(14)	
	4.	inte	(12)	
	5.	man (pn)	(10)	
		ha	(10)	
	7.	bastu	(7)	
		cykla	(7)	
	9.	i	(6)	
		att (kn)	(6)	
		alkohol	(6)	
	Årskurs 3			
	1.	jag	(37)	
	2.	vara (vb)	(23)	
	3.	den (pn)	(19)	
	4.	och	(18)	
	5.	en (art.)	(17)	
	6.	ha	(15)	
	7.	att (kn)	(11)	
	8.	i	(10)	
	9.	han	(8)	
	10.	bara	(7)	

Fp 8	Årskurs 1	1.	jag	(21)	
		2.	och	(9)	
		3.	ha	(7)	
		4.	vän	(6)	
		5.	den (pn)	(5)	
			hobby	(5)	
			man (pn)	(5)	
			vara (vb)	(5)	
		9.	inte	(4)	
			måste	(4)	
			nu	(4)	
			att (kn)	(4)	
			min	(4)	
		Samu	(4)		
		Årskurs 2	1.	den (pn)	(20)
			2.	vara (vb)	(16)
				jag	(16)
			4.	inte	(14)
			5.	vi	(13)
			6.	i	(12)
			7.	en (art.)	(10)
				att (kn)	(10)
			9.	skall	(9)
			10.	alkohol	(8)
			dricka	(8)	
		Årskurs 3	1.	jag	(12)
			2.	vara (vb)	(11)
			3.	man (pn)	(9)
				ha	(9)
	5.		mig	(8)	
			musik	(8)	
	7.		fritid	(7)	
			på	(7)	
	9.		och	(6)	
		den (pn)	(6)		
		en (art.)	(6)		
Fp 9	Årskurs 1	1.	vara (vb)	(23)	
		2.	jag	(21)	
		3.	vi	(17)	
		4.	och	(14)	
		5.	min	(10)	
			på	(10)	
		7.	Rhodos	(8)	
			vän	(8)	
		9.	till	(6)	
			god	(6)	
			ha	(6)	
			i	(6)	

Årskurs 2	1.	vara (vb)	(28)	
	2.	och	(21)	
	3.	jag	(15)	
		den (pn)	(15)	
	5.	du	(13)	
	6.	i	(10)	
	7.	men	(8)	
		ha	(8)	
	9.	dricka	(7)	
	10.	att (kn)	(6)	
	inte	(6)		
	man (pn)	(6)		
	med	(6)		
	eller	(6)		
	ungdomar	(6)		
Årskurs 3	1.	jag	(24)	
	2.	ha	(18)	
	3.	och	(15)	
	4.	vara (vb)	(14)	
		den (pn)	(14)	
	6.	också	(9)	
	7.	unga	(7)	
	8.	min	(6)	
		en (art.)	(6)	
	10.	mycket	(5)	
	vi	(5)		
Fp 10	Årskurs 1	1.	jag	(20)
		2.	vara (vb)	(17)
		3.	och	(16)
		4.	min	(14)
		5.	vi	(12)
		6.	en (art.)	(10)
			vän	(10)
		8.	i	(9)
		9.	till	(7)
			med	(7)
	på	(7)		
Årskurs 2	1.	och	(20)	
	2.	vara (vb)	(17)	
	3.	den (pn)	(16)	
	4.	skall	(14)	
	5.	inte	(13)	
	6.	jag	(12)	
	7.	ha	(10)	
	8.	i	(7)	
	kunna	(7)		
	man (pn)	(7)		

Årskurs 3	1.	jag	(20)
	2.	och	(17)
	3.	i	(11)
		ha	(11)
	5.	vara (vb)	(7)
	6.	år	(5)
		att (kn)	(5)
		den (pn)	(5)
		min	(5)
		skall	(5)

BILAGA 3

Tabell 1 Antal överflödiga prepositioner samt procentuell andel av alla prepositionsfel

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	3	18,8	0	0	2	25	14,6	6,2
	2	0	0	2	16,7	0	0	5,6	0
	3	1	25	5	38,5	0	0	21,2	-25
B	4	1	8,3	1	5	3	33,3	15,5	25
	5	2	22,2	7	41,2	4	33,3	32,2	-11,1
	6	1	10	2	15,4	2	14,3	13,2	4,3
	7	1	20	2	13,3	2	25	19,4	5
C	8	0	0	1	10	1	20	10	20
	9	1	11,1	4	33,3	1	20	21,5	8,9
	10	1	20	0	0	2	33,3	17,8	13,3
M/A = 86,2		M/B = 79,9		M/C = 83,6		M/T = 82,9			
M/ÅA = -6,3		M/ÅB = 5,8		M/ÅC = 14,1		M/ÅT = 4,7			

Tabell 2 Antal utelämnade prepositioner samt procentuell andel av alla prepositionsfel

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	5	31,3	5	35,7	1	12,5	26,5	-18,8
	2	4	50	8	66,7	1	50	55,6	0
	3	0	0	2	15,4	3	42,9	19,4	42,9
B	4	7	58,3	4	20	5	55,6	44,6	-2,7
	5	4	44,4	2	11,8	3	25	27,1	-19,4
	6	3	30	7	53,9	4	28,6	37,5	-1,4
	7	1	20	5	33,3	3	37,5	30,3	17,6
C	8	1	100	0	0	1	20	40	-80
	9	3	33,3	4	33,3	3	60	42,2	26,7
	10	1	20	1	33,3	1	16,7	23,3	-3,3
M/A = 66,2		M/B = 65,1		M/C = 64,8		M/T = 65,4			
M/ÅA = 8,0		M/ÅB = -1,5		M/ÅC = -18,9		M/ÅT = -3,9			

Tabell 3 Antal felaktiga prepositioner samt procentuell andel av alla prepositionsfel

Nivå	ÅK1			ÅK2		ÅK3		mlvd	låk-3åk
	fp	f	%	f	%	f	%		
A	1	8	50	9	64,3	5	62,5	58,9	12,5
	2	4	50	2	16,7	1	50	38,9	0
	3	3	75	6	46,2	4	57,1	59,4	-17,9
B	4	3	25	15	75	1	11,1	37	-13,9
	5	3	33,3	8	47,1	5	41,7	40,7	8,4
	6	6	60	4	30,8	8	57,1	49,3	-2,9
	7	3	60	8	53,3	3	37,5	50,3	-22,5
C	8	0	0	9	90	3	60	50	60
	9	5	55,6	4	33,3	1	20	36,3	-35,6
	10	3	60	2	66,7	3	50	58,9	-10
M/A = 47,6		M/B = 55,7		M/C = 51,6		M/T = 52,0			
M/ÅA = -1,8		M/ÅB = -7,7		M/ÅC = 4,8		M/ÅT = -2,2			