

Taina Juurakko

Prepositioner i finskspråkiga
gymnasisters inläraarsvenska



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1996

STUDIA PHILOLOGICA JYVÄSKYLÄENSIA 40

Taina Juurakko

Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarvenska

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
toukokuun 4. päivänä 1996 kello 12.

Akademisk avhandling som med tillstånd av humanistiska fakulteten vid Jyväskylä universitet
framlägges till offentlig granskning i gamla festsalen (S212)
lördagen den 4 maj 1996 klockan 12.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1996

Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarsvenska

STUDIA PHILOLOGICA JYVÄSKYLÄENSIA 40

Taina Juurakko

Prepositioner i finskspråkiga
gymnasisters inlärarsvenska



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1996

Editors
Raija Markkanen
Department of English, University of Jyväskylä
Kaarina Nieminen
Scientific publishing, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8695-7
ISBN 978-951-39-8695-7 (PDF)
ISSN 0585-5462

ISBN 951-34-0724-1
ISSN 0585-5462

Copyright © 1996, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House and
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1996

ABSTRACT

Juurakko, Taina

Prepositions in the Swedish Interlanguage of Finnish learners

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996, 291 p.

(Studia Philologica Jyväskyläensia

ISSN 0585-5462; 40).

ISBN 951-34-0724-1

Yhteenveto: Prepositiot suomalaisten lukiolaisten ruotsin oppijakielessä

Diss.

The present study investigates how the Finnish learners use prepositions in their Swedish interlanguage and what kinds of errors they make in using them. The data consist of essays written by pupils in the 1st and 3rd grades of the Finnish secondary school. This material has been compared with essays written by Swedish secondary school pupils and with the frequencies of prepositions in the textbooks used in Finnish schools. The research method is a quantitative one, but also qualitative analysis has been carried out. The method used combines ideas from contrastive analysis, error analysis, performance analysis, functional analysis and transfer analysis.

The analysis shows that Finnish learners use fewer prepositions than the Swedish learners. They do not have as many different prepositions in their interlanguage and they use the most common prepositions more often than the Swedes. In the 1st grade the pupils use prepositions in different functions than in the 3rd grade. The concrete functions, local as well as temporal, are very common in the 1st grade, whereas pupils in the 3rd grade use several prepositions in connection with verbs. This suggests that the concrete functions are learnt earlier than the more abstract ones.

Prepositions are difficult for both learner groups. The older learners have a better command of almost every preposition and every function than the younger ones. However, the difference is significant only in some cases. The errors have been divided into three categories: incorrect use, overuse and underuse. The difference between the two groups is that the more advanced learners know better than the younger ones which preposition to choose in a special context, whereas over- and underuse of prepositions is typical of both groups of learners.

The temporal prepositions are the most difficult ones in non-obligatory contexts, where the errors are evidence for overuse. In obligatory contexts, where errors are a sign of underuse, the prepositions which are used with verbs are the most difficult ones. Statistical analysis shows that transfer from Finnish can explain some errors, but there is also influence from L2. Sometimes these influences cannot be separated, in other cases it is possible to tell whether it is L1- or L2-influence that is stronger.

Keywords: preposition, interlanguage, second language acquisition, transfer

FÖRORD

Denna avhandling ingår i projektet Finterlingva, vars allmänna målsättning är att undersöka finska gymnasisters inläring av svenska. Som språklärare - och -inlärare - har det varit intressant att söka svar på frågan varför prepositioner är så svåra att man inte ens efter många års studier i svenska alltid kan vara säker på vilken preposition som är den korrekta i ett visst sammanhang. Det var min handledare, professor Matti Rahkonen, som föreslog ämnet. Han har också för övrigt på ett avgörande sätt bidragit till uppkomsten av denna undersökning. Honom vill jag rikta ett speciellt tack till för all den tid han har använt på att läsa, kommentera och diskutera tidigare versioner av föreliggande studie. Speciellt tacksam är jag för hans hjälp och råd i samband med den s.k. logit-analysen.

Biträdande professor Veikko Muittari vill jag tacka för granskning av manuskriptet och för konstruktiv kritik. Han har också alltid vid behov bistått med goda råd när jag har haft svårigheter med olika dataprogram. Jag vill även framföra mitt stora tack till biträdande professor Marketta Sundman som har granskat manuskriptet och kommit med värdefulla kommentarer.

Under ett års tid har jag fullständigt kunnat ägna mig åt forskning. Jag vill tacka Jyväskylä universitet för stipendiet som har möjliggjort detta. Mitt tack går även till publikationskommittén vid Jyväskylä universitet som vänligen tagit med denna avhandling i serien Studia Philologica Jyväskyläensia.

Som assistent på Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet har jag haft goda möjligheter att koncentrera mig på min forskning. Jag är tacksam för allt det stöd jag har fått av mina kolleger. Ett stort tack riktar jag till fil.mag. Tiina Suominen som har hjälpt till med utskriften och till fil.mag. Ingrid Eriksson som har kommit med nyttiga råd beträffande språkdräkten. Fil.mag. Sinikka Lahtinen vill jag tacka varmt för givande diskussioner och uppmuntran och adjunkt Ylva Slagbrand för att ha språkgranskat den svenska texten.

Till mina syskon och vänner går mitt hjärtliga tack för viktigt stöd. Harri är jag evigt tacksam för förståelse och ständig uppmuntran. Slutligen vill jag rikta ett speciellt tack till mina föräldrar, som alltid har litat på mig och genom eget exempel visat att man kan nå sina mål genom hårt arbete.

Jyväskylä i mars 1996

Taina Juurakko

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER

FIGUR 1	Ekvivalensrelationer mellan finskans inessiv och svenskans prepositioner i IL på olika stadier.....	43
FIGUR 2	Betyg och antalet ord.....	66
FIGUR 3	Stegen i kalkyleringen av korrekthetsprocent.....	72
FIGUR 4	Relativa frekvenser för prepositioner.....	84
FIGUR 5	Relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1.....	86
FIGUR 6	Relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3.....	86
FIGUR 7	Betyg och andelen prepositioner av alla ord.....	91
FIGUR 8	Betyg och de sju mest frekventa prepositionernas andel av alla prepositioner.....	92
FIGUR 9	Korrekthetsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska kontexter	95
FIGUR 10	Betyg vs korrekthetsprocent i icke-obligatoriska kontexter	100
FIGUR 11	Korrekthetsprocent för prepositioner i obligatoriska kontexter.....	103
FIGUR 12	Betyg vs korrekthetsprocent i obligatoriska kontexter.....	107
FIGUR 13	Korrekthetsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska och i obligatoriska kontexter i Gym1	110
FIGUR 14	Korrekthetsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska och i obligatoriska kontexter i Gym3.....	111
FIGUR 15	Korrekthetsprocent för <i>i</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1	113
FIGUR 16	Korrekthetsprocent för <i>i</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1 med minst 5 kontexter	113
FIGUR 17	Korrekthetsprocent för <i>på</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	114
FIGUR 18	Korrekthetsprocent för <i>på</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1 med minst 5 kontexter.....	115
FIGUR 19	Korrekthetsprocent för <i>till</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	115
FIGUR 20	Korrekthetsprocent för <i>med</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	116
FIGUR 21	Korrekthetsprocent för <i>för</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	116
FIGUR 22	Korrekthetsprocent för <i>av</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	117
FIGUR 23	Korrekthetsprocent för <i>om</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1.....	117
FIGUR 24	Korrekthetsprocent för <i>på</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	118
FIGUR 25	Korrekthetsprocent för <i>i</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	119
FIGUR 26	Korrekthetsprocent för <i>för</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	120

FIGUR 27	Korrekthetsprocent för <i>med</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	120
FIGUR 28	Korrekthetsprocent för <i>av</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	121
FIGUR 29	Korrekthetsprocent för <i>till</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	121
FIGUR 30	Korrekthetsprocent för <i>om</i> i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3.....	122
FIGUR 31	Relativa frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1.....	134
FIGUR 32	Relativa frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3.....	134
FIGUR 33	Svårighetssekvenser för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	150
FIGUR 34	Betyg och korrektshetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	152
FIGUR 35	Svårighetssekvenser för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	153
FIGUR 36	Betyg och korrektshetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	155
FIGUR 37	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala <i>i</i> i IL.....	157
FIGUR 38a	L1-inverkan på det lokala <i>i</i> i IL.....	158
FIGUR 38b	L2-inverkan på det lokala <i>i</i> i IL.....	158
FIGUR 39	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala <i>på</i> i IL.....	159
FIGUR 40	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala <i>till</i> i IL.....	160
FIGUR 41a	L1-inverkan på det lokala <i>till</i> i IL.....	161
FIGUR 41b	L2-inverkan på det lokala <i>till</i> i IL.....	161
FIGUR 42	Svårighetssekvenser för prepositioner i plats-, käll- och målbetecknande funktioner.....	163
FIGUR 43	Relativa frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1.....	177
FIGUR 44	Relativa frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3.....	178
FIGUR 45	Svårighetssekvenser för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	195
FIGUR 46	Betyg vs korrektshetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	197
FIGUR 47	Svårighetssekvenser för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	198
FIGUR 48	Betyg och korrektshetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	199
FIGUR 49	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det temporala <i>i</i> i IL.....	201
FIGUR 50a	L1-inverkan på det temporala <i>i</i> i IL.....	202

FIGUR 50b	L2-inverkan på det temporala <i>i</i> i IL	202
FIGUR 51	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det temporala <i>på</i> i IL	203
FIGUR 52	Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av temporala prepositioner i IL.....	204
FIGUR 53	Inverkan av engelskans och svenskans prepositioner på förekomsten av det temporala <i>i</i> i IL.....	205
FIGUR 54	Motsvarigheter till svenskans objekt i finskan på kontrastiv-textuell nivå.....	212
FIGUR 55	Användning och utelämnande av verbdependenta prepositioner i IL i fall där svenskan kräver preposition	221
FIGUR 56	Icke-användning och överflödigt bruk av prepositioner i IL i fall där svenskan inte har preposition.....	224
FIGUR 57	Betyg och korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	235
FIGUR 58	Betyg och korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter	237
FIGUR 59	Svårighetshierarkier för verb.....	239
FIGUR 60	Svårighetshierarkier för verbdependenta prepositioner	241
FIGUR 61	Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 1 och Gym1	245
FIGUR 62	Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3	246
FIGUR 63	Svårighetshierarkier för lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	250
FIGUR 64a	Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym1.....	250
FIGUR 64b	Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym3.....	251
FIGUR 65	Svårighetshierarkier för lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter	252
FIGUR 66a	Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i obligatoriska kontexter i Gym1	253
FIGUR 66b	Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i obligatoriska kontexter i Gym3.....	253

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER

TABELL 1	Svårighetshierarki	26
TABELL 2	Ämnen för gymnasistuppsatser.....	61
TABELL 3	Ämnen för abiturientuppsatser.....	61
TABELL 4	Antalet ord per uppsats	62
TABELL 5	Egenskaper hos undersökta delkorpusar.....	63
TABELL 6	Fördelningen av betyg.....	65
TABELL 7	Fördelningen av betyg hos flickor och pojkar.....	66
TABELL 8	Fiktiva prepositionsfel i icke-obligatoriska kontexter.....	72
TABELL 9	Fiktiva prepositionsfel i obligatoriska kontexter.....	73
TABELL 10	En idealiserad binär implikationsskala	76
TABELL 11	En idealiserad kvantitativ implikationsskala.....	77
TABELL 12	Teoretiska modeller för L1- och L2-inverkan.....	80
TABELL 13	Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner	82
TABELL 14	Absoluta och relativa frekvenser för klassen övriga prepositioner.....	83
TABELL 15	Funktioner hos prepositioner.....	88
TABELL 16	Den procentuella andelen gymnasister som använder en viss preposition	89
TABELL 17	Andelen prepositioner av alla ord per inlärare.....	90
TABELL 18	De sju mest frekventa prepositionernas andel på individnivå.....	91
TABELL 19	Andelen olika prepositioner/alla prepositioner	93
TABELL 20	Prepositionsfelen i icke-obligatoriska kontexter	94
TABELL 21	Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i Gym1.....	96
TABELL 22	Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i Gym3.....	96
TABELL 23	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke- obligatoriska kontexter	97
TABELL 24	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke- obligatoriska kontexter	98
TABELL 25	Korrekthetsprocent för alla prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	99
TABELL 26	Kategorisk och variabel behärskning av prepositioner i icke- obligatoriska kontexter	100
TABELL 27	Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i icke- obligatoriska kontexter i Gym1.....	101
TABELL 28	Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i icke- obligatoriska kontexter i Gym3.....	101
TABELL 29	Svårighetssekvenser med tre led i icke-obligatoriska kontexter.....	102
TABELL 30	Prepositionsfelen i obligatoriska kontexter.....	103
TABELL 31	Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i Gym1.....	104
TABELL 32	Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i Gym3.....	104
TABELL 33	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter.....	105
TABELL 34	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter	105

TABELL 35	Korrekthetsprocent för alla prepositioner i obligatoriska kontexter	106
TABELL 36	Kategorisk och variabel behärskning av prepositioner i obligatoriska kontexter	108
TABELL 37	Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i obligatoriska kontexter i Gym1.....	108
TABELL 38	Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i obligatoriska kontexter i Gym3	109
TABELL 39	Svårighetssekvenser med tre led i obligatoriska kontexter.....	109
TABELL 40	Behärskningen av prepositioner i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter på individnivå i Gym1.....	112
TABELL 41	Behärskningen av prepositioner i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter på individnivå i Gym3.....	118
TABELL 42	Svenskans lokala prepositioner vs finskans lokalkasus på systemnivå	127
TABELL 43	Finskans kasus/postpositioner och svenskans lokala prepositioner på textuell nivå.....	131
TABELL 44	Frekvenser för lokala prepositioner.....	132
TABELL 45	Andelen lokala prepositioner av alla prepositioner per uppsats.....	135
TABELL 46	De inkorrekta lokala prepositionerna.....	137
TABELL 47	Över- och underanvändning av det lokala <i>i</i>	138
TABELL 48	Över- och underanvändning av det lokala <i>på</i>	140
TABELL 49	Över- och underanvändning av det lokala <i>till</i>	141
TABELL 50	Verbet <i>gå</i> och prepositionella riktningsadverbial	142
TABELL 51	Över- och underanvändning av det lokala <i>från</i>	143
TABELL 52	Över- och underanvändning av det lokala <i>hos</i>	144
TABELL 53	Över- och underanvändning av det lokala <i>vid</i>	145
TABELL 54	Prepositionella och icke-prepositionella lokala adverbial i IL och L2	146
TABELL 55	Överflödigt bruk och utelämnande av lokala prepositioner.....	147
TABELL 56	Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	149
TABELL 57	Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats.....	151
TABELL 58	Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	153
TABELL 59	Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats.....	155
TABELL 60	Korrekthetsprocent för platsbetecknande prepositioner i obligatoriska kontexter	164
TABELL 61	Korrekthetsprocent för målbetecknande prepositioner i obligatoriska kontexter.....	165
TABELL 62	Semantiska kategorier vs svenskans temporala prepositioner	168
TABELL 63	Semantiska kategorier vs finskans kasus.....	170
TABELL 64	Finskans kasus vs svenskans temporala prepositioner på systemnivå	171

TABELL 65	Finskans kasus/postpositioner och svenskans temporala prepositioner på textuell nivå	175
TABELL 66	Frekvenser för temporala prepositioner.....	176
TABELL 67	Andelen temporala prepositioner av det totala antalet prepositioner per uppsats.....	178
TABELL 68	Frekvenser för semantiska kategorier.....	179
TABELL 69	Frekvenser för prepositioner i tidpunktsadverbial.....	180
TABELL 70	Frekvenser för prepositioner i minimidurationer.....	181
TABELL 71	Frekvenser för prepositioner i frekvensadverbial.....	181
TABELL 72	Semantiska kategorier hos det temporala <i>i</i>	182
TABELL 73	Semantiska kategorier hos det temporala <i>på</i>	183
TABELL 74	Semantiska kategorier hos det temporala <i>för</i>	183
TABELL 75	De inkorrekta temporala prepositionerna.....	185
TABELL 76	Över- och underanvändning av det temporala <i>i</i>	186
TABELL 77	Prepositionsfel i vissa tidsuttryck.....	187
TABELL 78	Över- och underanvändning av det temporala <i>för</i>	188
TABELL 79	Över- och underanvändning av det temporala <i>på</i>	189
TABELL 80	Över- och underanvändning av det temporala <i>om</i>	190
TABELL 81	Prepositionella och icke-prepositionella temporala adverbial i IL och L2.....	191
TABELL 82	Överflödigt bruk och utelämnande av temporala prepositioner.....	192
TABELL 83	Överflödigt bruk av temporala prepositioner i samband med några pronomen och artikelord.....	192
TABELL 84	Prepositionella och icke-prepositionella minimidurationer i L2 och IL.....	193
TABELL 85	Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	195
TABELL 86	Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats.....	196
TABELL 87	Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter.....	198
TABELL 88	Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats.....	199
TABELL 89	Korrekthetsprocent för semantiska kategorier i icke-obligatoriska kontexter.....	207
TABELL 90	Korrekthetsprocent för semantiska kategorier i obligatoriska kontexter.....	208
TABELL 91	Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i tre semantiska kategorier i Gym1.....	209
TABELL 92a	Objekt i L1 vs andelen prepositionsverb i L2.....	213
TABELL 92b	Lokalkasus i L1 vs andelen prepositionsverb i L2.....	213
TABELL 93	Finskans kasus och svenskans verbdependenta prepositioner på textuell nivå.....	214
TABELL 94	Frekvenser för verbdependenta prepositioner.....	215
TABELL 95	De mest frekventa prepositionsverben i Gym1 och Gym3.....	217
TABELL 96	Frekvenser för prepositionsverb i Gym1 och i läroböckerna för åk 1.....	218

TABELL 97	Frekvenser för prepositionsverb i Gym3 och i läroböckerna för åk 3	219
TABELL 98	Andelen verbdependenta prepositioner av alla prepositioner per uppsats.....	220
TABELL 99	Prepositionsverb och utelämnande av prepositioner i fall där finskan har objekt.....	222
TABELL 100	Prepositionsverb och utelämnande av prepositioner i fall där finskan har lokalkasus	223
TABELL 101	Verb och överflödigt bruk av prepositioner i fall där finskan har lokalkasus	226
TABELL 102	Korrekthetsprocent för tre verbkategorier i adressatfunktion.....	227
TABELL 103	De inkorrekta verbdependenta prepositionerna.....	228
TABELL 104	Över- och underanvändning av det verbdependenta <i>för</i>	229
TABELL 105	Över- och underanvändning av det verbdependenta <i>till</i>	229
TABELL 106	Över- och underanvändning av det verbdependenta <i>åt</i>	230
TABELL 107	Över- och underanvändning av det verbdependenta <i>på</i>	231
TABELL 108	Över- och underanvändning av det verbdependenta <i>av</i>	232
TABELL 109	Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter.....	234
TABELL 110	Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats.....	234
TABELL 111	Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter.....	236
TABELL 112	Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats.....	237
TABELL 113	Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner...	243
TABELL 114	Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner hos flickor och pojkar.....	244
TABELL 115	De tre funktionernas sammanlagda andel per uppsats.....	244
TABELL 116	Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner per uppsats i Gym1.....	247
TABELL 117	Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner per uppsats i Gym3.....	248
TABELL 118	Funktioner hos prepositioner i Gym1.....	248
TABELL 119	Funktioner hos prepositioner i Gym3.....	249
TABELL 120	Feltyperna i lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter	251
TABELL 121	Feltyperna i lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter	254
TABELL 122	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym1.....	255
TABELL 123	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i Gym1.....	256
TABELL 124	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym3	256
TABELL 125	Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym3.....	257

FÖRKORTNINGAR

Gym1	uppsatser skrivna av finskspråkiga gymnasister i åk 1
Gym3	uppsatser skrivna av finskspråkiga gymnasister i åk 3
GS70	uppsatser skrivna av svenska gymnasister
FinGym3	uppsatser skrivna av finlandssvenska gymnasister
IL	inlärarespråk
L1	modersmålet, källspråket, finska
L2	målspråket, svenska
inkorr	inkorrekt bruk i stället för en annan preposition
utel	utelämnande
överfl	överflödigt bruk
icke-oblig	icke-obligatorisk kontext
oblig	obligatorisk kontext
prep	preposition
icke-prep	icke-preposition
obj	objekt (ackusativ- eller partitivobjekt)
lko	lokalkasus
temp	temporal
KA	kontrastiv analys
FA	felanalys
PA	performansanalys
Gymsv.	Gymnasiesvenska (lärobok)
[på]	inom hakparentes anges det av kontrolläsarna föreslagna korrekta alternativet

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	17
	1.1 Bakgrund.....	17
	1.2 Centrala begrepp.....	19
	1.3 Definition på och begränsning av prepositioner.....	20
	1.4 Syfte och problemställningar.....	22
2	OM ANDRASPRÅKSFORSKNING.....	24
	2.1 Kontrastiv analys.....	24
	2.2 Felanalys.....	27
	2.3 Performansanalys.....	32
	2.4 Funktionell analys.....	36
	2.5 Transferforskning.....	39
	2.6 Relevans för denna studie.....	45
3	OM INLÄRNING AV PREPOSITIONER.....	48
	3.1 Inläring av prepositioner i engelska och i några andra språk.....	48
	3.2 Inläring av prepositioner i svenska.....	52
	3.3 Diskussion.....	58
4	MATERIAL OCH METOD.....	60
	4.1 Undersökta korpusar.....	60
	4.1.1 Betyg.....	65
	4.1.2 Flickor och pojkar.....	67
	4.2 Beräkning av korrekthetsprocent.....	68
	4.3 Statistisk analys.....	74
5	FREKVENTIELL ANALYS.....	81
	5.1 Icke-normativ analys.....	81
	5.2 Normativ analys.....	93
	5.2.1 Icke-obligatoriska kontexter.....	93
	5.2.2 Obligatoriska kontexter.....	102
	5.2.3 Jämförelse mellan icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter.....	110
	5.3 Diskussion.....	122
6	LOKALA PREPOSITIONER.....	126
	6.1 Svenskans och finskans rumsuttryck.....	126
	6.1.1 Systemnivå.....	126
	6.1.2 Textuell nivå.....	129
	6.2 Icke-normativ analys.....	131
	6.3 Fel i bruket av lokala prepositioner.....	136
	6.3.1 Inkorrekt bruk.....	136
	6.3.1.1 Prepositionen <i>i</i>	137
	6.3.1.2 Prepositionen <i>på</i>	140
	6.3.1.3 Prepositionen <i>till</i>	141
	6.3.1.4 Prepositionen <i>från</i>	143
	6.3.1.5 Prepositionen <i>hos</i>	144
	6.3.1.6 Prepositionen <i>vid</i>	144
	6.3.1.7 Övriga prepositioner.....	145
	6.3.2 Överflödigt bruk och utelämnande.....	146

6.4	Behärskning av lokala prepositioner.....	149
6.5	L1- och L2-inverkan.....	156
6.6	Diskussion	162
7	TEMPORALA PREPOSITIONER.....	166
7.1	Svenskans och finskans tidsuttryck.....	166
7.1.1	Systemnivå.....	166
7.1.2	Textuell nivå	174
7.2	Icke-normativ analys	175
7.2.1	Funktion-form-analys.....	179
7.2.2	Form-funktion-analys.....	182
7.3	Fel i bruket av temporala prepositioner.....	184
7.3.1	Inkorrekt bruk	184
7.3.1.1	Prepositionen <i>i</i>	185
7.3.1.2	Prepositionen <i>för</i>	188
7.3.1.3	Prepositionen <i>på</i>	189
7.3.1.4	Prepositionen <i>om</i>	190
7.3.1.5	Övriga prepositioner.....	191
7.3.2	Överflödigt bruk och utelämnande.....	191
7.4	Behärskning av temporala prepositioner.....	194
7.5	L1- och L2-inverkan.....	200
7.6	Diskussion	206
8	VERBDEPENDENTA PREPOSITIONER.....	210
8.1	Jämförelse av L1 och L2 på kontrastiv-textuell nivå	211
8.2	Icke-normativ analys	215
8.3	Fel i bruket av verbdependenta prepositioner.....	221
8.3.1	Utelämnande.....	221
8.3.2	Överflödigt bruk.....	224
8.3.3	Inkorrekt bruk.....	228
8.3.3.1	Prepositionerna <i>för</i> , <i>till</i> och <i>åt</i>	228
8.3.3.2	Prepositionen <i>på</i>	231
8.3.3.3	Prepositionen <i>av</i>	232
8.3.3.4	Övriga prepositioner.....	233
8.4	Behärskning av verbdependenta prepositioner.....	233
8.5	Diskussion.....	238
9	JÄMFÖRELSE MELLAN LOKALA, TEMPORALA OCH VERBDEPENDENTA PREPOSITIONER.....	243
9.1	Icke-normativ analys	243
9.2	Normativ analys.....	249
10	SAMMANFATTNING.....	258
	LITTERATUR.....	269
	BILAGOR.....	279
	YHTEENVETO.....	287

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

I föreliggande undersökning redogörs för på vilket sätt och hur pass korrekt finska gymnasister använder svenskans prepositioner i sin skriftliga produktion. Materialet består av uppsatser skrivna av gymnasister i åk 1 och åk 3 (se närmare 4.1). Det rör sig om en semilongitudinell studie, eftersom det inte är fråga om samma elever i de båda årskurserna. Som jämförelsematerial används uppsatser skrivna av sverigesvenska gymnasister och uppsatser på finska skrivna av finlandssvenska gymnasister. Undersökningen ingår i projektet Finterlingva vid Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Projektets allmänna mål är att studera finnars formella inläring av svenska språket. Hittills har några delundersökningar publicerats (se t.ex. Lahtinen 1993, 1994; Muittari 1990, 1993; Rahkonen 1993, 1994).

I tidigare undersökningar har framkommit att målspråkliga konstruktioner som saknar direkta motsvarigheter i inlärnarnas modersmål är särskilt svåra att lära in (t.ex. Ringbom 1987). Därför kan man anta att bruket av prepositioner vållar de finskspråkiga gymnasister som lär sig svenska problem. Det är en allmän erfarenhet hos lärare att prepositioner utgör en viktig felkälla för finska elever, som också själva tycks anse dem svåra. I en kartläggning som gjordes inom projektet Finterlingva bland gymnasister i åk 2, konstaterades att 71 % av eleverna var av den åsikten att prepositionerna var svårast eller näst svårast i svenskan. Som orsak angav de flesta att det inte finns några allmänna regler, utan att en stor del av prepositionsfraserna måste läras in som helfraser. Trots dessa allmänna iakttagelser har man hittills inte gjort några omfattande undersökningar om hur de finska inlärnarna tillägnar sig svenskans prepositioner. Syftet med föreliggande studie är att åtminstone delvis råda bot på denna olägenhet.

Svenska är det andra inhemska språket i Finland, men de flesta elever använder inte svenska i naturlig kommunikation utanför klassrummet. Svenskan lärs in som främmande språk, eftersom inläringen sker med hjälp av undervisning i klassrummet och språket inte först och främst används till

kommunikation. Också termen formell inläring används. Om inlärenen däremot befinner sig i målspråksmiljön, är det fråga om inläring av svenska som andra språk. Ofta använder man även termerna naturlig eller informell inläring (jfr Viberg 1987: 9-11).

Ellis (1990: 1-2) betraktar inläringssituationer ur tre olika synvinklar: ur en sociolingvistisk, psykolingvistisk och utbildningsmässig synvinkel. Med sociolingvistiska aspekter avser han språkets sociala roll för inlärenen, dvs. platsen, deltagaren och syftet med kommunikationen är olika för inlärare i klassrumsinläring och naturlig inläring. Enligt Lightbown och Spada (1993: 71-72) är korrektheten det främsta syftet vid sidan av meningsfull interaktion i klassrumsinläringen, medan interaktionen intar en dominerande ställning i naturlig inläring. Klassrumsinläring är även på många sätt begränsad jämfört med naturlig inläring. Den formella inputen, dvs. lärarens språk och texterna i läromedlen, är ofta strukturellt förenklade, och språkliga strukturer lärs in en efter en, medan en informell språkinlärare utsätts för mångsidigare strukturer och ett rikare lexikon. Inläringstiden är begränsad i skolundervisningen. Detsamma gäller diskurstyperna, eftersom informella inlärare kan använda språket i fler olika kontexter än formella. De sistnämnda känner ofta pressen att klara sig felfritt redan från början, medan de förstnämnda ofta måste använda sina begränsade språkkunskaper för att bli förstådda.

Av de psykolingvistiska faktorerna nämner Ellis (1990: 1-2) informell och formell inläring. Han använder termerna i ungefär samma betydelse som Krashen (1981: 47, 1985: 1) termerna *acquisition and learning*, men orden är inte synonyma till naturlig inläring och klassrumsinläring. Den informella inläringen sker omedvetet genom observation och deltagande i naturliga kommunikationssituationer, medan den formella inläringen förutsätter aktivitet av inlärenen. Det viktiga är såsom Ellis (1990: 2) poängterar att klassrumsinläring även kan innehålla drag av informell inläring, t.ex. i form av kommunikationsövningar och att motsatsen gäller vid naturlig inläring. Klassrumsinläring kan dock för det mesta anses vara formell, medan naturlig inläring oftast är informell. Utbildningsmässigt gör Ellis (1990: 2) skillnad mellan medveten och omedveten inläring. Det första är typiskt för klassrumsinläring och det senare för naturlig inläring.

Det finns inte heller många studier av inläring av prepositioner i andra språk. Största delen av dem gäller engelskan och är inte särskilt omfattande. De flesta forskare som har varit intresserade av prepositioner har koncentrerat sig på de semantiska egenskaper olika prepositioner uppvisar, jfr t.ex. Bennett (1973) och Herskovits (1986). När det gäller inläringen har man ofta undersökt endast en funktion som prepositionerna kan förekomma i. Dessutom rör det sig vanligtvis om några få individer som är barn eller invandrare och som tillägnat sig L2 i målspråklig miljö. En ytterligare tendens är att prepositionerna bara utgör en del av undersökningar. Detta är t.ex. fallet med de s.k. morfemstudierna; prepositionssystemet har således inte analyserats som sådant. Man har bara sällan kvantifierat beläggen på ett sätt som möjliggör jämförelser med andra studier (se närmare 3.1). Det finns inga semantiska undersökningar av svenskans prepositioner, och inläringen av dem är också ett föga utforskat område (jfr Hammarberg 1992: 55, se närmare 3.2).

1.2 Centrala begrepp

Viktiga begrepp i denna studie är L1, L2 och IL. Inlärarnas modersmål, finska, som är källspråket, kommer att betecknas som L1. Med L2 avses svenskan, målspråket för inlärningen. Inlärarspråket, inlärarnas egen variant av svenskan, utgör dock det egentliga forskningsobjektet, och det kommer att betecknas som IL. I icke-normativ analys, dvs. i den analys där man framför allt fokuserar på frekvenser, används termerna under- resp. överrepresentation. Med dem avses de fall där frekvenserna i det studerade materialet är mindre resp. högre än i jämförelsematerialet. I normativ analys studeras felen och deras orsaker, och där är distinktionen mellan icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter viktig. Med icke-obligatoriska kontexter avses alla de fall där inlärarna har producerat en viss preposition; utgångspunkten är således inlärarspråket. Obligatoriska kontexter definieras med hjälp av målspråket; till dem hör alla de fall där prepositioner krävs i målspråksnormen. Fel i de icke-obligatoriska kontexterna tar sig uttryck i form av överanvändning, i de obligatoriska kontexterna som underanvändning (se närmare s. 68-69).

Ofta förekommande begrepp i denna studie är också systemnivå och textuell nivå. På systemnivån är utgångspunkten för analysen en viss kategori, t.ex. prepositionella rumsadverbial, och jag studerar hur denna realiseras i L1 och L2. Jag analyserar bl.a. svenska prepositioner som motsvarar finskans inessiv i rumsadverbial. Systemnivån beskrivs med hjälp av ordböcker och grammatikor, men målet har inte varit en uttömmande analys, utan bara de viktigaste, produktiva fallen har tagits med. Jag är medveten om att det skulle krävas en grundlig kontrastiv jämförelse mellan finskan och svenskan för att man skulle kunna göra uttömmande generaliseringar, men inom ramen för detta arbete är det tyvärr inte möjligt. Därför måste jag nöja mig med begränsad bakgrundsinformation och en detaljanalys av de förekommande strukturerna, dvs. av textuell nivå (se närmare s. 129-130). Jag utgår då från en översättning av IL-texter till finska och svenska, dvs. från rekonstruerade IL-texter. Detta möjliggör analysen av just de strukturer som inlärarna har använt eller borde ha använt. Jag studerar vilka av relationerna på systemnivån som realiseras i IL-texterna. Analyserna både på systemnivå och på textuell nivå ger värdefull bakgrundsinformation om hur svenskans och finskans system ser ut. Att studera L2 är viktigt eftersom det är L2-normen som utgör inlärningsobjektet, och L2 kan tänkas påverka IL t.ex. på det sättet att systemets komplexitet leder till övergeneralisering. Också L1 kan ha en effekt på IL: även om det inte finns något entydigt samband mellan svenskans prepositioner och finskans kasus kan inlärarna associera ett visst kasus eller en viss pre-/postposition med en viss preposition i svenskan och således indirekt överföra böjningsmorfem eller pre-/postpositioner.

Metoden i denna undersökning är framför allt kvantitativ (se närmare 4.2-4.3), siffrorna och fördelningarna i den kvantitativa behandlingen är naturligtvis inte ett självändamål utan bildar utgångspunkten för den kvalitativa analysen. Traditionellt har forskarna gjort en skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ metod, men distinktionen är en förenkling (Nunan 1992: 3). Enligt Linnarud (1993: 11-12, 17) kompletterar metoderna varandra och man skall använda den som bäst uppfyller sitt syfte. Larsen-Freeman och Long (1991: 11-

13) anser också att det är möjligt att kombinera dem, även om många forskare är av den åsikten att man måste välja en enda metod. De typiska egenskaperna för de två angreppssätten har bl.a. diskuterats av Reichardt och Cook (1979). I kvantitativa analyser får man resultat som kan generaliseras, eftersom statistiska test möjliggör detta. I den mån man får signifikanta resultat är de objektiva; vem som helst kan t.ex. kontrollera testresultatets signifikans. Signifikansen garanterar att resultaten inte är slumpmässiga, utan kan generaliseras också till en större grupp inlärare än den undersökta. Fördelen med kvantitativ analys är således att man kan göra antaganden om hur andra inlärare kommer att bete sig och att man t.ex. kan rekommendera nya metoder för pedagoger (jfr också Tarone 1988: 129-130). Inte heller i kvalitativa studier utesluts den kvantitativa aspekten, men den har en mindre markant betydelse, och resultaten gäller närmast det undersökta samplet. Utgångspunkten för både kvantitativa och kvalitativa analyser är de av inläraarna producerade texterna. På basis av dem försöker man finna systematik och typiska och gemensamma drag i inlärarspråk (IL). Det säger sig självt att siffrorna, dvs. den kvantitativa metoden, inte som sådana avslöjar något om språkinläringen utan de måste tolkas på ett vettigt sätt av forskaren.

1.3 Definition på och begränsning av prepositioner

Svenskan är ett typiskt prepositionsspråk, medan finskan är ett kasuspråk med postpositioner och några enstaka prepositioner. Mellan svenskans och finskans system finns det inte någon 1:1-motsvarighet, utan en svensk preposition kan motsvara flera kasus eller postpositioner i finskan och tvärtom. Prepositioner definieras som trycksvaga, oböjliga förbindare, som oftast styr nominalfraser, infinitivfraser eller bisatser, undantagsvis också adverb, prepositionsfraser eller räkneord (jfr Andersson 1993: 49; Jörgensen & Svensson 1987: 71; Lindberg 1980: 114). Ofta delar man upp prepositionerna i enkla (*av, för*), sammansatta (*utanpå, ovanför*), participformer (*oaktat, beträffande*) och flerordsuttryck (*i stället för, med avseende på, i och med*) (jfr Andersson 1993: 49; Jörgensen & Svensson 1987: 39; Lindberg 1980: 115; Teleman 1974: 216-217; Thorell 1977: 170-171). I svenskan finns det enligt Alléns frekvensordbok (1971: 134) 69 enkla eller sammansatta prepositioner och ca 40 flerordsuttryck (Teleman 1974: 216-217). Dessa återges i bilaga 1. Prepositioner bildar inte något självständigt syntaktiskt led utan hela prepositionsfrasen fungerar som adverbial, attribut, prepositionsobjekt etc. En stor del av dem är semantiskt ogenomskinliga (*vara lycklig över ngt, hoppas på det bästa*), medan några har en tydlig, konkret betydelse (*under bordet, i skolan*). De betecknas som funktionsord, eftersom de ofta tjänar till att markera syntaktiska relationer mellan ord. Deras förbindarfunktion är i många fall mer framträdande än deras betydelse (jfr Jörgensen & Svensson 1987: 17; Lindberg 1980: 115; Montan & Rosenqvist 1992: 7; Nikula 1986: 85; Thorell 1977: 171-172).

Det kan ibland vara svårt att göra skillnad mellan prepositioner och partiklar. Det första kriteriet är att prepositioner är trycksvaga, medan partiklar är tryckstarka (Jörgensen & Svensson 1987: 40, 51; Montan & Rosenqvist 1992:

7). Därutöver har verb och partikel ofta en motsvarighet med fast sammansättning. Det enklaste sättet att avgöra om det rör sig om en preposition eller en partikel är enligt Lindberg (1980: 114) ett strykningstest: Om det är fråga om en partikel kan man stryka slutet av satsen i fall som *Plikten går före nöjet* vs *Plikten går före*; beträffande prepositioner är detta inte möjligt (*Han log emot främlingen* vs **Han log emot*).

Teleman (1974: 67-69) behandlar denna problematik mer ingående. Han anger fem tumregler: (1) Eftersom objekt föregår objektadverbial, måste satserna *föra med sig olägenheter* vs *föra olägenheter med sig* analyseras på olika sätt. I det första fallet rör det sig om en partikel, i det andra om en preposition. (2) Kan prepositions-kandidaten göras till förled i verbet utan annan förändring i ordföljden är det fråga om partikel: *ta (i)från Svensson bilen/frånta Svensson bilen* resp. *ta bilen från Svensson/*frånta bilen Svensson*. (3) Om prepositions-kandidaten och efterföljande nominal kan utgöra fundament, är den en preposition: *A håller i B/*Det är i B som A håller* resp. *A håller i B/Det är i B som A håller*. (4) Det rör sig om partikel om nominalet efter det prepositionsliknande ordet lätt kan bli subjekt i passiv (*käppen bröts av*). (5) Det är fråga om en preposition om nominalet kan framhävas med ordet *särskilt* som står framför prepositions-kandidaten (*jag har lekt särskilt med Kalle*).

Det är dessa principer jag har följt när jag har bestämt om det rör sig om prepositioner eller partiklar. Prepositionsliknande partiklar är sällsynta i de undersökta uppsatserna; det är framför allt *tycka om* som förekommer. De flesta gymnasister kan säkert inte skilja mellan partiklar och prepositioner, utan uppfattar t.ex. *tycka om* som ett prepositionsverb. Trots detta har jag uteslutit partiklar ur analysen, eftersom mitt material annars inte skulle vara jämförbart med det sverigesvenska materialet, där man har gjort skillnad mellan dessa kategorier. Ett undantag utgörs dock av *tycka om* som har tagits med i analysen av de verbdependent fall (se närmare s. 211).

Prepositionsfraser kan fungera som efterställda attribut (*mannen med skägg*), tids-, rums- eller sättsadverbial (*i morgon, på stranden, på detta sätt*), satsadverbial (*utan tvëkan*), prepositionsobjekt (*skratta åt henne*) eller som predikativ (*vara på gott humör*) (jfr Jörgensen & Svensson 1987: 72). I denna studie analyseras närmare prepositioner som används i lokala eller temporala adverbial eller i verbdependent fall (se närmare definition s. 210). I lokala och temporala uttryck har prepositioner både en syntaktisk funktion och ett semantiskt innehåll, medan de verbdependent prepositionerna framför allt har en syntaktisk funktion. Betydelsen av ett lokalt eller temporalt uttryck förändras om man byter preposition, medan detta i samband med verbdependent prepositioner leder till en ogrammatisk sats (jfr Nikula 1986: 87).

Gränsdragningen mellan de tre kategorierna har ibland vållat problem. Det är inte alltid självklart, om det rör sig om ett rums- eller tidsadverbial och om det handlar om ett rumsadverbial eller en verbdependent preposition. Jag har i stort sett följt de principer som Teleman (1974: 70-76) angett. Frågeorden *var, vart* och *varifrån* har använts som kriterier för lokala fall. Om uttrycket i fråga svarar på någon av dessa frågor, har det klassificerats som lokalt, även om också en temporal tolkning skulle ha varit möjlig (t.ex. *på resorna*). Till de temporala fallen hör de prepositionsfraser som kan efterfrågas med *när, hur ofta, hur länge, på vilken tid* osv. När det gäller de verbdependent fall har jag gjort

några undantag (se närmare s. 210-211), men i de flesta fall är kriterierna desamma som hos Teleman (1974: 70-71). Valet av preposition styrs av verbet, och prepositionen kan inte utelämnas utan att konstruktionen blir ogrammatisk (*det beror på vädret* vs *det beror * vädret*) eller att verbet får en vidare betydelse (*han ser på flickorna* vs *han ser*).

1.4 Syfte och problemställningar

Prepositionerna analyseras i denna undersökning både ur icke-normativ och ur normativ synvinkel, trots att den normativa analysen har kritiserats starkt av vissa forskare (jfr 2.2). I den icke-normativa analysen studeras inlärarespråket som sådant; L2-normen beaktas inte. Jag försöker ta reda på hur inlärarespråket använder prepositioner i sitt eget inlärarespråk, även om de har producerat dem i målspråkligt inkorrekta kontexter. Nackdelen både med den icke-normativa och den normativa analysen är att valet av prepositioner är beroende av vad gymnasisten vill säga. Därför är det svårt att med säkerhet avgöra om t.ex. observerade frekvenskillnader mellan finnas inlärarespråk och sverigesvenskars texter har sin orsak i inläring eller i texternas innehåll. Det man i en detaljerad analys kallar L2-normen är egentligen en översättning av IL-texter till L2. Normen bestäms i denna studie av infödda kontrolläsare som rekonstruerar L2-texten, den bestäms inte enbart utifrån IL, även om de ursprungliga texterna är IL-texter. Tar man inte hänsyn till L2-normen, blir något mycket väsentligt utelämnat: inlärningsobjektet. Det är relevant att veta något om svårighetsgraden: vilka funktioner är lättast, vilka prepositioner är svårast att använda korrekt osv. Därför måste den icke-normativa analysen kompletteras med en normativ analys.

I den icke-normativa analysen är följande frågor av intresse: Vilka och hur många prepositioner använder gymnasisterna i sina uppsatser? Förekommer bara de mest frekventa prepositionerna i L2 och undviks de sällsyntare prepositionerna? Vilka funktioner har prepositionerna? Finns det några skillnader mellan gymnasisterna i åk 1 och abiturienterna? Skiljer sig finskspråkiga och sverigesvenska gymnasister åt beträffande frekvenser och funktioner? Använder flickor och pojkar prepositioner på olika sätt? Finns det något samband mellan färdighetsnivå, dvs. betyg, och förekomsten av prepositioner? I den icke-normativa analysen har alla IL-prepositioner studerats, även om huvudvikten ligger vid de sju mest frekventa prepositionerna.

I den normativa analysen undersöks vilka slags fel gymnasisterna gör: utelämnar de prepositioner (*Han lyssnade *musik*), använder de inkorrekta prepositioner (*De gick *till bio*) och i vilken mån förekommer det överflödiga prepositioner (*Vi åker dit *på nästa vecka*)? Vilka prepositioner är lättast och vilka svårast? Finns det någon systematik i felen, t.ex. på det sättet att en viss preposition oftast förväxlas med en annan (t.ex. *för*, *till* och *åt* med varandra)? Överanvänds några prepositioner oftare än de underanvänds och tvärtom, tenderar inlärarespråket m.a.o. att gynna en viss preposition, t.ex. *på*, i stället för övriga eller ersätter de *på* oftare med andra prepositioner? Finns det stora skillnader mellan eleverna: behärskar någon gymnasist t.ex. alla prepositioner fullständigt, medan en annan klarar dem bara till 30 %? Är den individuella

variationen större hos gymnasisterna i åk 1 eller i åk 3? Finns det implikationella relationer i behärskningen av prepositionerna? Klarar gymnasisterna i åk 1 prepositioner sämre än abiturienterna? Hur har flickorna och pojkarna lyckats med bruket av prepositioner? Korrelerar korrekthetsprocenten med betyget? Bl.a. dessa frågor försöker jag ge svar på. I den normativa analysen koncentrerar jag mig igen på de sju mest frekventa prepositionerna. Även klassen övriga prepositioner är medtagen, vilket innebär att alla belägg har analyserats.

Den första noggranna genomgången av materialet visade att prepositionerna har tre centrala funktioner i de undersökta texterna: de används i rums- (*åka till Sverige*) och tidsadverbial (*komma på kvällen*) och i samband med verb (*njuta av tystnaden*). Därför har jag i denna studie fokuserat på dessa kategorier. Nackdelen är att några prepositioner kommer i skymundan i den funktionella analysen, eftersom de sällan påträffas i rums- och tidsbetydelse eller i verbdependent fall (t.ex. *av* och *med*). Jag redogör för vilka prepositioner som påträffas i dessa tre funktioner, hur många procent de lokala, temporala och verbdependent fallen utgör av alla prepositioner, i vilka rums- och tidsadverbial och med vilka verb prepositionerna förekommer, om inlärnarnas repertoar är begränsad jämfört med målspråket och på vilket sätt. Av intresse är också de inkorrekta, utelämnade och överflödiga prepositionerna: I vilka fall gör inlärnarna fel? När saknas prepositionen, även om normen förutsätter en sådan? Använder inlärnarna prepositioner i fall där målspråksnormen inte tillåter dem? Hur kan felen förklaras? Är det bara interferens från finskan som ger upphov till felaktiga konstruktioner eller finns det också andra förklaringar som t.ex. övergeneralisering eller transfer från tidigare inlärd språk? En central fråga är om inlärnarna skapar ekvivalensrelationer mellan finskans kasus och svenskans prepositioner och vilka faktorer det är som påverkar detta: associerar de t.ex. finskans inessiv med svenskans *i*, finskans illativ med svenskans *till* etc?

Jag fokuserar på grupperna, men även individerna beaktas i den mån det är möjligt. Även om antalet belägg per uppsats är begränsat, är det motiverat att också studera de enskilda inlärnarna. Om man bara undersöker företeelser på gruppnivå, är det möjligt att ingen av inlärnarna betar sig just på det beskrivna sättet. Därför ger analysen av de individuella skillnaderna en fullständigare bild av verkligheten än bara studiet av grupperna som helheter.

Jag skall i det följande inleda med en kort historisk översikt över de metoder forskarna har använt i analys av språkinläring (avsnitt 2). Därefter kommer jag att redogöra för de tidigare studierna av inläring av prepositioner (avsnitt 3). I material- och metoddelen (avsnitt 4) presenterar jag närmare de korpusar och procedurer som jag har använt i föreliggande studie. Att känna till metoden är väsentligt för tolkningen av mina resultat. Själva analysen (avsnitt 5) inleds med en frekventiell presentation av de undersökta texterna. Både icke-normativa och normativa aspekter studeras. Sedan behandlas de tre mest centrala funktionerna: den lokala (avsnitt 6), den temporala (avsnitt 7) och den verbdependent (avsnitt 8). Resultaten av dessa analyser jämförs med varandra (avsnitt 9), och i avsnitt 10 sammanfattas resultaten.

2 OM ANDRASPRÅKSFORSKNING

Utvecklingen inom andraspråksforskningen har under de senaste 25 åren avancerat snabbt. Den kontrastiva analysen var föregångare till moderna IL-studier som anses ha börjat med Corders artikel "*The significance of learner's errors*" (1967). Metoden är känd som felanalys. Den följdes av performansanalys på 1970-talet. Funktionell analys och den nya synen på transfer presenterades på 1980-talet. I det följande kommer dessa metoder att behandlas närmare. Vilken utgångspunkt har de? Vilket är syftet med dem? Hur utför man en viss analys? Vilka typer av undersökningar är exempel på analysen i fråga? Varför har den kritiserats?

2.1 Kontrastiv analys

Kontrastiv språkjämförelse förekom redan på 1940-1960-talen. Syftet med den var pedagogiskt motiverat: genom att kunna identifiera likheter och skillnader mellan två språk skulle man kunna utarbeta bättre läromedel (Larsen-Freeman & Long 1991: 52). Kontrastiv analys (KA) är dock det första systematiska försöket att förutsäga inlärningssvårigheter. KA började egentligen med Lados *Linguistics Across Cultures* (1957) där han presenterade dess grundantagande: man kan förutspå inlärningssvårigheter om man utgår från likheter och skillnader mellan inlärares modersmål (L1) och målspråket (L2). De strukturer som skiljer sig mest från varandra i de två språken är svårast; de som liknar varandra vållar däremot inga problem. Inlärnarna tenderar att överföra strukturer från sitt modersmål till L2, vilket kan leda till positiv eller negativ transfer. Det sistnämnda kallas också interferens. Syftet med KA är således att förutspå inlärningssvårigheter och potentiella fel utifrån jämförelsen mellan L1 och L2. Språkinlärning ses som en projektion av L1-system till L2, och trots att

utgångspunkten för analysen inte är inlärares produktion, utan en lingvistisk beskrivning av de två språken, försöker man förutse inlärares beteende genom denna metod (Cook 1993: 11).

En förutsättning för den kontrastiva analysen är att språken har något gemensamt, att det finns ett *tertium comparationis*. När det gäller grammatiska strukturer, har man enligt James (1987: 169, 178) föreslagit ytstrukturer, djupstrukturer och översättningsekvivalenter som möjliga sådana. Han betraktar översättningsekvivalenter som det bästa alternativet. Kühlwein (1975: 85-86) anser att det finns olika sätt att upptäcka dem. T.ex. kan två kategorier som finns både i L1 och L2 kontrasteras, ekvivalenter till en viss kategori i L2 kan sökas i L1, regler i båda språken kan jämföras med varandra, eller ytstrukturer till en semantisk kategori kan sökas i båda språken. Själva analysen utförs enligt James (1987: 63) i två steg: (a) språken beskrivs parallellt och (b) beskrivningarna jämförs med varandra. Den minimala förutsättningen är att språken kan beskrivas med hjälp av samma modell, eftersom man annars inte kan veta om de observerade skillnaderna beror på valet av modell eller på språkliga skillnader. Utgångspunkten för KA är således ett konkret inlärningsproblem, t.ex. bruket av prepositioner i svenskan hos finska inlärare. Först beskriver man de svenska prepositionerna och de motsvarande uttrycken i finska separat. I andra steget jämför man beskrivningarna med varandra och konstaterar skillnader och likheter. Man koncentrerar sig framför allt på systemen i L1 och L2, och försöker sedan genom jämförelser både förutsäga eventuellt förekommande fel och förklara faktiskt påträffade normavvikelser i inlärares produktion.

I USA var 1960-talet blomstringstiden för den kontrastiva analysen. Det publicerades ett antal kontrastiva analyser under namnet *Contrastive Structure Series* (1962-1965) av Center for Applied Linguistics i Washington. Engelskan jämfördes med de viktigaste europeiska undervisningsspråken i USA. Undersökningar som gällde tyska, spanska och italienska publicerades, medan de franska och ryska aldrig gavs ut. Avsikten med publikationerna var att hjälpa språklärare i deras arbete, men publikationernas pedagogiska användbarhet var inte särskilt stor (van Els et al. 1984: 44-45; Sajavaara 1981: 35). De konkreta analyserna var ofta inte bara binära förutsägelser av typen likhet/skillnad = lätt/svår, utan studierna just i denna serie var mera sofistikerade än normalt (Larsen-Freeman & Long 1991: 53). Som exempel kan ges den av Stockwell, Bowen och Martin (1970) konstruerade svårighetshierarki (tabell 1) som baserar sig på motsvarighetsrelationer mellan engelska och spanska. De anser att det är lättast att tillägna sig konstruktioner där det finns ett 1:1-förhållande mellan L1 och L2, och de fall är svårast där en viss L1-kategori motsvaras av två eller flera kategorier i L2. De tar hänsyn till strukturell och funktionell/semantisk korrespondens. Nackdelen med deras hierarki är enligt Ellis (1985b: 26) att den är ganska dåligt motiverad. Den bygger inte på någon psykolingvistisk teori eller empirisk forskning, utan förutsätter bara att det finns någon korrespondens mellan graden av språkliga skillnader och inlärnings svårigheter. De finsk-svenska exemplen i tabell 1 är mina egna, och jag har tagit hänsyn till hur Larsen-Freeman och Long (1991: 53-54) samt Gass och Selinker (1994: 66) har förenklat Stockwells et al. (1970) ganska komplexa hierarki.

TABELL 1 Svårighetshierarki

Typ av svårighet	L1 - L2	Exempel
1. Uppspjälkning	x - x/y	pronomenet <i>hän</i> - pronomenen <i>hon/han</i>
2. Ny kategori	0 - x	ingen artikel - artikel
3. Avsaknad	x - 0	verbets personböjning - ingen personböjning
4. Sammanfall	x/y - x	substativen <i>uni/funelma</i> - substantivet <i>dröm</i>
5. Ekvivalens	x - x	postpositionen <i>kanssa</i> - prepositionen <i>med</i>

När det gäller de finska motsvarigheterna till svenskans prepositioner, kan ekvivalens förekomma, jfr *kanssa-med*. Oftast rör det sig om uppspjälkning; finskans inessiv (ändelsen *-ssa/-ssä*) motsvaras av bl.a. *i*, *på*, *hos* eller *vid* i svenskan (jfr tabell 43 s. 131).

Georgetown Round Table Congress i USA (1968) blev en viktig vändpunkt för KA, som där utsattes för mycket stark kritik. Därefter dog intresset för KA i USA, medan den samtidigt började finna fotfäste på andra håll. I Europa har man intresserat sig för KA också efter 1968. Man har gjort en tydlig skillnad mellan ett teoretiskt, adirektionellt och ett tillämpat, direktionellt angreppssätt. I teoretisk KA är utgångspunkten en viss universell kategori och man forskar i hur den realiserar i båda språken; i den tillämpade analysen utgår man ifrån L1 och studerar hur en universell kategori som i L1 realiserar på ett visst sätt manifesteras i L2 (Fisiak 1981: 2). Kända projekt är t.ex. tyska-engelska i Kiel, polska-engelska i Poznan och finska-engelska i Jyväskylä (jfr Cook 1993: 11-12; van Els et al. 1984: 45; Fisiak 1981: 5; Ringbom 1987: 46-47; Sajavaara 1981: 35-36).

Empiriska undersökningar visade att den kontrastiva hypotesen inte var korrekt. För det första kunde KA inte förutsäga alla fel som förekom; för det andra påträffades inte alla de fel som KA förutsade. Dessutom kunde de förekommande felen inte alltid föras tillbaka på interferens, utan det fanns flera orsaker (jfr Gass & Selinker 1994: 63; James 1987: 183-184; Larsen-Freeman & Long 1991: 55-56; Odlin 1989: 17-19; Schachter 1974: 206; Towell & Hawkins 1994: 18-19). Viberg (1990) hävdar dock att kritiken mot KA delvis har varit missriktad, eftersom det är ett viktigt steg i vetenskaplig analys att göra antaganden. Svagheten ligger enligt hans åsikt snarare i att man inte har försökt testa och verifiera hypoteserna. Endast därigenom kan man komma fram till, vilka drag av L1 som kan ha en inverkan på L2. Han påpekar också att denna inverkan inte nödvändigtvis består i fel, utan även kan röra sig om att vissa företeelser inlärs tidigare än andra, eller att de är över- eller under-representerade.

Long och Sato (1984: 255) anser att man med hjälp av kontrastiv analys försöker förklara en psykolingvistisk företeelse, inläring av L2, endast med lingvistiska medel, utan att ta hänsyn till inlärnarna och deras IL. Enligt Larsen-Freeman och Long (1991: 56) är detta den allvarligaste nackdelen. Faerch, Haastrup och Phillipson (1984: 291) har lagt märke till att det inte heller alltid är lätt att finna ett tertium comparationis för att bestämma vad som kan uppfattas som gemensamt. Samma problem har uppmärksamats också av Sajavaara

(1981: 41) och Ellis (1985b: 31-33) som betraktar det som en nackdel att översättningsekvivalenter saknar teoretisk motivering. Sajavaara (1981: 39) har ytterligare poängterat att många undersökningar inte uppfyller sitt ursprungliga syfte, eftersom de inte är till någon nytta för språklärare.

Eftersom det riktades så hård kritik mot den kontrastiva analysen, föreslog Wardhaug (1970: 126) en stark och en svag version av hypotesen. Den förstnämnda strävar efter att både förutsäga och förklara fel, medan den svaga versionen förklarar fel som påträffas i verkligheten men inte förutspår dem. Inte heller den svaga versionen kan dock förklara alla fel (Hakuta & Cancino 1977: 296). Några forskare (jfr Gass & Selinker 1994: 61; Larsen-Freeman & Long 1991: 56-57; Schachter 1974: 206) anser att det inte längre är fråga om kontrastiv analys, utan att man övergår till felanalys (FA, se närmare 2.2) om man accepterar den svaga varianten, som således anses utgöra en subkategori av felanalys. Enligt Sajavaara (1981: 45) är detta ett felaktigt påstående, liksom också det att KA och FA bara kompletterar varandra. De borde ses som två aspekter av studiet av inlärarespråk. James (1987: 187) är dock av den åsikten att KA och FA kompletterar varandra. Enligt Ellis (1985b: 24, 31-33) har den starka versionen endast få anhängare, eftersom det är ett faktum att L1 inte ensamt kan förklara felen. Han anser att kontrastiv analys endast har något värde i förklaringen av förekommande fel.

Som Larsen-Freeman och Long (1991: 56) har påpekat, är det bara hypotesen om den kontrastiva analysen som har visat sig vara felaktig, dvs. att KA kan förutspå eller förklara alla förekommande fel. KA som metod har dock sitt värde ännu i dag. Genom att jämföra L1 och L2 med varandra kan man få information om likheterna och skillnaderna mellan språken. Denna information kan vara viktig för språklärare och språkinlärare. Gass och Selinker (1994: 64) betonar att de inte vill påstå att L1 inte har någon betydelse för inläringen av L2. De anser att L1 inte är den enda faktorn och att dess roll är mer komplicerad än ett enkelt 1:1-förhållande som den tidiga versionen av KA implicerar (se närmare 2.5).

2.2 Felanalys

Felanalysen (FA) uppstod som en reaktion mot KA:s otillräckliga förmåga att förutspå och förklara inläringssvårigheter. I FA utgår man ifrån vad inlärnarna producerat, vilket innebär ett stort framsteg jämfört med KA, där man har utgått från en jämförelse av L1 och L2. Anhängarna av KA insåg inte att IL kan vara ett självständigt system. Också synen på felen förändrades, eftersom de började betraktas som viktiga steg i språkinläringen. I FA studerar man normavvikelser som inlärnarna producerat. Man försöker också förklara deras uppkomst. Utgångspunkten för analysen är således delvis den svaga versionen av KA (Larsen-Freeman & Long 1991: 57). Ett centralt antagande i FA är att inlärnarnas svårigheter med L2 framstår som fel, och att felens relativa frekvens visar vilka strukturer som är svårast eller lättast (Schachter 1974: 206-207). Felen

anses vara viktiga, eftersom de visar att inlärarna är kreativa. De skapar sina egna regler och rättar sig inte enbart efter L2-regler; det rör sig alltså om hypotestestning. Ett av de största problemen är dock att avvikelserna från målspråket inte går att systematisera på ett enkelt sätt (Ellis 1985b: 9).

Corder (1967) introducerade termen *transitional competence*, med vilken han ville framhäva den instabila karaktären hos IL. Enligt honom är det möjligt att rekonstruera inlärarens system genom att utgå från felen på kompetensnivå, eftersom de är systematiska. De är ett bevis på att inläraren försöker tillägna sig L2 och testa sina hypoteser. Enligt Corder (1971) är IL-yttrandena grammatiska i IL, även om de är ogrammatiska i L2.

Nemser (1971) använder termen *approximative system*. Han betonar att IL har en egen organiserad struktur som står under ständig förändring, och därför borde studeras som ett självständigt system. Det finns inte bara skillnader i mängden av interferens, utan också i dess typ: tidiga stadier karaktäriseras av underdifferentiering, senare av övergeneralisering, hyperkorrekthet och analogi.

Selinker (1972) introducerade termen *interlanguage*. Eftersom inlärarspråkliga yttranden avviker från vad infödda talare producerar, kan man i det förra fallet tala om ett separat språkligt system (IL). Selinker betraktar följande fem processer som centrala i andraspråksinläringen och hänför dem till vad han kallar den latenta psykologiska strukturen: transfer, övergeneralisering, transfer från undervisning, inlärningsstrategier och kommunikativa strategier. Han myntade också termen *fossilisering*, som innebär att inlärarna inte avstår från eller ombildar lingvistiska regler även om de får mycket undervisning eller vistas länge i en naturlig språkmiljö. Han anser att de fem centrala processerna är orsaker till fossilisering.

Det blev Selinkers term *interlanguage* som togs i allmänt bruk. Selinker (1992: 224-225) anser att han, Corder och Nemser inte talar om exakt samma sak. Han hävdar att det är fråga om tre olika angreppssätt som alla gör olika antaganden och påståenden om inlärarspråkens egenskaper. Han vill själv betona att det rör sig om språk, medan Corder uppmärksammar den instabila karaktären hos IL och Nemser framhäver att inlärarna närmar sig L2-normen. Corder (1971) betraktar däremot de tre termerna som synonymmer; de tre forskarna betonar bara olika aspekter av IL. Även enligt Larsen-Freeman och Long (1991: 60) är grundantagandena hos alla tre desamma.

Corder (1971, 1974) utvecklade metoder för felanalys. Enligt honom finns det fem steg i felanalysen: insamling, identifiering, beskrivning, förklaring och evaluering av felen. Nickel (1973) anger tre faser: beskrivning, evaluering och felterapi. Enligt van Els et al. (1984: 47) kan man urskilja fem stadier i felanalysen: identifiering, beskrivning, förklaring och evaluering av Corder och Nickels felterapi. Sajavaara (1980: 213-214) anser också att den traditionella felanalysen har fem steg: identifiering, beskrivning, klassificering, förklaring och evaluering. Gass och Selinker (1994: 67) anger sex steg: annars är kategorierna desamma som hos Corder, men i stället för beskrivning har de klassificering och kvantifiering av felen. I det följande behandlas Corders förslag mer detaljerat.

Man börjar med att samla material. De viktigaste frågorna är vilka typer av samplar av inlärarspråk man skall välja och hur man skall samla in dem. Ellis (1994: 49-50) nämner som påverkande faktorer språkets medium (talat eller skriftligt), genre (t.ex. samtal, brev, essä) och innehåll (ämne) och för det andra inlärarnas nivå (nybörjare, mediokra eller avancerade), modersmål och typen av språkinläring (formell eller informell eller både och). Han betraktar det som en nackdel att många forskare inte har lagt märke till dessa faktorer, vilket gör deras undersökningar svårtolkade eller svåra att upprepa. Man måste också bestämma, på vilket sätt man samlar materialet; om man väljer naturligt eller eliciterat språkbruk.

När man identifierar felen, är enligt Corder (1971) alla yttranden att betrakta som idiosynkratiska. Detta innebär att några regler är specifika för individen i fråga och andra regler är gemensamma med L2. På detta sätt får man ett grepp om inlärarens egen grammatik. Man rekonstruerar IL-yttrandena på korrekt L2. Detta underlättas om forskaren behärskar inlärarens L1, och om han har information om hur och vad inläraren har lärt sig. Van Els et al. (1984: 47) anser att L2-normen inte alltid är entydig, liksom att det kan vara svårt att avgöra om det handlar om fel eller inte. Begreppet fel innebär nämligen att det finns en norm som är beroende av social kontext (formell-informell), medium (tal-skrift) och relationen mellan talare och lyssnare (symmetrisk-asymmetrisk). Den språkliga kontexten spelar naturligtvis också en avgörande roll för om något är felaktigt eller inte. Faerch et al. (1984: 282) betonar att acceptabilitet borde bedömas av flera personer, både av sådana som har L2 som modersmål och av sådana som behärskar L1 väl. Man kan inte vänta sig att alla bedömare är av samma åsikt; det räcker om 2/3 anser att formen är inkorrekt. Arabski (1979) har t.ex. tillämpat just detta tröskelvärde, medan da Rocha (1980) anger 3/4 som gräns. Överhuvudtaget har kontrolläsare sällan anlitas, eftersom de forskare som är infödda talare av språket i fråga tenderar att lita på sin egen intuition. Identifiering av fel och rekonstruktion av deras normenliga L2-motsvarigheter är subjektiva processer som kräver tolkning av kontrolläsare och forskare. Enligt Cook (1993: 21) är fel inte klara objektiva fakta, utan de identifieras genom analys och deduktion. I normativt avseende är prepositioner ett svårt fenomen, eftersom bruket vacklar i många fall (jfr t.ex. Larsson 1994; Nyström 1995; Wellander 1973: 152).

I felbeskrivning jämförs IL och L2 med varandra, dvs. inlärarens uttryck och det rekonstruerade L2-uttrycket. Förklaringar till felen ges i nästa skede som är det mest problematiska, eftersom det rör sig om ett psykologiskt steg; utifrån inlärarnas yttranden måste man försöka sluta sig till deras underliggande system (Corder 1971). Forskarna har olika förslag om hur man skall klassificera felen. Richards (1971) gör skillnad mellan interlingvala (interferens), intralingvala fel och utvecklingsfel (developmental errors). Speciellt viktig är skillnaden mellan de två förstnämnda, eftersom den innebär att orsaken till fel också kan ligga i målspråket, inte enbart i källspråket, vilket man ansåg i KA. Typiska intralingvala fel beror på övergeneralisering, icke-beaktande av regelbegränsningar, ofullständig tillämpning av L2-regler eller sammanblandning av målspråkliga kategorier. Det är ofta just en indelning i inter- och intralingvala fel man gjort (jfr Ellis 1994: 58-59; Gass & Selinker 1994:

68). Några har angett interferens, övergeneralisering och förenkling som möjliga orsaker till fel (Hakuta & Cancino 1977: 297-299). I tidiga felanalyser strävade man efter att dela upp felen i olika klasser efter deras orsak. Man påstod alltså hur många procent av felen som berodde på transfer, övergeneralisering etc., jfr t.ex. Arabski (1979). På den punkten har FA utsatts för kritik (se närmare nedan). Det sista steget, evaluering av felen, saknas i många undersökningar enligt Ellis (1994: 48, 63), som definierar evaluering som den inverkan inlärarens fel har på adressaten, den person han talar med eller skriver till.

Kritiken mot FA består av två huvudkategorier. För det första är FA begränsad på många sätt. Den fokuserar på felen och avslöjar ingenting om vad inläraren har gjort korrekt, och ger således en ofullständig uppfattning om inlärarens prestation (Gass & Selinker 1994: 67; Larsen-Freeman & Long 1991: 61-62; Ringbom 1987: 69-70; Schachter & Celce-Murcia 1977: 444-445). Enligt Long och Sato (1984: 257-258) har FA den nackdelen att den är målspråksorienterad: att något är fel i IL innebär att det handlar om en avvikelse från L2-normen. De hävdar att en form kan ha skilda funktioner i IL och i L2 (jfr 2.4), och att FA därför inte kan säga något om hur inläringen sker. Van Els et al. (1984: 60-66) uppmärksammar samma problem: man studerar endast vad inläraren inte behärskar, och analysen ger en statisk bild av L2-beteendet på ett visst stadium av processen; den är m.a.o. produktorienterad.

För det andra finns det många svagheter i metoden. Den allvarligaste kritiken gäller förklaringarna till felen. Schachter och Celce-Murcia (1977: 447-448) anser att dessa tenderar att vara oklara och impressionistiska, att felen klassificeras subjektivt och att man inte har tagit tillräcklig hänsyn till L1-påverkan. Forskarna borde överhuvudtaget vara försiktiga med att ange orsaker. Dulay et al. (1982: 144) menar att det ofta finns två eller flera möjliga felkällor, medan forskarna endast nämner en. Larsen-Freeman och Long (1991: 61) betonar att det i många fall är nästan omöjligt att ange en enda orsak till felen (jfr deras exempel). Också Gass och Selinker (1994: 72) påstår att inlärarna troligen påverkas av flera faktorer samtidigt. Enligt Faerch et al. (1984: 287-288) kan man anta att ett fel kan ha en enda eller flera orsaker; det är omöjligt att säga exakt hur många procent av dem som t.ex. förekommer p.g.a. transfer. De anser att man borde lägga större vikt vid studiet av hur de kausala faktorerna fungerar tillsammans. Ringbom (1987: 70) hävdar att man ofta gör en förenklad felindelning i två kategorier och att man inte uppmärksammar möjlig samverkan av flera faktorer. Taylor (1986: 158) poängterar att det kan finnas flera källor till felen. Det är inte fråga om definition, utan om argument, om man anser att ett fel kan föras tillbaka till en källa, en annan källa, eller andra källor. Han indelar de möjliga felkällorna i fyra kategorier: psykolingvistiska, sociolingvistiska, epistemiska och diskursstrukturer. Han framhäver att dessa faktorer kan ha en komplex samverkan. Enligt Ellis (1994: 58) har man dock framför allt intresserat sig för de psykolingvistiska orsakerna inom andraspråksforskning.

Det finns ytterligare metodologiska brister, t.ex. i kvantifiering och insamling av material. Enligt Schachter och Celce-Murcia (1977) är analyserna ofta okvantifierade, i de kvantitativa studeras absoluta, inte relativa frekvenser.

Ibland är samplen inte representativa, eftersom vissa L1, vissa typer av försökspersoner och vissa typer av data är överrepresenterade, vilket gör att generaliseringar inte är möjliga.

Det som är svårast likställs ofta med det största antalet fel, men det är möjligt att inlärarna helt och hållet undviker strukturer som de uppfattar som svåra, eller att de svåra strukturerna är underrepresenterade i deras produktion (jfr van Els et al. 1984: 60; Schachter & Celce-Murcia 1977). Schachter (1974) var en av de första som lade märke till detta. Hon undersökte engelskans relativsatser hos japanska, kinesiska, persiska och arabiska inlärare. Hennes antagande var att de två förstnämnda grupperna skulle göra flera fel än de två sistnämnda, eftersom deras modersmål skilde sig mer från engelskan än persernas och arabernas. Hon upptäckte att japanska och kinesiska inlärare sällan använde relativsatser, vilket enligt henne förklarade det låga antalet fel i deras produktion jämfört med persisk- och arabisktalande. Japaner och kineser, i vars L1 relativsatser inte placeras på samma sätt som i L2, undvek dem och använde dem bara i de fall då de var ganska säkra på att de behärskade dem.

Också Kleinmann (1977) har fäst uppmärksamhet vid fenomenet. Han har studerat två inlärargrupper med arabiska eller spanska/portugisiska som modersmål vilka studerade engelska. Han diskuterar tidigare forskningsresultat och menar att deras svaghet ligger i att de inte tar hänsyn till verkliga fall av undvikande. En förutsättning för företeelsen är ett val: för att en inlärare skall kunna välja att inte använda en viss struktur, måste han vara medveten om dess existens.

Enligt Ringbom (1987: 69-70) kan FA vara en bra utgångspunkt för analys av processer i L2-inläring, om man bara tar hänsyn till dess begränsningar och försöker komplettera den med andra metoder. Han skriver att FA har både ett pedagogiskt och ett psykolingvistiskt syfte. Det är framför allt det psykolingvistiska som har mött kritik. Larsen-Freeman och Long (1991: 61-62) anser att FA var ett framsteg jämfört med KA, eftersom man inte längre uppfattade inlärare som passiva mottagare av L2-input, utan som aktiva deltagare som processerar input, formulerar, testar och omformulerar hypoteser. Perspektivet i FA, dvs. fokusering på felen, var för trångt, vilket ledde till uppkomsten av performansanalysen som en kompletterande metod som även uppmärksammar det som inlärarna lyckats med.

Enligt Ellis (1994: 69-70) var FA det första allvarliga försöket att analysera inlärarspråket i syfte att förstå hur inlärarna tillägnar sig L2. Dess blomstrings-tid var 1960- och 1970-talen, men den tillämpas fortfarande. Nu används FA oftast tillsammans med andra analysmetoder och då är syftet med den att belysa några enskilda problemställningar, snarare än att analysera hela inlärarspråket. För forskning i språkinläring är dess betydelse stor, eftersom den har bidragit till att synen på felen har förändrats. Gass och Selinker (1994: 61) betonar att det väsentliga med FA är att man fokuserar på inlärarna, på de former de använder, och på de strategier man utvecklar för att studera deras IL-former.

2.3 Performansanalys

Avsikten med performansanalysen (PA) är att undersöka inlärarens hela språkliga repertoar, inte bara de fel som han har producerat. Den dominerade i USA på 1970-talet i form av s.k. morfemstudier. Forskarna var intresserade av i vilken ordning språkliga strukturer lärs in och varför. Till en början tillämpades PA i samband med L1-inläring, då Brown (1973) och de Villiers och de Villiers (1973) fann en viss ordningsföljd när det gällde tillägnet av grammatiska morfem som artiklar, starka och svaga verb, prepositioner osv. Brown (1973) myntade begreppet *obligatorisk kontext*, med vilket avses kontexter där ett morfem måste användas i L2 (se närmare s. 68). Det var framför allt Dulay och Burt (1974a, 1974b) som tillämpade samma metod i andraspråksforskningen, och deras studier blev mönsterbildande för många andra. Bl.a. gjorde Bailey, Madden och Krashen (1974) och Larsen-Freeman (1975) samma slags undersökningar om inläring av L2. Senare har det skrivits många studier av denna typ, och i minst tjugo av dem finns det evidens för en naturlig inlärningsföljd (Long & Sato 1984: 258-259). Morfemstudierna var populära i USA, medan intresset för dem var litet i Europa. Som en möjlig orsak nämner Hyltenstam (1989: 91) att vissa europeiska språk har en mer komplicerad böjningsmorfologi än engelskan, vilket skulle ha lett till stora problem redan i början av en sådan undersökning.

Morfemstudier ger evidens för s.k. inlärningssekvenser (developmental sequences). Wode (1981: 65) definierar inlärningssekvenser som utvecklingsstadier som en inlärare genomgår när han närmar sig det normenliga bruket av en struktur. Det viktiga i sekvenstänkandet är att inlärnarna använder ett antal regler i en bestämd ordningsföljd innan de behärskar den korrekta regeln (Viberg 1987: 6). De tillägnar sig enskilda morfem så småningom och systematiskt, de går inte från icke-inläring till inläring, utan passerar flera stadier däremellan (Ellis 1994: 96). Som exempel kan nämnas Wode (1981), som forskade i hur tyska barn lärde sig negationer i engelskan. Han kunde urskilja fem stadier i inläringen och fann således en inlärningssekvens. Det är framför allt negationer, frågor och i viss mån relativsatser som har analyserats, eftersom de ger den bästa evidensen för en systematisk stegvis utveckling. Inläringen av dessa grammatiska kategorier kännetecknas av att utvecklingen genomgår olika stadier, som karaktäriseras av strukturer som bara återfinns i inlärspråket. Detta stämmer dock troligen för alla grammatiska företeelser, även för funktionsord som artiklar (jfr Cook 1993: 36-43; Ellis 1985b: 59; Larsen-Freeman & Long 1991: 63-65; Odlin 1989: 21; Viberg 1987: 63).

Performansanalysen är inte heller utan problem. Slutsatser som har dragits av studierna kan kritiseras. För det första utgör undersökningsobjektet, några enskilda morfem, bara en bråkdel av hela språkssystemet, men ändå har man försökt göra generaliseringar om språkinläring. För det andra fälls påståenden om en universell inlärningsgång, trots att bara inläring av engelska analyseras och andra språk försummas. Morfemstudierna har inte heller någon teoretisk motivering, utan de studerade strukturerna är

heterogena, arbiträra och lingvistiskt omotiverade. Man tar inte heller hänsyn till morfemens funktioner, även om de utgör delar av grammatiska strukturer och system (jfr Cook 1993: 31-33; Ellis 1994: 95, 112-114; Gass & Selinker 1994: 85-88; Larsen-Freeman & Long 1991: 89-91; Long & Sato 1984: 259-261). En ytterligare svaghet är att korrekt bruk av ett morfem inte nödvändigtvis betyder att inläraren känner till dess funktion (Wagner-Gough 1978: 160). Eftersom PA är normativt orienterad, uppmärksammar den inte utvecklingen. Wode et al. (1978: 176) betonar detta i sin kritik; inlärarna producerar former som ännu inte är normenliga, men kan vara systematiska i IL. Andersen (1977: 52) och Rosansky (1976: 415-418) anser att PA inte heller uppmärksammar variationen mellan individer. Rosansky (1976: 418) ställer t.ex. frågan om man kan förutsäga medelvärdet för populationen med hjälp av medelvärdena för samplen, eftersom variationen individerna emellan kan vara stor.

Morfemstudier har även metodologiska brister. Begreppet obligatorisk kontext infördes, utan att man tog hänsyn till överanvändning (Pica 1984, se närmare s. 71). Det statistiska testet som används (Spearman's koefficient för rangordningskorrelation) kritiserar, eftersom små skillnader mellan variabler kan vara signifikanta (Long & Sato 1984: 259-261). En ytterligare svaghet är att avståndet mellan olika morfem antas vara lika stort i samband med rangordning och att man i analysen inte uppmärksammar de riktiga skillnaderna (Hatch 1978: 41-45).

En nackdel är också att det inte alltid ges några förklaringar till morfemens inlärningsföljd inom PA. Enligt Cook (1993: 44) är inlärningsgångar dock bara ett intressant faktum som kräver förklaring. Några få som Hakuta (1976), Hatch (1974), Larsen-Freeman (1975, 1976), Wagner-Gough (1978) och Ellis (1985b) anger förklaringar. Larsen-Freeman (1975: 419, 1976: 130-132) anser att inputfrekvensen kan påverka morfemens svårighetsordning, medan Cook (1993: 45) betonar att det hela inte är så enkelt, eftersom det också behövs en förklaring till varför frekvens är viktig för inläringen. Enligt Larsen-Freeman (1985: 435) är detta dock det oftast återkommande resultatet i inputstudier, även om hon medger att det även finns motvidens. Ett bättre alternativ är enligt Hyltenstam (1989: 90) att frekvens bara är en av flera samverkande faktorer bakom en naturlig svårighetsskala för morfem. Hatch (1983: 54, 57) har ett mer detaljerat förslag. Hon anser att det är två faktorer som påverkar inlärningsordningen: (a) L1-interferens och (b) en naturlig inlärningsordning som baserar sig på perceptuell dominans, frekvens, formernas invarians, semantisk genomskinlighet, fonologisk svårighetsgrad och universalier. Som exempel nämner hon bl.a. att bundna morfem är svårare än fria, affix med klara semantiska funktioner är lättare än sådana som är semantiskt ogenomskinliga och affix med hög frekvens är lättare än de med låg frekvens. Om semantisk genomskinlighet förklarar skillnaderna i svårighet, borde t.ex. de lokala fallen (*Han sitter i bilen*) vara lättare än de verbdependenta (*Han tänker på bilen*). VanPatten (1987: 65) betonar att det finns minst fyra samverkande faktorer, som förklarar den inlärningssekvens som kan iaktas i inläringen av spanskans kopula hos vuxna engelsmän, dvs. förenkling, kommunikativt värde, inputfrekvens och L1-inverkan. Enligt Gass och Selinker (1994: 87) har förklaringarna varit misslyckade i det avseendet att de är ofullständiga,

eftersom man oftast har eftersträvat att ange endast en orsak. Det är mer realistiskt att anta att det finns flera samverkande faktorer, och att det fortfarande inte är klart hur stor betydelse var och en av dem har. De nämner perceptuell dominans, L1-inverkan, semantisk komplexitet, syntaktisk komplexitet och inputfrekvens som möjliga orsaker.

Frågan huruvida inlärningsgång i en longitudinell studie och svårighetshierarki i en tvärsnittsstudie är samma sak, har väckt stor diskussion. Brown (1973) introducerade begreppet inlärningsordning (order of acquisition). Han ansåg att ett morfem var inlärt då det behärskades till minst 90 % i tre på varandra följande inspelningar; hans studie var alltså longitudinell. Dulay och Burt (1974a, 1974b) började tillämpa samma metod på L2-inläring i samband med tvärsnittsstudier. De ansåg att inlärningsordning och svårighetshierarki är samma företeelse: om några morfem behärskades bättre än andra, innebar detta att de också hade inlärts tidigare. Bailey et al. (1974: 236) talade om svårighetsordning (difficulty of orders). De ansåg, att om den var samma sak som inlärningsordning - vilket de Villiers och de Villiers (1973: 271) påstod - visade också deras resultat att vuxna hade en allmän inlärningsordning. Hakuta (1978) och Rosansky (1976) pekade dock på att detta kunde ifrågasättas. Även Meisel, Clahsen och Pienemann (1981: 114-115) betonar att svårighetshierarkier och inlärningsordningar inte är identiska. De motiverar sin åsikt med att de få longitudinella undersökningarna visar att en viss feltyp kan ha lägre eller högre frekvens. Något som är lätt i början kan bli svårare med tiden och tvärtom. Därför kan L2-inläring inte ses som ett system omfattande ett ökande antal regler, utan när nya regler lärs in, utelämnas några efter en viss tidsperiod, medan andra förändras. Cook (1993: 33) har fäst uppmärksamhet vid samma företeelse. Hyltenstam (1989: 89) talar om korrekthetsordningar eller svårighetshierarkier när det rör sig om tvärsnittsstudier och om inlärningsgångar i samband med longitudinella undersökningar. Viberg (1987: 6) använder termen inlärnings- eller utvecklingsgång.

Meisel et al. (1981: 113) hävdar att den centrala frågan i tvärsnittsstudier är huruvida man kan dra slutsatser om inlärningsföljden genom att utgå från antalet fel eller inte, dvs. om ett stort antal fel tyder på att strukturen i fråga har inlärts sent eller tvärtom. Enligt deras uppfattning finns det ingen orsak att anta att detta är fallet i naturlig inläring, eftersom inlärares kommunikativa behov är viktigast där. Detta kan leda till att en struktur som visar större risk för fel inlärs tidigt, och att det förekommer fel i strukturen sent; å andra sidan kan några strukturer användas helt korrekt från början. I longitudinella studier kan utvecklingsstadier (developmental stages) däremot definieras med inlärd strukturer. Det betraktas som en självklarhet att alla förändringar kan tolkas som bevis för nya stadier i utvecklingen, och att alla inlärare följer samma utveckling. Meisel et al. (1981: 113) anser att detta är en förenklad syn på verkligheten.

En annan central fråga är när ett morfem kan anses vara inlärt (jfr t.ex. Wode 1981: 67-68). Brown (1973) var av åsikten att 90 % var ett bra kriterium. Samma gräns tillämpades även av Dulay och Burt (1974a, 1974b). Många har dock kritiserat denna gräns, t.ex. Hatch (1978: 41-45). Hon anser att det inte är lämpligt att använda 90 % som tröskelvärde för behärsknigen av ett morfem,

eftersom man då inte får besked om korrekthetsprocenten för de inlärare som inte når upp till 90 %. Det kan även vara svårt att definiera de obligatoriska kontexterna, dvs. i vilka fall t.ex. prepositionen *på* är obligatorisk enligt normen. Dessutom kan värdet för behärsknigen av ett morfem vara högt, även om morfemet inte är inlärt (t.ex. bruket av engelskans *ing*-former i stället för andra verbformer). Tarone, Frauenfelder och Selinker (1976), som studerade förhållandet mellan inlärarspråkets systematik och obligatoriska kontexter, använde sig också av 90 %-gränsen. Om inläraren behärskade en struktur minst till 90 %, ansåg de att hans IL var systematiskt. Detsamma gällde också när procenten var högst 10. Låg behärsknigen mellan 10 och 90 % betraktades hans IL som variabelt. Värdena kan anses som realistiska, eftersom man kan anta att inlärarna nästan alltid gör fel.

Enligt Bley-Vroman (1983: 6-14) har metoden vissa brister, då den kan betrakta ett beteende som systematiskt även om det inte är det och omvänt. Den tar inte heller hänsyn till inlärarspråkets inre struktur. Nackdelarna är följande: (a) Subkategorier av obligatoriska kontexter analyseras inte, och man kan inte veta på förhand, vilka subkategorier en inlärare bildar. Som exempel nämns Huebners studie (1983) av en hmongtalande person som lärde sig engelska och vars L1 hade ett helt annat system än L2 när det gällde bruket av artiklar (se närmare 2.4 s. 38). (b) Systematiken och variabiliteten kan bero på korpusens slumpmässiga statistiska struktur, då resultatet påverkas av hur många obligatoriska kontexter det råkar finnas för en viss struktur. (c) Man vet inte i vilka fall formeln för obligatoriska kontexter kan tillämpas (jfr s. 69-70); formeln har definierats för valet mellan två alternativ (rätt-fel), men forskaren kan inte veta om inläraren står inför ett binärt val. (d) Variation definieras annorlunda än i variationsteorin. Här kontrasteras systematik och variabilitet med varandra, medan variationsteoretikerna antar att variationen är systematisk. Variabilitet måste mätas utgående från de av inläraren konstruerade reglerna, inte från reglerna i L2, som kan vara helt okända för honom och i princip irrelevanta för beskrivningen av hans IL. Bley-Vroman (1983: 15-16) talar om komparativ fallgrop (*comparative fallacy*). I alla studier där man klassificerar IL-data utifrån ett L2-schema eller där man har begreppet obligatorisk kontext som utgångspunkt för analysen, löper man risken att inte få ett grepp om den äkta strukturen i IL. För att undvika denna risk borde forskarna koncentrera sig på normneutrala beskrivningar, dvs. på att utarbeta beskrivningar av IL som kan avslöja dess specifika egenskaper och inre logik. Som Rahkonen (1995b) har påpekat, kan också IL-trogen kvantifiering löpa samma risk. Därför behövs båda analysätten, dvs. både IL-trogen och L2-orienterad analys, eftersom de kompletterar varandra.

Enligt Meisel et al. (1981: 115-117) borde man göra just som Tarone et al. (1976) gjorde, eftersom man då åtminstone i någon mån kan ta hänsyn till IL-hypotesen. Man borde alltså göra skillnad mellan tre fall: (a) vad inläraren har tillägnat sig enligt normen, (b) inlärarens utveckling, även om det ännu inte är fråga om en normenlig användning, dvs. om han har utvecklats efter senaste mätning och (c) om inläraren inte har tillägnat sig något. Därutöver borde man studera språkinläringen hos samma personer under en lång tid och sedan

komplettera resultaten med tvärsnittsstudier. Endast genom denna metodik kan man beskriva vissa utvecklingsstadier i L2-inläring.

Performansanalysens största svaghet är att den är målspråksorienterad, eftersom obligatoriska kontexter definieras utgående från L2. Detta betyder att IL inte studeras som ett självständigt system. PA har således samma brister som FA, och i likhet med den uppmärksammar inte heller PA undvikande, jfr Schachter (1974), Kleinmann (1977), se ovan s. 31. Den hårda kritiken har lett till att en del forskare har tagit avstånd från morfemstudier, medan andra har försökt utveckla bättre analytiska metoder, som t.ex. target-like use analysis (Pica 1984) (se närmare s. 71). Positivt i performansanalysen är enligt Cook (1993: 30) att man har upptäckt att det finns inläringsgångar som är gemensamma för alla L2-inlärare, oberoende av deras L1 och inläringssituation. Av samma åsikt är också Larsen-Freeman och Long (1991), som dessutom nämner inlärningsstrategier. Som Ellis (1994: 76) påpekar, är det också en fördel att kvantitativa metoder för mätning av språkbehärskning (se 4.2) har utvecklats i samband med PA.

2.4 Funktionell analys

I felanalys lade man framför allt märke till syntaktiska och morfologiska strukturer som inläraren hade producerat vid en viss tidpunkt. FA var m.a.o. produktorienterad. Man började dock inse att det skulle behövas ett mer processororienterat angreppssätt. Man ville studera de faktorer som ledde till att inlärarnas produkter såg ut som de gjorde. Också i morfemstudier analyserade man endast den språkliga formen utan att ta hänsyn till i vilken funktion inlärarna använde den. I slutet av 1970-talet poängterade dock Andersen (1977) att man borde studera funktionen bakom formen, t.ex. i vilken funktion inlärarna använde artiklar. På 1980-talet publicerades det sedan några studier där man analyserade både form och funktion. Ellis (1985b: 98) betonar att inlärarens kompetens är heterogen och att det därför är omöjligt att bara forska i former; för att studera IL ordentligt, måste man också ta hänsyn till funktionen bakom formerna. Denna relation måste studeras skilt på varje stadium, eftersom den kan förändras under utvecklingen. Det finns relativt få undersökningar om förhållandet mellan funktion och form i IL. I några studier har man dock visat att det kan vara relevant att studera hur dessa är relaterade, eftersom det kan belysa inlärarens språkliga utveckling (Ellis 1985b: 69). Wagner-Gough (1978) och Huebner (1983) ger t.ex. evidens för att inlärarna börjar producera nya språkliga element, vars funktion de inte exakt känner till, vilket enligt Ellis (1985b: 85) resulterar i fri variation. Tarone (1988: 4-5) anser att en funktion-form-analys är ett sätt att finna systematiken i IL, eftersom den avslöjar hur form och funktion är systematiskt relaterade när språket används i en meningsfull kommunikation i en social kontext.

I funktionell analys kan man utgå från former (form-funktion-analys) eller från funktioner (funktion-form-analys). Alla forskare gör dock inte den här

skillnaden explicit. Ellis (1990: 49-50) skriver att utgångspunkten för form-funktion-analys är de olika funktioner som en viss form kan uppvisa på olika inlärningsstadier. För att fullständigt kunna förstå utvecklingen, måste man använda både performansanalys och form-funktion analys, eftersom det är viktigt att veta när och hur morfem lärs in. Vill man hålla isär de två angreppssätten, vilket jag anser vara motiverat, utgår man i form-funktion-analyserna från en viss form och studerar dess användning i olika funktioner. I de flesta undersökningar har man gått till väga på detta sätt, jfr t.ex. Huebner (1983). Ibland har man dock använt funktion-form-analys, då inlärarna i sitt L1 ofta känner till funktioner som de saknar medel till att uttrycka i L2. Som exempel kan nämnas Dittmars (1981) undersökning av hur inlärarna markerade temporala relationer. I funktionell analys studerar man alltså förhållandet mellan uttryck och innehåll. Båda typerna av dessa processorienterade studier är viktiga. Utgångspunkten är att funktionen går tillbaka på inlärarens L1, medan formen är något han tillägnat sig, och att han med tiden även kan lära sig funktioner som inte finns i hans L1.

Enligt Ellis (1985b: 76) finns det både systematisk och icke-systematisk variation. Den förstnämnda kan vara individuell eller kontextuell. Icke-systematisk variation kommer till uttryck som fri variation eller performansvariation. Ellis (1985b: 95) hävdar, att fri variation beror på att inläraren försöker komma underfund med sambandet mellan form och funktion. När han börjar producera nya former är det sannolikt att dessa påträffas i fri variation, eftersom relationen mellan form och funktion ännu inte är klar för honom. När inläringen går vidare försöker inläraren eliminera den fria variationen, dvs. han omorganiserar form-funktion-relationerna och eliminerar eventuella redundanta former. Också Larsen-Freeman och Long (1991: 81-82) behandlar den fria variationen som ett typiskt drag för IL. En viktig orsak till den är enligt dem att IL utvecklas snabbt.

Ellis har kritiserats av Tarone (1988: 113), som konstaterar att det inte finns många studier som kan tas som evidens för att det finns fri variation i inlärarspråket. Hon anser att det behövs kontrollerade longitudinella undersökningar där man framför allt är intresserad av icke-systematisk, fri variation. Cook (1993: 90) betraktar Ellis' belägg (*No look my card* och *Don't look my card*) som tvetydiga. Enligt Cook är det snarare fråga om att inläraren väljer från ett begränsat lexikalt förråd, som bara innehåller *no* och *don't*. Om fri variation förekommer i syntaxen, borde man kunna se den i bred skala, inte bara i Ellis' undersökning, betonar hon. Cook anser att man inte har kunnat bevisa att variationen överhuvudtaget är nödvändig eller viktig för L2-inläring, medan Larsen-Freeman och Long (1991: 88) konstaterar att fri variation kan spela en konstruktiv, kanske viktig roll i språkutvecklingen.

Jag skall ge några belysande exempel på nyttan av form-funktion-analysen. Hakuta (1976) har studerat en japansk flickas inläring av engelska och märkt att hon använder många oanalyserade enheter, helfraser (prefabricated patterns). Han anser att inlärarna med helfraser kan uttrycka funktioner som de inte kan inkoda på normalt sätt. De behandlar fraserna som lexikala enheter och är inte medvetna om deras struktur, utan vet bara i vilka situationer de kan produceras. Enligt Hakuta kan det vara viktigt för inläraren

att han kan uttrycka många olika funktioner redan från början, och detta ändamål tjänar helfraserna. När inlärarens system av lingvistiska regler utvecklas, blir helfraserna delar av systemet, dvs. de blir normala oanalyserade enheter, vilket leder till att man kan observera variabilitet i IL. Hakuta betonar att inlärarna kan ge intryck av att kunna mer än de i verkligheten kan, om de tidigt har lärt sig ett antal helfraser. Enligt Viberg (1987: 38) är helfraser exempel på en mer allmän företeelse, för vilken holistisk inläring är en lämplig allmän term. Den går ut på att element lärs in utan att inläraren fullständigt har analyserat dem, och det kan också röra sig om andra nivåer än den syntaktiska.

Huebners (1983) studie handlade också om en enda inlärare, Ge, en hmongtalande man som lärde sig engelska utan formell undervisning. Huebner spelade in intervjuer med sin informant under ett års tid med ca tre veckors mellanrum. Han analyserade bruket av artiklar, kopula och pronomen och fick först som resultat att Ges inlärarspråk inte alls hade utvecklats under året. En mer detaljerad analys av t.ex. artikelbruket visade dock att detta inte var fallet. Huebner använde två binära semantiska drag som utgångspunkt: [+/- specifik referent] och [+/-känd för lyssnaren]. På detta sätt var det möjligt att studera fyra subkategorier och hur Ge markerade dem i sitt IL. Huebner fann en viss systematik i Ges IL, även om den inte var densamma som i L2. Det är just denna studie som oftast ges som exempel på funktionell analys, och den har inspirerat även andra forskare att söka samband mellan språklig variation och IL-funktioner.

Schachter (1986) har gett ett åskådligt exempel på hur olika resultat man kan få om man inte är nöjd med att studera formerna, utan också undersöker funktionerna bakom dem. Hon analyserade på nytt det material som studerats av Cazden et al. (1975). De hade påstått att en av inlärarna använde flera olika negationer i fri variation. Schachter tyckte att man kunde urskilja två stadier i utvecklingen. På första stadiet var utvecklingen långsam och försökspersonen Jorge använde enkla former, medan snabb utveckling och komplexa former var typiska för stadium två. Första stadiet kännetecknades av hypotesbildning, och på det andra testades hypoteserna enligt Schachter. När hon studerade funktioner som Jorge använde sina former i, fann hon vissa regelbundenheter. Hon drog slutsatsen att det man först från ett syntaktiskt perspektiv ansåg vara fri variation, egentligen var funktionellt motiverat. Vidare påstod Schachter att syntaktisk variation i IL i allmänhet inte är fri, utan att man kan se systematiken när man uppmärksammar relationen mellan funktion och form.

Ett ytterligare exempel på nyttan av form-funktion-analys ger Parrish (1987). Hon studerade artikelbruket hos en japansk 19-årig flicka under fyra månaders tid och använde samma slags metod som Huebner. Hon fann att flickan inte alltid använde artiklar enligt L2-normen, och att hon tycktes producera dem i fri variation. En närmare granskning visade dock att hon i stort sett använde dem systematiskt. Faktorer som styrde denna systematik var nominalfrasernas semantiska funktion, lexikala kategorier och hennes försök att hålla språkligt relaterade former ihop.

Tarone (1988: 94) anser att en möjlig orsak till variation i IL är att inlärarna använder olika former i olika funktioner. IL kan ofta ha egna regler för motsvarighetsrelationer mellan funktion och form som avviker från reglerna i

L2. IL-former kan således se variabla ut utifrån L2-normen, men i verkligheten kan de vara invariabla i relation till IL-funktioner. Tarone (1988: 97-101) visar med ett exempel hur nyttigt det är att studera relationen mellan form och funktion i IL. Hon analyserade på nytt en av sina egna undersökningar där hon hade studerat behärsksningen av fyra morfem i obligatoriska kontexter. Hennes försökspersoner var 10 araber och 10 japaner som alla studerade engelska som främmande språk vid universitetet i Minnesota. Hon testade personerna i tre situationer (ett skriftligt grammatiskt bedömningstest, en muntlig berättelse och en intervju) och hennes hypotes var att de förutsatte olika grad av uppmärksamhet på den språkliga formen. Hon fick mycket komplexa resultat. Inlärarna behandlade nämligen grammatiska former på olika sätt: de behärskade några former lika bra i alla de tre fallen, men klarade av vissa andra bättre när de fokuserade på formen. Det komplexa systemet av stilbyte kunde inte förklaras enbart med hur mycket de uppmärksammade formen. Tarone frågade sig, hur inlärarna kunde producera några former bäst och andra former sämst i samma test. Hon ansåg att formernas funktioner i diskursen var viktiga. I en konnektiv diskurs (t.ex. en intervju) behöver man inte markera 3 pers. sing. -s för att göra sig förstådd. Om man däremot berättar en historia, måste man hela tiden med artiklar och pronomen göra klart för lyssnaren, vilka personer man refererar till. I ett grammatiskt test behöver man däremot inte ta hänsyn till kohesion på samma sätt, vilket kan förklara den låga procenten för behärsksningen just i detta deltest.

Ellis (1985a: 121, 127) påstår alltså att icke-systematisk variation hör till andraspråksinläring, som enligt honom uppvisar två stadier. På det första av dem lägger man sig till med nya former och på det andra etableras relationerna mellan former och funktioner. Inläraren försöker maximera sina språkliga resurser genom att bilda ett system där skilda former har skilda funktioner. Först producerar han dock två eller flera former i samma funktion i fri variation. Vid vilken tidpunkt som helst kan det finnas konkurrerande regler i inlärarens kompetens i fri variation. Inlärningsprocessen går vidare, när han börjar ta hänsyn till situationella eller kontextuella faktorer och associera vissa former med dem. Det är sannolikt att dessa form-funktion-relationer inte genast motsvarar relationerna i L2, utan att deras förhållande blir detsamma som i L2 kanske senare under inlärningsprocessen.

2.5 Transferforskning

Transfers roll i språkinläring har länge varit en omdiskuterad fråga. Några forskare anser att transfer är den viktigaste faktorn i sammanhanget, medan andra menar att den inte kan förklara inlärarnas beteende. Enligt Odlin (1989: 3-4) råder det ännu i dag oenighet om hur och i vilken mån L1 ligger bakom inlärarnas produktion av L2. Det finns dock allt flera vetenskapliga bevis för att transfer är av stor betydelse för andraspråksinläring. Att förklara dess inverkan är viktigt eftersom språklärare kan ha praktisk nytta av sådan

kunskap. I Europa ifrågasatte man aldrig dess betydelse på samma sätt som man gjorde i USA beträffande morfemstudier. Mot slutet av 70-talet började situationen förändras också i USA. Ann Arbor-konferensen om transfer 1981 kan ses som en tydlig vändpunkt, och i konferensvolymen av Gass och Selinker (1983) presenteras den nya synen på denna. Enligt Gass och Selinker (1994: 89) förändrades synen på transfer där från en kvantitativ till en kvalitativ: det gällde att förklara hur och när språkinlärare använder sitt L1 vid andraspråksinläring. De centrala frågorna i transferforskning är följande (jfr Faerch och Kasper 1987: 112; Gass 1983: 69): Vad består transfer av? Vilka strukturer transfereras och vilka inte? Hurdan evidens måste man ha för att kunna bevisa att transfer har någon betydelse för inläring? Varför och hur transfererar inlärarna?

Enligt Corder (1983: 87) hade den ursprungliga teorin om transfer, som representerades inom KA, en för begränsad roll för L1. KA fokuserade på språkssystem, på skillnader och likheter mellan dem, och teorin var mycket förenklad: om systemen skilde sig från varandra, väntade man sig att inlärarna skulle producera inkorrekta strukturer (jfr 2.1). Den nya synen är mer nyanserad och transfer kopplas ihop med företeelser som typologiska skillnader mellan språken, undvikande, övergeneralisering och hypotesbildning. Man insåg att transfer inte bara kommer till uttryck som fel (negativ transfer, interferens), utan att man också kan finna positiv transfer, undvikande och överanvändning (Ellis 1994: 306). Odlin (1989: 36-38) betonar att man kan få veta något om styrkan av positiv transfer endast genom att jämföra individer med olika modersmål. Ett exempel som han nämner är att inlärare, vars L1 har ett artikelsystem som liknar det motsvarande systemet i L2, har lättare att lära sig dessa strukturer i L2 än de, vars L1 har ett annorlunda system. Relativt få fel i bruket av en viss struktur kan också vara ett tecken på underanvändning eller undvikande, om en jämförelse mellan IL och L2 avslöjar att strukturen är mer frekvent i L2 än i IL. Om inlärarna t.ex. uppfattar prepositionerna som svåra, kan de försöka undvika dem. Å andra sidan kan undvikandet ibland leda till överanvändning av vissa andra konstruktioner. Enligt Odlin (1989: 42) har man inte forskat i vilken roll transfer har i utelämnandet av pronomen, prepositioner, artiklar etc. Komparativa studier ger dock en möjlighet till mer information om detta i framtiden. Ibland talar man om tvärspråkligt inflytande (cross-linguistic influence). Denna term infördes av Sharwood Smith och Kellerman (1986: 1) som ett överbegrepp för transfer, interferens, undvikande, lån och andra L2-relaterade aspekter.

Faerch och Kasper (1987: 112) definierar transfer som en psykolingvistisk procedur där inlärarna aktiverar sina L1/Ln-kunskaper för att kunna utveckla sitt IL. Viberg (1990) anser att "transfer bör uppfattas som utnyttjandet av en särskild kunskapskälla (L1 eller annat källspråk) vid tillämpandet av mentala processer av mer generellt slag". Selinker (1992: 207-208) definierar transfer som ett överbegrepp för olika företeelser. Det behöver inte vara fråga om L1-inverkan på L2, utan det kan också handla om inverkan av andra språkkunskaper. Dessa tidigare språkkunskaper, input från L2 och strukturernas universella egenskaper påverkar tillsammans IL. Han konstaterar att transfer är en selektiv process; den kan påverka vissa strukturer i större utsträckning än

andra. Det rör sig alltså inte om någon företeelse som existerar eller inte existerar, såsom man ursprungligen ansåg i KA. Ellis (1985b: 35-36) betraktar transfer som summan av universella faktorer, specifika L1-faktorer och specifika L2-faktorer. Dessutom kan inlärarna transferera från andra språk (L3) än L1 till det språk de försöker lära sig. Det finns studier som visar att detta förekommer framför allt när distansen mellan L1 och L2 är större än distansen mellan L3 och L2 (Corder 1983: 93-94). Sjöholm (1983) t.ex. har rapporterat om sådana resultat: finska inlärare av engelska transfererade från svenska till engelska, inte från finska.

Ett viktigt problem är att transfer ofta samverkar med andra faktorer, vilket gör det svårt att exakt säga vilken roll den spelar i språkinläringen. Enligt Kellerman (1983: 112-113) har flera forskare kunnat bevisa, att fel som vid första anblicken tycks bero på transfer, också kan tolkas på ett annat sätt. Zobl (1980a, 1980b) har t.ex. visat att transfer och utvecklingsfel (developmental errors) har en gemensam bakgrund. Det kan också hända att man inte observerar alla möjliga fall som transfer kan påverka. Som exempel kan nämnas Schachters (1974) studie om undvikande (jfr ovan s. 31). Andersen (1983: 200) betonar att transfer och naturliga inlärningsprocesser inte är självständiga faktorer. Det är snarare så att naturliga inlärningsprocesser är primära, och de kan producera IL oberoende av transfer som verkar tillsammans med dem. Rutherford (1983: 358, 367) framhäver att både allmänna faktorer och transfer kan påverka i språkinläringen; de utesluter inte varandra. Inlärarna i hans undersökning följde vissa allmänna inlärningsgångar, medan en del skillnader kunde föras tillbaka på transfer från L1.

Odlin (1989: 41) poängterar att det inte är klart hurdan relationen är mellan transfer och andra processer som påverkar inläringen av L2. Det är därför inte lätt att t.ex. göra skillnad mellan transfer och förenkling. Enligt Ellis (1994: 306) medger transferforskarna att man måste iaktta hur L1 inverkar på IL tillsammans med andra faktorer, eftersom det finns allt fler bevis för att L1 och utvecklingsfaktorer (developmental factors) påverkar tillsammans utvecklingen av ett IL. Ellis (1994: 332-334) anser det vara klart att en bra teori om transfer måste beakta hur inlärarens tidigare L1-kunskaper samverkar med lingvistiska och kognitiva principer som står bakom de universella egenskaperna av IL-utveckling. En teori om transfer måste också specificera hur och när dessa två källor samverkar.

I vilka fall transfererar inlärarna? Andersen (1983), Ellis (1994), van Els et al. (1984), Faerch och Kasper (1987), Gass och Selinker (1994) och Kellerman (1983) har bl.a. analyserat de faktorer som kan påverka transferens sannolikhet. Det finns lingvistiska, psykolingvistiska och sociolingvistiska samt icke-strukturella faktorer. Kategorierna kan dock inte identifieras lätt, utan en faktor kan höra till flera kategorier (jfr Ellis 1994: 315; Faerch & Kasper 1987: 120-126).

Som icke-strukturella faktorer kan betraktas inputens egenskaper och kvantitet, inlärningsstadium och typen av uppgift. Om inputen är begränsad som i formell skolundervisning, ökar risken för transfer. Nybörjare transfererar oftare än mer avancerade inlärare och översättning tycks favorisera transfer (van Els et al. 1984: 59-60). Enligt denna lista är risken för transfer ganska stor i det i denna studie undersökta inlärmaterialet i det avseendet att det är fråga

om formell skolinläring. Det är också en rimlig hypotes att gymnasisterna i åk 1 tenderar att transferera mer än abiturienterna i åk 3. Ellis (1994) nämner individuella skillnader (personlighet och ålder) och typen av uppgift som möjliga icke-strukturella faktorer.

Språklig nivå, dvs. om det rör sig om syntax, fonologi, lexikon etc., har betydelse för transferens sannolikhet. Ellis (1994: 316-317) talar om metalingvistisk medvetenhet i detta sammanhang. De flesta inlärare har troligen en bättre utvecklad metalingvistisk medvetenhet om grammatiska egenskaper än om t.ex. fonologiska aspekter. Den större medvetenheten bidrar till bättre kontroll av valet av språkliga former på det grammatiska planet än på de andra nivåerna, och därför är risken för transfer mindre beträffande grammatiken.

Som exempel på social-psykologiska faktorer nämner Faerch och Kasper (1987) att man kan transferera för att visa sin roll som utlänning eller som medlem av en etnisk grupp. Denna aspekt aktualiseras inte i denna studie. Av de sociolingvistiska faktorerna nämner Ellis (1994) den sociala kontexten (fokusering eller icke-fokusering på formen) och distansen mellan talare och adressat.

Andersen har föreslagit principen "transfer to somewhere" (1983: 182). Enligt honom kan en L1-struktur överföras till L2 om och bara om det redan i L2-inputen existerar en potentiell källa för generalisering och om naturliga inlärningsprinciper inte står i konflikt med L1-strukturen. Transfer favoriseras om det är fråga om fria, invariabla, funktionellt enkla morfem som liknar varandra i L1 och L2 och om morfem påträffas ofta i L1 och/eller L2. Som exempel på de naturliga inlärningsprinciperna nämner Andersen (1983) Slobins (1973) operativa principer. Till dessa hör t.ex. att semantiska relationer borde markeras entydigt, grammatiska markörer borde ha en semantisk betydelse och att man skall undvika undantag.

Kellerman (1983: 114-117) har infört begreppet *psykotypologi*, med vilket han avser distansen mellan L1 och L2 såsom den uppfattas av inläraren. Många forskare (jfr t.ex. Ringbom 1987; Wode 1981; Zobl 1982) anser att inläraren måste uppfatta att L1 och L2 har något gemensamt innan han transfererar från L1 till L2. Likheter i ytstrukturer tycks t.ex. vara en förutsättning för att transfer skall kunna förekomma. Ringbom (1983: 164-165) ger som exempel finska och finlandssvenska inlärare av engelska. De förstnämnda har inte mycket hjälp av sitt L1, när de försöker skapa samband mellan engelskans prepositioner och finskans kasus jämfört med finlandssvenskar, som i sitt L1 redan har den kategori som engelskan uppvisar. Ringbom (1987: 55) skriver ytterligare, att när det rör sig om inläring av ett L2 som är totalt olikt L1, har individen svårigheter att skapa 1:1-ekvivalenter. Arabski (1979: 48) har illustrerat denna process med en åskådlig figur. Jag har nedan förenklat den och ersatt hans exempel med mina egna som återspeglar relationerna mellan finskans inessiv och dess svenska huvudmotsvarigheter (figur 1) (jfr nedan tabell 43 s. 131).

Stadium 1	L1: inessiv = IL: <i>i</i>
Stadium 2	L1: inessiv = IL: <i>i + på</i>
Stadium 3	L1: inessiv = IL: <i>i + på + hos</i>
Stadium 4	L1: inessiv = IL: <i>i + på + hos + vid</i>

FIGUR 1 Ekvivalensrelationer mellan finskans inessiv och svenskans prepositioner i IL på olika stadier

Stadierna 1-4 skall tolkas på följande sätt: På första stadiet har inläraren skapat endast en motsvarighetsrelation mellan finskans inessiv och en preposition i svenskan. Ringbom (1987: 60) hävdar att detta är typiskt på tidiga stadier av språkinlärning. Man försöker etablera så många enkla ekvivalensrelationer mellan L1 och L2 som möjligt. När man kommer upp till mer avancerade nivåer (stadierna 2-4) börjar man modifiera ekvivalenserna så att de kommer att likna de verkliga relationerna mellan L1 och L2. Tack vare inputen inser man att vissa fall kräver *på*, och senare drar man samma slutsats beträffande *hos* och *vid* som ekvivalenter till finskans inessiv.

En ytterligare faktor att räkna med är *prototypologi* (jfr Ellis 1994: 324-327). Det rör sig om inlärarens uppfattningar om egenskaper hos olika strukturer i L1. Det är Kellerman (1983) som har undersökt denna problematik. Kellerman (1983) använder först termen överförbarhet (transferability), dvs. sannolikheten för att en viss struktur överförs, jämfört med sannolikheten för att andra strukturer transfereras. Om en struktur uppfattas som lågfrekvent, oregelbunden, semantiskt eller strukturellt ogenomskinlig eller på något annat sätt exceptionell, m.a.o. som psykolingvistiskt markerad, överförs den inte så ofta som en struktur som inte uppvisar dessa egenskaper och som därför är omarkerad. Överförbarhet är bara en faktor när en inlärare bestämmer om en struktur är språkspecifik (den överförs inte) eller språkneutral (den överförs). En L1-struktur kan vara språkspecifik i förhållande till ett visst språk men neutral i förhållande till ett annat och uppfattningar om specifikhet kan förändras med tiden.

Enligt Ellis (1994: 329) är prototypologin densamma under hela inlärningsprocessen; både nybörjare och mer avancerade inlärare har samma prototypologi. Prototypologin avgör om inlärarna tar risken att transferera. Deras psykotypologi avgör vad som transfereras i performans. Utgående från sina psykotypologier, om sina uppfattningar om avståndet mellan L1 och L2, bestämmer inlärarna om de skall transferera de strukturer som de uppfattar som prototypiska och därför potentiellt transfererbara. Interaktionen mellan psykotypologi och prototypologi resulterar i en mycket komplex process. Det faktum att inlärarnas psykotypologier kan förändras med tiden bidrar till detta.

Gass och Selinker (1994: 104) anser att det finns tre samverkande faktorer som påverkar transferens sannolikhet: (a) psykotypologi, (b) uppfattningen om avståndet mellan L1 och L2 och (c) den aktuella kännedomen om L2. Psyko-

typologin definierar de dock annorlunda än Kellerman; de avser med den hur en inlärare uppfattar sitt L1, om det har språkneutrala (core) eller språkspecifika (non-core) drag (=Kellermans prototypologi). De mest frekventa orden som har bokstavlig betydelse, som är snarare konkreta än abstrakta och som anges först i ordböckerna betecknar de med termen core. Dessa ord motsvarar sannolikt de språkneutrala orden hos Kellerman (1983). Gass och Selinker poängterar att transfer bara kan förutspås probabilistiskt: man kan aldrig förutsäga med säkerhet om L1 kommer att inverka på inlärarens prestation eller inte. Enligt Gass och Selinker (1994) är sannolikheten för transfer störst när orden har språkneutrala betydelser (core meanings). Då har avståndet mellan språken ingen betydelse. Det andra fallet där transfern möjligen kan påverka, är om språken uppfattas som närbesläktade (t.ex. spanska och italienska). Då spelar det ingen roll om orden är språkspecifika eller språkneutrala. Eftersom Gass och Selinker har en inlärarcenterad modell för transfer, är det inläraren som bestämmer om han skall transferera eller inte. Det kan ske en viss utveckling med tiden, t.ex. kan vissa kategorier först uppskattas som språkspecifika, medan dessa senare kan betraktas som språkneutrala. Gass och Selinker (1994) är här alltså av annan åsikt än Ellis (1994) som anser att bara uppfattningen om avståndet mellan språken kan förändras.

I språktypologin (se närmare t.ex. Croft 1990) har man med hjälp av universalier försökt avgöra olika strukturers typologiska status. Det påstås att universella drag är omarkerade, medan språkspecifika drag betecknas som markerade (Ellis 1994: 319-320). Gass och Selinker (1994: 112, 120) poängterar att det inte är möjligt att studera universalernas roll i IL om man inte kan utsluta att universalien i fråga är transfererad från inlärarens L1. Vidare framhäver de att man måste förstå varför och om en universalie är en universalie och hur relationen mellan markerade och omarkerade former ser ut för att implikationella universalier skall kunna ha någon betydelse för studiet av andraspråksinlärning.

Inom andraspråksstudier har man enligt Ellis (1994: 421) använt sig av lingvistisk typologi för att söka svaren på tre frågor: (a) Vilken inverkan har typologiska universalier på inlärningsordningen av grammatiska strukturer? (b) Vilken betydelse har markering vid uppkomsten av inlärningsssvårigheter? (c) Hur påverkas transfer av vilken typologisk ställning strukturen har i L1 och L2? Gass och Selinker (1994: 110) anser att universalier kan påverka utvecklingen av inlärargrammatikor på flera sätt: (a) Påverkan kan ske när som helst, och den har som följd att det förekommer färre fel i omarkerade former. (b) Universalier kan ha inverkan på inlärningsordningen, vilket innebär att omarkerade former lärs in först och markerade sist. (c) Universalier kan vara en av de samverkande faktorerna som påverkar inlärnigen.

Enligt Ellis (1994: 319) är ett av de starkaste påståendena inom transferforskning att överförbarheten till stor del är beroende av graden av markering. Det finns delvis motstridiga resultat när det gäller effekten av markering på transfer. Många forskare har påstått att typologiskt omarkerade strukturer transfereras (jfr Odlin 1989: 153). Ibland kan dock också typologiskt ovanliga konstruktioner överföras. T.ex. har White (1987) belägg på fall där inlärarna överför markerade strukturer. Ellis (1994: 426-428) anser det ändå vara klart att

typologisk markering inte ensam kan förklara hur inläringen avancerar, utan t.ex. inputfrekvensen kan också ha inverkan på utvecklingen av IL. Problemet är att man måste kunna förklara hur typologiska universalier påverkar inläringen. Två slags förklaringar kan ges. Den ena går ut på att denna påverkan är direkt eftersom inläraren har grammatiskt kunnande i vilket det t.ex. ingår en teori om markering. Den alternativa synen är att markeringen bara indirekt är relaterad till språkinläringen. För att förstå hur den fungerar är det nödvändigt att urskilja de faktorer som orsakar att en språklig företeelse är mer markerad än en annan. De flesta L2-forskare är av denna åsikt. Gass och Selinker (1994: 134) anser att forskningsresultaten visar att universalier har en stor betydelse för IL-grammatikor. Det behövs dock studier av om universalierna verkar ensamma eller tillsammans med L1- eller L2-faktorer och om alla universalier påverkar IL-grammatikor lika mycket.

I anknytning till Ellis (1994: 341-343) kan diskussionen ovan sammanfattas på följande sätt: Ingen teori om L2-inläring är fullständig om den inte uppmärksammar transfer. Det stora problemet är varför skillnaderna mellan L1 och L2 ibland ger upphov till transfer och ibland inte. Det finns bevis för att ett antal faktorer, t.ex. prototypologi och psykotypologi, bestämmer när och vilka strukturer inlärare transfererar, men hur dessa faktorer samverkar är ännu oklart. Trots alla problem finns det entydig evidens för att L1 spelar en viktig roll i inläringen av L2.

2.6 Relevans för denna studie

Jag kommer i denna undersökning att använda mig både av KA och FA, trots den hårda kritik de utsatts för. Jag försöker dock iakttä de begränsningar som dessa metoder har och komplettera dem med andra. Kontrastiv analys har framför allt lastats för att den förutspår fel som inte förekommer och att den inte kan förutsäga alla förekommande fel. Jag kommer att tillämpa KA för att få bakgrundsinformation om förhållandet mellan finskans kasus och svenskans prepositioner. I några fall ställer jag upp hypoteser om hur inlärarna kommer att bete sig, men i motsats till de tidiga kontrastiva analyserna försöker jag med hjälp av statistiska metoder kontrollera, om antagandena är korrekta eller inte. Det må dock påpekas redan här, att det ofta är flera faktorer som ger upphov till felen, även om inflytandet från finskan också kan vara av betydelse. Därutöver använder jag resultat av KA när jag försöker tolka förekomsten av frekvensavvikelser och inkorrekta strukturer i inlärarnas skrivna produktion.

Felanalysens största svaghet är att forskarna inte förstod att det kan finnas flera orsaker till ett enda fel; i de tidiga analyserna försökte man dela in normavvikelseerna i olika diskreta kategorier. Jag försöker inte klassificera felen efter deras ursprung, eftersom det har visat sig vara nästan omöjligt. Man använde inte heller några kvantitativa metoder för att kontrollera om hypoteserna om orsakerna till felen var motiverade eller inte. I denna undersökning har statistisk testning en central roll. Om jag påstår att det är L1 som ligger bakom

en företeelse i IL, försöker jag också verifiera detta med ett statistiskt test. En annan stor nackdel i FA är att det korrekta bruket utelämnas ur analysen. Jag tar dock också hänsyn till det korrekta i inlärarnas produktion; jag är inte bara intresserad av var de brutit mot målspråksnormen.

Jag försöker också uppmärksamma undvikande, framför allt genom att jämföra frekvenser i inlärartexter med dem i uppsatser skrivna av sverigesvenska gymnasister. Prepositioner är mycket frekventa i svenskan, och därför uppstår frågan hur en inlärare kan undvika att använda dem i sitt IL. Oftast finns det inte heller någon möjlighet att uttrycka samma innehåll på något annat sätt. Undvikande är lättare på den lexikala nivån, eftersom man då ofta kan använda synonymer osv., än när det rör sig om funktionsord som prepositioner. Men också i samband med de sistnämnda kan fenomenet förekomma: inlärarna kan t.ex. välja ett verb som inte konstrueras med preposition i stället för ett verb som kräver en sådan. Sjöholm (1993: 270) har rapporterat sådana resultat i samband med finnarans användning av engelskans frasverb (phrasal verbs). Det är dock svårt att säga i vilken mån undvikande förekommer i mitt material. Texternas innehåll påverkar nämligen ordvalet i stor utsträckning. Att jämföra frekvenser t.ex. hos en grupp infödda språkbrukare och en inlärargrupp är enligt Viberg (1987: 36) ofta den enda möjligheten att studera om det handlar om undvikande eller inte. Det är just i detta syfte jag kommer att använda det sverigesvenska jämförelsematerialet.

Performansanalysen hade bl.a. den bristen att överanvändning av morfem och relationen mellan form och funktion inte uppmärksammades. Jag kommer att behandla också det överflödiga bruket av prepositioner. Det är viktigt att undersöka om inlärarna låter bli att använda en preposition i de fall där normen inte tillåter en sådan. I min studie är inlärningsgång och svårighetsgrad inte samma sak. Med svårighetssekvenser eller -hierarkier avser jag den relativa svårighetsgraden hos vissa företeelser. Jag är alltså intresserad av om en viss preposition behärskas bättre än en annan, men jag vill inte påstå att det innebär att inlärarna har tillägnat sig den lättare prepositionen tidigare än den svårare.

Jag studerar både de former som inlärarna har använt för att uttrycka ett visst innehåll och de funktioner som prepositionerna uppvisar i de undersökta texterna. I några fall utgår jag från en viss funktion, t.ex. den lokala, och granskar sedan närmare vilka prepositioner inlärarna uttrycker den med. Men också formen har varit utgångspunkt för analysen. Jag har t.ex. beräknat alla belägg på en viss preposition och sedan studerat vilka funktioner dessa förekommer i. Jag försöker alltså ge svar på om inlärarna har skapat några egna regler om motsvarigheten mellan form och funktion. Jag försöker visa den systematiska variationen och belyser fri variation med exempel. Även variationen mellan individer och mellan olika kontexter behandlas. I materialet finns några belägg på fri variation, som kommer att tas upp längre fram. Individuell variation är också ett faktum i de studerade inlärartexterna, och i den mån det bara är möjligt presenteras intressanta inlärare som avviker från de andra.

När jag studerar transferrens roll kvantifierar jag mina data och försöker med hjälp av statistiska test utreda om det är inflytande från finskan, L1-

inverkan, som ligger bakom det korrekta bruket resp. inkorrekta bruket. Det kan dock också vara fråga om L2-inverkan, dvs. om inläringens roll. Min erfarenhet är att det är omöjligt att exakt bestämma t.ex. transfers styrka. I denna undersökning är greppet probabilistiskt. En hypotes gäller i en viss sannolikhet, och det kan finnas fler än en påverkande faktor. En intressant fråga är även i vilken utsträckning inläraren associerar ett visst kasus i finskan till en viss preposition i svenskan och om styrkan hos denna association varierar från funktion till funktion.

De refererade metoderna och teorierna har kombinerats så att de passar mina ändamål på bästa möjliga sätt. Såsom Schachter (1974: 213) har poängterat kan ingen av de presenterade metoderna ensam ge alla svar på frågorna om L2-inläring.

3 OM INLÄRNING AV PREPOSITIONER

Gass och Selinker (1994: 22) skriver att det är ett allmänt faktum att prepositioner är bland de svåraste strukturerna i L2-inläring. Trots detta finns det inte många undersökningar om deras inläring. I bara några få studier har man fokuserat på prepositioner; oftast nämns de endast i förbigående.

3.1 Inläring av prepositioner i engelska och i några andra språk

I några av de morfemstudier som gjordes i USA på 1970-talet behandlades bl.a. prepositioner. Brown (1973) analyserade tillägnet av fjorton morfem hos barn som lärde sig engelska som L1. Också bruket av prepositionerna *in* och *on* analyserades. Dessa prepositioner visade sig vara lika svåra. De Villiers och de Villiers (1973) undersökte samma morfem hos 21 engelskspråkiga barn. I deras studie var medelvärdet för behärsksningen av *on* 95.7 och det av *in* 98.9. I den kvantitativa jämförelsen framkom att prepositionerna var allra lättast av de fjorton morfemen.

Hakuta (1976) undersökte inläringen av prepositionerna *in*, *to* och *on* i samband med sin morfemstudie (se närmare 2.4 s. 37-38). *In* och *to* var lika svåra för den japansktalande försökspersonen Uguisu, medan *on* var något svårare. Uguisu överanvände *in* i stor utsträckning för att ange plats också i sådana fall där andra prepositioner borde ha använts i engelskan, eller där en preposition inte alls var tillåten. Hakuta ansåg att en orsak till detta kunde vara semantisk interferens från japanskan, eftersom lokala relationer där markeras med en partikel efter huvudordet. När det gällde fall där någon annan preposition än *in* eller *on* var obligatorisk i engelskan, föredrog Uguisu oftast *in* på bekostnad av de övriga. Enligt Hakuta kunde detta bero på att hon ville uttrycka funktioner som hon saknade språkliga medel till.

Den semantiska distinktionen mellan *in* och *on* inlärdes tidigt både i Browns (1973) L1- och i Hakutas L2-studie (1976). Marta, en av de sex informanterna i Cazdens et al. (1975) L2-undersökning, tycktes också ha lärt sig *in* tidigt, men en närmare undersökning avslöjade att hon gjorde en skillnad mellan *in* och *on* ganska sent vilket innebar att det inte kunde vara fråga om positiv transfer. Möjliga orsaker var den höga frekvensen som *in* uppvisade i engelskan och dess fonetiska likhet med spanskans motsvarande ord. Dessa ledde till negativ transfer och därför tog det ganska lång tid innan Marta lärde sig att skilja engelskans *on* från *in*. Hon producerade *in* i stället för *on* i 52 av de 121 obligatoriska kontexterna (43.0 %) för bruket av *on*, och i de tolv första samplen av sammanlagt femton påträffades *in* i stället för *on* i 45 av de 58 kontexterna (77.6 %).

Adjemian (1983: 262-263) hänvisar till en undersökning av Holmes (1977) som studerat inlärare med engelska som L1 och franska som L2. I samband med verb som *listen to*, *look at*, *look for*, *pay for* är prepositionerna viktiga för den semantiska tolkningen av hela strukturen. Därför är det inte överraskande att man ofta finner deras L2-ekvivalenter i satser som är producerade av inlärare, dvs. om man har en preposition i sitt L1, använder man en sådan också i IL, även om den inte är tillåten. Det finns också motsatta belegg. Om engelskan saknar preposition använder inlärarna inte en sådan i sin franska heller även om normen kräver denna. Adjemian (1983) kallar detta fenomen för felaktig subkategorisering, och han anser att subkategorier av verb kan transfereras om inläraren uppmärksammar att systemen i L1 och L2 liknar varandra.

Arabskis (1979) undersökning handlade om hur polacker lärde sig engelska. Han hade tre grupper inlärare som befann sig på olika färdighetsnivåer och som skrev en uppsats i samma ämne, både på polska och engelska och dessutom översatte sina uppsatser från polska till engelska. Arabskis undersökning är ett typexempel på en felanalys där man har eftersträvat en noggrann indelning av felen i olika kategorier. Prepositionsfelet utgjorde 7-10 % av alla fel (Arabski 1979: 99-101). Han konstaterade att det förekom många fel i bruket av prepositioner, vilket förklarades med att en viss L1-preposition hade flera motsvarigheter i L2 och att underdifferentiering mellan dem ledde till fel. Arabski använder begreppet "primary counterpart" vilket han definierar som ett ord som för en inlärare i IL representerar alla möjliga översättningsekvivalenter av en viss preposition. När han lär sig allt mer om L2, blir han medveten om att en viss L1-preposition kan ha flera olika motsvarigheter (jfr figur 1 ovan s. 43). Arabski (1979: 54-56) delade in prepositionsfelet i fyra huvudkategorier. (a) Transfer från L1 kan leda till en inkorrekt preposition, huvudekvivalenten överanvänds där andra L2-ekvivalenter borde användas. (b) Också transfer från inlärd L2-struktur, dvs. övergeneralisering, kan leda till fel. (c) Prepositioner kan utelämnas av psykolingvistiska orsaker eller på grund av transfer från L1; särskilt gäller detta de sämsta eleverna och prepositionsverben. (d) Misstag utgör den fjärde kategorin. De relativa frekvenserna för dessa kategorier var följande på de tre färdighetsnivåerna: (a) transfer från L1: 40-62-67 %, (b) transfer från inlärd L2-struktur 4-2-16 %, (c) utelämnningar av prepositioner 42-22-15 % och (d) misstag 14-13-1

%. Feltyperna (c) och (d) visade alltså mindre och transferfel större andelar hos de mest avancerade inlärarna än hos nybörjarna.

Faerch et al. (1984) undersökte gymnasister i åk 1 och 3 som lärde sig engelska i Danmark. Det rörde sig om elevernas skriftliga framställning. Forskarna konstaterade att prepositioner var svårast av alla funktionsord och fick som resultat att det påträffades procentuellt sett lika många fel i båda årskurserna. 7.3 % av prepositionerna var inkorrekt i båda fallen. Det framkom även att inlärarna i åk 3 inte använde större repertoar av prepositioner än eleverna i åk 1 (type/token 0.47 för båda grupperna). Faerch et al. drog slutsatsen att gymnasiet inte hade bidragit till en bättre behärskning av prepositioner och att det behövdes mera systematisk undervisning som borde baseras på beskrivningar av engelskans prepositioner och kontrastiva jämförelser mellan danskans och engelskans prepositioner.

Mazurkewich (1984) har undersökt hur inlärare av engelska tillägnar sig verb som konstrueras med prepositionerna *for* och *to*. Hon använder termen dativa strukturer. Studierna om förstaspråksinlärning visar att barn lär sig de verb som antingen kan konstrueras med eller utan preposition tidigare än de verb som alltid har en preposition och att fullständig behärskning tar lång tid. Hon fann också bevis på samma fenomen i andraspråksinlärningen. Hennes försökspersoner lärde sig engelska och hade franska (45 elever) eller inuktitut, ett eskimospråk (38 elever), som modersmål. Som kontrollgrupp hade hon 12 infödda engelsktalande personer. Det rörde sig om ett grammatikaliskt bedömningstest, där verben delades i fem typer: (1) Verb som kan konstrueras både med eller utan preposition, men har en prepositionsfras som indirekt objekt i detta fall, t.ex. *Diana baked a cake for Nicole*. (2) Samma verb som i (1) men här utan preposition som första NP-struktur, t.ex. *Diana baked Nicole a cake*. (3) Verb som alltid kräver en preposition framför det indirekta objektet, t.ex. *David suggested the trip to Ruth*. (4) Samma verb som i (3) men utan preposition, det är således fråga om inkorrekt fall, t.ex. **David suggested Ruth the trip*. (5) Verb som inte alls innehåller dativa strukturer, t.ex. *Dennis annoyed Karen yesterday*. Satser av typ 1 bedömdes oftast som grammatikaliska. Satser av typ 2 betraktades oftare som grammatikaliska av de mer avancerade än av nybörjarna, när det rörde sig om inlärare med inuktitut som modersmål, och i mindre utsträckning än hos de infödda. Hos fransmännen var procentsiffrorna lägre än hos den andra inlärargruppen. Verb av typ 3 vållade inga större problem för inlärarna, medan övergeneralisering ledde till felaktiga bedömningar i satser av typ 4. Dessa satser bedömdes inte ens av alla engelsmän som icke-grammatikaliska. Mazurkewich anser att teorin om markering förklarar resultaten: det faktum att strukturer av typ NP+NP lärs in senare än strukturer av typ NP+PP hänger ihop med att de sistnämnda är omarkerade, medan de förstnämnda är markerade. White (1989: 125-126) är dock av annan åsikt. Enligt henne visar skillnaderna mellan de två inlärargrupperna att de franska inlärarna transfererar omarkerade strukturer från sitt L1. Därför kan man inte ange den exakta orsaken till varför omarkerade strukturer gynnas, dvs. om det rör sig om L1-inverkan eller om universella tendenser (jfr också ovan 2.5 s. 44-45).

Pavesi (1987) var intresserad av hur italienare behärskade engelskans lokala prepositioner. Hon gjorde en undersökning med två grupper. Den ena

bestod av 28 italienare som hade flyttat till England för att arbeta där och som inte hade fått någon formell undervisning i engelska. Den andra utgjordes av 48 studenter som hade lärt sig engelska i två till sju år i skolan. Hon analyserade materialet på två sätt. Först studerade hon bara obligatoriska kontexter och sedan tog hon också hänsyn till överflödigt bruk. Hon använde implikationsskalor (se närmare nedan s. 76-78) och fann att inlärarna tillägnade sig engelskans prepositioner i en bestämd ordningsföljd, dvs. att det var fråga om implikationella relationer. Ordningen var densamma oberoende av analys-sättet. Hos formella inlärare var den följande: *on > to > from > at > in > into > out of > across > through*. Hos informella inlärare var den något annorlunda: *on > from > in > to > at > out of > across > through > into*. Mellan de två inlärrargrupperna uppvisades den största skillnaden av *in* och *into*. Pavesi diskuterar möjliga orsaker till denna skillnad och anser att kontexten är av avgörande betydelse, eftersom *into* hör till det formella språkbruket (gruppen formella inlärare), medan *in* favoriseras i informella kontexter, dvs. av gruppen informella inlärare. En ytterligare faktor är att läraren kan ha korrigerat språket hos dem som har fått undervisning. Det är också möjligt att tendensen att inte göra någon skillnad mellan befintlighet och riktning, något som är ett faktum i italienska, har blivit generaliserad till IL.

Dewaele (1993) analyserade hur holländska inlärare behärskade franska i olika situationer. Han hade också prepositioner med i undersökningen; 89.2 % av dem var korrekta, men det fanns skillnader mellan de tre testsituationerna. I debatt behärskades prepositioner till 94.7 %, i intervjuer till 85.6 % och i det muntliga provet till 87.4 %. Det fanns också tydliga skillnader mellan hög- och lågpresterande elever. De som var bättre än genomsnittet använde betydligt färre prepositioner än de som var sämre. Skillnaden var signifikant i intervjuer ($p < 0.005$).

Extra och van Hout (1993) forskade i inläringen av lokala prepositioner. Deras informanter var fyra invandrare som lärde sig holländska utan formell undervisning. Det rörde sig om en longitudinell undersökning som pågick under två och ett halvt års tid. Inlärarnas prestationer spelades in en gång i månaden. Forskarna indelade de spatiala uttrycken i två kategorier: befintlighet och riktning. Riktning hade tre underkategorier: mål, källa och stig. Invandrarna utelämnade prepositioner ganska ofta, och de använde också prepositioner som inte kunde stå i lokal funktion. Alla inlärare övergeneraliserade när de försökte uttrycka lokala relationer. När det gällde att ange riktning, producerade de målangivande uttryck mycket oftare än uttryck som angav källa eller stig. På stig fanns det nästan inga belägg. Extra och van Hout (1993) ansåg att samtidig förekomst av underrepresentation och övergeneralisering var ett tecken på att inlärarna inte exakt visste vilka betydelser en viss preposition kan uppvisa i L2, och att de försökte få grepp om den korrespondens mellan prepositionella former och spatiala betydelser som man har i L2. Det förekom att inlärarna inte markerade lokal betydelse med någon preposition; orsaken till detta var enligt forskarna att prepositioner uppfattades som redundanta. Kontexten kunde underlätta att tolka yttrandet, även om prepositionen inte var utsatt. Turkiskan saknar prepositioner i likhet med finskan; de lokala relationerna anges med postpositioner eller kasusändelser.

Att de turkiska invandrarna utelämnade prepositioner ofta och bl.a. använde postpositioner kan enligt Extra och van Hout (1993) betraktas som bevis för att deras L1 har en inverkan på bruket av prepositioner.

I Finland har Sjöholm (1983) och Ringbom (1987) analyserat finsk- och svenskspråkiga elevers inläring av engelska. I en av Sjöholms undersökningar behandlades även prepositioner. Han testade inlärare efter åk 1 och åk 2 i gymnasiet med flerval- och lucktest. De finstalande eleverna gjorde betydligt flera fel än de svenskspråkiga i bruket av prepositioner. I flervalstestet var prepositionerna till 53.4 resp. 52.9 % inkorrekta hos de svenskspråkiga och till 67.5 resp. 64.0 % hos de finskspråkiga. I lucktestet var motsvarande siffror 60.6 resp. 60.4 % (svenskspråkiga) och 80.1 resp. 74.2 % (finskspråkiga). Han fick m.a.o. samma resultat som Faerch et al. (jfr s. 50): eleverna blev inte bättre under gymnasietiden.

Ringbom (1987) studerade 300 uppsatser som var skrivna i samband med studentexamen i engelska, 150 av finskspråkiga och lika många av svenskspråkiga abiturienter. Uppsatserna indelades i tre kategorier: bra (betygen 85-99), mediokra (60-75) och svaga (högst 50 poäng, i det finlandssvenska materialet 58 poäng). Kontrollgruppen bestod av infödda engelsktalande personer som också bildade tre grupper: skolelever, nybörjare på högskolan och journalister/professionella skribenter. Hans resultat visade att de finskspråkiga inlärarna hade problem med prepositioner i engelskan. Det fanns dock skillnader mellan olika prepositioner. De relativa frekvenserna för *in* och *with* var nästan lika höga i de tre korpusarna, men de svaga finska inlärarna producerade flerfunktionella prepositioner mer sällan än de svenskspråkiga och de infödda talarna. Orsaken till dessa tendenser är enligt Ringbom (1987) att *in* och *with* har nästan direkta motsvarigheter i finskan, medan det inte är lika lätt att etablera en korrespondensrelation mellan flerfunktionella prepositioner som *of*, *on* och *by* och deras finska motsvarigheter. Ytterligare fann han att de relativa frekvenserna för *of* och *by* var betydligt högre bland de duktiga eleverna än bland de svaga, vilket han förklarade med att *of*-genitiven och agenten, som konstrueras med *by*, inte användes lika ofta av de lågpresterande eleverna.

3.2 Inläring av prepositioner i svenska

Kotsinas (1982, 1983, 1984) har studerat invandrarnas inläring av prepositioner. Hennes informanter var sex invandrare som deltog i en kurs i svenska. Materialet bestod av spontant tal i inspelningar som gjordes i början av kursen. Därför kan man tala om informell inläring. Kotsinas (1982) rapporterar att andelen prepositioner av alla ord varierar mellan 4.0-8.1 %. När svenskan kräver en preposition har inlärarna utelämnat en sådan i 3 % av fallen, utelämningsar är m.a.o. sällsynta i materialet. Sammanlagt påträffas 12 olika prepositioner. Det är bara de fyra mest frekventa som alla inlärarna har producerat

(med undantag av en inlärare, som inte har belägg på *i*). Kotsinas indelar prepositionerna i tre kategorier: lokala, temporala och syntaktiska.

Kotsinas (1982) koncentrerar sig på de lokala prepositionerna. Dessa indelas i tre klasser: dem som anger (a) befintlighet, (b) riktning och (c) allmän lokalitet. Inlärarna använder i 23-50.5 % av beläggen prepositionerna i lokal funktion, och i befintlighetsbetecknande funktion förekommer *i* och *på*. De har en tydlig regel för hur och när de använder dem, *i* före ortnamn och *på* i övriga fall.

Kotsinas (1983) jämför listan över de mest frekventa prepositionerna med Alléns (1972) undersökning *Tiotusen i topp* och konstaterar att listorna liknar varandra. Prepositioner som uttrycker befintlighet och positiv riktning (*till*) är mera frekventa än de som anger negativ riktning (*från*). Kotsinas (1983) anser att Funktionsord som prepositioner är så viktiga i kommunikationen att de påträffas redan i början av inläringen, trots att deras semantiska betydelse inte är lika exakt som hos de andra orden.

I artikeln från år 1984 ger Kotsinas något annorlunda siffror än i den äldre publikationen från år 1982. Kanske har hon nu tagit med också fall som *i går*, *till exempel* som hon tidigare uteslöt. Här (1984) utgör de lokala prepositionerna ca 40 %, de temporala ca 22 % och de syntaktiska ca 32 % av av alla beläggen. 6 % av förekomsterna har inte kunnat klassificeras. När det gäller de temporala prepositionerna, är *i* och *på* nästan lika frekventa och produceras av nästan alla inlärare, medan *efter*, *till*, *mellan* och *med* används av bara 2-3 inlärare. Fraser som *i dag*, *i går*, *i morgon* finns också representerade i hennes material, och hon anser att dessa inlärs som lexikala enheter. I de tidsuttryck som anger tidpunkt, förekommer annars alltid *på*. Kotsinas drar slutsatsen att *på* för inlärarna är en sorts all round-preposition som används i lokal och temporal betydelse samt för att markera syntaktiska relationer om man inte har något bättre alternativ. Hon förklarar detta med att *på* är flerfunktionellt också i målspråket, och att det är högfrekvent. Även andra faktorer, t.ex. fonologiska och strukturella likheter mellan L1 och L2, kan påverka.

I Finland har man skrivit mer om inläring av prepositioner än i Sverige. Hakulinen (1977) studerade felet hos finska studenter vid Umeå universitet. Hennes syfte var också att redogöra för i vilken mån de kunde föras tillbaka på finskan. Hon hade både muntligt och skriftligt material: 8 intervjuer, 44 uppsatser och 24 tentamenssvar i nationalekonomi. Hennes resultat tydde på att en stor del av prepositionsfelet berodde på att de finska inlärarna i hög grad etablerade en motsvarighetsrelation mellan ett kasus i finskan och en preposition i svenskan. Hakulinen har inte beräknat den procentuella andelen felaktiga konstruktioner av alla möjliga, och hon ger inte heller någon helhetsbild av bruket av alla prepositioner. I stället tar hon endast upp ett fåtal kategorier som hon funnit viktiga. Hon framlägger några intressanta tankar som jag kommer att kommentera nedan (se 8.5).

Pitkänen (1982) undersökte hur finska invandrabarn i Göteborg och finska skolelever i Tammerfors behärskade svenska. Eleverna gick i åk 7 på högstadiet och skrev uppsats utifrån en bildserie. Pitkänen konstaterade att prepositionsfelet utgjorde en viktig kategori i båda grupperna. Av alla felet var deras andel ca 15 %. Invandrarelever behärskade de lokala och temporal

prepositionerna bättre än finska elever, vilka gjorde många elementära fel (t.ex. **i landet*). Fel i rektionsbetingade fall var däremot vanligare hos invandrarna än hos de finska inlärarna. Pitkänen har inte angivit det totala antalet prepositioner, vilket gör att felprocenten inte kan räknas fram. Signifikansen mellan de två grupperna har inte testats, utan han konstaterar bara att den ena gruppen är bättre än den andra. Det anges inte heller hur stora andelar de olika feltyperna (utelämningsar, inkorrekt prepositioner) har.

Också Pitkänen's senare studie (1985) som gäller 250 abiturienter, uppvisar samma brister. Hans resultat tyder på att de finska abiturienterna har problem med prepositioner. Felfrekvensen ökar relativt sett i de högre betygsklasserna, prepositionsfelet utgör alltså en större del av alla felen i detta delmaterial. Över hälften av prepositionsfelet förekommer i samband med vad han kallar rektionsbetingade verb och adjektiv. Inkorrekt lokala eller temporala prepositioner utgör bara 20 % av alla prepositionsfelet. Pitkänen har belägg för alla möjliga feltyper: utelämningsar, överflödigt bruk och felaktigt bruk. Som orsak till den höga felfrekvensen anger han förenklingsstrategier från L1 och L2. Inlärarna föredrar *till* som motsvarighet till finskans illativ och allativ, *från* och *av* som ekvivalenter till elativ. Felen som *njuta *om ngt* kan enligt Pitkänen förklaras med analogi (*tycka om ngt*). Också inflytande från engelskan och andra språk kan observeras i felen. Pitkänen anser att felen kan undvikas med hjälp av tumregler, t.ex. inessiv motsvaras i regel av *i* etc.

Meriläinen (1984) studerade vilka slags fel finska abiturienter gjorde i sin svenska. Han hade 48 studentuppsatser som korpus och försökte påvisa skillnader mellan å ena sidan duktiga och svaga elever och å andra sidan mellan flickor och pojkar. Sammanlagt fanns 732 fel i uppsatserna, dvs. 7.78 fel /100 ord. Felen indelades i fem huvudkategorier, och det angavs exakt hur många fel av en viss typ som förekom, liksom andelen fel/100 ord. Analysen har ändå många brister. En svaghet är att prepositionsfelet delades upp i två kategorier: (a) i lexikal-fraseologiska fel, till vilka hör fel i fraser (*läsa *på tidningen*) eller i valensbetingade relationer (*bero *om det*) och (b) i syntaktiska fel (utelämnade eller överflödiga prepositioner). Meriläinen gav exempel på båda kategorierna (felbeskrivning), kvantifierade beläggen (kvantitativ analys), försökte förklara felen (felförklaring) och ge råd om hur man eventuellt skulle kunna effektivisera undervisningen av de svåra strukturerna (felterapi). Det fanns 74 belägg för de lexikal-fraseologiska felen. Han anser att interferens från finskan troligen är tydligast just där, och att skillnaden mellan finskans och svenskans system (kasus resp. prepositioner) är den viktigaste orsaken till prepositionsfelet. Som felterapi föreslår han att man i undervisningen använder ekvivalenspar av typen *auto+ssa - i bilen*. Eleverna bör också känna till skillnaden mellan ordens grund- och adverbform, för att undvika att producera fraser som **i hemma*, **till utomlands*. Felen i valensbetingade relationer är enligt Meriläinen svårast att eliminera. Bäst är att eleverna lär sig dem som helfraser, och att lärarna försöker upprätta listor över prepositionsreaktion med enkla memoreringsregler; han rekommenderar att man skall utarbeta specifika användningsregler.

När det gäller syntaktiska prepositionsfel (33 belägg) i Meriläinen's material, förekommer utelämningsar oftare än överflödigt bruk (också

rektionsfelen är medräknade). Sammanlagt finns det således drygt 100 belägg för prepositionsfel, men en exakt procentuell kvantifiering (korrekta/alla prepositioner) saknas. I de två felkategorierna finns inga större skillnader mellan duktiga och svaga elever. Särskilt gäller detta syntaktiska prepositionsfel. Meriläinen betraktar detta som ett tecken på att inläringen av ifrågasvarande strukturer inte har varit särskilt lyckad. Man kan dock fråga sig om resultaten är pålitliga, eftersom Meriläinen endast har beräknat andelen fel/alla ord. Olikheter i felfrekvenser kan t.ex. bero på att en viss grupp av inlärare inte producerat någon form alls, eller i betydligt mindre utsträckning än någon annan.

De senaste undersökningarna belyser finlandssvenskarna och deras prepositionsbruk och -fel. Nyström (1992) har forskat i hur finlandssvenska abiturienter klarar sig i studentexamen i modersmålet. Korpusen består av provtexter från våren 1988, och som jämförelsematerial har hon 200 uppsatser skrivna av sverigesvenska gymnasister i det centrala provet våren 1989. Hon är framför allt intresserad av strukturella enheter på sats- och meningsplanen, men har också uppmärksammat vissa prepositionsfraser. Hon anser att de finlandssvenska abiturienterna har problem med dem, då även relativt duktiga skribenter gör prepositionsfel. Som en säker slutsats betraktar hon det faktum att många abiturienter är osäkra på valet av prepositioner. Hon diskuterar orsaker till den dåliga behärsknigen och anser att finskans kasus kan påverka valet av prepositioner så att abiturienterna övergeneraliserar i för hög grad. Felen kan också bero på allmän osäkerhet. En ytterligare faktor är att prepositionsbruket håller på att bli osäkrare också i Sverige; normen är inte entydig, och fel påträffas också i jämförelsematerialet, anser Nyström.

Nyström (1995) delar prepositionsfelen i två huvudkategorier: feltyper som förekommer i svenskan i allmänhet och feltyper som hon betecknar som särfinlandssvenska. Som exempel på de förstnämnda ger hon kontaminationer av olika slag och blandning av konkret och abstrakt betydelse. Hon behandlar dessa feltyper inte närmare utan koncentrerar sig på de särfinlandssvenska felen, dvs. finsk interferens samt förenklingar/övergeneraliseringar. Hon har inte kvantifierat sina data, utan har endast samlat in intressanta belägg. När det gäller prepositionerna *för*, *till* och *åt*, är det enligt henne *åt* som eleverna föredrar framför de andra alternativen. En annan tendens är, att *åt* gynnas i stället för prepositionslös konstruktion i samband med verb, t.ex. *visa ngt åt ngn* i stället för *visa ngn ngt*. Det rör sig här om förenkling, även om man också i tidningssvenska (FISC-korpus) kan finna motsvarande belägg. En annan preposition som abiturienterna ofta använder felaktigt är *från* (t.ex. *få arbete *från en annan stad*). Här ligger orsaken till felet i att man i finskan har elativ som kasusform och att elativ associeras med *från*. Även i tidningssvenskan finns det belägg på bruket av *från*, speciellt i samband med verb som *köpa*, *hämta* och *beställa*. Ett tredje fall som Nyström har lagt märke till är verbet *diskutera*. Abiturienterna använder *diskutera ngt* sällan, den prepositionella varianten föredras allt oftare av dem. Den prepositionella formen förekommer ibland också i tidningssvenskan. Orsaken till felet kan vara nominalfrasen *diskussion om ngt*, indirekta frågor (*Det kan diskuteras om hon inte överskred sina befogenheter*) och finskans kasusform (*keskustella jostakin*). I det sverigesvenska jämförelse-

materialet har Nyström däremot inte funnit några belägg på den prepositionella varianten. Sammanfattningsvis konstaterar Nyström att finlandssvenskar håller på att utveckla ett prepositionsbruk som skiljer sig från det sverigesvenska bruket.

Silverström (1994) hade också uppsatser från finlandssvenska elever som korpus, närmare bestämt i åk 7 på högstadiet och i åk 2 i gymnasiet. Forskningsobjektet var finlandssvenska språkdrag i elevernas språk. Även prepositioner behandlas kort. Hon gör gällande, att många språkbrukare, både i Finland och i Sverige är av den åsikten att prepositioner är svåra. Det finska kasussystemets inflytande bidrar ytterligare till svårigheter i prepositionsbruket i finlandssvenskan. Silverström fann både tillfälliga och allmänt förekommande fel. I likhet med Nyström (1995) tar hon upp prepositionerna *åt* (*hända *åt ngn, berätta *åt ngn*) och *från* (*få fast ngn *från kragen*). Enligt henne associerar eleverna finskans allativ med *åt* och finskans elativ med *från* och gynnar dessa två prepositioner på bekostnad av andra. Också fel som *be *av ngn ett tuggummi, fråga ngt *av ngn* påträffas. Vidare använder eleverna riktningsadverbial i stället för befintlighetsadverbial i fall som *Varför hamnade du *hit?*, där det rör sig om direkt inflytande från finskan.

Mest ingående har prepositionerna hos finlandssvenskar behandlats av Ulla Laurén (1994). Hon undersökte uppsatser skrivna av tvåspråkiga (T-elever) och enspråkiga (S-elever) elever, som representerade åk 3, 6 och 9. Individerna matchades i de två grupperna med hjälp av en enkät. Sammanlagt studerades 88 uppsatser. En del av avhandlingen utgörs av felanalys, där även prepositionsfeLEN behandlas. I motsats till Meriläinen (1984) har Laurén hänfört feLEN till en och samma kategori, dvs. till fel inom ordval och fraseologi. Detta har gjorts för enhetlighetens skull. För det första hör både prepositioner med syntaktisk och lexikal funktion till samma kategori och för det andra hänförs de till samma klass som andra finlandismer.

Laurén (1994) anger frekvenser för de påträffade feLEN. I T-uppsatser är antalet fel 126, i S-uppsatserna 34. Hon delar in feLEN i två kategorier: fel vid rektion (70 vs 20 belägg) och fel i prepositionsfraser (56 vs 14 belägg). I båda fallen kan det röra sig om felaktiga, utelämnade eller överflödiga prepositioner. Vid rektion, dvs. i de fall där prepositionsvaLET styrs av ett verb, substantiv eller adjektiv, påträffas felaktiga prepositioner 31 (hos T) resp. 9 (hos S) gånger, utelämnade 22 resp. 10 gånger och överflödiga 17 resp. 1 gånger. Laurén har belägg på konstruktioner av samma typ som Nyström (1995) och Silverström (1994), *berätta *åt* och *hamna *till*, som hon betecknar som vanliga finlandismer. Utelämnade prepositioner förekommer oftast vid verbrektion, i några fall kan interferens från finskan vara orsak till feLEN, t.ex. *tänka *det*. Detsamma gäller enligt henne de överflödiga prepositionerna *av* och *åt* i fraser som *fråga ngt *av ngn, hända *åt ngn*.

I prepositionsfraser anger prepositionerna oftast rum eller tid i Lauréns (1994) material. Den största feltypen utgör de felaktigt använda prepositionerna, som har 44 belägg hos T-eleverna och 10 belägg hos S-eleverna. Det är framför allt *i*, *på* och *till* som använts felaktigt. Fel där riktningsangivande prepositioner används i stället för befintlighetsbetecknande är få till antalet, medan de motsatta fallen är betydligt vanligare. Orsaken till feLEN är enligt

Laurén att *i* och *på* kan uttrycka båda funktionerna. I några fall ligger interferens från finskan bakom feLEN, t.ex. *vara *på nian*. Som andra möjliga orsaker nämns analogibildningar, kontaminationer, talspråksinflytande och en viss osäkerhet som hänger samman med att prepositionerna inte är särskilt betydelsebärande. Det ges dock inga exempel på sådana fall. Laurén anser att det relativt stora antalet fel hos T-gruppen beror på att betydelskillnaderna mellan de korrekta och felaktigt använda prepositionerna är små och att de tvåspråkiga eleverna då ofta väljer den preposition som motsvarar finskans kasus. En orsak till utelämnningar är att prepositionerna är jämförelsevis betydelsefattiga.

Laurén (1994) gör skillnad mellan interferens och integration. Med integration avser hon "att finskpåverkade ord, uttryck eller konstruktioner fått ett visst fotfäste i finlandssvenskan" (Laurén 1994: 184). Syftet med distinktionen är att framhäva vilka företeelser som är individuella (interferens) och vilka som är kollektiva (integration). Hon betraktar felaktiga fall som *berätta *åt, visa *åt, fråga *av, *på andra klassen* som integrerade, medan det rör sig om interferens i konstruktioner som *hänt *åt, gjort *åt, ta kontakt *till* etc. Hon anser att de senare är exempel på fel som också finskspråkiga kan göra. Laurén ger exempel på de finlandssvenska elevernas fel och i någon mån har hon också lyckats förklara dem. Det man framför allt saknar är de relativa frekvenserna, hur många procent av prepositionerna som t.ex. är inkorrekta, vilka av dem som är lättast eller svårast etc. Man kan dock förstå att en sådan kvantifiering hade varit svår, eftersom Laurén också analyserade alla andra fel.

Korkman (1995) har studerat enspråkiga och tvåspråkiga grundskoleelevers språkbruk. Eleverna var finlandssvenskar och gick i en svenskspråkig skola. Korkman redogör inte närmare för bruket av prepositioner, utan ger bara statistiska uppgifter om deras fördelning i förhållande till andra ordklasser. I åk 6 utgör prepositioner 9.6 % av alla ord i de enspråkigas uppsatser, medan deras andel hos tvåspråkiga är 9.2 %. I åk 9 kan man observera samma tendens; hos de enspråkiga är andelen prepositioner 10.3 % och hos de tvåspråkiga 9.4 %. Skillnaderna mellan årskurserna tycks vara minimala, medan de två grupperna med olika bakgrund skiljer sig i någon mån. Som en möjlig orsak till detta nämner Korkman stilvalet, dvs. att de tvåspråkiga använder verbal stil som kännetecknas av få prepositioner. Det finns också könsskillnader hos de enspråkiga. I åk 6 är andelen prepositioner av alla ord något större hos flickor (10.1 %) än pojkar (9.1 %), medan det förhåller sig tvärtom i åk 9 (flickor 9.7 %, pojkar 11.0 %). I de tvåspråkigas uppsatser var skillnaderna mellan könen obetydliga, 0.1-0.3 %.

3.3 Diskussion

Sammanfattningsvis kan man säga att det endast finns få studier om inläring av prepositioner och att dessa har många brister. I många studier behandlas prepositioner bara i förbigående, och analysens tyngdpunkt ligger på något annat. I Finland har man framför allt varit intresserad av de fel som inlärare gör. Det har varit fråga om felanalys, eller snarare om insamling av fel. Det tycks vara ett allmänt faktum att prepositioner vållar problem för finska inlärare, och att även finlandssvenskar har svårigheter med dem. Många forskare ger bra exempel på prepositionsfel. Man får således en viss uppfattning om hurdana fel man kan vänta sig. Felen har dock ofta indelats i grupper på ett mindre lämpligt sätt, och den allvarligaste bristen är att de inte har studerats systematiskt. Det som fattas är en exakt kvantifiering. Man får t.ex. inget svar på följande frågor: Vilka prepositioner är svårast eller lättast? Är felen systematiska; vilka prepositioner används t.ex. oftast i stället för andra? Hur stor andel uppvisar de olika feltyperna (utelämningsfel, överflödigt bruk, inkorrekt bruk)? Är prepositionerna lika svåra i alla funktioner (lokala, temporala, syntaktiska) eller är någon av funktionerna betydligt lättare än de andra?

En helt öppen fråga är om inlärarna använder prepositioner på ett annat sätt än infödda språkbrukare. Det är bara Kotsinas (1982, 1983, 1984) som anger frekvenser för olika prepositioner och som också analyserat dem ur en icke-normativ synvinkel. I hennes studie är det dock fråga om invandrare och informell inläring, vilket gör att materialet inte är jämförbart med mitt eget. Ringbom (1987) anger också relativa frekvenser och jämför dem med engelskan.

De förklaringar som har givits kan närmast betraktas som förslag. Som en möjlig orsak anges framför allt inflytande från finskan, men ingen har med statistiska test försökt visa om det finns något samband mellan finskans kasus och svenskans prepositioner. Det räcker inte med att man ger några exempel, utan man måste använda statistiska metoder för att säkerställa resultaten. Som andra möjliga orsaker anges bl.a. övergeneralisering, analogi, kontaminationer, prepositionernas betydelsetomhet, förenklingsstrategier och inflytande från andra språk än finskan. I några studier har man också försökt ge pedagogiska råd till lärare och/eller elever. Engelskans roll har inte heller studerats närmare, även om några forskare skriver att även transfer från andra språk kan förekomma.

En aspekt som inte heller har belysts så väl, är om det sker någon utveckling under skolgången. I flera fall är det fråga om semilongitudinella undersökningar, men trots detta kommer skillnaderna mellan de studerade årskurserna i skymundan. Meriläinen (1984) är den enda som har tagit hänsyn till skillnader mellan flickor och pojkar och duktiga och svaga elever.

Ingen av forskarna har kontrasterat finskans och svenskans system grundligt med varandra, utan de har endast konstaterat att inessiv oftast motsvaras av *i* etc. Någon funktionell analys har ingen gjort, utan man har koncentrerat sig på formerna utan att närmare undersöka relationen mellan

form och funktion eller omvänt. I Finland har man inte använt några implikationella skalor, och statistisk testning, med undantag av Korkman (1995) och Laurén (1994), har spelat en underordnad roll eller har inte alls använts. Det behövs säkerligen en mer detaljerad, systematisk analys av hur prepositionerna används och behärskas av inlärarna.

4 MATERIAL OCH METOD

4.1 Undersökta korpusar

Materialet består av uppsatser skrivna av finskspråkiga gymnasister i åk 1 och åk 3 i den finska skolan. Alla inlärare har börjat sina språkstudier med ett annat främmande språk än svenskan; de flesta har läst engelska i fyra år innan de börjat studera svenska i åk 7 i den 9-åriga grundskolan. Både gymnasisterna i åk 1 och abiturienterna i åk 3 har läst svenska som B-språk i skolan, vilket innebär att båda grupperna har fått tre veckotimmar undervisning på högstadiet, dvs. ca 330 timmar. Det finns dock en skillnad mellan årskurserna; abiturienterna hade s.k. nivåkurser på högstadiet till skillnad från gymnasisterna i åk 1, eftersom dessa kurser avskaffades hösten 1985. Åk 1 har skrivit sina uppsatser under kurs 2 i gymnasiet. De har fått undervisning under knappt två kurser efter högstadiet, dvs. ca 60 timmar. Abiturienterna har producerat sina texter i samband med studentexamen våren 1986; de har fått undervisning i svenska under sju kurser, sammanlagt således ca 266 timmar under gymnasietiden. Annan bakgrundsinformation om eleverna saknas förutom skola, kön och betyg.

De 114 gymnasisterna i åk 1 (73 flickor, 41 pojkar) som antingen är från Jyväskylä (98 inlärare) eller Helsingfors (16 inlärare) har skrivit två uppsatser våren 1990. Dessa behandlas dock som en enhetlig text, eftersom de har producerats med endast ca två veckors mellanrum. Eleverna har skrivit om 21 ämnen som närmast handlar om dem själva, t.ex. om deras planer för sommarlovet och hur de kopplar av (tabell 2).

TABELL 2 Ämnen för gymnasistuppsatser

Ämne	f	%
Ett brev hem	39	17.1
Mina sommarplaner	30	13.2
Så här kopplar jag av	30	13.2
Min budget	21	9.2
Att resa är att leva	13	5.7
Doktor X svarar	13	5.7
En mysig hemmakväll	12	5.3
Varför jag valde gymnasiet	11	4.8
En bok som jag verkligen gillar/ En bok som jag aldrig glömmet	9	3.9
Hem, ljuva hem/ Hemmet och dess betydelse	8	3.5
Sådan är jag	8	3.5
En rolig resa till Sverige	7	3.1
Semester i Finland	6	2.6
Ett gammalt klassfoto	5	2.2
Min hobby	4	1.8
Att skolka - ett problem i dagens skola	3	1.3
Idrott - det bästa som finns	3	1.3
En film som jag gillar	2	0.9
På språkkurs i England	2	0.9
Min katt	1	0.4
Min skola	1	0.4
totalt	228	100.0

Abiturienterna (111 flickor, 89 pojkar) har skrivit sina uppsatser i samband med den finländska studentexamen våren 1986, och de kommer från 21 skolor som ligger i 17 kommuner/städer. De har haft fyra ämnen att välja emellan (tabell 3). Uppsatsen utgör bara en del av studentexamen; i den ingår också ett läsförståelseprov och ett strukturtest. Inlärarna har haft sex timmar på sig att svara på frågorna och att skriva uppsatsen.

TABELL 3 Ämnen för abiturientuppsatser

Ämne	f	%
1. Skrock - jag tror (inte) på det	32	16.0
2. Hunden i människans tjänst	26	13.0
3. Måste en flicka vara söt?	78	39.0
4. Ingen förstår mig hemma	64	32.0
totalt	200	100.0

Materialet utgörs alltså av två subkorpor. Eleverna i båda årskurserna har skrivit uppsatserna i en provsituation, och har därför med största sannolikhet fokuserat på formen. Abiturienterna har kanske varit mera stressade, eftersom studentexamen är viktigare än ett vanligt prov i skolan. Som Rahkonen (1992: 12) konstaterar, har inlärarna använt språket framför allt som medel för att visa sina språkkunskaper, vilket kan leda till att strävan efter korrekthet har haft

stor betydelse. Uppsatsen måste också ha ett vettigt innehåll. En ytterligare gemensam faktor är att eleverna inte har vetat på förhand att deras uppsatser kommer att analyseras vetenskapligt. Att åk 1 har så många ämnen till sitt förfogande, beror på att de föreslagits av lärarna utan forskningspersonalens medverkan. Eftersom materialet utgörs av uppsatser visar analysen bara hur inlärarna klarar av att använda prepositioner i sin egen skriftliga produktion, inte hur bra de skulle lyckas i t.ex. lucktest. Som bl.a. Linnarud (1993: 17-18) påpekar är resultaten beroende av testtypen.

Uppsatserna från åk 1 kommer att betecknas som Gym1. Inom projektet Finterlingva används beteckningen FinSveGym_1.89_upps för materialet som dessa uppsatser ingår i. Abiturientuppsatserna kommer att betecknas som Gym3. Den utförliga referensen är FinSveStud_86_B-upps (se Rahkonen 1992: 7). Också i detta fall har bara en del av hela korpusen analyserats, nämligen de 200 uppsatser som har kontrollästs av infödda talare av svenska.

Antalet ord i uppsatserna varierar mycket mellan inlärare. I medeltal har gymnasisterna i åk 1 skrivit 314 ord, värdena ligger mellan 120 och 711 (tabell 4). I den enda instruktionen vi haft tillgång till, står det att gymnasisterna skall skriva en uppsats med 125-150 ord. I större delen av uppsatserna finns 251-300 ord (två uppsatser behandlas som en text, jfr ovan s. 60). De flesta elever har troligen haft samma instruktioner. Några gymnasister har dock skrivit mycket långa texter. I instruktionerna står det att abiturienterna skall skriva en uppsats omfattande 150-200 ord. De har producerat 185 ord i medeltal (min 78 ord, max 264 ord). Bara 5.0 % av abiturienterna har skrivit färre än 151 ord, medan 26.0 % av dem har överskridit det rekommenderade antalet.

TABELL 4 Antalet ord per uppsats

Antalet ord	Gym1		Antalet ord	Gym3	
	f	%		f	%
120-250	21	18.4	78-150	10	5.0
251-300	36	31.6	151-175	74	37.0
301-350	30	26.3	176-200	64	32.0
351-400	15	13.2	201-264	52	26.0
401-711	12	10.5			
totalt	114	100.0		200	100.0

I båda årskurserna har flickorna producerat flera ord än pojkarna som i genomsnitt har 277 ord i åk 1 och 178 ord i åk 3. Flickorna uppvisar siffrorna 335 och 191. I åk 1 har pojkarna alltså ca 83 % och i åk 3 ca 93 % av flickornas värden, vilket innebär att skillnaden mellan könen är större i åk 1 än i åk 3. Hultman (1981: 45) har tidigare rapporterat liknande resultat: i hans svenska material var motsvarande värden 79 % för åk 1 och 87-91 % för åk 3.

Tabell 5 sammanfattar materialbeskrivningen. Det framgår av den att Gym3 är mer representativ för alla finska abiturienter än Gym1 för alla finska gymnasister i åk 1. Uppsatserna i Gym3 härstammar nämligen från 17 olika städer, uppsatserna i Gym1 bara från två.

TABELL 5 Egenskaper hos undersökta delkorpusar

	Gym1	Gym3
Inlärare	114 gymnasister i åk 1	200 abiturienter i åk 3
Flickor/Pojkar	73/41	111/89
Uppsatser	114	200
Antalet undervisningstimmar	ca 400	ca 600
År	1990	1986
Skrivsituation	prov	studentexamen
Löpord	ca 36 000	ca 37 000
Antalet ord per uppsats	314	185
Ämnen	21	4
Städer/Kommuner	2	17

Det är sällan man kan undersöka alla individer man är intresserad av, utan man måste nöja sig med ett sampel. Inlärarna i min korpus utgör också bara ett sampel av en population som består av alla finskspråkiga gymnasister i Finland som lär sig svenska som B-språk. Samplet måste vara representativt för att generaliseringarna skall kunna gälla hela populationen. Tyvärr är materialet från åk 1 inte det bästa möjliga i detta avseende, eftersom uppsatserna härstammar från endast två olika skolor. Därför måste man vara försiktig vid generalisering av resultaten också när de är statistiskt signifikanta. Korpusen som består av abiturientuppsatser kan däremot anses vara representativ, eftersom texterna är slumpmässigt valda och eleverna härstammar från 17 städer. Resultaten som gäller detta sampel kan således med största säkerhet generaliseras till hela populationen, dvs. till alla finskspråkiga abiturienter som har läst svenska som B-språk.

Som jämförelsematerial har använts uppsatser skrivna av sverigesvenska gymnasister i det centrala provet i svenska för åk 3 våren 1970. Materialet är känt som Hultmans och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977). Monografin innehåller en utförlig materialbeskrivning (s. 20-26). Jag kommer att använda förkortningen GS70 för denna korpus. Det rör sig om 151 uppsatser, som alla har samma ämne: *Familjen och äktenskapet än en gång*. Uppsatserna baserar sig på ett utdelat material, ett 16-sidigt provhäfte, och innehåller många avskrifter och citat ur det. Korpusen är som känt färdigkodad och finns i maskinläsbar form, vilket har underlättat arbetet avsevärt. Den har vänligen ställts till vårt förfogande av Talbanken i Lund. Ett ytterligare jämförelsematerial utgörs av 182 uppsatser i finska som har skrivits av finlandssvenska abiturienter i samband med studentexamen våren 1987. Jag kommer att använda beteckningen FinGym3 för denna korpus som inte har analyserats kvantitativt. Jag har bara läst igenom uppsatserna och tagit med intressanta exempel. En pilotstudie visade nämligen att en kvantitativ analys av sambandet mellan finskans kasusformer och svenskans prepositioner inte skulle ge några nämnvärda resultat.

Eftersom det rör sig om formell skolundervisning är det framför allt kommunikationen i klassrummet och språket i läromedlen som utgör den språkliga inputen (jfr Viberg 1990). I allmänhet antas det att ju oftare en inlärare hör en viss struktur, desto snabbare lär han sig att använda den. Larsen-

Freemans studie (1976) tyder på detta, men Brown (1973), Wagner-Gough och Hatch (1975) har t.ex. upptäckt motevidens. Höga frekvenser för vissa strukturer kan visserligen leda till att inlärarna lär sig dem utantill (Dulay et al. 1982: 37-38). Enligt Lightbown (1984: 249-250) är det en nackdel i många studier att inputen inte har undersökts. Inputstudier är ytterst viktiga, eftersom tydliga frekvensavvikelser mellan IL och L2 i viss mån kan föras tillbaka på denna faktor. Ellis (1985b: 157) hävdar att relationen mellan input- och output-frekvenser inte är helt tydlig: en signifikant korrelation kan bara återspegla det faktum att några strukturer är högfrekventa, medan andra är lågfrekventa. Således kan lika stora frekvenser vara slumpmässiga och inte något bevis för t.ex. en viss undervisningsstrategi. Det är alltså inte klart i vilken utsträckning inputfrekvenser kan vara orsak till olika outputfrekvenser.

Inom ramen för denna undersökning har det inte varit möjligt att närmare studera hur språklärarna och -inlärarna använder prepositioner i klassrummet, men förekomsten av prepositioner har analyserats i läroböcker, dvs. i serierna Gymnasiesvenska, Heja och Målet som var läroböcker för gymnasiet på 1980-talet och som eleverna har haft som läromedel. Detta har gjorts av Minna Vuori, forskningsassistent i projektet Finterlingva, som i sin analys har tagit hänsyn till mina önskemål och instruktioner. Detta gör att hennes resultat i stort sett är jämförbara med mina egna. De är delvis rapporterade i hennes pro gradu-avhandling (Vuori 1994). Vuoris data ger värdefullt jämförelsematerial för den icke-normativa analysen. Tyvärr har vi inte någon närmare information om vilken av de nämnda böckerna de enskilda inlärarna har haft som läromedel.

I den normativa analysen har jag litat på de felbedömningar som våra kontrollläsare gjort. Gym1 har genomlästs av tre personer, medan det finns fyra kontrollläsare för Gym3. Kontrollläsarna ombads bedöma acceptabiliteten och förståeligheten av texterna och markera de onaturliga eller onormala konstruktionerna. De var alla från Sverige. Några av dem var språklärare och hade arbetat i Finland och kunde därför litet finska. Endast en av dem talade finska flytande. Det är orealistiskt att analysen skulle baseras på fall som alla bedömare varit ense om. När det gäller mitt material, visade det sig att några av kontrollläsarna hade gjort sitt arbete noggrant, medan andra hade hoppat över många helt tydliga fel som även en icke-infödd läsare utan vidare lägger märke till. Därför har jag valt 2/3 eller 3/4 som det kritiska tröskelvärde för korrekthet. Det är självklart att varje numeriskt kriterium är mer eller mindre godtyckligt, men utan ett sådant kan korrektheten inte bedömas när fler än en bedömare anlitas (jfr s. 29).

Jag har delat in felen i tre klasser. Fel i bruk av prepositioner kan bestå av (a) att inläraren använder inkorrekt preposition (*De sparar *för en ny bil*), (b) att han använder en preposition i en kontext där normen inte tillåter en sådan (*Han gillar *om glass*) eller (c) att han inte använder någon preposition alls trots att normen förutsätter en sådan (*Jag lyssnar ofta *musik*). Jag har markerat det korrekta alternativet/de korrekta alternativ kontrollläsarna föreslagit. Svårigheten består ofta i att det finns flera alternativ som de har föreslagit. Jag har då valt det oftast föreslagna eller det kontextuellt lämpliga alternativet. I jämförelse med de sverigesvenska kontrollläsarna har jag som finstalande många gånger haft bättre möjligheter att tolka vad skribenten har velat säga, och rätt

tolkning är en förutsättning för en adekvat analys. Skrivfel som t.ex. *på* i stället för *på* har inte klassats som fel. Inte heller fall där prepositionen är korrekt men står på fel plats som *exempel till* har beräknats som fel. Dessa feltyper är ytterst marginella. Kontrollläsarna har ibland föreslagit helt andra alternativ även om prepositionen i frasen är korrekt. Sådana fall har inte ansetts vara felaktiga, om prepositionen i fråga kan användas t.ex. med verbet i fråga.

Jag kommer att ge många exempel på både korrekt och inkorrekt bruk av prepositioner i de studerade inlärtexterna. Exempelen är försedda bara med beteckningen Gym1, Gym3 eller FinGym3 och individens nummer inom den korpus han eller hon tillhör. (Gym1 032) innebär t.ex. att det är fråga om en uppsats i Gym1 som är skriven av försöksperson nummer 032. På detta sätt försäkras individernas anonymitet. Exempelen har ofta förkortats (markering ...) och ibland har det utelämnats något mitt i satsen (markering [...]). De av kontrollläsarna föreslagna alternativen anges inom hakparentes, t.ex. *Han tittar alltid [på] tv*. Texterna har annars inte korrigerats utan de representerar inlärnarnas egen variant av svenskan.

4.1.1 Betyg

Uppsatserna som är skrivna av de finskspråkiga gymnasisterna har bedömts av endast en person. Uppsatserna i Gym1 har bedömts av en erfaren språklärare och abiturientuppsatserna av studentexamensnämndens officiella bedömare (censor). Analysen av det äldre materialet som ingår i projektet Finterlingva har visat att det finns stor variation i betygen när man har anlitat flera bedömare; endast drygt 6 % av de 799 uppsatserna bedömdes på samma sätt av fyra censorer (se närmare Rahkonen 1992: 21-23). Resultaten i föreliggande studie kan därför visa bara på tendenser. De kan inte generaliseras till större sampel. Detta gäller alla fall där sambandet mellan betyg och bruket eller behärsksningen av prepositioner har analyserats. Det är dock viktigt att undersöka skillnader mellan duktiga och svaga elever.

Som tabell 6 visar, finns det stor individuell variation inom båda materialen. Av eleverna i åk 1 har 10.5 % blivit underkända (improbatur), i åk 3 är motsvarande andel 6.0 %.

TABELL 6 Fördelningen av betyg

Betyg	Poäng	Gym1		Gym3	
		f	%	f	%
Improbatur = i	-47	12	10.5	12	6.0
Approbatuur = a	48-57	19	16.7	21	10.5
Lubenter approbatuur = b	58-67	26	22.8	43	21.5
Cum laude approbatuur = c	68-77	26	22.8	49	24.5
Magna cum laude approbatuur = m	78-87	20	17.5	40	20.0
Laudatur = l	88-	11	9.7	35	17.5
totalt		114	100.0	200	100.0

Bara 9.7 % av gymnasisterna i åk 1 har givits högsta betyget, medan 17.5 % av abiturienterna har lyckats lika bra. I fortsättningen kommer jag att använda beteckningarna *i*-, *a*-, *b*-, *c*-, *m*- och *l*-uppsats eller tala om uppsatser med betyget *i*, *a*, *b*, *c*, *m* och *l*.

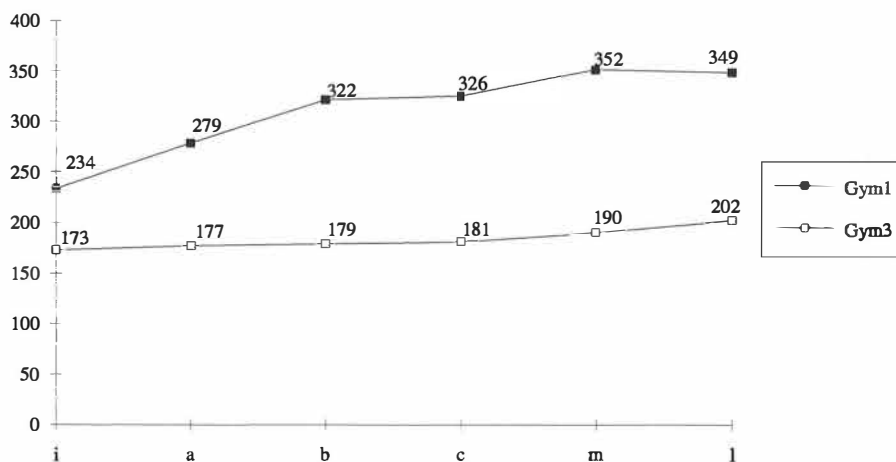
Tabell 7 visar hur betygen fördelar sig mellan könen. I åk 1 har en betydligt större andel av pojkarna än av flickorna fått betyget *i* (14.6 vs 8.2 %) eller *a* (22.0 vs 13.7 %), medan det motsatta gäller betyget *l* (4.9 vs 12.3 %). Också i åk 3 är tendensen likadan. Endast 3.6 % av flickorna har givits betyget *i*, medan andelen pojkar uppgår till 9.0 %. *L*-uppsatserna uppvisar en andel på hela 20.7 % hos flickorna och bara 13.5 % hos pojkarna.

TABELL 7 Fördelningen av betyg hos flickor och pojkar

betyg	flickor i Gym1		pojkar i Gym1		flickor i Gym3		pojkar i Gym3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
i	6	8.2	6	14.6	4	3.6	8	9.0
a	10	13.7	9	22.0	9	8.1	12	13.5
b	18	24.7	8	19.5	23	20.7	20	22.5
c	17	23.3	9	22.0	28	25.2	21	23.6
m	13	17.8	7	17.1	24	21.6	16	18.0
l	9	12.3	2	4.9	23	20.7	12	13.5
totalt	73	100.0	41	100.0	111	100.0	89	100.0

Dessa resultat överensstämmer med t.ex. Hultmans (1981: 49). I hans material hade pojkarna under hela skoltiden sämre betyg på sina uppsatser än flickorna.

Hultman och Westman (1977) konstaterar i sin undersökning att längre uppsatser får bättre betyg än kortare uppsatser. Också i de finska inlärarkorpusarna kan man iaktta samma tendens, även om skillnaderna mellan några betygsklasser är marginella (figur 2).



FIGUR 2 Betyg och antalet ord

I åk 1 är skillnaderna mellan betygsklasserna *b* och *c* resp. *m* och *l* obetydliga. *I*-uppsatserna har det klart lägsta antalet ord. Skillnaden mellan *i*- och *l*-uppsatser är ca 30 %, dvs. de elever som presterat svagast har skrivit ca 30 % kortare uppsatser än de bästa. I åk 3 finns det en lineär korrelation mellan betyg och antalet ord: ju längre uppsatsen är, desto fler poäng har inlärares fått. Det är fråga om små skillnader; i *i*-uppsatserna är antalet ord ca 17 % mindre än i *l*-uppsatserna. Variationen mellan de duktigaste och de svagaste eleverna är mindre i åk 3 än i åk 1.

4.1.2 Flickor och pojkar

Analysen av bakgrundsfaktorerna (antalet ord och betyg) har visat att det finns skillnader mellan flickorna och pojkarna. Enligt Hultman (1981) studerade man i Sverige sambandet mellan kön och språk speciellt på 1970-talet, när de första resultaten av projektet Skrivsyntax redovisades. Han sammanfattar resultaten av flera undersökningar, där det finns bevis för skillnader i skriftlig produktion mellan könen hos de svenska skoleleverna. Hans material är omfattande, över en miljon löpord, och texterna härstammar huvudsakligen från Skriv- och Talsyntax, FRIS (Fri skrivning på mellanstadiet, åk 4,5 och 6), STIG (Skrivträning för gymnasieskolan, åk 1) och Skolsyn (en undersökning av 400 uppsatser från centralt prov i svenska för åk 3 i gymnasieskolan år 1977). De samlade resultaten visar att flickorna i genomsnitt skriver längre uppsatser än pojkarna, och att antalet ord ökar från årskurs till årskurs. När det gäller ordval har flickorna flera vanliga ord än pojkarna. De sistnämnda producerar något längre meningar i gymnasieskolan, medan flickorna gör det på låg- och högstadiet. Hos pojkar är pronomen sällsyntare och substantiven vanligare än hos flickor. Hultman (1981) anser att speciellt STIG-materialet visar att pojkarnas språk är mer nominalbetonat än flickornas, och att därför t.ex. antalet prepositioner är större hos pojkar. Beträffande felen kan man observera en klar tendens i alla material: pojkarna har flera fel än flickorna, närmare redovisas dock bara stavfel. Enligt Hultman (1981: 50) tycks flickorna få bättre betyg, eftersom deras uppsatser är längre och inte innehåller lika många fel som pojkarnas. Det sker en viss utveckling under skoltiden: flickornas språk utvecklas snabbare i början av skoltiden, medan pojkarna når upp till samma nivå som flickorna under högstadieåren, och under gymnasietiden halkar flickorna efter (Hultman 1981: 51-53). Hultman och Westman (1977) anser att pojkarnas språkbruk utvecklas mera mot vuxenspråket än flickornas under skoltiden. Enligt Einarsson (1978: 184) ligger språket i de manliga gymnasisternas uppsatser närmare skriftspråket än språket i de kvinnliga gymnasisternas uppsatser. Linnarud (1993: 60) anser att dessa skillnader också överförs till andraspråksinläring. Hon frågar sig vilka konsekvenser detta får, och varnar för fördomar som gäller flickors och pojkars prestationer. Einarsson och Hultman (1984: 230-232) har diskuterat den dolda läroplanen som förklaring till skillnader mellan könen. Enligt deras uppfattning ställer den dolda läroplanen olika krav på flickor och pojkar. Pojkarna behöver inte

anpassa sig till skolan i lika stor utsträckning som flickorna, utan kan ta sig friheter och vara aktiva i klassrummet, medan flickorna blir passiva åskådare.

Labov (1991) har poängterat att kön inte är en lämplig kategori att förklara språkligt beteende med utan att man måste finna någon annan faktor, t.ex. de olika roller som man antar att de olika könen har. Han har rapporterat att kvinnor är mottagligare för nya former än män. Det är också sannolikare att kvinnorna förkastar felaktiga former när de blir medvetna om dem än att männen gör det. Utgående från dessa fakta kan man enligt Ellis (1994: 202) anta att kvinnorna är bättre L2-inlärare än män. Det finns motstridiga resultat då det gäller dessa antaganden, Boyle (1987) har t.ex. bevis både för och emot. Ellis (1994: 203-204) spekulerar om orsakerna till skillnaderna mellan könen. En förklaring är att kvinnor har positivare attityder till språkinläring än män och en annan är att kvinnor bättre kan utnyttja inputen än män. Också den kartläggning som gjordes inom projektet Finterlingva visade att pojkar hade negativare attityder till svenskan än flickor, och att elever med bättre betyg hade positivare attityder än de med sämre betyg. Det finns dock många öppna frågor. Enligt Ellis (1994: 204) måste könsskillnaderna studeras i relation till både vad inlärarna vet (kvinnor är oftast bättre) och hur de utnyttjar dessa kunskaper i sin performans (män är ibland bättre). Könet kan också samverka med andra faktorer, t.ex. ålder och social bakgrund: därför kan män ibland klara sig bättre som språkinlärare än kvinnor.

4.2 Beräkning av korrekthetsprocent

Ett centralt begrepp i andraspråksforskning är termen obligatorisk kontext, som härstammar från Brown (1973). Han använde den när han forskade i L1-barnens språkinläring. Med termen avses kontexter där ett visst morfem behövs i målspråket, t.ex. *Jag lyssnade på musik* utgör en obligatorisk kontext för bruket av *på*. Dulay och Burt (1974a) överförde begreppet till studiet av andraspråksinläring. Vid analys av obligatoriska kontexter beräknas antalet kontexter där en viss preposition krävs enligt målspråksnormen. Till de obligatoriska kontexterna för t.ex. bruket av *i* hör kontexter (a) där *i* används korrekt, (b) där någon annan preposition används i stället för *i* och (c) där *i* har utelämnats.

- (1) a. .. att hans flickvän skulle vara [...] klädd *i* vanliga men ändå kvinnliga kläder (Gym3 189)
- b. ... men på [*i*] långa loppet spelar det inte så viktig roll (Gym3 144)
- c. ... hjälpa de handikappade att klara sig [*i*] de dagliga sysslorna (Gym3 034)

Ett annat begrepp är icke-obligatorisk kontext som t.ex. Pica (1988) använder. Jag definierar termen litet annorlunda än man brukat göra, nämligen som alla förekomster av en viss preposition i materialet. De korrekta fallen är medtagna i analysen av icke-obligatoriska kontexter, även om de också hör till de obligatoriska fallen. De kan dock inte uteslutas, eftersom jag vill beräkna

korrekthetsprocent (se närmare s. 72 formeln icke-oblig). Utgångspunkten för analysen av icke-obligatoriska kontexter är alla förekomster av en viss preposition i inlärarespråket, och dessa jämförs med målspråksnormen. De icke-obligatoriska kontexterna för t.ex. *i* består av de fall (a) där *i* används på rätt sätt, (b) där *i* används i stället för någon annan preposition och (c) där *i* är överflödigt.

- (2) a. I början av juli är jag så trött att (Gym1 099)
 b. Jag var bara sex år när jag började att spela *i* [på] musikinstitut (Gym1 109)
 c. Varje morgon måste vi vakna *i* [0] halv åtta (Gym1 031)

En mycket diskuterad fråga bland forskarna är hur många obligatoriska kontexter det måste finnas för en struktur i den enskilda inlärares produktion för att individnivå skall kunna undersökas eller för att individen skall kunna anses ha lärt sig strukturen i fråga. I allmänhet har man utgått ifrån att analysen på individnivå måste bygga på minst fem obligatoriska kontexter (jfr t.ex. Andersen 1977: 50; Brown 1973; Clahsen & Meisel & Pienemann 1983: 95; Hakuta 1978: 136; Hatch 1983; Parrish 1987: 373; de Villiers & de Villiers 1973: 269), men en del forskare nöjer sig med tre kontexter som t.ex. Dulay och Burt (1974a, 1974b) eller med två kontexter som Rosansky (1976: 420). Clahsen et al. (1983: 95-96) hävdar att det i princip räcker med ett enda belägg per individ. De ville dock inte göra generaliseringar utifrån enstaka belägg per individ, utan valde fem obligatoriska kontexter per individ som kriterium. De medgav själva att gränsen var godtycklig. Det finns ingen naturlig motivering för de andra värdena heller, utan även de är mer eller mindre godtyckliga. I föreliggande studie skulle man inte kunna behandla bruket av prepositioner på individnivå, om man tillämpade dessa gränsvärden, eftersom texterna är så pass korta att frekvenserna för de enskilda prepositionerna per text blir mycket låga. Bara några få prepositioner påträffas i genomsnitt mer än en enda gång per inlärare. För att överhuvudtaget kunna säga något om individerna, har jag i många fall varit tvungen att vara nöjd med ett enda eller ett par belägg per uppsats (se närmare tabell 16 s. 89).

Vill man beräkna korrektprocenten för vissa morfem finns det flera metoder, t.ex. gruppöng och gruppmedelvärde. De har utvecklats av Dulay och Burt, och de har använts mest i tvärsnittsstudier (Dulay et al. 1982: 220). Gruppöng (Group Score Method=GS) går ut på att det beräknas ett index för varje morfem på gruppnivå. Varje testitem ges ett värde i enlighet med följande skala:

- a. utlämnat = 0 (*han väntar [på] mig*)
 b. inkorrekt = 1 (*han väntar för [på] mig*)
 c. korrekt = 2 (*han väntar på mig*)

Sedan beräknas GS med hjälp av formeln

$$\text{SOC} = \frac{2 \times \text{korrekt} + 1 \times \text{inkorrekt} + 0 \times \text{utlämnat}}{2 \times \text{alla obligatoriska kontexter}} \times 100$$

där SOC står för "supplied in obligatory contexts". På detta sätt får man ett enda värde för hela gruppen. Fördelen med metoden är att också individer som använder ett visst morfem bara en gång kan tas med. Deras performans kan vara variabel men i en stor grupp påverkar detta inte resultatet, utan skillnaderna jämnas ut. Nackdelen är dock att variabel performans, som är ett faktum, inte kommer till uttryck (Dulay & Burt 1974a: 44-45). Andersen (1977) t.ex. kritiserar Dulay och Burt (1974a, 1974b) därför att de använder viktade poäng utan att riktigt kunna motivera bruket av dessa. Jag kommer huvudsakligen att använda gruppoäng för analysen av företeelserna på gruppnivå utom när det gäller sambandet mellan betyg och olika variabler. Jag har dock beräknat värdet med hjälp av en oviktad variant av SOC (se närmare s. 72-73 formeln icke-oblig och formeln oblig).

Gruppmedelvärdet (Group Means Method=GM) utvecklades av Dulay och Burt (1974a: 45-46, 48) i syfte att få en bättre uppfattning om individernas prestationer. För varje barn beräknades behärskningsprocent efter samma formel som ovan. Sedan kalkylerades gruppmedelvärdet för dessa individuella värden, och morfemen placerades i inlärningssekvenser med hjälp av dem. I analysen ansågs ett morfem vara inlärt om procenten för dess behärskning var minst 90 %. Det var alltså Dulay och Burt (1974b: 268-269) som införde begreppet inlärningshierarkier (acquisition hierarchies). De sökte efter grupper av morfem som var inlärd samtidigt eller som följde varandra i en viss ordning. Det viktiga var att Dulay och Burt insåg att det fanns en viss relation mellan morfemen. För deras ändamål var det mest centrala att inläring av x skedde tidigare än inläring av y och att de använde binära skalor. Jag använder gruppmedelvärde i analysen av sambandet mellan betyg och olika variabler liksom i analysen på individnivå, men värdet har beräknats enligt formeln icke-oblig eller oblig (se nedan s. 72-73).

Gruppmedelvärde tar inte heller hänsyn till variabilitet. Därför har det riktats kritik mot det. Dulay och Burt (1974b: 268), Larsen-Freeman (1975) och Rosansky (1976) har bl.a. kritiserat GM just på denna punkt. Andersen (1977: 54-58) hävdar att det inte ges någon motivering för 90 %-gränsen, den har bara övertagits från L1-studier. En inlärare som behärskar en företeelse till 88 % och en som når upp till 92 % faller i olika klasser. Man talar ofta om inlärd resp. icke-inlärd struktur i tvärsnittsstudier. Andersen anser dock att korrekt, inkorrekt samt korrekt använt i x % av kontexterna är mera passande termer. Hans material är ett klart bevis för att binära skalor orsakar en snedvridning av data, med hjälp av dem kan man inte finna den korrekta följd som råpoängen representerar. Som Andersen (1977: 60) påpekat, kan man bara göra påståenden om två variabler ($x \geq y$). Dulay och Burt (1974a, 1974b) påstår dock att $x > y$, $x > z$ eller $y > z$ automatiskt implicerar att $x > y > z$. Detta är dock vilseledande, eftersom man inte kan anta att en relation mellan två av dessa variabler implicerar något om behärskningen av den tredje variabeln, utan man måste studera varje parvis relation skilt. En hög procent av individerna kan t.ex. följa sekvensen $x > y$, medan bara några få av dem kan iaktta sekvensen $y > z$.

Andersen (1977: 52-54) har ett alternativt förslag, GR-metoden (Group Range Method). Fördelen med den är att den säger något om den individuella

performansen, medan GM avslöjar väldigt litet om den. Andersen har sammanställt en tabell med tre kategorier: 100-procentig, 1-99-procentig och 0-procentig behärskning av strukturer. Även om GR är en bättre måttsenhet än GM, har också den nackdelar, eftersom den inte visar performansen hos varje individ, utan individerna klassificeras i grupper.

Enligt Pica (1988: 80-81) har SOC varit den formel de flesta forskare har använt, både när det gäller tvärsnittsstudier och longitudinella studier. SOC har också utsatts för stark kritik. T.ex. har Andersen (1977: 72), Hatch (1983: 48-53) och Lightbown, Spada och Wallace (1980: 171) kritiserat den eftersom den bara gäller för obligatoriska kontexter, och inte ger information om överanvändning av ett visst morfem. Pica (1988) har själv utvecklat TLU (target like use analysis) som en konkurrerande formel:

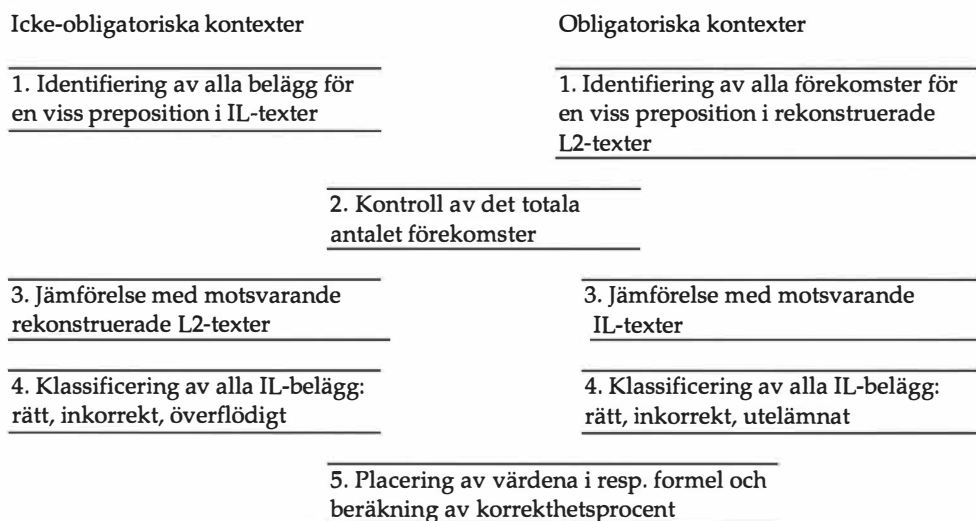
$$TLU = \frac{\text{rätt i obligatoriska}}{\text{obligatoriska} + \text{fel i icke-obligatoriska}}$$

I TLU är utgångspunkten för analysen L2-enligt bruk. Den har använts av några forskare, eftersom den inte bara baserar sig på obligatoriska kontexter utan också tar hänsyn till överanvändning, både när ett visst morfem används i stället för något annat och när det används i en kontext där det inte alls behövs. Räkna man med dessa fall, blir värdet för korrekt bruk betydligt lägre än enligt SOC (Pica 1988: 81).

Jag kommer dock varken att använda mig av SOC eller TLU. När det gäller kritik mot SOC håller jag med Pica (1988). En stor nackdel med SOC är att olika fel (inkorrekt bruk resp. utelämnningar) får olika vikt, även om de är av samma betydelse för undersökningen. Bakom detta ligger enligt Pica (1988: 83-84) det felaktiga antagandet att inkorrekt bruk av morfem på något sätt är mer normenligt eller mer avancerat än deras utelämnande. Detta har dock inte kunnat bevisas inom L2-forskningen. Pica (1988: 89) betraktar som en ytterligare brist i SOC-analysen, att behärskning av morfem endast betraktas som korrekt bruk i obligatoriska kontexter, medan överanvändningen utesluts helt och hållet, trots att den är mycket typisk för IL.

TLU lider av svagheten att den är en sammanblandning av analys av obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter. För mina ändamål är den därför inte det bästa möjliga alternativet, utan jag föredrar att analysera de två kontexterna skilt. Endast på det sättet får man en bild av hur inlärarna över- eller underanvänder prepositioner. Jag kommer att beräkna korrekthetsprocent med hjälp av en oviktad variant av SOC (se formlerna icke-oblig och oblig nedan s. 72-73). Eftersom jag har inlärarnas uppsatser som primärmaterial, kommer jag att huvudsakligen utgå från prepositioner i IL, dvs. jag analyserar först de icke-obligatoriska kontexterna och övergår sedan till att studera de obligatoriska. I många L2-studier har man haft enbart obligatoriska kontexter som basenhet vid kvantifieringen, men jag anser att min egen metod ger en mångsidigare bild av verkligheten. I några enstaka fall kommer jag dock att analysera obligatoriska kontexter något närmare än icke-obligatoriska och ha dem som utgångspunkt för analysen.

Figur 3 illustrerar hur jag har gått till väga. Analysen har gjorts i fem steg, av vilka det andra och femte är gemensamma i båda kontexterna.



FIGUR 3 Stegen i kalkyleringen av korrekthetsprocent

När man räknar antalet icke-obligatoriska kontexter, utgår man således från antalet prepositioner i IL. Korrekthetsprocenten (=icke-oblig= % rätt) kan kalkyleras med formeln (1), där nämnaren utgörs av det totala antalet förekomster för en viss preposition i IL.

$$\text{formel (1): icke-oblig} = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt} + \text{överflödigt}} \times 100$$

Låt oss anta att det finns sammanlagt 180 belägg på prepositioner i det undersökta materialet och att det endast finns tre olika prepositioner i målspråket. En del av beläggen har använts på rätt sätt (rätt), en del i stället för någon annan preposition (inkorr) och en del i fall där prepositionen inte behövs (överfl) (tabell 8).

TABELL 8 Fiktiva prepositionsfel i icke-obligatoriska kontexter

prep	f	rätt	inkorr	överfl	% rätt
x	75	45	20	10	60.0
y	55	30	18	7	54.5
z	50	35	12	3	70.0
totalt	180	110	50	20	61.1

Utgångspunkten för definitionen av obligatoriska kontexter är målspråksnormen: om den kräver en viss preposition, handlar det om en obligatorisk

kontext för denna. Procenten för det korrekta bruket (=oblig= % rätt) beräknas enligt formeln (2):

$$\text{formel (2): oblig} = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt} + \text{utelämnad}} \times 100$$

Låt oss anta att det finns 200 obligatoriska kontexter för tre olika prepositioner i det undersökta inlärmaterialet. Det finns fall av tre olika slag: inlärnarna har använt en del av prepositionerna enligt målspråksnormen (rätt), de har utelämnat prepositioner (utel) i en del av fallen och i andra fall har de använt någon annan preposition i stället för det rätta alternativet (inkorr). Fördelningen kan vara t.ex. följande (tabell 9):

TABELL 9 Fiktiva prepositionsfel i obligatoriska kontexter

prep	f	rätt	inkorr	utel	% rätt
x	70	45	10	15	64.3
y	64	30	14	20	46.9
z	66	35	26	5	53.0
totalt	200	110	50	40	55.0

Iakttar man inte överflödigt bruk (överfl) och utelämnningar (utel) behärskas de tre prepositionerna lika bra i de icke-obligatoriska och i de obligatoriska kontexterna, dvs. till 68.8 % ($110/160 \times 100$), eftersom feltypen inkorr (=inkorrekt bruk) i tabellerna 8-9 består i att de tre prepositionerna används i stället för varandra. Om det endast finns tre prepositioner i ett språk, implicerar det inkorrekt bruk av någon av dessa en obligatorisk kontext för någongendera av de två övriga prepositionerna. Därför måste antalet inkorrekt fall vara lika stort i båda tabellerna.

När man ser på de enskilda prepositionerna, säger det inte längre sig självt att de behärskas lika bra i båda kontexterna. Inlärnarna kan t.ex. ha en preposition som de alltid använder när de är osäkra på val av preposition. Då överanvänder de den på bekostnad av de två övriga och behärskar alltså dess bruk sämre i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter.

Felen kan också bestå i att prepositioner används även om de inte behövs (överfl) eller att de utelämnas (utel). Då förändras situationen till och med beträffande behärsknigen av alla prepositioner. Det är inte längre självklart att de klaras av lika bra i de två kontexttyperna. Studerar man tabellerna 8 och 9, märker man att de tre prepositionerna har utelämnats 40 gånger i de obligatoriska kontexterna, men att det på det överflödiga bruket endast finns 20 belägg. Därför blir det en skillnad på 6.1 procentenheter mellan de två kontexterna. Situationen skulle lika väl ha kunnat vara den motsatta, men i det här fiktiva fallet förekommer utelämnningar, dvs. en typ av underanvändning, betydligt oftare än överflödigt bruk, dvs. ett slags överanvändning.

Vi tar som exempel prepositionen x. Den har använts korrekt 45 gånger. I de icke-obligatoriska kontexterna har den producerats i stället för y och z 20 gånger, och dessutom finns det 10 belägg på överflödig användning av den.

Prepositionen behärskas alltså till 60.0 % i de icke-obligatoriska kontexterna. I obligatoriska kontexter har den utelämnats 15 gånger, och 10 gånger har y och/eller z producerats i stället för den. Procenten för dess korrekta bruk blir 64.3 i de obligatoriska kontexterna. Prepositionen x behärskas således bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna, det finns en skillnad på 4.3 procentenheter mellan dessa. Detta innebär, att det finns färre belägg på underanvändning än på överanvändning av den. Detta betyder att inlärarna något bättre känner till de fall där de skall använda prepositionen x än de fall där de inte skall använda den.

Är procenten för de icke-obligatoriska kontexterna hög, innebär detta att inlärarna låter bli att sätta ut en viss preposition i de fall där normen inte tillåter den. Ju högre värdet för det korrekta bruket är, desto mer sällan överanvänder de en viss preposition. Indexet för överanvändning kan beräknas med hjälp av formel (1). När procenten för behärsningen subtraheras från etthundra, får man procenten för överanvändningen, dvs. överanvändning = 100-icke-oblig. I de obligatoriska kontexterna är det fråga om underanvändning: ligger värdet nära etthundra, vet inlärarna bra i vilka fall de skall använda en viss preposition, dvs. den underanvänds sällan i deras produktion. Indexet för underanvändning kalkyleras på samma sätt som det för överanvändning, dock med hjälp av formel (2): underanvändning = 100-oblig.

4.3 Statistisk analys

Avsikten med statistiska test är att visa att observerade skillnader mellan grupper inte påträffas av en slump, utan att de också kan generaliseras. Enligt Nunan (1992: 34) kan man m.a.o. dra slutsatsen att grupperna representerar två eller flera olika populationer. I testsituationer har man en nollhypotes och en alternativ hypotes. Nollhypotesen går ut på att det inte finns någon skillnad mellan de två värdena i populationen, medan den alternativa hypotesen påstår att det existerar en verklig skillnad. Om det finns tidigare resultat på vilka man kan bygga sina hypoteser, kan man också försöka testa i vilken riktning skillnaden går: behärskar den population som grupp 1 utgör ett sampel av en viss variabel bättre eller sämre än den population som grupp 2 representerar. Den alternativa hypotesen kan också ha den allmänna formen att det finns en skillnad utan att man tar hänsyn till dess riktning (jfr Hatch & Farhady 1982: 86; Rudberg 1993: 157). Föreligger det en skillnad kan den vara signifikant på t.ex. 5 %-, 1 %- eller 0.1 %-nivå. P-värdet är då 0.05 (*), 0.01 (**) eller 0.001 (***). I lingvistik nöjer man sig normalt med 5 %:s felrisk, dvs. risken att den alternativa hypotesen är felaktig är under 5 %. I andra fall är felrisken då 1 % eller 0.1 %. Man talar om nästan signifikanta ($p < 0.05$), signifikanta ($p < 0.01$) och mycket signifikanta skillnader ($p < 0.001$) (jfr Butler 1985: 71).

Att man finner signifikanta skillnader innebär enligt Brown (1988: 122) dock inte att skillnaderna skall vara av betydelse i verkligheten. Deras egentliga betydelse är beroende av flera faktorer. Det är viktigt att komma ihåg att

signifikans och skillnadens betydelse är två olika saker. Logiskt sett är det så att en skillnad måste vara signifikant för att kunna vara betydelsefull; om skillnaden beror på slumpen, kan den inte vara betydelsefull, medan det omvända inte nödvändigtvis är sant. Enligt Karma och Komulainen (1990: 86) är signifikanstest ett sätt att öka objektivitet, men omvänt är de inte ett sätt att värdera resultatens betydelsefullhet eller viktighet. Det finns nämligen också andra faktorer utom styrkan av skillnaden eller sambandet som påverkar signifikans. En ytterst viktig faktor är samplets storlek: ju större sampel man har, desto mindre skillnader blir signifikanta.

Jag kommer framför allt att använda två statistiska test, t-test och χ^2 -test. Hatch och Farhady (1982: 108) antar att t-test troligen är det mest använda testet, när det gäller att undersöka om medelvärden för två olika grupper skiljer sig signifikant från varandra. Fördelen med det är att det kan användas även om samplet är ganska litet. Enligt Butler (1985: 84) förutsätter t-testet att man har normalfördelning i de två samplen man studerar och att dessa har lika stor varians. Man har dock kunnat visa att t-testet är ganska tolerant i detta avseende; det fungerar om det inte finns alltför stora skillnader mellan de två samplen. Det finns en enkelriktad och en dubbelriktad variant av t-testet; jag använder den sistnämnda eftersom det inte finns några tidigare forskningsresultat som enkelriktad hypotestestning kan baseras på.

χ^2 -testet används när man är intresserad av frågorna hur ofta eller hur många. Man har alltså absoluta frekvenser som basenhet i analysen. I χ^2 -testet jämförs frekvenser i två distributioner: den helt slumpmässiga fördelningen som inte påverkats av någon faktor (förväntade frekvenser) och den fördelning man fått i analysen (observerade frekvenser) (Karma & Komulainen 1990: 75-76). I t-testet har man antalet personer som frihetsgrad (df =degrees of freedom), i χ^2 -testet antalet grupper eller klasser (Hatch & Farhady 1982: 165-167). En förutsättning för att χ^2 fungerar är att antalet förväntade frekvenser i varje cell måste vara minst fem, annars kan man inte använda testet utan man måste ty sig till Fisher's Exact Test (Hatch & Farhady 1982: 170) eller Yate's correction for continuity (Brown 1988: 190). Dessa test har sällan använts, och jag kommer själv inte att använda dem. Om andelen celler med förväntad frekvens < 5 överstiger 20 %, konstaterar jag bara att χ^2 -testet inte fungerar och beskriver hur det förhåller sig i samplet. Enligt Butler (1985: 112) är χ^2 det mest använda testet i lingvistiska sammanhang, eftersom man ofta forskar i nominala variabler.

Med korrelation avses fall där man studerar om det finns något samband eller inte mellan två variabler (Nunan 1992: 38). Man kan förklara sambandets riktning, styrka och orsaker (Rudberg 1993: 55). Man börjar ofta med att rita ett scattergram (jfr t.ex. figur 15 s. 113). För det första ger diagrammet enligt Butler (1985: 140) en bild av om det finns någon korrelation mellan de två företeelserna, och om den är positiv eller negativ. För det andra får man se om det rör sig om en linjär korrelation eller inte, eftersom testen oftast förutsätter en sådan relation. Hatch och Farhady (1982: 196, 201) poängterar att korrelation inte är något bevis för att det finns ett kausalt förhållande mellan variablerna. Den går enbart ut på att de studerade företeelserna är beroende av varandra i

största allmänhet. Om punkterna i scattergrammet ligger nära en hypotetisk rak linje, är relationen mellan variablerna mycket stark. I en mer exakt beskrivning kalkylerar man en korrelationskoefficient (Rudberg 1993: 59). Värdet för den kan vara mycket högt och trots det kan det röra sig om en betydelselös relation, eller omvänt kan ett litet värde vara mycket betydelsefullt (Hatch & Farhady 1982: 204, 208; Rudberg 1993: 63).

Både χ^2 -testet och t-testet avslöjar hur inlärarna betar sig som en grupp. Om de enskilda individerna får man ingen information. Individuell variation är dock ett faktum. Ett allmänt mått på den är standardavvikelse, som vanligen förkortas med s (Rudberg 1993: 46-47). Den visar å ena sidan variationen inom en grupp, dvs. hur stora skillnader det finns mellan inlärarna och å andra sidan möjliggör den jämförelser mellan grupper, dvs. i vilken grupp det finns mer variation. Vill man studera de individuella skillnaderna närmare, kan man använda t.ex. implikationell skalning. Enligt deCamp (1971: 32-34) hade implikationsskalor använts i andra vetenskapsområden i årtionden innan de togs i bruk inom lingvistik i början av 1970-talet. Han utvecklade tekniken redan 1958 och var den första som tillämpade den på lingvistik. Tidigare hade dock Guttman (1944) använt implikationell analys inom sociologi, men deCamp kände inte till hans metod. Inom lingvistisk forskning har skalningstekniken utnyttjats vid studiet av variation (jfr t.ex. Labov 1970). Avsikten med denna är att konstruera en modell om konditionala förhållanden: om x6 då x5, om x5 då x4, om x4 då x3 etc.

Enligt Hatch och Farhady (1982: 175) är implikationsskalor ett bra sätt att systematiskt beskriva data. De visar inte hur man lär sig ett främmande språk, utan måste naturligtvis tolkas av forskaren. Teoretiskt är en implikationsskala alltid en idealiserad modell av verkligheten och den uppvisar inga undantag (jfr tabell 10). I själva analysen jämförs empiriska data med modellen och graden av överrensstämmelse konstateras. I tabell 10 innebär en etta att morfemet är inlärt, medan nollor står för de fall som inte anses vara inlärd.

TABELL 10 En idealiserad binär implikationsskala (jfr Hatch & Farhady 1982: 178)

person	x6	x5	x4	x3	x2	x1
1	1	1	1	1	1	1
2	0	1	1	1	1	1
3	0	0	1	1	1	1
4	0	0	0	1	1	1
5	0	0	0	0	1	1
6	0	0	0	0	0	1

Tabellen skall tolkas på följande sätt: av de sex företeelserna är x1 lättast (6 ettor) och x6 svårast (bara en enda etta). Om en inlärare behärskar en struktur (t.ex. x3) kan han också alla de strukturer (x2, x1) som står till höger om den i skalan. Det korrekta bruket av x3 implicerar således det korrekta bruket av x2 som å sin sida implicerar x1. Här är det fråga om en binär skala, men en svår fråga är hur många procent av beläggen som måste vara korrekta för att något kan anses vara inlärt (se s. 34-35). Därför föredrar några forskare kvantitativa

implikationella tabeller där man anger procenten för det korrekta bruket (tabell 11).

TABELL 11 En idealiserad kvantitativ implikationsskala (jfr Andersen 1978: 226)

person	x6	x5	x4	x3	x2	x1
1	78.0	82.0	88.5	91.3	96.7	100.0
2	72.4	78.1	86.7	87.5	89.8	100.0
3	70.8	76.3	85.9	86.3	88.1	100.0
4	67.4	75.2	78.9	82.1	85.4	100.0
5	53.2	63.3	76.5	78.0	83.2	90.1
6	45.0	56.7	68.4	76.5	79.0	86.7

Jag ansluter mig till denna praxis och använder den observerade korrekthetsprocenten för prepositioner som utgångspunkt för uppställningen av implikationella skalor.

I verkligheten förekommer nästan alltid undantag från den idealiserade modellen, men även då kan man tala om implikationella relationer. Guttman (1944) har utvecklat följande formel för reproduktionskoefficienten (R, coefficient of reproducibility):

$$R = 1 - \frac{\text{antalet undantag}}{\text{antalet kolumner} \times \text{antalet rader}}$$

Överstiger värdet för R 0.90 är det fråga om en valid skala, men om det ligger under 0.90 kan man inte förutspå hur en viss inlärare kommer att bete sig (jfr Andersen 1978: 227; Hatch & Farhady 1982: 179). Analysen har också några problem. För det första ligger svårigheten i att man måste identifiera fallen som korrekta eller inkorrekta. Hatch och Farhady (1982: 182) poängterar att forskaren måste motivera valet av tröskelvärde, eftersom det påverkar resultatet. Andersen (1978: 236) har t.ex. haft 90 %-gränsen som kriterium: om en inlärare behärskar ett visst morfem till 90 % hänförs han till en annan kategori än en individ som har fått värdet 89 %. Andersen (1977: 54, jfr s. 70 ovan) kritiserade Dulay och Burt (1974a, 1974b) som överförde detta gränsvärde från L1-studier, men sedan själv använde samma godtyckliga gräns. Jag kommer inte att göra så, utan använder de observerade procentsiffrorna i stället för binära värden. Detta problem aktualiseras således inte i denna undersökning.

Ett annat problem är vad man skall göra med bristfälliga data. Några forskare anser att man måste ha minst fem belägg innan man kan använda implikationell skalning, medan andra har tre, sex eller tio förekomster som kriterium (jfr 4.2, s. 69) (Hatch & Farhady 1982: 186). Andersen (1978: 236-237) föredrar fem obligatoriska kontexter. Om det inte finns tillräckligt med data, har han i sina implikationstabeller placerat värdet i rutan till höger om den ruta som annars skulle förblivit tom. Om det finns flera luckor efter varandra har den sista tolkats på samma sätt som den ovan, medan de andra har tillordnats värdet i rutan till vänster. Enligt min åsikt kan detta förvränga bilden, och därför har jag valt en annan metod. Jag har uteslutit alla inlärare som inte har

några belägg på eller obligatoriska kontexter för en viss preposition; man kan inte påstå något om det inte finns några bevis för att inlärarna betar sig på det förmodade sättet. När det gäller den föreliggande studien, är det omöjligt att åstadkomma några längre implikationskedjor, eftersom antalet elever då blir mycket lågt. Jag kan således endast undersöka parvisa relationer på individnivå. I mitt fall rör det sig inte om inlärningsföljd, utan om svårighetsgrad; fallet $x \geq y$ innebär således att inlärarna klarar av prepositionen x lika bra eller bättre än prepositionen y , inte att de tillägnat sig x före y .

Ett problem är också enligt Hatch och Farhady (1982: 186) att kontexten, dvs. funktionen i denna studie, kan ha en avgörande betydelse för uppställningen av en implikationell skala. Om en preposition t.ex. bara påträffas i samband med verb i obligatoriska kontexter (t.ex. *Hon tänkte på det*), kan procenten för dess behärskning bli avsevärt lägre än den för någon annan preposition som förekommer i andra funktioner. Tyvärr är det sällan möjligt att göra någon skillnad mellan de olika funktionerna, eftersom antalet belägg är litet. Dessutom används vissa prepositioner framför allt t.ex. i lokal funktion, medan andra har andra funktioner. En och samma preposition kan oftast inte stå i flera olika funktioner utom *i*, *på* och *till* som är flerfunktionella prepositioner (jfr avsnitt 9).

På implikativ nivå kommer jag att använda mig av kriteriet $x \geq y$ där x och y står för de jämförda prepositionerna. Detta gränsvärde har bl.a. tillämpats av Hyldenstam (1977). Man kan i princip också ha kriteriet $x > y$, i mitt fall skulle detta ha till följd att en stor del av fallen skulle utelämnas (jfr Andersen 1978). Andersen (1978: 231) anser att en kvantitativ L2-analys skall utföras i sex steg. Jag tillämpar hans metod på följande sätt: (1) Procenten för behärsningen av varje preposition kalkyleras separat i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter (se formlerna icke-oblig och oblig s. 72-73). (2) Med hjälp av medelvärdet av gruppöäng (GS) ställs prepositionerna i ordningsföljd från den lättaste till den svåraste på gruppnivå. Jag föredrar GS framför GM (dock en oviktad variant, se ovan s. 72-73) eftersom det finns så många individer med 0- eller 100-procentig behärskning vars värden påverkar resultaten i GM i hög grad. (3) Jag beräknar hur många av individerna som iakttar denna följd och hur många som avviker från den. (4) R-värdet kalkyleras för varje par och χ^2 -test utförs. (5) Resultaten får en förklaring. I analysen av inläringen av prepositioner har implikationella skalor tillämpats av t.ex. Pavesi (1987).

För att studera L1- och L2-inverkan på bruket av prepositioner har jag använt logit-analys som framför allt har tillämpats i sociologi och relaterade discipliner men som enligt Rietveld och van Hout (1993: 297) har använts i lingvistik oftare än man kanske väntar sig. Med logit-analys går det att mäta hur L1 eller L2 påverkar valet av prepositioner i IL. Man kan naturligtvis inte utesluta att det också kan finnas andra faktorer i bakgrunden som man inte kommer åt, men detta är en risk man alltid har att räkna med. Det rör sig om en ganska komplicerad procedur, och jag vill inte gå in på detaljer här, utan bara behandla de viktigaste aspekterna. Den som är intresserad av utförligare information hänvisas t.ex. till Gilbert (1981), Norusis (1990) eller Rietveld och van Hout (1993). Rahkonens (1995a) monografi är en bra introduktion i logit-analysens metodik.

Den centrala frågan är om inlärarna skapar enkla ekvivalensrelationer mellan finskans kasusformer och svenskans prepositioner. Detta är ett rimligt antagande, eftersom t.ex. finskans inessiv (ändelsen *-ssa/-ssä*) i de flesta kontexter motsvaras av svenskans *i*. I logit-analysen analyseras tre variabler: inlärarsvenskan (IL), finskan (L1) och svenskan (L2). I ett fall har finskan ersatts med engelskan, eftersom jag har varit intresserad av om engelskan kan ligga bakom inlärarnas produktion. Detta innebär att jag har översatt IL-texterna till finska och rekonstruerat dem på svenska/engelska. I logit-analysen är en av variablerna den beroende variabeln (i mitt fall IL), och de andra (här L1 och L2) används för att förklara dess distributioner. Bara de relationer är av intresse, som innehåller den beroende variabeln (Rietveld & van Hout 1993: 318-319).

Logit-analysen baserar sig på modelltänkandet. Enligt Gilbert (1981: 4-5) är alla modeller förenklade representationer av verkligheten. Man kan inte ta med alla tänkbara relationer i en undersökning. Därför kan en modell bara delvis ge en förklaring. Forskaren konstruerar en passande modell; han placerar den i en fiktiv värld som liknar verkligheten i alla avseenden utom att den fiktiva världen också har de relationer som specificeras i modellen. Den fiktiva världen är den värld som skulle existera, om modellen vore sann. Man kan jämföra dessa två världar med varandra. Om de är likadana, är det ett tecken på att modellen är korrekt. Om den fiktiva världen skiljer sig från den verkliga är detta ett bevis på att modellen är otillräcklig.

Den första uppgiften i analysen är att finna den modell som bäst överensstämmer med data (Gilbert 1981: 33, 52). En allmän princip är att man skall välja den enklaste tillräckliga modellen vilket innebär att p-värdet måste vara lika stort eller större än 0.05. Om det finns flera sådana, väljer man en mer komplicerad modell om eliminering av ett associationspar skulle betyda eliminering av signifikant information. Man väljer också helst en modell som kan tolkas (jfr Norusis 1990: 149; Rietveld & van Hout 1993: 301). Datorn utför de matematiska kalkylerna med hjälp av logaritmer och ger två alternativa värden: Pearson Chi Square (χ^2) och Likelihood Ratio Chi Square (G^2). När det rör sig om stora sampel, kan man använda det förstnämnda, medan det är bättre att använda G^2 i mindre sampel (Rietveld & van Hout 1993: 310-311). Jag har därför använt G^2 .

Såsom redan konstaterats, är i mitt fall bara de modeller intressanta där också IL analyseras, vilket innebär att det finns fem teoretiska möjligheter (tabell 12). Både L1 och L2 kan påverka IL så att de är beroende (modell 1) av varandra, dvs. det finns interaktion. Interaktion går ut på att värdena för tre variabler är relaterade till varandra så att associationsgraden mellan två av dem varierar beroende av värdet för den tredje. Interaktion har således en symmetrisk karaktär: om associationen mellan L1 och IL beror på L2, är associationen mellan L1 och L2 resp. IL och L2 beroende av IL resp. L1 (jfr Gilbert 1981: 43). Interaktion mellan dessa variabler implicerar också att både L1 och L2 påverkar IL, eftersom modellen är hierarkisk (Rietveld & van Hout 1993: 306). Deras påverkan kan dock inte hållas isär, utan de har en gemensam inverkan på IL.

TABELL 12 Teoretiska modeller för L1- och L2-inverkan (jfr Gilbert 1981: 54)

(1)	[L1, L2, IL]	Interaktion
(2)	[L1, IL] [L2, IL]	Association mellan L1 och IL, L2 och IL
(3)	[L1, IL]	Association mellan L1 och IL
(4)	[L2, IL]	Association mellan L2 och IL
(5)	[L1] [L2] [IL]	Ingen association

L1 och L2 kan också påverka IL oberoende av varandra (modell 2). Då kan man studera närmare om det är L1-inverkan, dvs. transfer från modersmålet, eller L2-inverkan, dvs. inläring, som har större inverkan på IL. Ytterligare är det möjligt att bara L1 (modell 3) eller L2 (modell 4) har inverkan på IL. En femte möjlighet (modell 5) är att varken L1 eller L2 påverkar IL, utan det är andra faktorer som styr bruket av prepositioner i IL. Dessa är alltså teoretiska modeller som i princip är möjliga. Jag skall behandla skillnader i analys sättet i samband med exemplen (se närmare avsnitten 6.5, 7.5, 8.5).

5 FREKVENTIELL ANALYS

I frekventiell analys har alla prepositioner i de två finska inlärarkorpusarna analyserats. I icke-normativ analys ges både absoluta och relativa frekvenser för olika prepositioner i korpusarna. Dessutom används det svenska gymnasistmaterialet och läroböckerna som jämförelsematerial. Det är de relativa frekvenserna som möjliggör en jämförelse mellan de olika materialen. Jag kommer också att studera hur situationen ser ut på individnivå, om det finns skillnader mellan flickor och pojkar, om det finns något samband mellan betyg och bruket av prepositioner och vilka huvudfunktioner prepositionerna uppvisar i inlärarnas uppsatser. I normativ analys har endast finska gymnastisters uppsatser studerats. De viktigaste frågorna är vilka slags fel inlärarna har gjort och hur bra de behärskar bruket av prepositioner. Också individnivån kommer att analyseras.

5.1 Icke-normativ analys

I Gym1 förekommer 2 775 prepositioner, i Gym3 2 311 prepositioner. Deras procentuella andel av alla ord är 7.7 i Gym1, medan den i Gym3 är 6.2 ($t=-5.8$, $df=312$, $p<0.001$). Man skulle ha väntat sig det motsatta, dvs. att det i Gym3 skulle ha förekommit procentuellt sett flera prepositioner per uppsats än i Gym1. Detta resultat har kanske sin förklaring i att ämnena för abiturientuppsatserna inte är sådana, att de förutsätter användning av prepositioner i konkreta funktioner (framför allt inte i tids- och rumsuttryck) i samma utsträckning som ämnena för gymnasistuppsatserna (jfr tabellerna 2 och 3 s. 61). I läroböckerna ökar andelen prepositioner däremot från åk 1 till åk 3. I åk 1 utgör prepositionerna 8.5-9.6 % av alla ord, i åk 3 uppgår deras andel till 11.0-

11.3 % (Vuori 1994: 36). I det svenska gymnasistmaterialet är prepositionernas andel 9.4 % av alla ord (jfr Hultman & Westman 1977: 171). I jämförelse med de finska gymnasisterna, både i åk 1 och i åk 3, använder de svenska gymnasisterna procentuellt sett signifikant flera prepositioner (Gym1: $t=2.9$, $df=263$, $p<0.01$; Gym3: $t=6.0$, $df=349$, $p<0.001$).

I Kotsinas (1983) undersökning är andelen prepositioner bara 6.1 % av alla ord. I jämförelse med finska gymnasister använder invandrarna i Kotsinas material således färre prepositioner. I Korkmans (1995) studie utgör prepositionerna 9.2-10.3 % i skolelevernas uppsatser. Finlandssvenska elever i grundskolan använder alltså procentuellt sett flera prepositioner i sina uppsatser än de finska gymnasisterna.

I uppsatser för åk 1 påträffas 27 olika prepositioner, medan det i abiturientuppsatser finns belägg på 42 olika prepositioner. I läroböckerna kan man observera samma tendens. I åk 1 varierar antalet olika prepositioner mellan 32 och 37 per läromedel, medan det i åk 3 finns belägg på 41 olika prepositioner i varje läromedel (Vuori 1994: 42-44). Beräknar man kvoten typer/förekomster, får man 0.01 för Gym1 och 0.02 för Gym3. Den lexikala variationen är således mycket liten i båda korpusarna. Detta hänger samman med att prepositionerna utgör en sluten ordklass, och att deras antal är begränsat (se s. 20 och bilaga 1). I det svenska jämförelsematerialet påträffas 76 olika prepositioner (22 används bara av en enda skribent); de finska inlärarna använder alltså bara en del av de prepositioner som förekommer hos svenskspråkiga. Den stora skillnaden i antalet olika prepositioner kan åtminstone delvis bero på att antalet ord i jämförelsematerialet är ca 88 000, medan de finska inlärarkorpusarna innehåller ca 36-37 000 ord (jfr tabell 5 s. 63). Tabell 12 visar frekvenserna för de sju mest frekventa prepositionerna i alla tre materialen.

TABELL 13 Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
<i>i</i>	765	27.6	440	19.0	1841	22.2
<i>på</i>	481	17.3	456	19.7	1066	12.8
<i>till</i>	476	17.2	198	8.6	639	7.7
<i>med</i>	265	9.5	205	8.9	694	8.4
<i>för</i>	192	6.9	267	11.6	840	10.1
<i>av</i>	136	4.9	212	9.2	948	11.4
<i>om</i>	108	3.9	117	5.1	363	4.4
<i>övriga</i>	352	12.7	416	18.0	1918	23.1
totalt	2775	100.0	2311	100.0	8309	100.0

Det mest frekventa i Gym1 är *i* med en andel på 27.6 %. *På* (17.3 %) och *till* (17.2 %) är de näst vanligaste. På fjärde plats ligger *med* vars andel uppgår till 9.5 % och på femte plats ligger *för* med 6.9 %. Till de sju mest frekventa prepositionerna hör också *av* (4.9 %) och *om* (3.9 %). I Gym3 uppvisas den högsta frekvensen av *på* (19.7 %), men andelen *i* är nästan lika stor (19.0 %). På tredje

plats ligger *för* (11.6 %) och på fjärde plats *av* (9.2 %). Bland de sju mest frekventa prepositionerna finns också *med* (8.9 %), *till* (8.6 %) och *om* (5.1 %).

Av de övriga prepositionerna (tabell 14) är det bara *från* (3.3 %) och *efter* (2.9 %) som utgör över 1 % av alla prepositioner i Gym1. I Gym3 överstiger andelen *efter*, *över*, *utan*, *från* och *vid* 1 %. I GS70 uppvisar åtta prepositioner en lika stor andel. Andelarna är så marginella att skillnaderna mellan de tre korpusarna är små. Det enda undantaget utgörs av klassen andra med en andel på hela 7.2 % i GS70, medan dess andel i de finska inläromaterialen är 1.1 resp. 3.4 %.

TABELL 14 Absoluta och relativa frekvenser för klassen övriga prepositioner ($f \geq 10$)

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
<i>från</i>	92	3.3	35	1.5	196	2.4
<i>efter</i>	80	2.9	52	2.3	94	1.1
<i>under</i>	27	1.0	22	1.0	104	1.3
<i>vid</i>	26	0.9	31	1.3	87	1.0
<i>utan</i>	20	0.7	42	1.8	135	1.6
<i>hos</i>	17	0.6	9	0.4	39	0.5
<i>per</i>	16	0.6	2	0.1	2	0.0
<i>mot</i>	12	0.4	18	0.8	149	1.8
<i>över</i>	11	0.4	42	1.8	46	0.6
<i>genom</i>	7	0.3	18	0.8	118	1.4
<i>mellan</i>	6	0.2	15	0.6	132	1.6
<i>åt</i>	6	0.2	22	1.0	55	0.7
<i>enligt</i>	1	0.0	19	0.8	145	1.7
<i>bland</i>	0	0.0	11	0.5	19	0.2
<i>andra</i>	31	1.1	78	3.4	597	7.2
totalt	2775	100.0	2311	100.0	8309	100.0

I Gym1 finns det dessutom över tio belägg på *under*, *vid*, *utan*, *hos*, *per*, *mot* och *över*; deras procentuella andelar ligger mellan 0.4-1.0 %. I Gym3 påträffas fler än tio gånger *under*, *åt*, *enligt*, *genom*, *mot*, *mellan* och *bland*, men de utgör bara 0.5-1.0 % av alla belägg. 15 prepositioner förekommer endast i Gym3. Det rör sig om flerordiga prepositioner som *med tanke på*, *på grund av*, *tack vare* och om några lågfrekventa som *framför*, *trots*, *å*. *Bland*, *enligt*, *över* och *åt* tycks bl.a. inte ingå i elevernas aktiva ordförråd i samma mån i åk 1 som i åk 3. *Per* gynnas däremot av åk 1, medan det är sällsynt både i Gym3 och GS70.

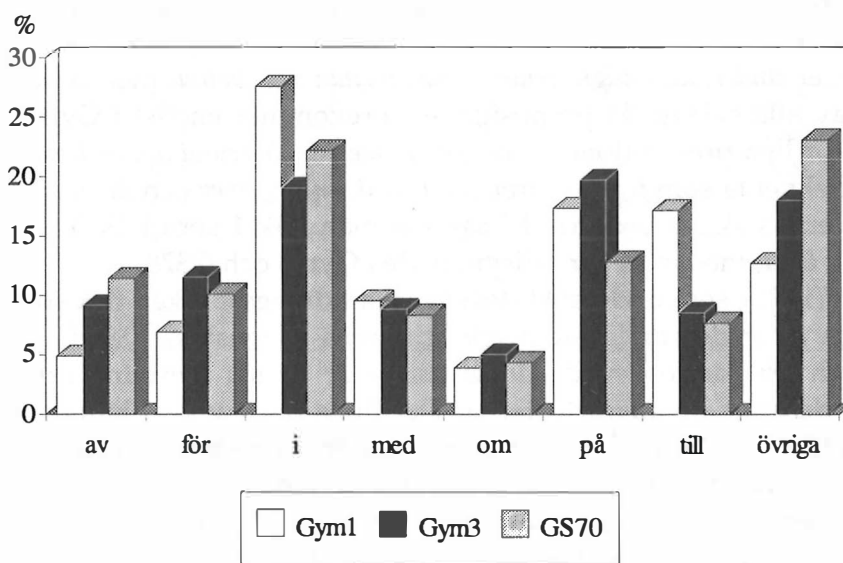
Allén (1972), som undersökt det svenska tidningsspråket, fick som resultat att *i*, *av* och *på* är de vanligaste prepositionerna i svenskan. Därefter följer *för*, *med*, *till* och *om*. Jämfört med Alléns studie är de sju mest frekventa prepositionerna desamma i inlärtexterna. Det finns dock vissa skillnader i deras inbördes ordning. Det man lägger märke till är att *av* inte är lika vanligt i de finska gymnasisternas uppsatser som i det svenska tidningsspråket. I Gym1 tycks *till* ha en högre rang än i Alléns undersökning. I Gym3 följer *med*, *till* och *om* samma rangordning som hos Allén, men *på* uppvisar den högsta frekvensen och *av* ligger först på fjärde plats. I det svenska gymnasistmaterialet är rangordningen i stort sett densamma som hos Allén, bara *av* och *på* har bytt plats.

Texterna som producerats av de svenska gymnasisterna tycks alltså likna mer det svenska tidningsspråket än de som är skrivna av finska inlärare.

I jämförelse med Kotsinas (1983) är resultaten ganska olika, men detta kan förstås mot den bakgrunden att det i hennes studie rörde sig om informell inläring, talspråk och elementär nivå, i mitt fall om formell skolinläring, skriven produktion och avancerad nivå. I hennes material var *på* den vanligaste prepositionen med 47.9 % av alla belägg. Därefter följde *i* (25.1 %), *med* (13.1 %) och *till* (7.2 %). Också andelarna *från* (2.7 %) och *efter* (1.9 %) översteg 1 % av alla förekomster. Einarsson (1978: 101) fann i sin analys av tal- och skriftspråket att *i* var den vanligaste prepositionen och *på* den näst vanligaste både i skrift och i tal.

I Korkmans (1995: 179-180) studie var de fem mest frekventa prepositionerna i båda årskurserna *i*, *på*, *till*, *av* och *med*. Deras andelar av prepositionerna var följande i åk 6 resp. i åk 9 (Korkman anger bara det totala antalet fall, jag har själv beräknat den procentuella andelen för hennes material): *i* 22.3 resp. 19.5 %, *på* 17.5 resp. 18.9 %, *till* 12.3 resp. 12.1 %, *av* 11.8 resp. 6.7 % och *med* 9.4 resp. 9.3 %. Korkman uppger inte om det finns några skillnader mellan de två inlärargrupperna i detta avseende. I jämförelse med de finskspråkiga gymnasisterna finns det några avsevärda skillnader. Det är något överraskande att *av* uppvisar en så hög andel i åk 6 hos finlandssvenska skolelever. *Till* är betydligt vanligare både i Gym1 och i Gym3 än i åk 6 och åk 9. *I* är överrepresenterat i Gym1, medan andelarna *på* och *med* ligger nära varandra i alla fyra fall.

Prepositionernas relativa frekvenser i de två inlärarkorpusarna skiljer sig mycket. De största skillnaderna mellan materialen finns i bruket av *till* ($\chi^2=80.8$, $df=1$, $p<0.001$) och *i* ($\chi^2=50.6$, $df=1$, $p<0.001$), som förekommer avsevärt oftare i Gym1 än i Gym3 (figur 4). Detta hänger samman med att det lokala och temporala bruket (bara *i*) av dessa prepositioner är vanligare i Gym1 än i Gym3 (jfr tabellerna 118 och 119, s. 248-249).

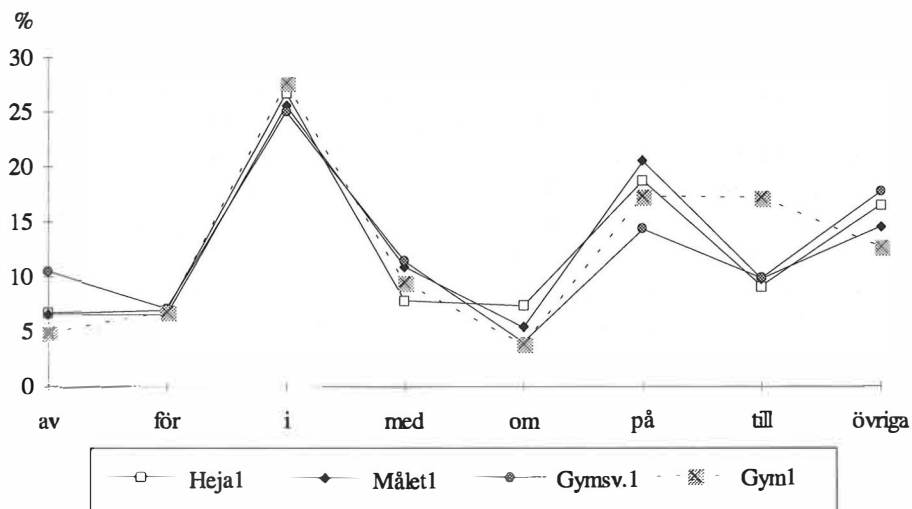


FIGUR 4 Relativa frekvenser för prepositioner

Av ($\chi^2=36.2$, $df=1$, $p<0.001$) och *för* ($\chi^2=33.0$, $df=1$, $p<0.001$) påträffas däremot betydligt oftare i abiturientuppsatserna, liksom klassen övriga prepositioner ($\chi^2=27.9$, $df=1$, $p<0.001$). I alla dessa fall föreligger signifikanta skillnader. Att *av* uppvisar en större andel i Gym3 än i Gym1 hänger samman med att abiturienterna använder det i agentkonstruktioner och med substantiv (t.ex. *bilden av henne*), vilket gymnasisterna i åk 1 gör endast sällan. Enligt Einarsson (1978: 101) är en hög frekvens hos prepositionen *av* ett skriftspråkligt drag. Ytterligare används *på* ($\chi^2=4.9$, $df=1$, $p<0.05$) och *om* ($\chi^2=4.1$, $df=1$, $p<0.05$) litet oftare av abiturienterna än av gymnasisterna i åk 1, skillnaderna är signifikanta på 5-procentsnivån. *Med* är den enda preposition som inte uppvisar några nämnvärda skillnader.

Jämförs dessa relativa frekvenser med dem som förekommer i det svenska gymnasistmaterialet, blir skillnaderna ännu mer påfallande. Underrepresenterad ($p<0.001$) i de finska materialen är gruppen övriga prepositioner. I Gym1 påträffas också *av* och *för* mer sällan ($p<0.001$), i Gym3 *i* och *av* (de procentuella skillnaderna är ganska små, dock signifikanta, $p<0.01$). Överrepresenterat ($p<0.001$) i båda materialen är *på*. I Gym1 är också de relativa frekvenserna för *till* och *i* större (procentuellt är skillnaderna stora, också signifikanta, $p<0.001$), i Gym3 frekvensen för *för* (den procentuella skillnaden är ganska liten, men signifikant, $p<0.05$). De relativa frekvenserna för *med* och *om* skiljer sig inte nämnvärt från varandra i de tre materialen, dessutom är andelen *till* nästan lika stor i Gym3 och i det svenska gymnasistmaterialet. En möjlig förklaring är att *med* har en direkt motsvarighet i finskan (postpositionen *kanssa*) och att *om* oftast motsvaras av elativ i finskan (jfr Ringbom 1987: 102). Bruket av prepositioner tycks ligga närmare målspråket i Gym3 än i Gym1. Ändå använder de finskspråkiga gymnasisterna, både åk 1 och åk 3, de sällsyntare prepositionerna i mindre utsträckning än de svenskspråkiga. Man kan fråga sig, om inlärarna medvetet eller omedvetet undviker dem, eller om det bara rör sig om en underrepresentation som har andra orsaker. Det är oftast svårt att med säkerhet avgöra om det är fråga om undvikande eller en underrepresentation som har andra orsaker (t.ex. bristande kunskap).

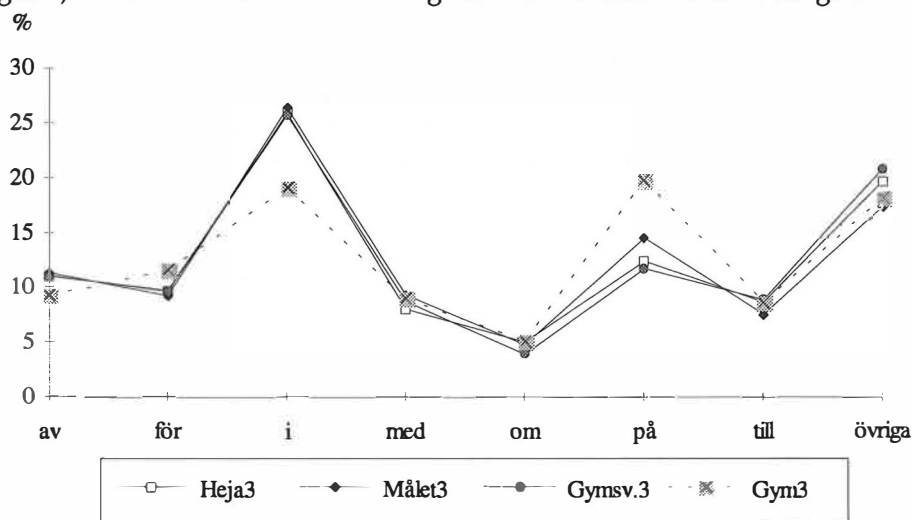
Kan prepositionernas frekvenser i de studerade inlärartexterna föras tillbaka på dem i de tre läroboksserierna? Figur 5 illustrerar de procentuella fördelningarna. De absoluta frekvenserna framgår av tabell 13 och av tabell 1 i bilaga 2.



FIGUR 5 Relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1

I läroböckerna uppvisar prepositionerna i stort sett samma frekvens som i de undersökta inlärtartexterna. I åk 1 är skillnaderna inte påfallande, bortsett från ett undantag. *Till* är klart överrepresenterat i uppsatserna, vilket sammanhänger med dess stora användning i lokal betydelse. I läroböckerna utgör den lokala funktionen 34.2-47.4 % (jfr Vuori 1994: 59), medan den i uppsatserna utgör hela 66.8 % av alla beläggen (jfr tabell 118 s. 248). Klassen övriga prepositioner är något underrepresenterad i inlärtartexterna. Dessutom uppvisar *av* en klart större andel i Gymnasiesvenska än i de andra fallen, därför att mängduttryck av typen *några av oss* är överrepresenterade där (jfr Vuori 1994: 51).

Abiturienternas texter avviker på några punkter från läroboksvärderna (figur 6). De absoluta frekvenserna anges i tabell 13 och i tabell 2 i bilaga 2.



FIGUR 6 Relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3

Uppseendeväckande i figur 6 är att *i* och *på* visar klart annorlunda mönster i de studerade texterna än i de analyserade läroböckerna. *I* är tydligt underrepresenterat hos inlärarna, vilket kan hänga samman med att den lokala och temporala funktionen är något vanligare i läroböckerna (ca 80 %) än i Gym3 (ca 70 %, se tabell 119 s. 249) (jfr Vuori 1994: 48). *På* är överrepresenterat i ungefär lika stor utsträckning, framför allt är andelen verb som konstrueras med *på* mycket större i uppsatserna än i läroböckerna (jfr Vuori 1994: 53). *Av* förekommer något mer sällan och *för* något oftare i inlärarnas texter än i deras undervisningsmaterial. *Med*, *till* och klassen övriga prepositioner har lika stor relativ frekvens i båda fallen.

I inlärartexterna (se tabell 13 s. 82) finns det stora skillnader mellan de två årskurserna i frekvenser för prepositioner. Jämförelsen mellan tabellerna 1 och 2 i bilaga 2 visar om de kan föras tillbaka på läroböckerna eller inte. Frekvensen i läroböckerna tycks bara i några fall ge en förklaring till varför gymnasisterna i åk 1 och åk 3 skiljer sig åt i bruket av prepositioner. *Till* och *i* som uppvisar de största skillnaderna i uppsatserna, har i läroböckerna i både åk 1 och åk 3 lika stora andelar. *För* förekommer något oftare i åk 3 än i åk 1. Skillnaden är dock inte lika påfallande som i uppsatserna. Klassen övriga prepositioner har en något större andel i åk 3 än i åk 1, men skillnaden är liten, jämfört med den i uppsatserna. *Av* är den enda prepositionen som följer samma mönster både i läroböckerna och i uppsatserna, eftersom dess andel är betydligt mindre i åk 1 än i åk 3 (Gymnasiesvenska utgör dock ett undantag i detta avseende). *Om* och *på* uppvisar större andelar i läroböckerna för åk 1 än i de för åk 3; i uppsatserna förhåller det sig omvänt.

För att studera hurdana funktioner prepositioner har i de undersökta inlärartexterna gjordes en grovindelning i tre kategorier: adverbial, rektionsbetingade fall och övriga fall. Adverbialen indelades i lokala, temporala och andra (se närmare s. 21). Med rektionsbetingade fall avses fall där bara en viss preposition kan användas tillsammans med ett visst styrande adjektiv, substantiv eller verb (se närmare s. 210). Prepositionerna har olika funktioner i Gym1 än i Gym3. 67.0 % av dem står i adverbial i Gym1, medan motsvarande andel i Gym3 är 47.2 % (tabell 15) ($\chi^2=202.6$, $df=1$, $p<0.001$). De rektionsbetingade fallen utgör 39.4 % i Gym3, men bara 21.2 % i Gym1 ($\chi^2=202.5$, $df=1$, $p<0.001$). De övriga fallen, till vilka bl.a. de attributiva prepositionerna hör, ex. (3a)-(3b), uppvisar nästan lika stora andelar i båda korpusarna.

TABELL 15 Funktioner hos prepositioner

funktion	Gym1		Gym3	
	f	%	f	%
adverbial	1859	67.0	1091	47.2
* lokala	1088	39.2	440	19.0
* temporala	470	16.9	158	6.8
* andra	301	10.8	493	21.3
rektionsbetingade	587	21.2	911	39.4
* adjektiv	73	2.6	197	8.5
* substantiv	69	2.5	88	3.8
* verb	445	16.0	626	27.1
övriga	329	11.9	309	13.4
totalt	2775	100.0	2311	100.0

Prepositionerna i lokala adverbial utgör 39.2 % av alla prepositioner i Gym1, medan deras andel är endast 19.0 % i Gym3 ($\chi^2=244.0$, $df=1$, $p<0.001$). 16.9 % av prepositionerna i Gym1 och 6.8 % av prepositionerna i Gym3 ($\chi^2=118.8$, $df=1$, $p<0.001$) används i tidsuttryck. Klassen andra adverbial, ex. (3c)-(3d), är däremot något vanligare i Gym3 (21.3 %) än i Gym1 (10.8 %) ($\chi^2=105.2$, $df=1$, $p<0.001$). De verbdependenta prepositionerna utgör 16.0 % av alla prepositioner i Gym1, i Gym3 uppgår deras andel till 27.1 % av samtliga fall ($\chi^2=92.6$, $df=1$, $p<0.001$). Åk 1 använder prepositioner med adjektiv, ex. (3e-3i), mera sällan än åk 3 (2.6 resp. 6.5 %) ($\chi^2=87.1$, $df=1$, $p<0.001$). Hos abiturienterna förekommer flera prepositioner med adjektiv än med substantiv, ex. (3j)-(3k), i Gym1 är andelarna små i båda fallen.

- (3)
- a. Jag ska gå dit i början *av* juni (Gym1 050)
 - b. Största delen *av* människor *i* världen har ingen möjlighet att få undervisning (Gym1 032)
 - c. Det betyder inte det att du måste varje kväll vara hem och titta på tv *med* dina föräldrar (Gym1 036)
 - d. .. andra springer i skogen eller motionerar *på* ett annat sätt (Gym1 087)
 - e. ... och min huvud är full *av* planer (Gym1 055)
 - f. Hittills har jag varit nöjd *med* gymnasiet (Gym1 024)
 - g. De förstår inte att jag endast är trött *på* livet och hela världen (Gym3 063)
 - h. Jag är inte van *vid* att tänka på orsaker (Gym3 086)
 - i. Brukshundar har visat sig vara mycket nyttiga *för* människan (Gym3 138)
 - j. Jag har ett problem *med* min språk (Gym1 062)
 - k. Jag har så mycket planer *för* nästa sommar (Gym1 113)

Gymnasisterna i åk 1 tenderar alltså mer än abiturienterna att använda prepositioner i konkret betydelse. Detta hänger troligen samman med att de skriver om ämnen som favoriserar bruket av konkreta rums- och tidsuttryck (jfr tabellerna 2 och 3 s. 61). I det svenska gymnasistmaterialet utgör de lokala prepositionerna 11.9 %, de temporala 4.0 % och de verbdependenta 20.7 %. Alla skillnader är signifikanta i jämförelse med Gym1 och Gym3. I svenskarnas uppsatser används prepositioner huvudsakligen i andra funktioner, t.ex. i samband med substantiv. Tyvärr är det inte möjligt att ange deras andel,

eftersom det färdigkodade materialet inte är jämförbart med mitt eget i detta avseende. I det svenska materialet har man nämligen inte gjort någon skillnad mellan rektionsbetingade och attributiva fall när det gäller substantiv.

På individnivå finns det ganska stora skillnader inlärarna emellan (tabell 16). Även om antalet prepositioner på gruppnivå är högt, påträffas inte ens de sju mest frekventa prepositionerna i varje enskild uppsats. I Gym1 och i det svenska gymnasistmaterialet används *i* av alla elever, i det svenska gymnasistmaterialet också någon preposition ur klassen övriga prepositioner. Av abiturienterna har 80.0 % använt *på*. Antalet belägg per uppsats har beräknats för att visa hur många förekommer det finns i medeltal (förekomster/uppsats =före/upp i tabell 16). Det framkommer att det är omöjligt att ha gränsen tre eller fem belägg per uppsats i det finska materialet (jfr s. 69). I Gym1 förekommer bara *i*, *på* och *till* så ofta. I Gym3 påträffas prepositionerna i genomsnitt 1.4-2.9 gånger per uppsats. I det svenska jämförelsematerialet finns det däremot tillräckligt många belägg per uppsats, dvs. 2.9-12.2 belägg.

TABELL 16 Den procentuella andelen gymnasister som använder en viss preposition

prep	Gym1			Gym3			GS70		
	f	% före/upp	före/upp	f	% före/upp	före/upp	f	% före/upp	före/upp
av	67	58.8	2.0	111	55.5	1.9	149	98.7	6.4
för	83	72.8	2.3	138	69.0	1.9	150	99.3	5.6
i	114	100.0	6.7	155	77.5	2.8	151	100.0	12.2
med	93	81.6	2.8	113	56.5	1.8	145	96.0	4.8
om	60	52.6	1.8	82	41.0	1.4	124	82.1	2.9
på	107	93.9	4.5	160	80.0	2.9	149	98.7	7.2
till	105	92.1	4.5	105	52.5	1.9	149	98.7	4.3
övriga	101	88.6	3.5	154	77.0	2.7	151	100.0	12.7

före/upp=förekomster/uppsats i medeltal

I det svenska gymnasistmaterialet finns det belägg på nästan var och en av dessa prepositioner i alla uppsatser. Endast *om* används av färre gymnasister än de andra prepositionerna. Jämfört med det svenska materialet förekommer *av*, *för* och *om* i ganska få uppsatser skrivna av de finska gymnasisterna, både i åk 1 och i åk 3. Endast 52.6 % av gymnasisterna i åk 1 och bara 41 % av abiturienterna har använt *om*. Dessutom påträffas *till* och *med* i endast något över hälften av abiturientuppsatserna. Även andelen inlärare som använder prepositioner som tillhör klassen övriga är betydligt mindre i de finska materialen än i det svenska gymnasistmaterialet. Av de finska gymnasisterna i åk 1 har 16.7 % (19 inlärare) belägg på alla åtta kategorier, av abiturienterna 2.5 % (5 inlärare).

Andelen prepositioner av alla ord varierar också inom varje grupp (tabell 17). Prepositionerna utgör i medeltal 7.7 % av orden i Gym1 (min 3.7 %, max 14.1 %), 6.2 % i Gym3 (min 1.2 %, max 12.6 %) och 9.4 % i det svenska gymnasistmaterialet (min 3.4 %, max 12.0 %) (betr. signifikans se s. 81-82). Standardavvikelsen har värdet 2.0 i Gym1 och 2.5 i Gym3, vilket innebär att det finns något större variation individerna emellan i åk 3 än i åk 1.

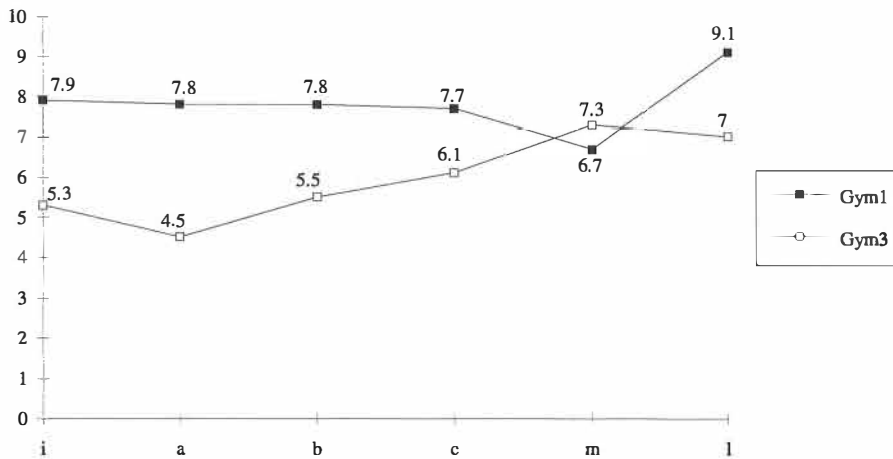
TABELL 17 Andelen prepositioner av alla ord per inlärare

% av alla ord	Gym1			Gym3			GS70		
	f	%	kum %	f	%	kum %	f	%	kum %
-3.0	0	0.0	0.0	18	9.0	9.0	0	0.0	0.0
3.1-5.0	7	6.1	6.1	54	27.0	36.0	4	2.6	2.6
5.1-7.0	37	32.5	38.6	52	26.0	62.0	12	7.9	10.6
7.1-9.0	45	39.5	78.1	49	24.5	86.5	39	25.8	36.4
9.1-11.0	19	16.7	94.8	21	10.5	97.0	65	43.0	79.5
11.1-	6	5.3	100.0	6	3.0	100.0	31	20.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0	151	100.0	100.0

I hela 36 % av abiturienternas uppsatser utgör prepositionerna högst 5 % av alla ord, medan bara 6.1 % av gymnasisterna i åk 1 och 2.6 % av de svenska gymnasisterna använder så få prepositioner. Andelen elever i vilkas uppsatser prepositionernas andel överstiger 9 % av orden är betydligt mindre i de finska materialen än i det svenska materialet (63.5 %); den är dock större i Gym1 (22.0 %) än i Gym3 (13.5 %).

I Gym1 är andelen prepositioner av alla ord i genomsnitt 7.9 % i flickornas uppsatser (min 3.7, max 12.9) och 7.5 % i pojkarnas (min 4.0, max 14.1) (skillnaden inte signifikant). Standardavvikelsen är något större hos pojkarna (2.2) än hos flickorna (1.9). I Gym3 ligger värdena ännu närmare varandra. I flickornas uppsatser utgör prepositionerna 6.1 % av alla ord (min 1.6, max 12.4), i pojkarnas 6.2 % (min 2.6, max 12.6). Också standardavvikelsen är nästan lika stor inom grupperna, bland flickorna 2.4 och bland pojkarna 2.6. I det svenska gymnasistmaterialet är andelen prepositioner däremot något större hos pojkarna (9.7 %) än hos flickorna (8.9 %). Skillnaden är signifikant ($p < 0.001$). Einarsson (1978: 100) betraktar detta som evidens för att pojkarnas språkbruk ligger närmare skriftspråket än flickornas. Också Garne och Strömquist (1981) rapporterar om liknande resultat i de bästa gymnasistuppsatserna (med betyget 5). De bästa pojkarna (10.5 %) använde procentuellt sett fler prepositioner än de bästa flickorna (9.6 %). Antalet uppsatser var dock mycket begränsat (11 flickor och 5 pojkar).

I åk 1 tycks det inte finnas något klart samband mellan andelen prepositioner och betyg, medan man i åk 3 kan observera en klar tendens (figur 7). Ju bättre betyg abiturienten har fått desto större är andelen prepositioner i hans uppsats. Endast *a*- och *l*-uppsatserna avviker från den allmänna tendensen. I *i*-uppsatserna är andelen prepositioner 5.3 %, i dem med betyget *l* 7.0 %. I åk 1 är andelen prepositioner nästan lika stor i betygsklasserna *i-c*, 7.7-7.9 %. Den lägsta andelen uppvisar *m*-uppsatserna (6.7 %), medan *l*-uppsatserna har den största andelen (9.1 %).



FIGUR 7 Betyg och andelen prepositioner av alla ord

Enligt Einarsson (1978: 100) var andelen prepositioner av alla ord 10.5 % i de svenska pojkuppsatser som fått betyget fem, medan andelen var 8.5 % i de pojkuppsatser som fått betyget ett. Skillnaden var signifikant ($p < 0.01$). Även hos de svenska flickorna var tendensen densamma: andelen prepositioner var större i de flickuppsatser som fått betyget fem (9.6 %) än i dem som fått andra betyg (8.9 %) (Garme & Strömqvist 1981: 73).

De sju mest frekventa prepositionerna utgör hos de olika skribenterna 62-100 % av alla prepositioner i Gym1, 33-100 % i Gym3 och 52-94 % i det svenska gymnasistmaterialet (tabell 18). Gruppmedelvärdena är 88.0 %, 83.2 % och 76.8 %. Standardavvikelsen inom Gym1 uppvisar värdet 8.2, inom Gym3 13.9, man kan alltså observera samma tendens som i tabell 17, dvs. att variationen ökar med tiden. Skillnaderna mellan de tre korpusarna är signifikanta. Gymnasisterna i åk 1 använder de sju mest frekventa prepositionerna signifikant oftare än abiturienterna ($t = -3.44$, $df = 313$, $p < 0.001$) och de svenska gymnasisterna ($t = -11.7$, $df = 263$, $p < 0.001$). De finska abiturienterna producerar de vanligaste prepositionerna betydligt oftare än de svenska ($t = -5.1$, $df = 349$, $p < 0.001$), som alltså uppvisar större lexikalisk variation än de finska inlärargrupperna.

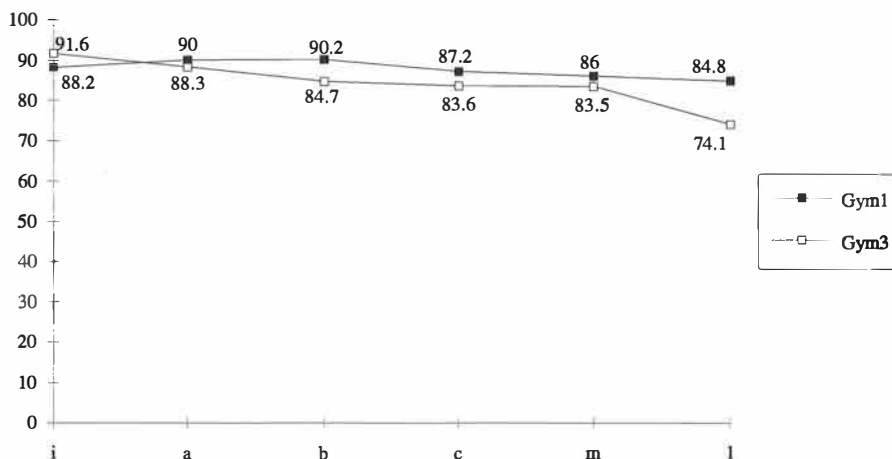
TABELL 18 De sju mest frekventa prepositionernas andel på individnivå

% av prep	Gym1			Gym3			GS70		
	f	%	kum %	f	%	kum %	f	%	kum %
-50.0	0	0.0	0.0	5	2.5	2.5	0	0.0	0.0
50.1-60.0	0	0.0	0.0	8	4.0	6.5	4	2.6	2.6
60.1-70.0	4	3.5	3.5	26	13.0	19.5	24	15.9	18.5
70.1-80.0	13	11.4	14.9	42	21.0	40.5	74	49.0	67.5
80.1-90.0	49	43.0	57.9	49	24.5	65.0	47	31.1	98.7
90.1-99.9	35	30.7	88.6	24	12.0	77.0	2	1.3	100.0
100.0	13	11.4	100.0	46	23.0	100.0	0	0.0	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0	151	100.0	100.0

I det finska materialet finns inlärare som endast använder de sju mest frekventa prepositionerna. Övriga är att det bland abiturienterna (hela 23.0 %) finns fler som gör detta än bland gymnasisterna i åk 1 (11.4 %). Det finns också en betydligt större andel abiturienter (19.5 %) än gymnasister i åk 1 (3.5 %) i vilkas uppsatser dessa basprepositioners andel är högst 70 %. I det svenska gymnasistmaterialet överstiger deras andel 90 % hos bara två elever (1.3 %). I de finska korpusarna är den motsvarande procenten 42.1 resp. 35.0.

I åk 1 utgör de sju mest frekventa prepositionerna 88.5 % av alla prepositioner hos flickorna (min 61.5 %, max 100 %) och 87.0 % hos pojkarna (min 68.8 %, max 100 %). Standardavvikelsen är något större hos pojkarna (8.7) än hos flickorna (8.0). Av pojkarna har 17.1 % bara använt de sju mest frekventa prepositionerna, av flickorna 8.2 %. I åk 3 är tendensen densamma som i åk 1, men skillnaden mellan flickorna och pojkarna är mindre än i åk 1. De sju mest frekventa prepositionerna uppvisar en något större andel av alla prepositioner hos pojkarna (85.0 %; min 41.7, max 100.0) än hos flickorna (81.7 %; min 33.3, max 100.0). Standardavvikelsen är lika stor i båda grupperna (13.8). En betydligt större andel av pojkarna (31.5 %) än av flickorna (16.2 %) har endast använt de sju mest frekventa prepositionerna.

Inlärarna med bättre betyg använder klassen övriga prepositioner i större utsträckning än de med sämre betyg. Tendensen är densamma i båda årskurserna, men skillnaderna mellan betygsklasserna är större i åk 3 än i åk 1 (figur 8).



FIGUR 8 Betyg och de sju mest frekventa prepositionernas andel av alla prepositioner

I Gym1 avviker *i*- och *a*-uppsatserna från den allmänna tendensen, även om skillnaderna är små. Värdena ligger mellan 84.8 och 90.2 %. Abiturienterna med betyget *i* har använt de sju mest frekventa prepositionerna mycket ofta; de utgör 91.6 % av alla förekomster. Värdena i betygsklasserna *a*, *b*, *c* och *m* ligger nära varandra i Gym3, men tendensen är att basprepositionernas andel hela tiden sjunker något (88.3-83.5 %). Abiturienterna med betyget *l* avviker kraftigt från de andra: i deras uppsatser utgör de sju mest frekventa bara 74.1 % av alla prepositioner. Detta innebär att de har använt övriga prepositioner betydligt

oftare än elever med de andra betygen. De har alltså en större repertoar av prepositioner i sin inlärarvenska.

Ett sätt att mäta hur många olika prepositioner inlärnarna producerat är att beräkna andelen olika prepositioner/alla prepositioner, dvs. andelen typer /förekomster (tabell 19).

TABELL 19 Andelen olika prepositioner/alla prepositioner

typer/förekomster	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
0.01-0.10	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0
0.11-0.20	2	1.8	1.8	0	0.0	0.0
0.21-0.30	41	36.0	37.7	6	3.0	3.0
0.31-0.40	47	41.2	78.9	23	11.5	14.5
0.41-0.50	21	18.4	97.4	57	28.5	43.0
0.51-0.60	2	1.8	99.1	41	20.5	63.5
0.61-0.70	1	0.9	100.0	32	16.0	79.5
0.71-0.80	0	0.0	100.0	19	9.5	89.0
0.81-0.90	0	0.0	100.0	13	6.5	95.5
0.91-0.99	0	0.0	100.0	0	0.0	95.5
1.00	0	0.0	100.0	9	4.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

Det finns mindre upprepning i Gym3 än i Gym1. Medelvärdena är 0.34 för Gym1 (min 0.18, max 0.67) och 0.58 för Gym3 (min 0.27, max 1.00). Detta innebär att gymnasisterna i åk 1 har använt prepositioner som upprepas flera gånger, medan en och samma preposition inte upprepas lika ofta i abiturientuppsatserna, utan det förekommer mer variation. Detta kan också hänga samman med det större antalet ord i åk 1 (jfr tabell 4 s. 62).

5.2 Normativ analys

Centrala begrepp i den normativa analysen är icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter (se definitioner s. 68-69). Fel i icke-obligatoriska kontexter handlar om överanvändning, medan fel i obligatoriska kontexter rör sig om underanvändning.

5.2.1 Icke-obligatoriska kontexter

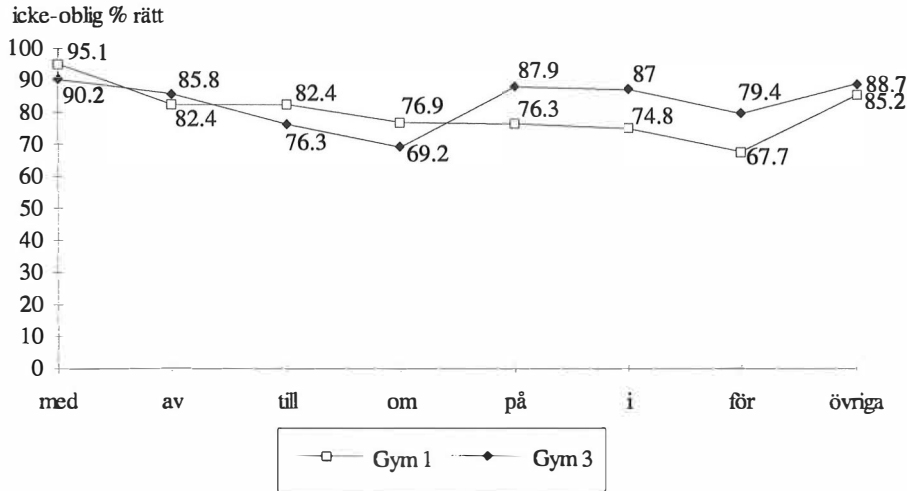
I Gym1 finns det 2 775 belägg på prepositioner, av vilka 79.6 % är korrekta (tabell 20). I Gym3 finns 2 311 belägg, av vilka 85.0 % har använts på rätt sätt. Abiturienterna behärskar prepositionerna något bättre ($\chi^2=10.6$, $df=1$, $p<0.001$) än gymnasisterna i åk 1, men den procentuella skillnaden uppgår bara till 5.4 procentenheter. Felen har delats i två kategorier: inkorrekt bruk, dvs. en prepo-

sition i stället för en annan, och överflödigt bruk. Bruket av en viss preposition i stället för andra (inkorr i tabell 20) utgör i Gym1 15.6 % och i Gym3 10.8 % av alla beläggen, vilket innebär att denna typ av fel är något vanligare i Gym1 än i Gym3. Av alla beläggen utgör det överflödiga bruket (överfl i tabell 20) 4.8 % i Gym1 och 4.2 % i Gym3; det finns ingen skillnad mellan de två grupperna i detta avseende. Den högre felprocenten för Gym1 hänger således samman med att gymnasisterna i åk 1 oftare har producerat en inkorrekt preposition i stället för den korrekta varianten än abiturienterna.

TABELL 20 Prepositionsfele i icke-obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
med	265	7	6	95.1	205	15	5	90.2
av	136	16	8	82.4	212	22	8	85.8
till	476	62	22	82.4	198	38	9	76.3
om	108	14	11	76.9	117	19	17	69.2
på	481	85	29	76.3	456	31	24	87.9
i	765	146	47	74.8	440	40	17	87.0
för	192	53	9	67.7	267	42	13	79.4
övriga	352	49	3	85.2	416	42	5	88.7
totalt	2775	432	135	79.6	2311	249	98	85.0

Det finns avsevärda skillnader mellan Gym1 och Gym3 i behärsningen av de flesta prepositioner. *Med* är den enda som behärskas till över 90 % i båda materialen (figur 9). Detta kan man vänta sig, eftersom *med* i de flesta funktioner är semantiskt genomskinligt och dessutom i många av sina funktioner har en direkt motsvarighet i finskan (postpositionen *kanssa*). Gymnasisterna i åk 1 behärskar *med* bättre än abiturienterna ($\chi^2=4.2$, $df=1$, $p<0.05$). Detsamma gäller också *till* och *om*, andra prepositioner klaras däremot av bättre i Gym3 än i Gym1.



FIGUR 9 Korrekthetsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

Abiturienterna kan använda *på* och *i* korrekt till nästan 90 %, men för gymnasisterna i åk 1 vållar dessa prepositioner större problem, ex. (4a)-(4b). Abiturienterna behärskar *på* ($\chi^2=21.5$, $df=1$, $p<0.001$) och *i* ($\chi^2=25.6$, $df=1$, $p<0.001$) avsevärt bättre än gymnasisterna i åk 1, för vilka *i* och *på* är bland de tre svåraste. Svårast för åk 1 är *för* som överanvänds på bekostnad av *i* och *till* och klaras betydligt sämre av den än av åk 3 ($\chi^2=8.0$, $df=1$, $p<0.01$). Andra skillnader är inte signifikanta men ändå procentuellt ganska stora. För abiturienterna orsakas de största problemen av *om*, ex. (4c), och av bruket av *för* och *till* i stället för varandra, ex. (4d). Klassen övriga prepositioner är näst lättast i båda årskurserna (se närmare tabell 23).

- (4) a. *På* [0] nästa sommaren ska jag jobba *för* [i] sex veckor (Gym1 030)
 b. Eller då kan man [...] vandra där *i* [på] somrarna eller åka skidor *i* [på] vintrarna (Gym1 068)
 c. ... att du själv inte gillar *om* [0] den (Gym3 202)
 d. Jag skulle rita någonting skönt *för* [till] min mamma i dag (Gym3 052)

I det följande illustreras resultaten en gång till i form av två svårighetssekvenser (tabellerna 21 och 22). Signifikansen har testats mellan alla par, men i uppställningen av sekvenserna har den inte tagits hänsyn till, utan sekvenserna baserar sig bara på de procentuella värdena. Pilen > innebär således enbart att en preposition behärskas procentuellt sett bättre än en annan. Det rör sig inte om implikationer här, och skillnaderna mellan de prepositioner som ligger närmast varandra är ofta inte signifikanta. Det tillämpade testet är χ^2 , $df=1$ genomgående. P-värdena illustreras med stjärnor: $p<0.05$ (*), $p<0.01$ (**) och $p<0.001$ (***). Ett streck (-) anger att skillnaden inte är signifikant.

TABELL 21 Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i Gym1

	med 95.1 > övriga 85.2 > av 82.4,	till 82.4 >	om 76.9 >	på 76.3 >	i 74.8 >	för 67.7
med	***	***	***	***	***	***
övriga	-	-	*	**	***	***
av		-	-	-	-	**
till			-	*	**	***
om				-	-	-
på					-	*
i						*

I Gym1 är *med* signifikant lättare än alla andra prepositioner. Klassen övriga prepositioner (se närmare tabell 23) är signifikant lättare än *om*, *på*, *i* och *för*. *Av* behärskas signifikant bättre än *för*, och *till* klaras av signifikant bättre än *på*, *i* och *för*. Med bruket av *på* och *i* har gymnasisterna i åk 1 lyckats signifikant bättre än med bruket av *för*. Den låga procenten för *för* förklaras med att det överanvänds i tidsuttryck som (4a). Felen kan troligen föras tillbaka på interferens från engelskan (se närmare 7.3.1.2). *I* har i rumsadverbial producerats i stället för *på* och *till* och i tidsadverbial i stället för *på*, jfr (4b). Dessutom påträffas *i* och *på* i temporal funktion där det inte behövs någon preposition alls som i (4a).

I Gym3 finns det avsevärda skillnader mellan de tre svåraste och andra prepositioner (tabell 22).

TABELL 22 Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i Gym3

	med 90.2 > övriga 88.7 >	på 87.9 >	i 87.0 >	av 85.8 >	för 79.4 >	till 76.3 >	om 69.2
med	-	-	-	-	***	***	***
övriga		-	-	-	***	***	***
på			-	-	**	***	***
i			-	**	***	***	***
av					-	**	***
för						-	*
till							-

I Gym3 är *med*, klassen övriga prepositioner (se närmare tabell 23), *på* och *i* signifikant lättare än *för*, *till* och *om*. *Av* och *för* har klarats av signifikant bättre än *om*, *av* behärskas också signifikant bättre än *till*. Abiturienterna överanvänder oftast *om*, *till* eller *för* i felaktiga kontexter. I deras uppsatser kan den låga procenten för *om* ha samband med det stora antalet överflödiga förekomster i samband med prepositionsverb, jfr (4c). I samma funktion har de också avsevärda problem med att välja mellan *för* och *till* (jfr (4d), se närmare 8.3.3.1).

Till klassen övriga prepositioner hör både lättare och svårare prepositioner (tabell 23). Antalet belägg är dock så litet i de flesta fall att det inte är möjligt att generalisera resultaten.

TABELL 23 Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter ($f \geq 10$)

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
mot	12	0	0	100.0	18	4	0	77.8
utan	20	1	0	95.0	42	0	0	100.0
per	16	1	0	93.8	2	0	0	100.0
under	27	1	1	92.6	22	2	0	90.9
efter	80	6	0	92.5	52	0	1	98.1
över	11	1	0	90.9	42	2	0	95.2
från	92	10	1	88.0	35	11	0	68.6
genom	7	1	0	85.7	18	1	0	94.4
hos	17	3	0	82.4	9	4	0	55.6
vid	26	5	0	80.8	31	2	0	93.5
mellan	6	2	0	66.7	15	0	0	100.0
åt	6	2	0	66.7	22	2	4	72.7
bland	0				11	1	0	90.9
enligt	0				19	0	0	100.0

De svenska prepositioner som har en preposition eller en postposition till motsvarighet i finskan, dvs. har en entydig motsvarighet, är ganska lätta jämfört med andra prepositioner (jfr tabell 1 s. 26). Den bättre ekvivalensen kan vara en möjlig förklaring till att dessa prepositioner klaras av så bra. I Gym3 finns det inga felaktiga belägg på t.ex. *utan* 'ilman', *mellan* 'välillä' och *enligt* 'mukaan'. Även *efter* 'jälkeen', *genom* 'läpi', *under* 'alla', *vid* 'luona', *över* 'yli' och *bland* 'joukossa' behärskas till över 90 %. Av de sju mest frekventa prepositionerna klaras bara *med* lika bra (jfr tabell 20 s. 94). Också i Gym1 överstiger korrekthetsprocenten för *över*, *efter*, *under*, *utan*, *per* och *mot* 90. De största skillnaderna mellan Gym1 och Gym3 kan observeras i procenten för det korrekta bruket av *från*, *mot* och *mellan*. Det finns dock få belägg på det sistnämnda i Gym1.

Prepositionerna behärskas inte lika bra i alla funktioner, utan några funktioner förefaller lättare än andra (tabell 24). I båda årskurserna klaras de adverbiala fallen (80.7 resp. 87.0 %) litet bättre än de rektionsbetingade (79.4 resp. 83.8 %). Procenten för det korrekta bruket är signifikant högre i Gym3 än i Gym1 (adverbial: $\chi^2=19.0$, $df=1$, $p<0.001$; rektionsbetingade: $\chi^2=4.6$, $df=1$, $p<0.05$). Detsamma gäller klassen övriga ($\chi^2=6.3$, $df=1$, $p<0.01$), där korrekthetsprocenten är 73.3 i Gym1 och 81.6 i Gym3.

TABELL 24 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter

	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
adverbial	1859	293	65	80.7	1091	111	31	87.0
* lokala	1088	172	26	81.8	440	63	5	84.5
* temporala	470	98	37	71.3	158	17	20	76.6
* andra	301	23	2	91.7	493	31	6	92.5
rektionsbetingade	587	92	29	79.4	911	102	46	83.8
* adjektiv	73	13	0	82.2	197	17	0	91.4
* substantiv	69	13	0	81.2	88	15	0	83.0
* verb	445	66	29	78.7	626	70	46	81.5
övriga	329	47	41	73.3	309	36	21	81.6
totalt	2775	432	135	79.6	2311	249	98	85.0

Av de olika adverbialen är kategorin andra lättast (91.7 resp. 92.5 %) och de temporala fallen (71.3 resp. 76.6 %) svårast både i Gym1 och i Gym3. De lokala beläggen är korrekta till 81.8 % i åk 1 och till 84.5 % i åk 3. Det rör sig inte om signifikanta skillnader. Hos de rektionsbetingade prepositionerna är adjektivkontexterna klart lättast för abiturienterna, de behärskas till 91.4 %, medan de verb- (81.5 %) och substantivdependenta fallen (83.0 %) är ungefär lika svåra. Åk 1 har klarat av verb-, substantiv- och adjektivkontexterna nästan lika bra, dvs. till 78.7-82.2 %. I Gym3 behärskas de sistnämnda signifikant bättre än i Gym1 ($\chi^2=4.5$, $df=1$, $p<0.05$). De lokala, temporala och verbdependenta fallen analyseras närmare senare (avsnitten 6-8), men här kommenteras kortfattat och exemplifieras de övriga funktionerna. I (5a) är det fråga om klassen andra adverbial, i (5b) om klassen övriga, i (5c) om substantivdependenta och i (5d)-(5e) om adjektivkontexter. De mest typiska felen i adjektivkontexterna är bruket av *för*, *till*, *åt* och *mot* i stället för varandra. (5f)-(5g) är exempel på det överflödiga bruket i adjektivkontexter och i klassen övriga funktioner.

- (5)
- a. I morgon ska vi reste till Eskilstuna *på* [med] bussen (Gym1 092)
 - b. Jag bor i en familj med: mamma, pappa, en liten pojke (Fredrik) och en flicka *i* [på] 17 år (Gym1 021)
 - c. Jag har gjort en liten plan *om* [över] platserna, som du kanske skulle vilja se (Gym1 051)
 - d. De är alla vänliga *åt* [mot] mig (Gym1 036)
 - e. De alla har varit mycket snäll *för* [mot] mig (Gym1 014)
 - f. Varje år är jag rädd *för* [0], när den trettonde kommer närmare och närmare (Gym3 190)
 - g. ... i trädgården det växer många olika slags *av* [0] grönsaker och blommor (Gym1 070)

Det finns stora skillnader individerna emellan (tabell 25). Gruppmedelvärdet för behärsksningen blir 77.9 % (min 38.5, max 100.0) i Gym1 och 82.3 % (min 0, max 100 %) i Gym3. Värdena för standardavvikelse är 13.8 resp. 17.3, dvs. variationen är något större i åk 3 än i åk 1. Bara en enda gymnasist i åk 1 har klarat av alla prepositioner till 100 % (28 belägg på prepositioner och 10

olika prepositioner). Av abiturienterna har däremot 23.5 % inte gjort något fel alls i bruket av prepositioner. Av dem som fått betyget *l* har 42.9 % (15/35) behärskat bruket fullständigt. I andra betygsklasser är andelen sådana elever 8.3-28.6 %. Fullständig behärskning innebär här att inläraren inte har gjort några fel i bruket av prepositioner i sin uppsats.

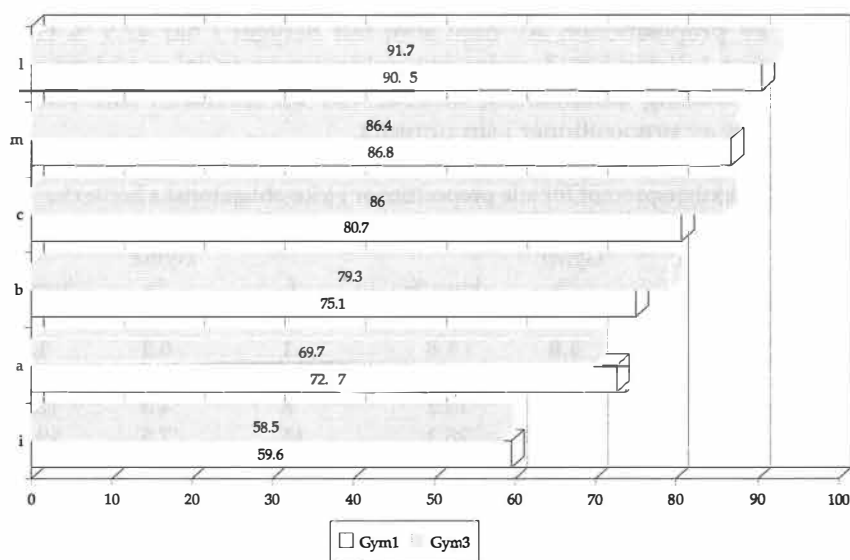
TABELL 25 Korrekthetsprocent för alla prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

% rätt	f	Gym1		f	Gym3	
		%	kum %		%	kum %
0	0	0.0	0.0	2	1.0	1.0
30.1-40.0	2	1.8	1.8	1	0.5	1.5
40.1-50.0	4	3.5	5.3	13	6.5	8.0
50.1-60.0	9	7.9	13.2	8	4.0	12.0
60.1-70.0	15	13.2	26.3	15	7.5	19.5
70.1-80.0	26	22.8	49.1	34	17.0	36.5
80.1-90.0	36	31.6	80.7	55	27.5	64.0
90.1-99.9	21	18.4	99.1	25	12.5	76.5
100	1	0.9	100.0	47	23.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

Med minst 90 %:s korrekthet behärskas prepositionerna i 19.3 % av uppsatserna i Gym1, och för Gym3 är motsvarande värde 36.0 %. 5.3 % av gymnasisterna i åk 1 klarar prepositionerna högst till 50 %. Hos abiturienterna är motsvarande andel något större, 8 %, och två abiturienter har bara gjort fel när de använt prepositioner.

I Gym1 är gruppedelvärdet för det korrekta bruket 80.0 i flickornas och 74.1 i pojkarnas uppsatser. Flickorna behärskar alltså prepositioner signifikant bättre än pojkarna i denna årskurs ($t=2.2$, $df=112$, $p<0.05$). Standardavvikelsen är större bland pojkarna (14.5) än bland flickorna (13.0). Det är en pojke vars uppsats är helt felfri när det gäller prepositionsbruket. I Gym3 är det däremot ingen större skillnad mellan flickor (83.9 %) och pojkar (80.3 %). Standardavvikelsen är betydligt större pojkarna emellan (20.1) än flickorna emellan (14.6).

Figur 10 visar om det finns ett samband mellan korrekthetsprocent och betyg. I båda inlärmaterialet kan man observera en lineär korrelation: ju bättre betyg uppsatsen har fått, desto högre korrekthetsprocent uppvisar den. Korrekthetsprocenten i *i*-uppsatserna är klart lägre (59.6 vs 58.5) än i övriga betygsklasser. Gemensamt för Gym1 och Gym3 är också att korrekthetsprocenten överstiger 90 endast i *l*-uppsatserna. Procenten för det korrekta bruket överstiger 80 i *c*- och *m*-uppsatserna i båda årskurserna. I Gym3 är dessutom procenten i *b*-uppsatserna också nära 80. I *a*-uppsatserna har prepositionerna klarats av till ca 70 % i båda årskurserna.



FIGUR 10 Betyg vs korrekthetsprocent i icke-obligatoriska kontexter

Trots att det till det yttre inte är stora skillnader mellan årskurserna 1 och 3, är fullständig behärskning, dvs. att ingen preposition överanvänds, proportionellt sett vanligare hos abiturienter än hos gymnasister i åk 1 (tabell 26). Bara två elever i åk 1 (1.8 %) och 54 abiturienter (27.0 %) har inte gjort något fel alls i bruket av de sju mest frekventa prepositionerna. Kategorisk behärskning innebär att korrekthetsprocenten är 0 eller 100, medan värdena mellan dessa två gränsvärden betecknas som variabel behärskning (jfr Andersen 1977). Här måste man uppmärksamma det faktum att det i många fall finns bara ett eller två belägg per uppsats i Gym3, vilket har som följd att kategorisk behärskning är något vanligare i åk 3 än i åk 1, där det oftast finns flera förekomster per uppsats.

TABELL 26 Kategorisk och variabel behärskning av prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

prep	f	Gym1			f	Gym3		
		0 %	1-99 %	100 %		0 %	1-99 %	100 %
av	67	7.5	22.4	70.1	111	7.2	18.0	74.8
för	83	14.5	33.7	51.8	138	16.7	19.6	63.8
i	114	2.6	67.5	29.8	155	7.1	26.5	66.5
med	93	1.1	11.8	87.1	113	5.3	11.5	83.2
om	60	18.3	18.3	63.3	82	24.4	11.0	64.6
på	107	2.8	54.2	43.0	160	3.8	21.3	75.0
till	105	2.9	53.3	43.8	105	16.2	15.2	68.6

Svårast i Gym1 är *för* (jfr tabell 21 s. 96). Ändå klarar hälften av inlärnarna av det till 100 %. De mest frekventa prepositionerna behärskas fullständigt av ganska

få elever i åk 1. Endast 30 % har inte överanvänt *i*, medan *till* och *på* inte har producerats i inkorrekta kontexter av drygt 40 % av dem. Det är just i dessa fall man kan observera de största skillnaderna mellan de två årskurserna, de är också signifikanta: *i* ($\chi^2=35.3$, $df=1$, $p<0.001$), *på* ($\chi^2=27.9$, $df=1$, $p<0.001$) och *till* ($\chi^2=13.1$, $df=1$, $p<0.01$). *Med* behärskas fullständigt av procentuellt fler inlärare i Gym1 än i Gym3, skillnaden är dock liten. Iögonenfallande är att det nästan alltid finns procentuellt sett flera inlärare i Gym3 som inte alls har kunnat producera prepositionen i en korrekt kontext, enda undantaget från denna tendens är *av*. Detta kan hänga samman med det större antalet belägg i Gym1, men det behöver inte vara så. Särskilt beträffande *till* är detta att notera, då hela 16.2 % av abiturienterna har 0 som korrekthetsprocent.

För att studera individnivån har jag använt implikationsskalor (se närmare 4.3 s. 76-78). Studeras parvisa relationer finns det en implikation i 33.3 % av fallen i Gym1 (tabell 27) och i 66.7 % av fallen i Gym3 (tabell 28), när det är fråga om de icke-obligatoriska kontexterna. I Gym1 finns det således mer fri variation än i Gym3, där man betydligt oftare kan förutspå hur en inlärare kommer att klara av vissa prepositioner (jfr Andersen 1978: 227). I de icke-obligatoriska kontexterna finns det sju implikationella relationer i Gym1. *Av*, *för*, *i*, *om*, *på* och *till* implicerar *med*: behärskar man någon av dessa prepositioner t.ex. till 80 %, klarar man *med* bättre än eller lika bra som den. Annars finns det en implikationell relation mellan *för* och *om*.

TABELL 27 Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i icke-obligatoriska kontexter i Gym1

	av	till	om	på	i	för
med	0.94	0.95	0.98	0.97	0.97	0.96
av		0.86	0.89	0.87	0.88	0.89
till			0.81	0.82	0.84	0.83
om				0.82	0.83	0.90
på					0.82	0.87
i						0.81

I Gym3 finns det 14 implikationella relationer mellan de undersökta prepositionerna (tabell 28). Som i Gym1 impliceras *med* också i Gym3 av *av*, *för*, *i*, *om*, *på* och *till*. *Om* implicerar *på*, *i* och *för*; *till* implicerar *av* och *för*. Mellan *för* och *på* samt *av* och mellan *av* och *på* finns det också ett implikationellt förhållande.

TABELL 28 Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i icke-obligatoriska kontexter i Gym3

	på	i	av	för	till	om
med	0.92	0.93	0.91	0.96	0.95	0.96
på		0.87	0.90	0.92	0.88	0.96
i			0.89	0.86	0.86	0.91
av				0.90	0.91	0.89
för					0.90	0.90
till						0.89

Resultaten innebär att man med utgångspunkt i korrekthetsprocenten för de andra prepositionerna grovt kan förutsäga hur bra *med* behärskas. I Gym1 finns det större individuell variation än i Gym3, eftersom antalet implikationella relationer är större i den sistnämnda gruppen. En möjlig orsak till detta är att många inlärare uppvisar 100 som korrekthetsprocent i Gym3. Det betraktas också som evidens för implikationen om de två prepositionerna klaras av lika bra (t.ex. *med* och *av* båda till 100 %, jfr tabell 26).

Trots det höga antalet parvisa implikationer i de två inlärarygrupperna, kan man inte bilda några längre kedjor, utan det finns bara implikationer mellan två prepositioner. Tabell 29 visar hur många procent av eleverna som följer en uppsatt svårighetssekvens. I detta sammanhang är det inte fråga om i vilken ordningsföljd prepositionerna är inlärd, utan det gäller deras ordning efter det korrekta bruket. I tabell 29 anges antalet inlärare i vilkas uppsatser det finns belägg på de tre prepositionerna (n), antalet (f) och andelen (%) inlärare som följer den angivna sekvensen.

TABELL 29 Svårighetssekvenser med tre led i icke-obligatoriska kontexter

sekvens	Gym1			sekvens	Gym3		
	n	f	%		n	f	%
med \geq av \geq till	53	32	60.4	med \geq på \geq i	65	44	67.7
med \geq på \geq i	88	52	59.1	för \geq till \geq om	35	22	62.9
med \geq till \geq på	81	47	58.0	på \geq i \geq för	86	48	55.8

Ca 60 % av inlärnarna följer stigar med tre led. Det är dock inte fråga om implikationer utan om tendenser. Sekvensen *med* \geq *på* \geq *i* följs till 59.1 resp. till 67.7 %. Detta betyder, att *i* överanvänds oftare än *på* och *med* och att *på* överanvänds oftare än *med* eller att prepositionerna behärskas lika bra.

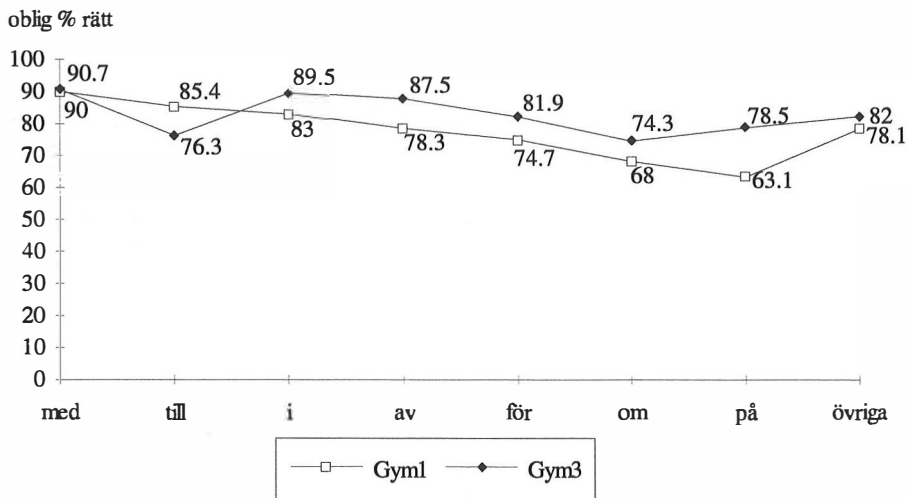
5.2.2 Obligatoriska kontexter

I Gym1 finns det 2 833 obligatoriska kontexter för prepositioner, i Gym3 2 367 (tabell 30). De behärskas till 77.9 % i Gym1 och till 83.0 % i Gym3. Också här gör abiturienterna färre fel ($\chi^2=6.7$, $df=1$, $p<0.01$) än gymnasisterna i åk 1, men den procentuella skillnaden är liten. Av alla obligatoriska kontexter utgör utelämnningar (utel i tabell 30) 6.8 % i gymnasisternas och 6.5 % i abiturienternas uppsatser. Båda inlärarygrupperna utelämnar således prepositioner i samma utsträckning. Som i de icke-obligatoriska kontexterna beror skillnaden i korrekthetsprocenten på att prepositionerna i Gym1 (15.2 %) oftare används felaktigt i stället för andra (inkorr i tabell 30) än i Gym3 (10.5 %).

TABELL 30 Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
med	280	23	5	90.0	204	12	7	90.7
till	459	56	11	85.4	198	35	12	76.3
i	689	75	42	83.0	428	34	11	89.5
av	143	18	13	78.3	208	12	14	87.5
för	174	26	18	74.7	259	25	22	81.9
om	122	27	12	68.0	109	15	13	74.3
på	582	135	80	63.1	511	49	61	78.5
övriga	384	72	12	78.1	450	67	14	82.0
totalt	2833	432	193	77.9	2367	249	154	83.0

I obligatoriska kontexter (figur 11) är det bara *till* som behärskas bättre i Gym1 än i Gym3 ($\chi^2=8.1$, $df=1$, $p<0.01$). Skillnaden mellan grupperna är iögonfallande stor. Abiturienterna klarar av andra prepositioner än *till* bättre än gymnasisterna i åk 1, men signifikanta skillnader föreligger endast beträffande behärskningsgraden av *på* ($\chi^2=30.9$, $df=1$, $p<0.001$), *av* ($\chi^2=5.2$, $df=1$, $p<0.05$) och *i* ($\chi^2=8.9$, $df=1$, $p<0.01$).



FIGUR 11 Korrektetsprocent för prepositioner i obligatoriska kontexter

Bäst klaras *med* i båda materialen (till ca 90 %); även *i* behärskas till nästan 90 % i abiturientuppsatserna. Svårast för gymnasisterna i åk 1 är *på*, för dess korrekta bruk är procenten bara 63.1. Också för abiturienterna är *på* svårt (78.5 % av beläggen korrekta). Den låga procenten beror till stor del på det stora antalet utelämnningar av *på* vid prepositionsverb, det rör sig om fall som (6a)-(6d) (se närmare 8.3.1).

- (6) a. Ibland tittar jag [på] TV bara (Gym1 007)
 b. Ibland kan jag vara ensam och lyssna [på] musik (Gym1 051)

- c. Men vi bara pratar och skrattar och tänker [på] alla saker (Gym3 186)
- d. Jag bara väntar [på] när får jag liva mitt eget liv (Gym3 113)
- e. Övernaturliga händelser förklaras till [för] oss (Gym3 105)

Ett annat typiskt fel hos Gym1 är bruk av andra prepositioner i stället för *på* och *om*, i stället för dem påträffas framför allt *i* i tidsuttryck, jfr (4b) s. 95. Vanligt i Gym3 är att andra prepositioner förekommer i stället för *till* (jfr (6e)) och *om*.

Svårighetssekvenserna och signifikansen mellan alla par i Gym1 framgår av tabell 31. *Med* har klarats av signifikant bättre än alla andra prepositioner utom *till* i Gym1. *Till* och *i* är signifikant lättare än klassen övriga prepositioner, *för*, *om* och *på*.

TABELL 31 Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i Gym1

	med 90.0 >	till 85.4 >	i 83.0 >	av 78.3 >	övriga 78.1 >	för 74.7 >	om 68.0 >	på 63.1
med	-	**	*	***	***	***	***	***
till		-	-	**	**	***	***	***
i			-	*	**	***	***	***
av				-	-	*	***	***
övriga					-	*	***	***
för						-	**	**
om							-	-

Av och klassen övriga prepositioner vållar signifikant färre problem för åk 1 än *om* och *på*. *För* behärskas signifikant bättre än *på*. Gymnasisterna i åk 1 har alltså de största problemen med *på*, de har ofta utelämnat det i samband med verb (jfr (6a)-(6b)) och gynnat *i* i tids- och rumsuttryck på dess bekostnad.

Abiturienterna har lyckats med bruket av *med* och *i* signifikant bättre än med bruket av klassen övriga prepositioner, *för*, *på*, *till* och *om* (tabell 32).

TABELL 32 Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i Gym3

	med 90.7 >	i 89.5 >	av 87.5 >	övriga 82.0 >	för 81.9 >	på 78.5 >	till 76.3 >	om 74.3
med	-	-	**	**	**	***	***	***
i		-	**	*	***	***	***	***
av			-	-	**	**	-	-
övriga				-	-	-	-	-
för					-	***	***	***
på						-	-	-
till							-	-

Av är signifikant lättare än *på* och *till*. *För* behärskas signifikant bättre än *till* och *om*. Detta kan förklaras med att abiturienterna använder *för* i stället för *till* med substantiv (*en förklaring för [till]*) och *hos* för att ange riktning i obligatoriska kontexter för *till* (*åka hos [till] mormor*). I några fall har *till* utelämnats (*ta hänsyn [till]*) eller *för* använts i stället för det. Att *om* klarats av dåligt beror på att *av* favoriserats i samband med substantiv (*mina tankar av [om] ditt problem*), och att inlärarna använt *på* (*tala på [om] det*) eller utelämnat prepositionen i samband med verb (*prata [om] det*).

Också i obligatoriska kontexter behärskas några prepositioner som hör till klassen övriga till över 90 % (tabell 33).

TABELL 33 Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter ($f \geq 10$)

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
utan	20	1	0	95.0	43	1	0	97.7
efter	78	2	2	94.9	55	0	4	92.7
per	16	1	0	93.8	2	0	0	100.0
från	90	8	1	90.0	29	5	0	82.8
vid	24	3	0	87.5	33	4	0	87.9
genom	7	1	0	85.7	19	2	0	89.5
över	12	2	0	83.3	49	4	5	81.6
mot	17	5	0	70.6	20	6	0	70.0
under	37	11	1	67.6	20	0	0	100.0
mellan	6	2	0	66.7	15	0	0	100.0
hos	24	7	3	58.3	8	3	0	62.5
åt	8	3	1	50.0	33	15	2	48.5
bland	1	1	0	0.0	12	2	0	83.3
enligt	0				20	1	0	95.0

Under och *mellan* har klarats av fullständigt i Gym3, och procenten för det korrekta bruket av *utan*, *enligt* och *efter* överstiger 90. Svårast för båda årskurserna är *hos* och *åt*. Gymnasisterna i åk 1 har också svårigheter med *mot*, *under* och *mellan*. Frekvenserna är låga vilket gör att slumpen kan spela in och att man kan inte dra några säkra slutsatser.

I de obligatoriska kontexterna behärskas prepositionerna i adverbialen (81.2 resp. 87.8) bättre än i de rektionsbetingade fallen (70.9 resp. 76.8 %) i båda årskurserna (tabell 34). Skillnaderna mellan dessa är ganska stora. Abiturienterna har klarat av prepositionerna i adverbial ($\chi^2=21.8$, $df=1$, $p<0.001$), i rektionsbetingade fall ($\chi^2=7.1$, $df=1$, $p<0.01$) och i övriga fall ($\chi^2=15.1$, $df=1$, $p<0.001$) signifikant bättre än gymnasisterna i åk 1.

TABELL 34 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter

funktion	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
adverbial	1849	293	55	81.2	1081	111	21	87.8
* lokala	1079	172	17	82.5	438	63	3	84.9
* temporala	460	98	27	72.8	147	17	9	82.3
* andra	310	23	11	89.0	496	31	9	91.9
rektionsbetingade	657	92	99	70.9	994	102	129	76.8
* adjektiv	81	13	8	74.1	218	17	21	82.6
* substantiv	71	13	2	78.9	94	15	6	77.7
* verb	505	66	89	69.3	682	70	102	74.8
övriga	327	47	39	73.7	292	36	4	86.3
totalt	2833	432	193	77.9	2367	249	154	83.0

De lokala strukturerna (82.5 resp. 84.9 %) och klassen andra adverbial (89.0 resp. 91.9 %) har klarats av något sämre av åk 1 än av åk 3, medan de temporala fallen har varit avsevärt lättare för åk 3 (82.3 %) än för åk 1 (72.8 %). Abiturienterna har gjort färre fel i prepositionsbruket i samband med verb (69.3 resp. 74.8 %) och adjektiv (74.1 resp. 82.6 %) än gymnasisterna i åk 1 som behärskar de substantivdependenta prepositionerna något bättre än de förstnämnda (78.9 resp. 77.7). Om signifikanta skillnader rör det sig bara i de temporala ($\chi^2=6.5$, $df=1$, $p<0.01$) och i de verbdependenta fallen ($\chi^2=4.4$, $df=1$, $p<0.05$). I (7a)-(7b) rör det sig om utelämnings i klassen övriga funktioner som är typiska för åk 1. I Gym3 förekommer utelämnings oftare i samband med adjektiv som (7c)-(7f).

- (7)
- a. Jag njutar av den, fast jag gör den också [för] pengarna (Gym1 065)
 - b. Och i stället [för] att dricka coca-cola du borde ta saft (Gym1 069)
 - c. ... men jag är inte så bra [på] att laga mat (Gym1 082)
 - d. Du måste vara jätteglad [över] att du har kompisar (Gym3 182)
 - e. Jag är ganska säkert [på] att dessa ägg- och vindietter kann inte hjälpa dig (Gym1 001)
 - f. Jag är övertygad [om] att största delen av människor inte ens tänker på skrock (Gym3 129)

Gruppmedelvärdet för behärsningen blir 75.8 % (min 29.4, max 97.9) i Gym1 och 78.9 % (min 0, max 100 %) i Gym3. Värdena för standardavvikelse är 14.1 resp. 18.2, vilket innebär att variationen individerna emellan är större i åk 3 än i åk 1. Alla gymnasister i åk 1 har gjort några fel, men av abiturienterna behärskar 16.0 % prepositionerna fullständigt i obligatoriska kontexter (tabell 35). Inom betygsklassen I är 34.3 % (12/35) av uppsatserna helt felfria; i andra betygsklasser är andelen 0 till 20.4 %.

TABELL 35 Korrekthetsprocent för alla prepositioner i obligatoriska kontexter

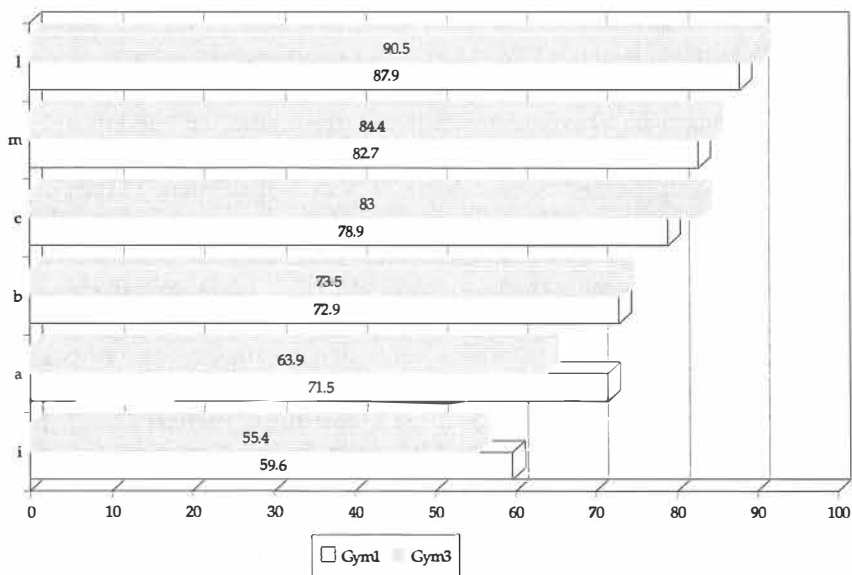
% rätt	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
0	0	0.0	0.0	2	1.0	1.0
10.1-20.0	0	0.0	0.0	1	0.5	1.5
20.1-30.0	1	0.9	0.9	0	0.0	1.5
30.1-40.0	1	0.9	1.8	4	2.0	3.5
40.1-50.0	5	4.4	6.1	9	4.5	8.0
50.1-60.0	11	9.6	15.8	16	8.0	16.0
60.1-70.0	15	13.2	28.9	24	12.0	28.0
70.1-80.0	32	28.1	57.0	35	17.5	45.5
80.1-90.0	31	27.2	84.2	51	25.5	71.0
90.1-99.9	18	15.8	100.0	26	13.0	84.0
100	0	0.0	100.0	32	16.0	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

Till över 90 % korrekta är prepositionerna i 15.8 % av uppsatserna i Gym1 och i 29.0 % av uppsatserna i Gym3. 6.1 % av gymnasisterna i åk 1 behärskar prepo-

sitioner högst till 50 %; hos abiturienterna är motsvarande andel något större, 8 %. Det finns två abiturienter som bara har felaktiga prepositioner.

De obligatoriska kontexterna behärskas till 78.6 % av flickorna och till 70.9 % av pojkarna i åk 1. Skillnaden mellan gruppmedelvärdena är signifikant ($t=2.92$, $df=112$, $p<0.01$). Standardavvikelsen för de förstnämnda är 12.7, för de sistnämnda 15.2. I åk 3 finns det inte heller någon större skillnad mellan könen i de obligatoriska kontexterna. Hos flickor är 80.4 % av beläggen korrekta och hos pojkar 77.0 %. Standardavvikelsen är också i åk 3 större bland dessa (21.0) än bland flickorna (15.6). Det finns två pojkar som inte alls lyckats med att använda prepositioner korrekt.

På samma sätt som i de icke-obligatoriska kontexterna finns det ett klart samband mellan betyg och korrekthetsprocent (figur 12). Inlärare som har gjort få fel i bruket av prepositioner har fått bättre betyg än inlärare med procentuellt sett flera prepositionsfel. I *i*-uppsatserna är i medeltal endast 59.6 resp. 55.4 % av beläggen korrekta, medan procenten för det korrekta bruket uppgår till 87.9 resp. 90.5 % i *l*-uppsatserna.



FIGUR 12 Betyg vs korrekthetsprocent i obligatoriska kontexter

Korrekthetsprocenten är högre än 80 i uppsatserna med betyget *m* både i Gym1 och Gym3. Också i *c*-uppsatserna överstiger procenten för korrekt bruk 80 i Gym3. I *i*- och *a*-uppsatserna är gruppmedelvärdet något högre i åk 1 än i åk 3, medan det förhåller sig tvärtom i de andra betygsklasserna.

På individnivå fäster man uppmärksamhet vid den låga andelen inlärare som behärskar *på* fullständigt (tabell 36). Av gymnasierna i åk 1 har bara 14.0 % inte under använt det, av abiturienterna 51.5 % ($\chi^2=41.3$, $df=1$, $p<0.001$). Överhuvudtaget finns det ganska få elever i åk 1 som inte har gjort några fel. Delvis kan detta kanske också föras tillbaka på det större antalet belägg (se

ovan tabell 16 s. 89), men när man producerar mer text, kan också det motsatta hända, dvs. korrekthetsprocenten kan lika väl bli bättre.

TABELL 36 Kategorisk och variabel behärskning av prepositioner i obligatoriska kontexter

prep	Gym1				Gym3			
	f	0 %	1-99 %	100 %	f	0 %	1-99 %	100 %
av	72	13.9	16.7	69.4	116	11.2	9.5	79.3
för	81	12.3	29.6	58.0	137	16.1	14.6	69.3
i	114	2.6	57.0	40.4	154	6.5	20.1	73.4
med	99	7.1	13.1	79.8	111	3.6	11.7	84.7
om	66	25.8	18.2	56.1	75	17.3	13.3	69.3
på	114	8.8	77.2	14.0	171	9.9	38.6	51.5
till	105	2.9	35.2	61.9	107	17.8	19.6	62.6

Även i den fullständiga behärsningen av *i* finns det en påfallande stor skillnad mellan Gym1 och Gym3. Över 70 % av abiturienterna har inte under använt det, medan bara 40 % av gymnasisterna i åk 1 alltid har utsatt *i* då det krävs enligt normen ($\chi^2=29.6$, $df=1$, $p<0.001$). *Med* har alltid producerats korrekt av ca 80 % av åk 1 och av 85 % av abiturienterna. Alla inlärare i åk 1 har begått fel i de obligatoriska kontexterna i bruket av dessa sju prepositioner, medan 42 abiturienter (21 %) lyckats till 100 %. Resultatet visar att någon av prepositionerna under används i alla uppsatser i Gym1 och i 79 % av uppsatserna i Gym3.

I Gym1 är 47.6 % och i Gym3 är 76.2 % av parvisa relationer implikationella i de obligatoriska kontexterna (tabellerna 37 och 38), vilket är något mer än i de icke-obligatoriska kontexterna i båda materialen. Detta innebär att den individuella variationen är störst när det gäller över användning. Som i de icke-obligatoriska kontexterna, impliceras *med* också här av alla andra prepositioner i båda årskurserna. I Gym1 finns det sammanlagt tio implikationella relationer (tabell 37). En sådan finns mellan *på* och *till* och mellan *om* och *till*, *av*; *för* implicerar *av*. Uttrycket "x implicerar y" betyder här att x är svårare än eller lika svårt som y.

TABELL 37 Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i obligatoriska kontexter i Gym1

	till	i	av	för	om	på
med	0.92	0.91	0.93	0.93	0.96	0.92
till		0.88	0.88	0.88	0.90	0.91
i			0.82	0.81	0.85	0.89
av				0.92	0.90	0.85
för					0.87	0.85
om						0.83

I Gym3 finns det bara fem par i de obligatoriska kontexterna i vilka det inte rör sig om en implikationell relation (tabell 38). *Om* implicerar inte *för* och *på*, *till* implicerar inte *på*, *på* implicerar inte *för*, och *av* implicerar inte *i*. Alla andra relationer är implikationella.

TABELL 38 Reproduktionskoefficienter för parvisa implikationer i obligatoriska kontexter i Gym3

	i	av	för	på	till	om
med	0.95	0.94	0.96	0.95	0.94	0.94
i		0.89	0.93	0.91	0.90	0.95
av			0.92	0.90	0.92	0.94
för				0.88	0.92	0.87
på					0.80	0.82
till						0.95

Både i de icke-obligatoriska och i de obligatoriska kontexterna finns det flera implikationella relationer i Gym3 än i Gym1. Detta kan tolkas så att den individuella variationen är större i Gym1 än i Gym3. Delvis har det större antalet parvisa implikationer i Gym3 också sin förklaring i att många abiturienter behärskar alla prepositioner fullständigt (gränsen $x \geq y$, jfr s. 78 och tabell 36).

Inte heller i de obligatoriska kontexterna finns det några längre kedjor, även om andelen parvisa implikationer är stor i båda inlärarygrupperna. Det finns dock något fler stigar med tre led än i de icke-obligatoriska kontexterna (jfr tabell 29 s. 102) som över hälften av inläraryna följer. I tabell 39 står n för antalet inlärary i vilkas uppsatser det finns belägg på de tre prepositionerna, f för deras antal och % för andelen inlärary som följer den angivna sekvensen.

TABELL 39 Svårighetssekvenser med tre led i obligatoriska kontexter

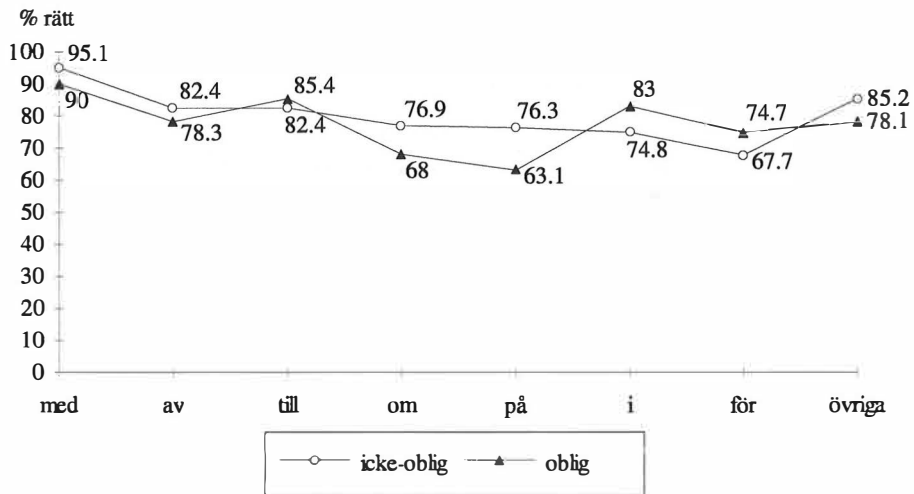
sekvens	n	Gym1		sekvens	n	Gym3	
		f	%			f	%
med \geq till \geq på	90	60	66.7	med \geq i \geq för	58	43	74.1
med \geq till \geq i	90	58	64.4	med \geq i \geq på	75	54	72.0
med \geq i \geq på	99	63	63.6	med \geq i \geq av	53	37	69.8
till \geq i \geq på	105	59	56.2	på \geq till \geq om	37	22	59.5
av \geq för \geq om	38	21	55.3	i \geq för \geq på	93	55	59.1

Sekvensen $med \geq i \geq för$ följs av 74.1 % av inläraryna i Gym3, men det finns obligatoriska kontexter för alla dessa prepositioner bara i ca 30 % av uppsatserna. I Gym1 finns det däremot obligatoriska kontexter för i , med , $på$ och $till$ i nästan varje uppsats, och över 60 % av inläraryna följer några sekvenser med tre led. Sekvensen $med \geq i \geq på$ realiserar t.ex. till 63.6 % resp. 72.0 %, vilket innebär att det i dessa uppsatser finns flera belägg på underanvändning av $på$ än av i och med och att i oftare underanvänds än med eller att alla dessa prepositioner eller två av dem klaras av lika bra.

5.2.3 Jämförelse mellan icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter

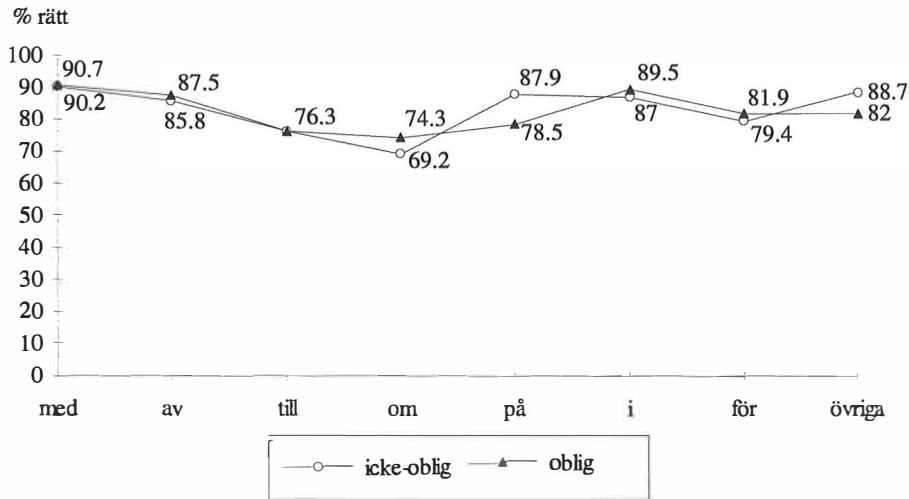
Jämförelsen mellan behärsknigen av de icke-obligatoriska och de obligatoriska kontexterna visar inte på några stora skillnader, när alla prepositioner tas i betraktande (Gym1: 79.6 vs 77.9 %, Gym3: 85.0 vs 83.0 %). Tendensen till överanvändning är något starkare än den till underanvändning, både i Gym1 och i Gym3. Hälften av gymnasisterna i åk 1 behärskar de icke-obligatoriska kontexterna bättre än de obligatoriska; hos abiturienterna är procenten 41.5. 24.6 % av gymnasisterna i åk 1 och 40 % av abiturienterna har lyckats lika bra i båda kontexterna. 25.4 % av eleverna i åk 1 och 18.5 % av dem i åk 3 har klarat av de obligatoriska kontexterna bättre än de icke-obligatoriska.

Vid en närmare granskning av de enskilda prepositionerna kan man upptäcka en del skillnader, vilket förklaras med att det finns flera belägg på överanvändning av vissa prepositioner än på deras underanvändning och omvänt. Det är alltså inte någon självklarhet att alla prepositioner eller någon viss preposition behärskas lika bra i båda kontexterna, då även utelämnningar och överflödigt bruk beaktas (se ovan s. 73-74). Av figurerna 13 och 14 framgår hur en och samma preposition behärskas i de icke-obligatoriska resp. i de obligatoriska kontexterna.



FIGUR 13 Korrektionsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska och i obligatoriska kontexter i Gym1

I Gym1 är skillnaderna i behärskning av några prepositioner ganska stora, vilket innebär att gymnasisterna i åk 1 tenderar att överanvända några prepositioner (speciellt *i* och *för*) mycket oftare än de underanvänder dem eller tvärtom (speciellt *på* och *om*). I Gym3 liknar kurvorna mer varandra i de två kontexterna, dvs. abiturienterna både över- och underanvänder en preposition i samma utsträckning (figur 14).



FIGUR 14 Korrekthetsprocent för prepositioner i icke-obligatoriska och i obligatoriska kontexter i Gym3

På behärskas bättre i de icke-obligatoriska än i de obligatoriska kontexterna av båda inlärarygrupperna. Skillnaden är signifikant både i Gym1 ($\chi^2=21.6$, $df=1$, $p<0.001$) och i Gym3 ($\chi^2=15.3$, $df=1$, $p<0.001$). Detta resultat är något oväntat, eftersom Kotsinas (1984) fann att det var just *på* som invandrarna använde som en allmän preposition i sin inlärarysvenska. Också klassen övriga prepositioner behärskas bättre i de icke-obligatoriska än i de obligatoriska kontexterna i båda materialen (Gym1: $\chi^2=6.1$, $df=1$, $p<0.01$; Gym3: $\chi^2=7.7$, $df=1$, $p<0.01$). I Gym1 gäller detta också *med* ($\chi^2=5.1$, $df=1$, $p<0.05$), *av* och *om* (skillnaderna inte signifikanta). I dessa fall underanvänds prepositionerna oftare än de överanvänds, dvs. i båda materialen finns t.ex. flera belägg på andra prepositioner i stället för *på* och på dess utelämnande än på dess användning i stället för andra prepositioner och på dess överflödiga bruk.

I båda årskurserna behärskas *i* och *för* bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna. I Gym1 gäller detta också *till*, i Gym3 *av*, *med* och *om*. De procentuella skillnaderna är små, en signifikant skillnad uppvisar bara *i* i Gym1 ($\chi^2=14.7$, $df=1$, $p<0.001$). Resultaten innebär att det förekommer flera belägg på prepositionernas över- än underanvändning. I de analyserade materialen påträffas t.ex. *för* i stället för andra prepositioner och dess överflödiga bruk oftare än andra prepositioner i stället för *för* och dess utelämnande. En intressant detalj är att *till* klaras av lika bra i båda kontexterna i Gym3.

Om man betraktar hela den undersökta gruppen (jfr figur 13 s. 110), dvs. alla gymnasister i åk 1, kan man anta att det i Gym1 finns flera inlärare som behärskar *av*, *med*, *om* och *på* bättre i de icke-obligatoriska än i de obligatoriska kontexterna och flera inlärare som behärskar *för*, *i*, och *till* bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna. Så är också fallet med undantaget att det finns flera inlärare som behärskar *av* bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna (tabell 40). I fråga om hela gruppen är

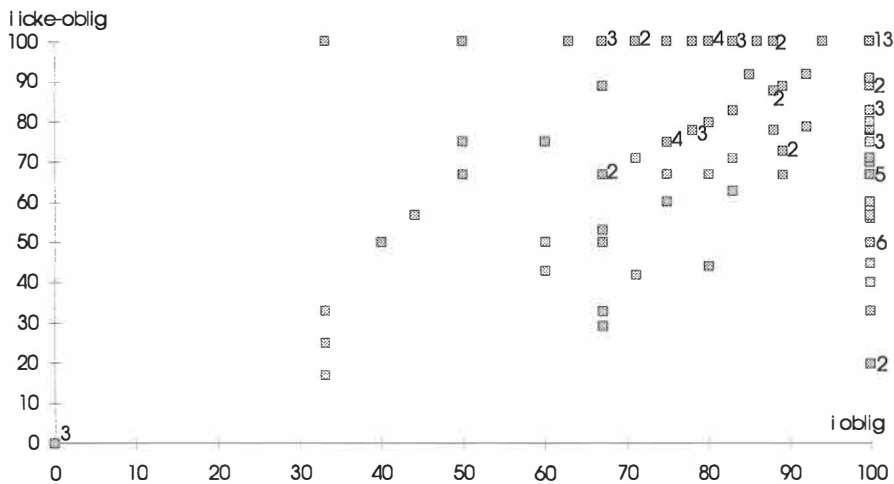
förhållandet det motsatta. Skillnader i signifikans finns det bara när det gäller *med* (inte signifikant, för hela gruppen $p < 0.05$) och *till* ($\chi^2 = 5.8$, $df = 1$, $p < 0.05$; inte signifikant på gruppnivå). I tabellerna 40 och 41 har de inlärare tagits med, vilkas uppsatser uppvisar minst ett belägg på prepositionen i fråga i båda kontexterna.

TABELL 40 Behärsksningen av prepositioner i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter på individnivå i Gym1

prep	f	oblig < icke-oblig	oblig = icke-oblig	oblig > icke-oblig
av	62	17.7	59.7	22.6
för	72	23.6	45.8	30.6
i	114	24.6	28.9	46.5
med	92	13.0	77.2	9.8
om	50	20.0	64.0	16.0
på	107	54.2	24.3	21.5
till	102	23.5	37.3	39.2

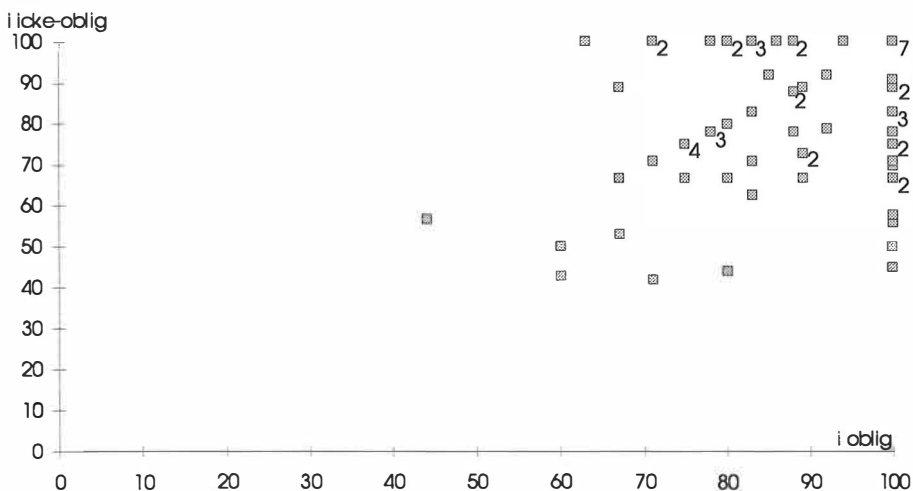
För att illustrera dessa förhållanden, har ett antal scattergram uppställts i det följande. I dem ingår de inlärare, vars uppsatser uppvisar minst en obligatorisk och minst en icke-obligatorisk kontext för en preposition. I Gym1 finns det oftast i medeltal minst två belägg på prepositionen i fråga (jfr tabell 16 s. 89). Siffrorna står för antalet inlärare; procentsiffrorna anges i texten och har räknats med hjälp av tabell 40. Det må här påpekas att det bara rör sig om några tendenser, eftersom man på grund av bristfälliga data inte kan dra några allmänna slutsatser. Figurerna visar dock tydligt att det finns stor individuell variation mellan inläarna. Några gymnasister klarar av båda kontexterna till 100 %, medan andra inte alls har producerat korrekta former.

Tretton av gymnasisterna i åk 1 (11.4 %) har inte gjort något fel alls i bruket av *i*, medan 2.6 % av dem inte alls har kunnat använda *i* korrekt (figur 15). Som redan framgår av tabell 40, är antalet elever som behärskar de obligatoriska kontexterna bättre än de icke-obligatoriska större än tvärtom. *I* överanvänds således av de flesta inlärare oftare än det underanvänds. Det produceras framför allt i stället för *på*, och i lokala och temporala uttryck där det inte behövs (jfr 6.3 och 7.3). Det finns inlärare som lyckats sämre än till 50 % i båda kontexterna. En stor del av gymnasisterna producerar *i* felaktigt i båda kontexterna.



FIGUR 15 Korrekthetsprocent för *i* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

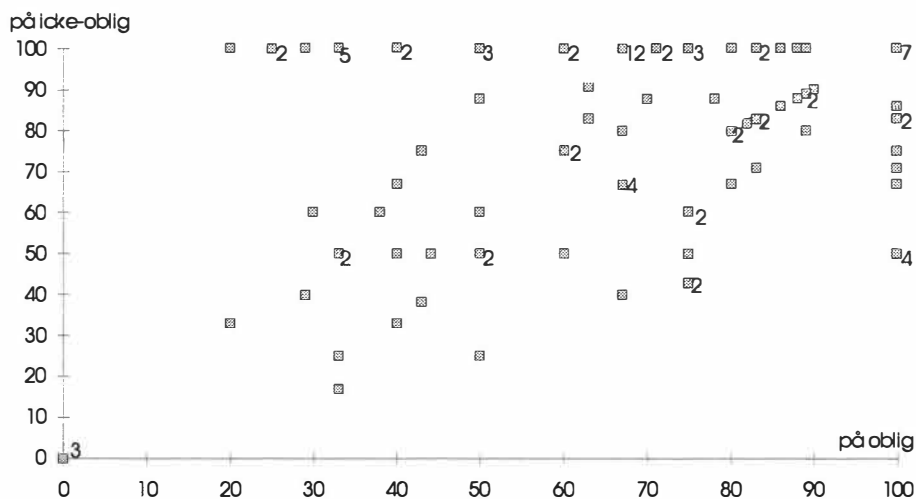
Figur 15 kan jämföras med figur 16, där bara de uppsatser som uppvisar minst fem kontexter har tagits med. Den allmänna tendensen är densamma som i figur 15. De största skillnaderna upptäcks i antalet gymnasister som klarar av *i* till 100 % eller 0 %. Ingen av eleverna behärskar *i* sämre än till 50 % i båda kontexterna i figur 16.



FIGUR 16 Korrekthetsprocent för *i* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1 med minst fem kontexter

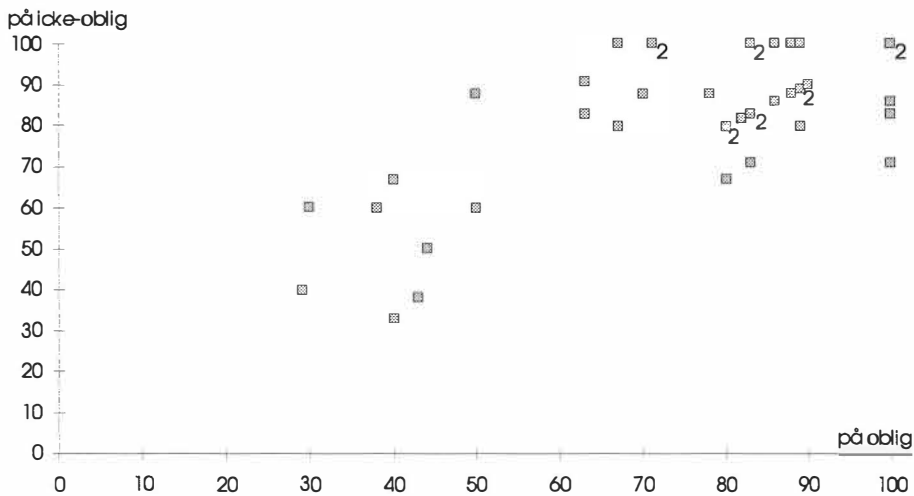
I behärskningen av *på* kan man observera en klar tendens. Största delen av inlärnarna har lyckats bättre i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter, dvs.

de tenderar att oftare under- än överanvända *på* (figur 17). Detta hänger samman med det stora antalet utelämnade prepositioner i samband med verb (jfr 8.3.1). Bara 6.5 % av gymnasisterna har inte gjort fel i användningen av *på*, medan 2.8 % av dem inte alls har kunnat producera det i korrekt sammanhang. Här kan man skönja samma mönster som i bruket av *i*, i det avseendet att både under- och överanvändning påträffas i många uppsatser. Överflödiga prepositioner förekommer framför allt i tidsuttryck och användning i stället för *i* och *till* i rumsuttryck.



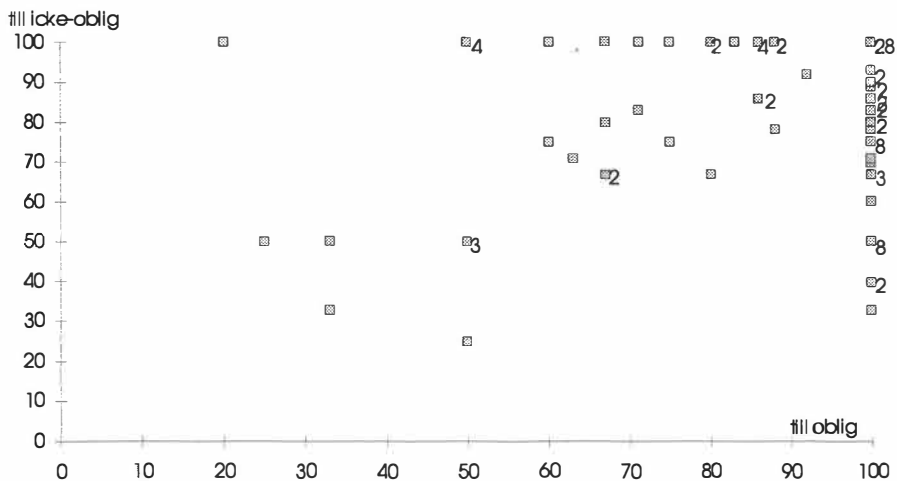
FIGUR 17 Korrekthetsprocent för *på* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

Även för *på* är det möjligt att använda gränsen minst fem belägg i båda kontexterna (figur 18). Iögonenfallande är att antalet gymnasister som behärskar någondera av kontexterna till 100 % är litet. En klar tendens till underanvändning kan observeras också här. Dessa två jämförelser visar att man kan se den allmänna tendensen, även om det endast finns ett belägg. När det gäller kategorisk behärskning, dvs. korrekthetsprocenten är 0 eller 100, måste man dock uppmärksamma att den inte påträffas lika ofta i de fall där antalet belägg är större som i de fall där antalet belägg är mindre.



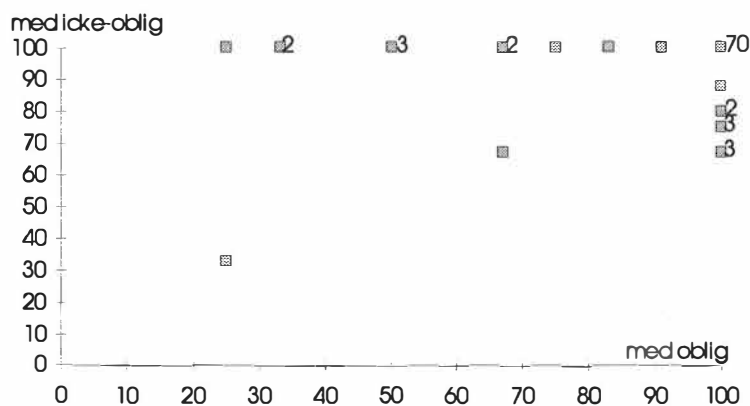
FIGUR 18 Korrekthetsprocent för *på* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1 med minst fem kontexter

Till behärskas till 100 % av 27.5 % av inlärarna i båda kontexterna (figur 19). Majoriteten behärskar de obligatoriska kontexterna bättre än de icke-obligatoriska, vilket innebär att det oftast finns flera belägg på överanvändningen av *till* än på underanvändning av det. Detta förklaras med att *till* favoriseras i stället för *på* i målbetecknande funktion och förekommer i lokala uttryck som inte kräver en preposition i svenskan (se närmare 6.3).



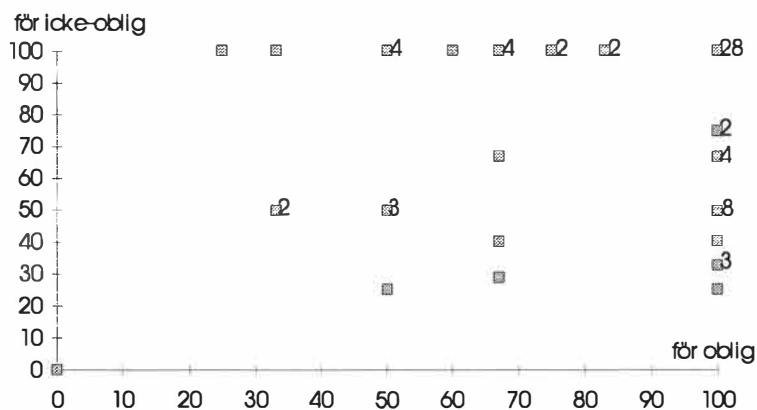
FIGUR 19 Korrekthetsprocent för *till* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

När det gäller prepositionerna *med*, *för*, *av* och *om* som de flesta inlärare har producerat bara en enda eller ett par gånger, observeras en tydlig tendens. Det finns bara få inlärare som har både över- och underanvänt en och samma preposition. Största delen tenderar alltså att antingen göra det ena eller det andra. Så är fallet t.ex. med *med* (figur 20). Inlärarna har producerat inkorrekt former eller inte utsatt nödvändiga prepositioner. Bara två har begått fel i båda kontexterna. Hela 76.1 % av inlärarna har inte gjort något fel alls i användningen av *med*.



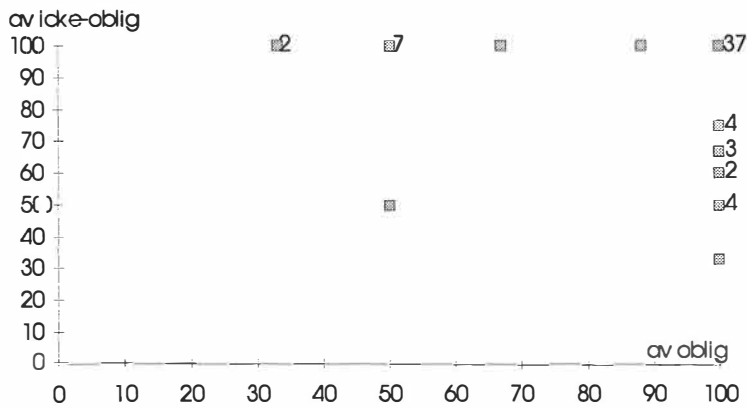
FIGUR 20 Korrekthetsprocent för *med* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

För har klarats av fullständigt av 38.9 % av inlärarna i båda kontexterna (figur 21). Majoriteten gör således fel i bruket av *för*, även om bara en gymnasist (1.4 %) inte alls har producerat det korrekt. Den individuella variationen är stor; man kan inte se någon allmän tendens. Det finns två inlärare som presterar mycket svagt i obligatoriska kontexter, men som inte alls överanvänder *för*.



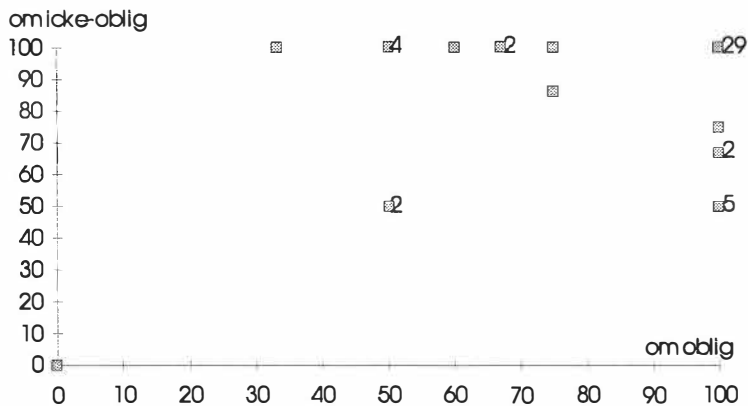
FIGUR 21 Korrekthetsprocent för *för* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

När det gäller *av* klarar 58.7 % av inlärarna det till 100 % i båda kontexterna (figur 22). Bara en har begått fel i båda kontexterna. Andra behärskar en av kontexterna fullständigt.



FIGUR 22 Korrekthetsprocent för *av* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

58.0 % av gymnasisterna i åk 1 klarar bruket av *om* utan fel. En enda har använt *om* felaktigt i båda kontexttyperna (figur 23). Bortsett från tre undantag behärskar de övriga den ena kontexttypen fullständigt, men har använt felaktiga alternativ i den andra; oftast förekommer utelämnade eller överflödiga prepositioner i samband med verb (jfr 8.3.1, 8.3.2).



FIGUR 23 Korrekthetsprocent för *om* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym1

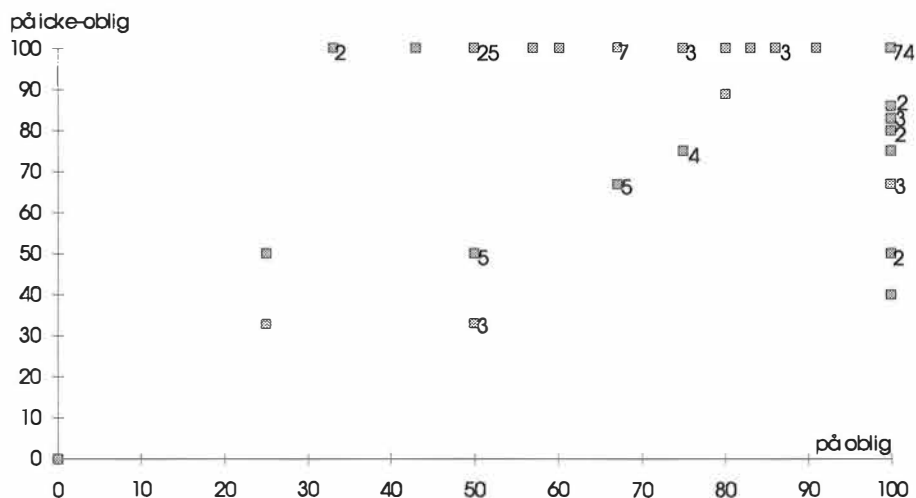
I Gym3 finns flera inlärare som behärskar *av*, *för*, *i* och *med* bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna och *på* och *till* bättre i de icke-obligatoriska än i de obligatoriska kontexterna än sådana som behärskar bruket av dem på det motsatta sättet (tabell 41).

TABELL 41 Behärskningen av prepositioner i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter på individnivå i Gym3

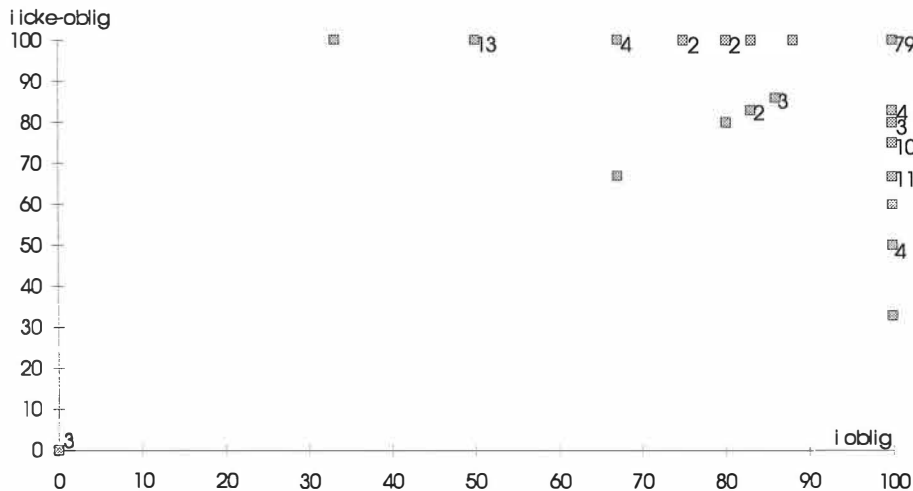
prep	f	oblig < icke-oblig	oblig = icke-oblig	oblig > icke-oblig
av	105	6.7	78.1	15.2
för	121	13.2	68.6	18.2
i	147	16.3	60.5	23.1
med	107	12.1	76.6	11.2
om	64	12.5	75.0	12.5
på	155	31.6	57.4	11.0
till	94	18.1	68.1	13.8

Situationen i Gym3 liknar den i hela gruppen (jfr figur 14 s. 111), men beträffande *om* är andelen elever lika stor i båda kontexterna, och när det gäller signifikans finns det bland de enskilda inlärnarna en signifikant skillnad ($\chi^2=4.0$, $df=1$, $p<0.05$) även i behärskningen av *av* (skillnaden inte signifikant på gruppnivån).

Också för Gym3 har scattergram uppställts, även om det oftast bara finns ett eller ett par belägg. 47.7 % av abiturienterna har alltid lyckats med bruket av *på* (figur 24). Som i Gym1 klarar en större del av inlärnarna de icke-obligatoriska kontexterna bättre än de obligatoriska. Det är alltså vanligare att de underanvänder *på* än att de överanvänder det. 6.5 % av dem behärskar dess bruk högst till 50 % i båda kontexterna. Uppseendeväckande är att många abiturienter klarar av de icke-obligatoriska kontexterna till 100 %, medan de inte lyckas lika bra i de obligatoriska kontexterna. Detta kan förklaras med att *på* ofta har utelämnats i samband med verben (se närmare 8.3.1).

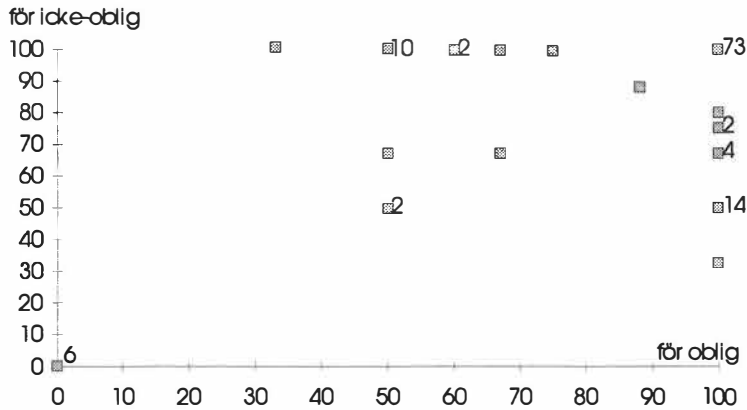
FIGUR 24 Korrekthetsprocent för *på* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

Alla behärskar *i* lika bra i båda kontexterna eller den ena av kontexterna till 100 % och den andra något sämre (figur 25). En större del har presterat bättre i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna, dvs. de snarare över- än underanvänder *i*. Båda inlärarygrupperna betar sig således på samma sätt. Oftast beror detta på att de producerar *i* i obligatoriska kontexter för *på* i rumsuttryck eller använder *i* i tidsuttryck som är prepositionslösa i målsvenskan (se 6.3.1.1, 7.3.2). 53.7 % av abiturienterna har producerat *i* korrekt i båda kontexterna. 2.0 % av dem har däremot stora problem med användningen.



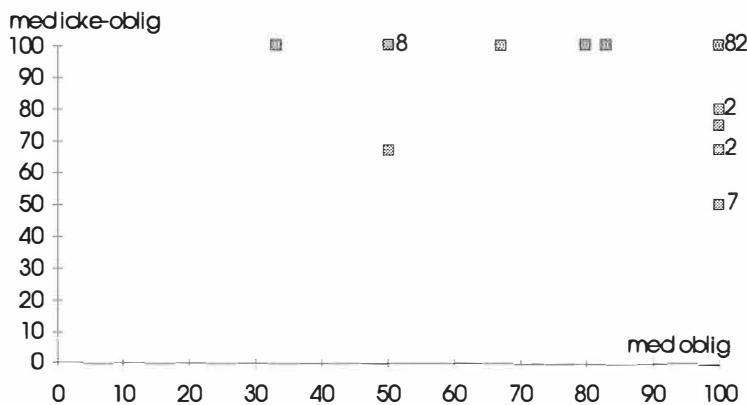
FIGUR 25 Korrekthetsprocent för *i* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

60.3 % av abiturienterna har alltid lyckats med att använda *för* enligt normen (figur 26). Påfallande är att så många inlärare behärskar den ena kontexten till 100 % och den andra till 50 %. Detta förklaras med att abiturienterna har producerat *för*, *till* och *åt* i stället för varandra i samband med verb (jfr 8.3.3.1). Andelen inlärare som bara har gjort fel på prepositionen *för* uppgår till 5 %.



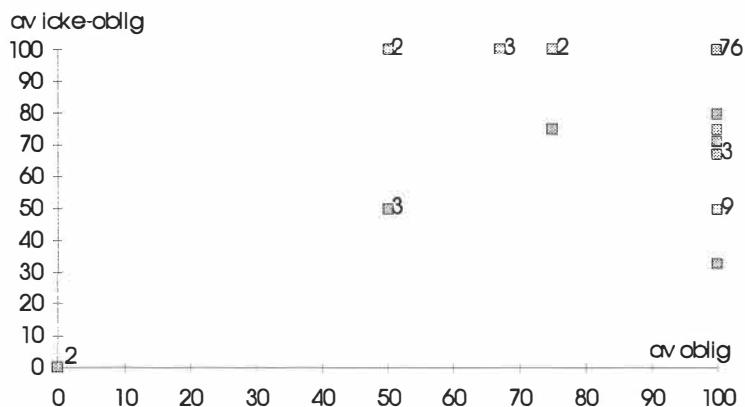
FIGUR 26 Korrekthetsprocent för *för* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

Det påträffas inga fel i bruket av *med* i 76.6 % av abiturientuppsatserna (figur 27). Bara en inlärare har begått fel i båda kontexttyperna. Som i de flesta andra fall klarar de andra åtminstone den ena av kontexterna utan problem.



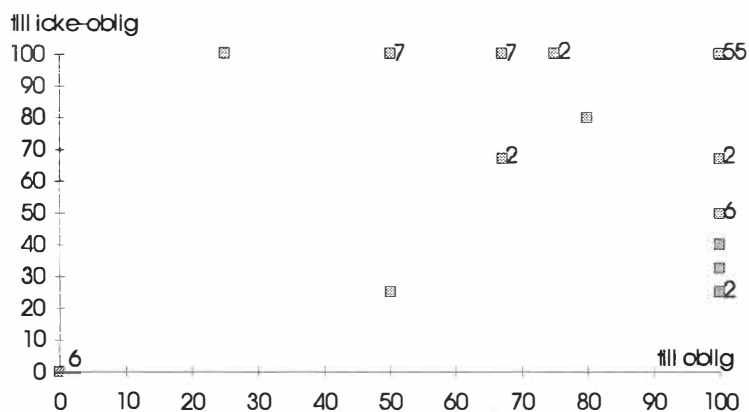
FIGUR 27 Korrekthetsprocent för *med* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

Av behärskas till 100 % av 72.3 % av abiturienterna (figur 28). Den allmänna tendensen kan observeras också här, eftersom den ena av kontexterna behärskas fullständigt, med undantag av fyra inlärare som presterar lika bra i båda kontexterna.



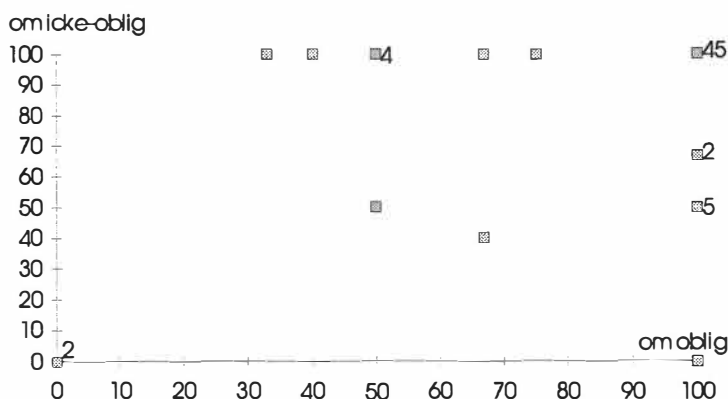
FIGUR 28 Korrekthetsprocent för *av* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

På individnivå tycks *till* vara svårast (figur 29). Endast 58.5 % av abiturienterna har inte alls över- eller underanvänt det, medan 6.4 % av dem har bara producerat det i inkorrekta kontexter eller inte utsatt det i obligatoriska kontexter.



FIGUR 29 Korrekthetsprocent för *till* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

3.1 % av abiturienterna har inte alls klarat av att använda *om* (figur 30). Dessutom finns två elever som har gjort fel i båda kontexterna. Andelen uppsatser med enbart korrekta belägg är 70.3 %. Också här är tendensen således densamma som i de flesta fall i Gym3.



FIGUR 30 Korrekthetsprocent för *om* i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i Gym3

Antalet personer är ganska lågt här. Sammanlagt har 24 abiturienter (12 %) inte alls använt någon av de sju mest frekventa prepositionerna inkorrekt, varken i icke-obligatoriska eller obligatoriska kontexter. Alla av dem har dock inte belägg på alla sju prepositionerna.

5.3 Diskussion

De finskspråkiga gymnasisterna använder procentuellt sett färre prepositioner än de svenskspråkiga. Inlärarna ligger tämligen långt borta från målspråkstalare i detta avseende. Något överraskande är att åk 1 som grupp uppvisar högre procentuella frekvenser än abiturienterna. När antalet undervisningstimmar blir högre, ökar alltså inte andelen prepositioner i inlärarspråket. De vanligaste prepositionerna är desamma i inlärarnas uppsatser, i deras undervisningsmaterial, i det svenska jämförelsematerialet och i det svenska tidningspråket. Det finns skillnader mellan relativa frekvenser. Mest iögonenfallande är att klassen övriga prepositioner uppvisar en betydligt mindre andel hos de finsk- än hos de svenskspråkiga, vilket innebär att den lexikala variationen är större hos infödda än hos inlärare. Mellan flickor och pojkar finns det inga större skillnader vare sig i åk 1 eller i åk 3.

Det sker en viktig förändring med tiden, när det gäller prepositionernas funktioner. Eleverna tycks först under gymnasietiden lära sig rektionsbetingade fall, dvs. verb, substantiv och adjektiv som konstrueras med en preposition. Utvecklingen går alltså från konkreta (lokala och temporala adverbial) till mera abstrakta funktioner (rektionsbetingade fall), även om man i läroböckerna inte kan observera detta mönster. Denna tendens beror troligen på att de rektionsbetingade prepositionerna ofta är semantiskt ogenomskinliga och måste inläras som lexikala enheter tillsammans med substantiv, adjektiv eller verb. Man kan dock inte utesluta att ämnet för uppsatsen har stor betydelse för vilka prepositionella uttryck som påträffas.

Båda inlärargrupperna uppvisar stor individuell variation. Bland de finska gymnasisterna, både i åk 1 och i åk 3, finns t.ex. inlärare som använder procentuellt sett flera prepositioner och flera olika prepositioner än gruppen som helhet. Man fäster uppmärksamhet vid att variationen tycks öka med tiden (jfr tabellerna 18-20 ovan). Eleverna skiljer sig mera från varandra i Gym3 än i Gym1; bland abiturienterna finns det t.ex. å ena sidan flera personer som använder bara de sju mest frekventa prepositionerna och å andra sidan sådana, i vilkas uppsatser andelen är högst 60.0 %.

De finskspråkiga gymnasisterna har inga större problem med att producera en preposition när en sådan krävs i svenskan, eller att låta bli det när normen inte tillåter denna struktur. Både åk 1 och åk 3 behärskar lika bra de fall där normen förutsätter en preposition och de fall där prepositioner inte skall sättas ut, eftersom utelämnade (6.8 resp. 6.5 %) och överflödiga (4.2 resp. 4.8 %) prepositioner påträffas i samma utsträckning i båda årskurserna. Det som vållar mer problem för inlärarna är att välja korrekt preposition. Procenten för det inkorrekta bruket av en preposition i stället för en annan (*berätta till [för] henne*) är ca 15 % i Gym1 och ca 11 % i Gym3 i båda kontexterna. I detta avseende föreligger således en skillnad mellan de undersökta årskurserna.

Man torde kunna påstå att gymnasisterna inte behärskar de mest frekventa prepositionerna på grupp-nivå, eftersom bara en enda av prepositionerna, *med*, används korrekt till över 90 % i båda materialen. I klassen övriga prepositioner finns det också fall som behärskas till över 90 %. Dessa hör till de svenska prepositioner som motsvaras av en postposition i finskan (jfr tabell 23 s. 97), vilket kan betraktas som evidens för den svårighetshierarki som uppställts av Stockwell et al. (1970) (jfr tabell 1 s. 26).

De enskilda inlärarna skiljer sig dock från varandra inom båda grupperna. I de icke-obligatoriska kontexterna behärskas t.ex. *för* bara till 67.7 % i Gym1 och till 79.4 % i Gym3, men 51.8 % av gymnasisterna i åk 1 och 63.8 % av abiturienterna har inte gjort något fel i användning av det. Något överraskande är att gymnasisterna i åk 1 kan några prepositioner t.o.m. bättre än abiturienterna. I de icke-obligatoriska kontexterna har de lyckats bättre än abiturienterna med bruket av *med* och *om*. *Till* är signifikant lättare för dem än för abiturienterna, både beträffande över- och underanvändning. Detta beror säkert delvis på de funktioner det står i i inlärarnas uppsatser: i Gym1 påträffas det framför allt i rumsuttryck (*åka till landet*), i Gym3 i samband med verb (*skicka ett brev till någon*). Resultatet skall alltså inte tolkas som att abiturienterna inte klarar av samma funktioner lika bra som gymnasisterna i åk 1; det kan man inte påstå utifrån denna undersökning. I behärskningen av *i* och *på* finns det signifikanta skillnader både när det gäller de icke-obligatoriska och de obligatoriska kontexterna. Gymnasisterna i åk 1 tycks ha avsevärt större problem med att använda dessa högfrekventa prepositioner än abiturienterna.

Procenten för det korrekta bruket av prepositioner är bara något högre i Gym3 än i Gym1 (icke-obligatoriska kontexter: 85.0 % resp. 79.6 %; obligatoriska kontexter: 83.0 % resp. 77.9 %). Skillnaderna är signifikanta, men procentuellt sett ganska små. Här uppstår frågan, om elevernas inläring av prepositionerna verkligen är blygsam under gymnasiet eller om eleverna i åk 1 är skickliga på att använda de få prepositionella fraser de känner till. Också

Faerch et al. (1984) och Sjöholm (1983) har rapporterat liknande resultat. Vid jämförelsen av den fullständiga behärsksningen framkommer dock att en klart större andel av abiturienter än av gymnasister i åk 1 inte har gjort något fel på de sju mest frekventa prepositionerna. Ytterligare har hela 23.5 % (icke-obligatoriska kontexter) resp. 16 % (obligatoriska kontexter) av abiturienterna inte gjort fel om man tar hänsyn till alla prepositioner, medan bara en elev i åk 1 har lyckats fullständigt i icke-obligatoriska kontexter och ingen av dem i obligatoriska kontexter. Detta tyder på att det troligen är den större individuella variationen inom Gym3 som åtminstone delvis förklarar varför skillnaderna mellan årskurserna inte är så stora på gruppnivå som man skulle förmoda. Å andra sidan kan den bättre fullständiga behärsksningen i Gym3 delvis förklaras med att det oftast finns bara ett eller två belägg på en preposition i denna grupp men fler i Gym1 (se ovan tabell 16 s. 89). När den underliggande förmågan är bristfällig, blir korrekthetsvärdena mindre än etthundra när man producerar fler kontexter, men man bör vara medveten om att det motsatta också kan gälla om det ursprungliga värdet har varit mycket lågt. I Gym1 behärskar flickorna båda kontexterna signifikant bättre än pojkarna. I Gym3 finns det däremot inga större skillnader dem emellan, vilket innebär att skillnaderna mellan könen jämnas ut under gymnasietiden. Liknande resultat har man också fått i Sverige.

Inlärarna behärskar inte prepositionerna lika väl i olika funktioner, utan några prepositioner tycks vara betydligt lättare än andra. I de icke-obligatoriska kontexterna behärskar åk 1 de adverbiala och de rektionsbetingade fallen nästan lika bra, medan abiturienterna klarar av adverbialen bättre. Lättast för båda årskurserna är övriga adverbial, medan temporala uttryck är svårast. Av de rektionsbetingade fallen är prepositioner som styrs av adjektiv klart lättast för Gym3, medan prepositioner som styrs av adjektiv, substantiv eller verb behärskas lika bra i Gym1. I de obligatoriska kontexterna har båda årskurserna lyckats bättre med adverbial än med rektionsbetingade konstruktioner. Det är framför allt vid verb som inlärarna har haft problem med att välja korrekt preposition.

På individnivå finns det implikationella relationer endast mellan prepositionspar. *Med* impliceras av andra prepositioner i båda materialen och i båda kontexterna. Detta är inte oväntat, eftersom *med* är den enda av prepositionerna som har en entydig motsvarighet i finskan. Längre implikationskedjor existerar inte. Delvis hänger detta samman med att antalet belägg är begränsat i många uppsatser. Man kan dock urskilja några allmänna tendenser. 60-70 % av inlärarna följer vissa sekvenser med tre led. I båda materialen kännetecknas överanvändning av större individuell variation än underanvändning. I Gym3 förekommer inte individuell variation i samma avseende som i Gym1. Antalet parvisa implikationella relationer är nämligen större i Gym3 än i Gym1. Här är det alltså fråga om prepositionernas svårighetsgrad. Detta innebär att man oftare kan förutspå hur abiturienterna kommer att klara av en viss preposition utgående från korrekthetsprocenten för en annan, än vad fallet är hos åk 1.

Även om antalet belägg är begränsat på individnivå, kan man se några allmänna tendenser i de scattergram som uppställts. På gruppnivå kunde man inte observera sådana mönster. Analysen visar att största delen av inlärarna

antingen över- eller underanvänder en och samma preposition, och att det finns belägg på både under- och överanvändning i endast ett fåtal uppsatser. Beträffande de mest frekventa prepositionerna *i* och *på* finns dock belägg på båda feltyperna i flera uppsatser.

Sammanfattningsvis kan hävdas, att det sker en viss positiv utveckling under gymnasietiden. Det finns många mindre bevis för utvecklingen. I åk 3 används prepositioner mångsidigare än i åk 1 i flera avseenden: prepositionerna som tillhör klassen övriga visar större andelar, kvoten typer /förekomster är högre, fördelningen av funktioner är jämnare och mångsidigare än i åk 1, där de lokala och temporala fallen är klart överrepresenterade. Dessutom är korrekthetsprocenten nästan genomgående, åtminstone något högre, i åk 3 än i åk 1, vare sig det rör sig om korrekthetsprocent för alla prepositioner, för de sju mest frekventa prepositionerna, eller för olika funktioner.

6 LOKALA PREPOSITIONER

6.1 Svenskans och finskans rumsuttryck

Prepositionernas ursprungliga funktion är att ange lokala relationer. I svenskan finns det dock bara få prepositioner som enbart står i lokal funktion. I finskan används samma kasus för att ange lokala och temporala relationer och några forskare anser att det icke-lokala bruket av kasus utgör en subklass av det lokala (jfr Hakulinen & Karlsson 1979: 211). Rumsuttrycken kommer i det följande att studeras på systemnivå och på textuell nivå (se definitioner s. 19). Svenskans är utgångspunkten för beskrivningen, varför endast sådana fall har analyserats som motsvaras av en preposition i svenskan.

6.1.1 Systemnivå

Enligt kasusgrammatiken kan de lokala uttrycken ange plats, källa, mål eller stig. Andersson (1993: 83) använder beteckningarna befintlighets-, ursprungs-, mål-/riktningsadverbial och avstånds-/vägadverbial. Plats anges huvudsakligen med inessiv eller adessiv i finskan. Elativ och ablativ uttrycker källa, medan illativ och allativ betecknar mål. Förhållandet mellan djupkasus och ytstrukturer är dock inte så enkelt, eftersom också elativ, illativ, ablativ och allativ kan beteckna plats i finskan (se närmare Rahkonen 1977). Dessa fall hör till minoritet, t.ex. *Hän osti auton Oulusta - Han köpte en bil i Uleåborg*, *Hän jätti autonsa Ouluun - Han lämnade sin bil i Uleåborg*. I finskan kan dessutom pre- och postpositioner användas i alla dessa tre funktioner och även för att ange stig. De kommer att behandlas särskilt nedan.

Tabell 42 åskådliggör förhållandet mellan svenskans prepositioner och finskans lokalkasus. De marginella och fraseologiska konstruktionerna har ute-

slutits; endast de mest typiska produktiva fallen har tagits med, eftersom jag inte eftersträvar en uttömmande beskrivning av finskans och svenskans lokala uttryck. Även beteckningar för kroppsdelar har utelämnats, eftersom de tillhör de exceptionella fallen. Avsikten med analysen är att endast ge information som är relevant när det gäller finnar inläring av de prepositionella lokala uttrycken i svenskan. Uppställningen bygger på genomgången av ordböcker och grammatikor.

TABELL 42 Svenskans lokala prepositioner vs finskans lokalkasus på systemnivå

preposition	inessiv	elativ	illativ	adessiv	ablativ	allativ
i	x	x	x	x	x	x
på	x	x	x	x	x	x
till			x			x
vid	x			x		
av		x			x	
från		x			x	
inom	x			x		
ur		x			x	
åt			x			x
hos	x					
totalt	5	5	4	4	5	4

Det finns inte något 1:1-förhållande mellan finskans kasus och svenskans prepositioner. Ett kasus motsvaras huvudsakligen av 4-5 olika prepositioner. *I* och *på* kan ha 6 kasus som ekvivalenter i finskan, medan andra prepositioner motsvaras av 1-2 kasus. Nedan följer exempel på samtliga fall. Exempelen visar även vilka funktioner svenskans prepositioner kan ha. I svenskan betecknar *i*, *på*, *hos*, *inom* och *vid* plats, *från*, *av* och *ur* anger källa, medan *till*, *åt*, *på* och *i* uttrycker mål.

PLATS

inessiv	i: asua Turussa - bo i Åbo på: asua Islannissa - bo på Island inom: kirjallisuudessa - inom litteraturen hos: herättää kiinnostusta heissä - väcka intresse hos dem vid: opiskella yliopistossa - studera vid universitetet
adessiv	på: olla pöydällä - ligga på bordet i: asua Tampereella - bo i Tammerfors inom: olla ruotsinkielisellä alueella - befinna sig inom svenskspråkigt område vid: seisoa vierelläni - stå vid min sida
elativ	i: lukea kirjasta - läsa i boken på: varata huone hotellista - beställa rum på hotell
ablativ	i: ostaa asunto Tampereelta - köpa en bostad i Tammerfors på: löytää avaimet pöydältä - hitta nycklarna på bordet
illativ	i: jättää kirja kouluun - lämna boken i skolan på: unohtaa kirja junaan - glömma boken på tåget
allativ	i: asettua asumaan Tampereelle - bosätta sig i Tammerfors på: unohtaa avaimet pöydälle - glömma nycklarna på bordet

KÄLLA

elativ	från: tulla Turusta - komma från Åbo ur: noutaa vettä kaivosta - hämta vatten ur brunnen av: poistua junasta - stiga av tåget
ablativ	från: tulla Tampereelta - komma från Tammerfors ur: mennä pois tieltä - gå ur vägen av: ajaa tieltä - köra av vägen

MÅL

illativ	till: matkustaa Helsinkiin - åka till Helsingfors åt: liikkua koilliseen - röra sig åt nordost på: mennä elokuviin - gå på bio i: heittää järveen - kasta i sjön
allativ	till: mennä kioskille - gå till kiosken åt: kääntyä vasemmalle - ta åt vänster på: lähteä matkalle - åka på en resa i: pudota lattialle - falla i golvet

I svenskan används också partiklar i mål- och källbetecknande funktioner. De står då ofta tillsammans med en platsbetecknande preposition, t.ex. *gå in i huset /komma ut ur rummet/söka in vid ett universitet*. Eftersom jag har uteslutit partiklarna, skall jag inte gå närmare in på denna problematik, men prepositionen *vid* kan i riktningsbetydelse endast används i samband med partikeln *in*, och har därför inte betecknats som motsvarighet till illativ i tabell 42.

Motsvarigheten mellan svenskans prepositioner och finskans pre- och postpositioner är ofta tydligare än relationen mellan svenskans prepositioner och finskans kasus, även om det finns flera alternativ i några fall, t.ex. *kautta - genom/via/över*, och det också är möjligt att en svensk preposition har flera motsvarigheter i finskan, jfr t.ex. *bland, till* och *över*. Antalet pre- och postpositioner som kan ange lokala relationer är ganska stort i finskan. Många av dem är sådana som kan användas antingen som pre- eller postposition, t.ex. *halki, kautta, keskellä, kohti, lähellä, pitkin, päin, vasten* (Karlsson 1979: 218-221). Enligt Hakulinen och Karlsson (1979: 154-156) har postpositionerna i dessa fall en entydigare och klarare betydelse än prepositionerna, som de betecknar som mer abstrakta. Postpositionerna är enligt dem betydligt vanligare i finskan än prepositionerna; de förstnämnda utgjorde 82.5 % av de sammanlagda beläggen på pre- och postpositioner i deras material.

pre-/postpositioner

bakom: talon takana - bakom huset
bakom: hänen perässään - bakom honom
bland: koivujen keskellä - bland björkarna
bland: poikien keskuudessa/joukossa - bland pojarna
efter: minun jäljessäni/perässäni - efter mig
emellan: heidän kesken - dem emellan
framför: talon edessä - framför huset
från: mennä pois pöydän luota - gå bort från bordet
förbi: kirkon ohi - förbi kyrkan
före: hänen edellään - före honom
genom: metsän halki - genom skogen

genom: Helsingin kautta - genom Helsingfors
 genom: kylän läpi - genom byn
 hos: tuttavien luona - hos bekanta
 inom: alueen sisällä - inom området
 längs: rannikkoa pitkin - längs kusten
 mellan: Turun ja Tukholman välillä - mellan Åbo och Stockholm
 mittemot: asemaa vastapäätä - mittemot stationen
 mot: olkapäätäni vasten - mot min axel
 mot: länttä kohti - mot väst
 omkring: talon ympärillä - omkring huset
 runt: maailman ympäri - jorden runt
 runt: pöydän ympärillä - runt bordet
 till: vyötäröön asti - till midjan
 till: juosta äidin luo - springa till mamma
 till: sängyn luo/ääreen/viereen - till sängen
 under: sängyn alla - under sängen
 utanför: oven ulkopuolella - utanför dörren
 via: Oulun kautta - via Uleåborg
 vid: pöydän ääressä - vid bordet
 över: kirjahyllyn päällä - över bokhyllan
 över: kadun yli - över gatan
 över: Turun kautta - över Åbo

Flera av postpositionerna är böjliga ord. De kan vid sidan av inessiv/adessiv (*alla*) böjas i elativ/ablativ (*alta*) eller illativ/allativ (*alle*), t.ex. *ligga under bordet/hitta under bordet/glömma under bordet* (se närmare Karlsson 1979: 219-221). Den svenska motsvarigheten beror primärt på om verbet i finskan uttrycker rörelse eller inte, t.ex. finskans *luona/luota/luokse* kan motsvaras av *hos* eller av *hos/från/till* beroende av verbet.

6.1.2 Textuell nivå

På systemnivå analyseras alla fall, där svenskan har ett prepositionellt rumsuttryck. Också de finska motsvarigheterna till dessa adverbial har studerats. På textuell nivå analyseras bara de motsvarighetsrelationer som det finns belägg på i IL-texterna (tabell 43 s. 131). Syftet med analysen på textuell nivå är att undersöka hur ofta olika prepositioner och olika finska kasus/postpositioner motsvarar varandra i en viss textkorpus. Denna korpus har producerats genom att översätta rumsuttryck i elevernas uppsatser (=undersökningsmaterialet, både Gym1 och Gym3) till dels finska, dels korrekt svenska. De rekonstruerade L1- och L2-uttrycken har sedan jämförts med varandra. Rumsuttryck som har använts av inlärare har således behandlats som om de vore helt käll- resp. målspråksenliga. I några fall har det varit svårt att klassificera rumsuttrycken, eftersom finskan och svenskan skiljer sig så mycket från varandra. T.ex. uttryck som *gå i skola - käydä koulua* kan inte anses innehålla lokala adverbial i finskan, medan de i svenskan anses innehålla sådana. *Turussa i käydä Turussa* klassas däremot som rumsadverbial i finskan, medan dess svenska motsvarighet i *besöka Åbo* betraktas som objekt. I alla liknande fall har jag avgjort klasstill-

hörigheten utifrån svenskan, eftersom min primära utgångspunkt är L2 och dess prepositionella rumsuttryck. Därför står t.ex. motsvarigheterna till partitiv i tabell 43.

Fördelen med textuell analys är att den är realistisk, eftersom den åter speglar inlärares bruk av prepositioner. Å andra sidan kan vissa prepositioner vara över- eller underrepresenterade i inlärares texter jämfört med målspråket (t.ex. *till* som motsvarighet till finskans illativ), varför tabell 43 nedan kanske inte ger en helt pålitlig bild av systemnivå. Det skulle vara omöjligt att ange frekvenser för prepositioner på systemnivå, och avsikten är inte heller att studera hela systemet i detalj, utan bara att få bakgrundsinformation. Man kan anta att påfallande stora skillnader på textuell nivå kan ge oss information om inlärares hypoteser om korrespondensen mellan finska och svenska. Om skillnaderna är små, eller om antalet belägg är begränsat, kan man inte bygga några antaganden på siffrorna.

Den textuella analysen kan motiveras med tre faktorer: (1) Fördelen med översättning av IL-texter är att de rekonstruerade L2-strukturerna är sådana som till största delen är kända för de flesta inlärare. (2) Höga frekvenser innebär sällan att en enda struktur har upprepats ofta, utan beror snarare på att det finns många olika fall där en viss preposition står som ekvivalent till ett visst kasus. I stora material kan man anta att höga frekvenser också avslöjar något om systemnivån. (3) Med hjälp av denna metod kan man approximativt mäta associationen mellan L1- och L2-strukturer. I en rent kvalitativ approach är detta svårt.

När en inlärare producerar yttranden i IL, försöker han å ena sidan uttrycka funktionella innehållskategorier med hjälp av de formella kategorier som ingår i hans språkliga repertoar. Å andra sidan är det inte uteslutet att IL-formerna påverkas av L1-former. Det är också möjligt att inlärares inom en och samma funktion etablerar en ekvivalensrelation mellan IL och L2 och sedan överför denna till kontexter där den inte gäller. Detta kan antas vara desto sannolikare ju oftare de två formerna (t.ex. *inessiv* och *i*) motsvarar varandra i L1 och L2. Det är därför motiverat att studera det kvantitativa förhållandet mellan kasus och prepositioner.

Vi skall se närmare på förhållandet mellan finskans kasus och svenskans prepositioner på textuell nivå. De viktigaste frågorna är: Vilka prepositioner används som motsvarigheter till ett visst kasus? Finns det en dominerande ekvivalent eller flera som konkurrerar med varandra? Det är antagligen lättare för inlärares att finna en ekvivalent till ett kasus som motsvaras av en enda preposition eller av endast ett fåtal prepositioner, än att välja rätt motsvarighet till sådana kasus som har flera ekvivalenter i svenskan. Om det finns en klart dominerande variant, och flera prepositioner som uppvisar små andelar, är dessa undantag antagligen svårare än det vanligaste fallet. Allra svårast torde dock vara de fall där det finns flera konkurrerande ekvivalenter, av vilka ingen intar en dominerande ställning. Dessa hypoteser är helt rimliga om de kvantitativa relationerna inte bara gäller för de undersökta texterna, utan också på ett mer allmänt plan. Förutsättningarna för detta är goda, eftersom texten som helhet är omfattande. Tabell 43 åskådliggör de kvantitativa förhållandena mellan svenskans lokala prepositioner och deras finska motsvarigheter. Det

bör här påpekas att jag i det följande använder termen postpositioner för enkelhets skull, även om placeringen före huvudordet också är möjlig i vissa fall i finskan.

TABELL 43 Finskans kasus/postpositioner och svenskans lokala prepositioner på textuell nivå

L1-kasus L2-prep	partitiv		inessiv		elativ		illativ		adessiv		ablativ		allativ		postpos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
i	11	91.7	578	87.2	15	16.1	36	9.9	27	15.8	0	0.0	1	1.1	0	0.0
till	0	0.0	0	0.0	0	0.0	264	72.7	2	1.2	1	5.6	68	73.9	11	10.5
på	1	8.3	62	9.4	7	7.5	46	12.7	141	82.5	2	11.1	23	25.0	3	2.9
från	0	0.0	0	0.0	66	71.0	0	0.0	0	0.0	14	77.8	0	0.0	2	1.9
vid	0	0.0	9	1.4	0	0.0	7	1.9	1	0.6	0	0.0	0	0.0	15	14.3
hos	0	0.0	10	1.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	19	18.1
övriga	0	0.0	4	0.6	5	5.4	10	2.8	0	0.0	1	5.6	0	0.0	55	52.4
totalt	12	100.0	663	100.0	93	100.0	363	100.0	171	100.0	18	100.0	92	100.0	105	100.0

Korrespondensen mellan finskans kasus och svenskans prepositioner är jämförelsevis entydig i det avseendet att det för varje finskt kasus finns en klart dominerande svensk motsvarighet. Postpositionerna har inte analyserats närmare här (jfr listan s. 128-129). Det kan inte finnas alltför stora svårigheter att etablera ett ekvivalensförhållande mellan de två språken här. Det är inte helt orealistiskt att räkna med att även några av de svagare varianterna i någon mån kan påverka inlärnarnas språkbruk. De näst frekventa prepositionerna har i många fall en jämförelsevis hög relativ frekvens (ca 10 % eller mer). Man har mest alternativ att välja emellan, när man söker motsvarigheter till inessiv, elativ, illativ och adessiv. Kopplingen mellan inessiv och *i* är starkast (87.2 %), adessiv motsvaras till 82.5 % av *på* och illativ har *till* som motsvarighet i 72.7 % av beläggen. Adessiv motsvaras med större sannolikhet av *i* (15.8 %) än inessiv av *på* (9.4 %). Beträffande ekvivalenter till illativ, kan bruket av *i* och *på* vara problematiskt, eftersom *till* uppvisar den största andelen och detta kan leda till övergeneralisering. När det gäller motsvarigheter till elativ, är det troligt att fallen där normen förutsätter *i* eller *på* är allra svårast. I dessa fall skiljer sig nämligen finskan och svenskan betydligt från varandra (jfr s. 126).

6.2 Icke-normativ analys

Det finns 1 088 prepositionella rumsuttryck i inlärnarsvenskan i Gym1 och 440 i Gym3 (tabell 44). Av alla prepositioner utgör de lokala 39.2 % i Gym1, 19.0 % i Gym3 ($\chi^2=244.0$, $df=1$, $p<0.001$). Gymnasisterna i åk 1 använder 12 olika prepositioner i rumsuttrycken, abiturienterna 18. I det sverigesvenska jämförelsematerialet påträffas 987 prepositionella rumsuttryck, och av alla prepositioner utgör de lokala 11.9 %. De svenska gymnasisterna använder således lokala prepositioner procentuellt sett sällan jämfört med de finska (Gym1:

$\chi^2=1021.0$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=79.7$, $df=1$, $p<0.001$). I GS70 påträffas 26 olika lokala prepositioner.

TABELL 44 Frekvenser för lokala prepositioner ($f \geq 10$)

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
i	475	43.7	239	54.3	691	70.0
till	318	29.2	44	10.0	21	2.1
på	178	16.4	64	14.5	70	7.1
från	64	5.9	20	4.5	18	1.8
vid	20	1.8	13	3.0	6	0.6
hos	16	1.5	9	2.0	17	1.7
under	2	0.2	11	2.5	10	1.0
över	0	0.0	13	3.0	0	0.0
inom	0	0.0	3	0.7	64	6.5
ur	0	0.0	1	0.2	20	2.0
utanför	0	0.0	0	0.0	18	1.8
övriga	15	1.4	23	5.2	52	5.3
totalt	1088	100.0	440	100.0	987	100.0

Att de relativa frekvenserna skiljer sig så mycket, förklaras framför allt av att ämnena är så olika och av det faktum att de svenska gymnasisterna använder lokala prepositioner i mer abstrakta rumsbetydelser än de finska. Den mest frekventa prepositionen är *i*, som utgör 43.7 % resp. 54.3 % av alla prepositionerna i de finska materialen. Dess andel är signifikant mindre ($\chi^2=14.3$, $df=1$, $p<0.001$) i Gym1 än i Gym3. I det svenska gymnasistmaterialet utgör *i* 70 % av beläggen, vilket visar att det är överrepresenterat där i jämförelse med de finska korpusarna (Gym1: $\chi^2=146.0$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=33.0$, $df=1$, $p<0.001$). *I* används både för att ange plats som i (8a)-(8c) och mål som i (8d). I Gym1 finns de flesta belägg på *i* tillsammans med ortnamn (151 belägg). Exempelen här är korrekta; felen kommer att behandlas ingående i 6.3.

- (8) a. Du har tittat på dig *i* spegeln för 18 år (Gym3 162)
 b. ... att vi har varit *i* alla museer du finns *i* Stockholm (Gym1 034)
 c. Då måste du äta riktig mat *i* skolan (Gym1 075)
 d. Det var klart för mig, att jag måste gå *i* gymnasiet (Gym1 005)

Till är näst frekventast i Gym1 (29.2 %), i Gym3 ligger det (10.0 %) på tredje plats. Åk 1 använder *till* relativt sett signifikant oftare än abiturienterna ($\chi^2=64.1$, $df=1$, $p<0.001$) och de svenska gymnasisterna ($\chi^2=278.1$, $df=1$, $p<0.001$) som använder *till* mer sällan än abiturienterna ($\chi^2=43.4$, $df=1$, $p<0.001$). Gymnasisterna i åk 1 använder *till* för att ange riktning i samband med *gå* (102 belägg, 32.3 % av alla belägg), *resa* (57 belägg, 18.3 %), *komma* (29 belägg, 8.3 %), i abiturienternas uppsatser är verben *gå* (16 belägg, 36.4 %), *komma* och *flytta* (5 belägg på båda, 11.4 %) de vanligaste.

- (9) a. Jag tycker att det är trevlig att resa *till* "Korvatunturi" (Gym1 085)
 b. Om jag hade pengar, skulle jag flytta *till* egen lägenhet (Gym3 075)

På förekommer procentuellt sett nästan lika ofta både i Gym1 (16.4 %) och i Gym3 (14.5 %). I det svenska materialet (7.1 %) påträffas det signifikant mer sällan än i de finska inlärarkorpusarna (Gym1-GS70: $\chi^2=42.2$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3-GS70: $\chi^2=19.9$, $df=1$, $p<0.001$). Det betecknar primärt befintlighet som i (10a)-(10b), men kan också ange riktning som i (10c); i denna betydelse påträffas det oftare i Gym1 än i Gym3 (ca 1/3 av beläggen i Gym1).

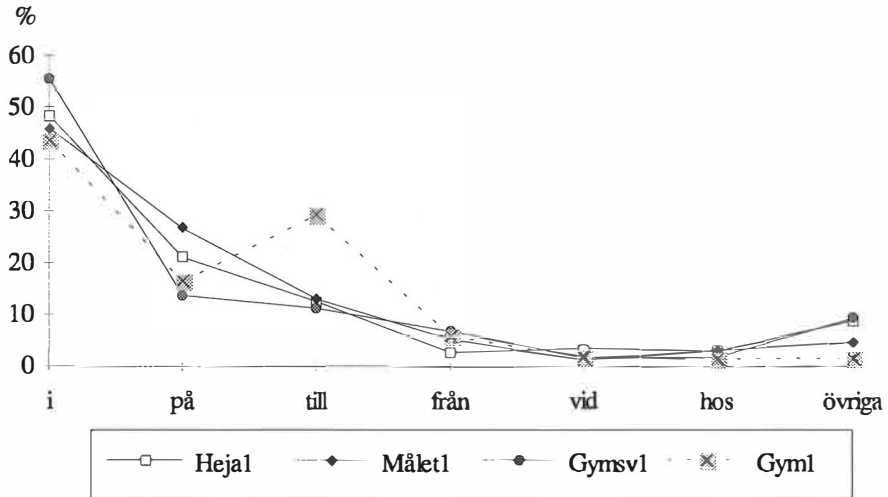
- (10) a. Vi har alla möt de nostalgiska hundar Lassie och Rintintin *på* filmen (Gym3 156)
 b. ... varför jag inte hade gjort mina läxor och varit *på* middag (Gym3 077)
 c. De gick *på* bio, *på* tivoli och *på* festar och roade sig (Gym1 086)

Från ligger på fjärde plats i båda materialen, ex. (11a). Dess andel överstiger 5 % i Gym1, medan alla andra prepositioner utom de tre vanligaste utgör mindre än 5 % av beläggen i Gym3. *Inom* och *ur* påträffas inte alls i Gym1 och de är lågfrekventa i Gym3, medan de i GS70 förekommer i ganska hög utsträckning. *Vid* är vanligare i inlärarmaterialen än i det svenska materialet, ex. (11b). *Hos* uppvisar en nästan lika stor relativ frekvens (1.5-2.0 %) i alla tre material, ex. (11c). Att *under* och *över* har ganska stora frekvenser i Gym3 beror på att de anges i instruktionerna för ett uppsatsämne (*gå under en stege, gå över vägen*).

- (11) a. ... dom har köpt pizza *från* pizzerian (Gym1 077)
 b. De vill att jag ska studera *vid* universitet, men jag vill inte (Gym3 131)
 c. Vi [...] bor *hos* mina släktingar (Gym1 085)

Det finns endast 1-5 belägg på de övriga prepositionerna i de finska materialen. *Omkring*, *av* och *bakom* förekommer i båda korpusarna. *Framför*, *inom*, *om*, *ur*, *bredvid* och *med* påträffas endast i Gym3, *genom* och *för* bara i Gym1.

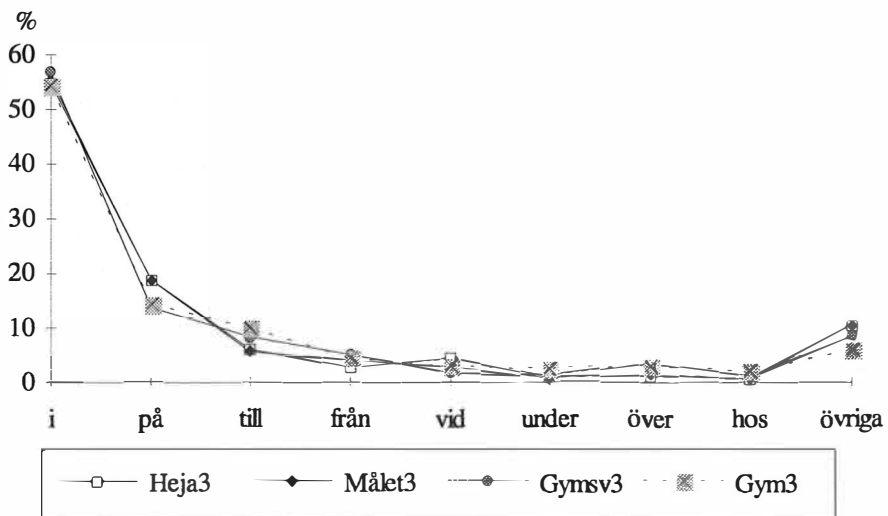
Om frekvenserna i Gym1 jämförs med dem i läromedel för år 1 finns det några nämnvärda avvikelser (figur 31). Mest påfallande är att *till* är betydligt vanligare i uppsatserna än i läroböckerna. Troligen hänger detta samman med uppsatsämnena. De absoluta frekvenserna framgår av tabell 3 i bilaga 3. Frekvenserna för *i* och *på* skiljer sig mycket i de tre läroboksserierna. I Gymnasiesvenska är *i* klart över- och *på* underrepresenterat i jämförelse med de övriga läromedlen. *Från* är lågfrekvent och *vid* högfrekvent i Heja jämfört med de två andra. Annars är skillnaderna marginella. I stort sett är de vanligaste och de sällsyntaste prepositionerna desamma både i uppsatserna och i läroböckerna, vilket innebär att inputen har någon effekt på IL, även om ämnet också tycks spela en viktig roll.



FIGUR 31 Relativa frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1

Kurvorna för de lågfrekventa prepositionerna liknar i de fyra fallen varandra, medan det finns mer variation i frekvenserna för de högfrekventa prepositionerna. I Gymnasiesvenska uppvisar *i* en betydligt större andel än i de andra läroböckerna och i uppsatserna. I Målet är *på* något överrepresenterat jämfört med de övriga läromedlen och Gym1. Klassen *övriga* prepositioner är något underrepresenterad i Gym1. På *bland* och *utanför* finns det t.ex. inga belägg alls i Gym1. I läroböckerna förekommer ytterligare bl.a. *längs*, *via*, *mot*, *inom*, *framför*, *över* och *omkring*.

De relativa frekvenserna följer samma mönster i abiturienternas uppsatser som i deras läromedel (figur 32).



FIGUR 32 Relativa frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3

Överensstämmelsen är stor, och skillnaderna är högst 4.5 procentenheter. Här finns det alltså ett tydligt samband mellan input och output. De absoluta frekvenserna för prepositionerna i läromedlen anges i tabell 4 i bilaga 3. *På* är något underrepresenterat i Gym3 i jämförelse med Heja och Målet. *Till* är något överrepresenterat, de andra skillnaderna är mycket marginella. Klassen övriga är inte så frekvent i Gym3 som i läroböckerna. Som exempel kan nämnas att *utanför*, *mellan*, *mot*, *omkring* och *runt* inte alls förekommer i uppsatserna, och *inom* påträffas där mer sällan än i läromedlen.

Det finns betydliga skillnader mellan de olika eleverna inom de två inlärarygrupperna. Några av dem använder inte alls prepositionella rumsuttryck i sina uppsatser, medan det i några uppsatser påträffas t.o.m. 29 prepositioner som tillhör rumsadverbial. Man får en bättre helhetsbild av företeelsen om man studerar andelen lokala prepositioner av totala antalet (tabell 45). I Gym1 är gruppmedelvärdet 36.9 % (min 0.0 %, max 68.0 %), i Gym3 17.5 % (min 0.0 %, max 75.0 %). De lokala prepositionerna uppvisar således en signifikant större andel av alla prepositioner per uppsats i Gym1 än i Gym3 ($t=11.9$, $df=312$, $p<0.001$). Som jag ovan har konstaterat, beror detta framför allt på uppsatsämnena, inte på att abiturienterna inte skulle kunna använda prepositioner i lokal funktion. Dessutom kan en låg procentuell andel vara ett tecken på att abiturienterna tvärtom använder prepositioner oftare i någon annan än i lokal funktion. Standardavvikelsen är nästan lika stor inom båda inlärarygrupperna (Gym1: 14.3; Gym3: 14.5).

TABELL 45 Andelen lokala prepositioner av alla prepositioner per uppsats

% av alla prep	Gym1		Gym3			
	f	% kum %	f	% kum %		
0	2	1.8	1.8	42	21.0	21.0
0.1-10.0	2	1.8	3.6	28	14.0	35.0
10.1-20.0	11	9.6	13.2	57	28.5	63.5
20.1-30.0	15	13.2	26.4	35	17.5	81.0
30.1-40.0	41	36.0	62.4	24	12.0	93.0
40.1-50.0	27	23.7	86.0	12	6.0	99.0
50.1-60.0	10	8.8	94.7	1	0.5	99.5
60.1-70.0	6	5.3	100.0	0	0.0	99.5
70.1-80.0	0	0.0	100.0	1	0.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

I hela 21.0 % av uppsatserna i Gym3 finns det inte ett enda belägg på prepositionella rumsuttryck. I Gym1 är andelen sådana uppsatser bara 1.8 %. Det är vanligast att de lokala prepositionerna utgör 30.1-40 % i Gym1, i Gym3 har klassen 10.1-20 % den största andelen. Över hälften av alla belägg utgör de lokala fallen endast i 1 % av uppsatserna i Gym3, i Gym1 är andelen 14.0 %.

Alla flickor i Gym1 har producerat lokala prepositioner, medan två pojkar inte har gjort det. Andelen är i genomsnitt något mindre i pojkarnas (34.3 %; min 0 %, max 64.3 %) än i flickornas uppsatser (38.3 %; min 12.9 %, max 68.0 %). Skillnaden är inte signifikant. Standardavvikelsen är något större hos pojkarna (16.3) än hos flickorna (12.9). I åk 3 är tendensen motsatt, då andelen lokala

prepositioner är något större hos pojkarna (19.2 %) än hos flickorna (16.1 %). Också standardavvikelsen är något större i den förra gruppen (15.5) än hos flickorna (13.4). Av flickorna i åk 3 har hela 25.2 % inte använt lokala prepositioner, hos pojkarna är motsvarande andel mindre, 15.7 %.

Andelen lokala prepositioner hänger inte samman med betyg. Andelen blir alltså inte större eller mindre beroende av betyget, utan variationen är helt slumpmässig. I Gym1 varierar medelvärdet från 32.8 % (*m*-uppsatser) till 41.2 % (*b*-uppsatser). Inom Gym3 ligger värdena närmare varandra, mellan 15.1 % (*a*-uppsatser) och 20.3 % (*b*-uppsatser).

6.3 Fel i bruket av lokala prepositioner

Felen i bruket av lokala prepositioner består huvudsakligen i att inlärarna har producerat en felaktig preposition i en kontext där det behövs en annan enligt L2-normen. Utelämnande och överflödigt bruk är däremot sällsynta feltyper. Detta innebär att gymnasisterna känner ganska bra till de fall där de skall använda en preposition i ett rumsuttryck och där de skall låta bli att sätta ut en sådan. De två korpusarna behandlas i samma tabeller, eftersom antalet belägg är så litet att man annars inte skulle kunna säga något allmänt om resultaten och inte heller säkerställa dem statistiskt (jfr 6.5). I löpande text tas skillnaderna mellan materialen hänsyn till.

6.3.1 Inkorrekt bruk

I, på, till, hos och *från* har använts felaktigt av flera inlärare i båda korpusarna. I Gym1 föreligger det också flera belägg på det inkorrekta bruket av *vid* och *av*, i Gym3 på det felaktiga bruket av *om* (se bilaga 4). Annars påträffas bara enstaka fel. Av tabell 46 framgår i stället för vilka prepositioner inlärarna använder de inkorrekta. IL-varianterna representeras av raderna, medan L2-varianterna står i kolumnerna. Procentsiffrorna anger hur stor andel en viss feltyp har av alla fel. Sammanlagt förekommer det 235 inkorrekta belägg på lokala prepositioner i de undersökta materialen. I rutan *i* (rad) - *på* (kolumn) anger 27.2 % de fall där IL-*i* har använts felaktigt i stället för L2-*på*, dvs. 27.2 % av den totala felmängden 235.

TABELL 46 De inkorrekt lokala prepositionerna

L2-prep IL-prep	på		i		till		hos		från		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
på			39	16.6	17	7.2	0	0.0	1	0.4	1	0.4
i	64	27.2			14	6.0	7	3.0	0	0.0	9	3.8
till	31	13.2	6	2.6			0	0.0	0	0.0	7	3.0
hos	0	0.0	0	0.0	8	3.4			0	0.0	0	0.0
från	4	1.7	2	0.9	0	0.0	0	0.0			4	1.7
vid	0	0.0	1	0.4	1	0.4	2	0.9	0	0.0	0	0.0
övriga	0	0.0	3	1.3	0	0.0	1	0.4	7	3.0	6	2.6
totalt	99	42.1	51	21.8	40	17.0	10	4.3	8	3.4	27	11.5

En allmän iakttagelse är att det framför allt är prepositionerna *i* och *på* som inlärnarna har gynnat på bekostnad av de övriga. De två vanligaste felen är att gymnasisterna har använt dem i stället för varandra. Dessa fel utgör sammanlagt 43.8 % av alla fel. *I* har producerats oftare i stället för *på* (27.2 % av alla fel) än tvärtom (16.6 % av alla fel). Ett annat ofta förekommande fel är bruk av *till* i stället för *på* som uppvisar en andel på 13.2 %. Antalet belägg är ganska litet utom beträffande *i*, *på* och *till*. I det följande kommer *i*, *på*, *till*, *från*, *hos* och *vid* att behandlas separat och då anges också de procentuella andelar som olika prepositioner uppvisar i stället för det korrekta alternativet (t.ex. hur många procent av felen i bruket av *i* som utgörs av de fall där normen förutsätter *på*).

6.3.1.1 Prepositionen *i*

Den mest frekventa feltypen i båda delkorpusarna är att *i* används i stället för *på*. I Gym1 utgör dessa fel hela 29.1 % av alla fel (50/172), i Gym3 är deras andel 22.2 % (14/63) (se bilaga 4). Hakulinen (1977: 31) har också betydligt flera belägg på fall där *i* används i stället för *på* än på de motsatta fallen, medan Kotsinas (1982: 189) har funnit att inlärnarna oftare överanvänder *på* i stället för *i* i lokal funktion än tvärtom. Tabellerna nedan skall tolkas på följande sätt: På första raden står andelen korrekta förekomster och under den anges de inkorrekt alternativa efter fallande frekvenser. T.ex. i fråga om överanvändning (tabell 47) har *i* använts i stället för *på* 64 gånger (f), vilket utgör 9.0 % av beläggen på bruket av *i* (% alla) och 68.1 % av felen i dess bruk (% fel). På sista raden står för fullständighetens skull antalet överflödiga (överfl) resp. utelämnade (utel) prepositioner, men de behandlas närmare först i 6.3.2. Också procenten för det korrekta bruket kommenteras senare (avsnitt 6.4).

TABELL 47 Över- och underanvändning av det lokala *i*

Överanvändning: <i>i</i> i IL				Underanvändning: <i>i</i> i L2			
L2	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>i</i>	609	85.3		<i>i</i>	609	91.2	
på	64	9.0	68.1	på	39	5.8	76.5
till	14	2.0	14.9	till	6	0.9	11.8
hos	7	1.0	7.4	från	2	0.3	3.9
vid	3	0.4	3.2	för	1	0.1	2.0
för	1	0.1	1.1	vid	1	0.1	2.0
med	1	0.1	1.1	övriga	2	0.3	3.9
ur	1	0.1	1.1	utel	8	1.2	
utanför	1	0.1	1.1	totalt	668	100.0	100.0
övriga	2	0.3	2.1				
överfl	11	1.5					
totalt	714	100.0	100.0				

Det finns flera belägg på att *i* används i stället för *på* än på det motsatta fallet, och samma förhållande gäller *till* även om skillnaderna inte är särskilt stora om det korrekta bruket tas med. *Hos* och *vid* har ersatts med *i* i flera uppsatser, annars finns det bara enstaka fel i bruket av *i*. Några av dem kan förklaras med interferens från finskan eller med övergeneralisering (jfr figur 37 s. 157). I den rent lokala relationen Loc(x,y) 'x befinner sig i y' används i svenskan normalt prepositionen *i* och i finskan inessiv (jfr tabell 43). I vissa specialfall, närmast i samband med några konkreta objekt (*på teater, på tv, på radio, på diskotek, på rummet*) förekommer *på* i svenskan. Det är naturligt att den allmänna regeln vinner, och de inkorrekta fallen med *i* i stället för *på* är samtidigt ett exempel på att IL kan vara mer systematiskt än L2. Bruket av *på* måste i sådana fall läras in ord för ord, och finskans inessiv kan förstärka tendensen att föredra *i*. Tillställningar är en annan kategori där svenskan ofta uppvisar *på*. Eftersom substantivet då är abstrakt, är det osäkert om det är fråga om en rent lokal relation här eller inte (*på mötet - kokouksessa*). Man skulle kunna tala om en semi-lokal användning, då temporal betydelse också ligger nära till hands. Å andra sidan är konstruktioner av denna typ frågbara med *var* (*Var var du mellan tio och elva? - På ett möte*). Detta kan betyda att de uppfattas som normala lokativer av infödda talare på det psykiska planet. Det kan hända att inlärarna behandlar dem som rent normala lokala uttryck och därför använder *i* enligt huvudregeln. Man kan inte heller utesluta finskans inverkan, eftersom L1-motsvarigheten ofta står i inessiv (*kokouksessa, juhlassa*). Denna problematik behandlas närmare i 6.5 (s. 157-159). Enligt förväntan överanvänds *i* i stället för de lågfrekventare motsvarigheterna till inessiv (jfr tabell 43 s. 131). I (12a)-(12c) har inlärarna valt att använda *i* i stället för *på*, i (12d) är det korrekta alternativet *vid* och i (12e) *hos*.

- (12) a. Jag tycker att vara *i* [på] ett konsert (Gym1 058)
 b. Vi har varit *i* [på] discoteken och promenerat i staden (Gym1 082)
 c. ... det är ju trevligt att ha pengarna *i* [på] banken (Gym1 020)
 d. *I* [vid] matborden talar vi om föregående veckan (Gym1 078)
 e. Jag bor *i* [hos] en familj, var är ett barn (Gym1 072)

Lähdemäki (1995: 96-97) har upptäckt osäkerhet mellan valet av finskans inre och yttre kasus hos finlandssvenska inlärare av finska. Dessa fel beror enligt henne delvis på interferens från svenskan. Antalet interferensfel var 25 % (15/60) i de fall där inre kasus ersatts med yttre kasus, t.ex. **ala-asteessa 'i lågstadium'*, och 29.8 % (14/47) i de fall där yttre kasus ersatts med inre kasus, t.ex. **samalla paikalla 'på samma plats'*. Det är möjligt att använda den sistnämnda formen i finskan, men i den analyserade kontexten är formen inkorrekt. Orsaken till dess användning kan således också vara övergeneralisering och inte endast transfer, såsom Lähdemäki (1995: 97) anser.

I (13) motsvaras prepositionen av adessiv i finskan. Att inlärarna inte använder *på* utan *i* är ett bevis på att det också finns andra påverkande faktorer än inflytandet från finskan. Hakulinen (1977: 31) har belägg på samma slags fel. Hon anser att orsaken till felen ligger i att inlärarna har uppfattat att korrespondensen mellan finskan och svenskan inte är fullständig utan att det också finns undantag. I (13d) är det också möjligt att använda inessiv i finskan.

- (13) a. *I* [på] Malmös station var mina "föräldrar" (Gym1 070)
 b. Kanske det beror på min barndom *i* [på] landet (Gym3 008)
 c. I somras var jag med mina kompisar *i* [på] en festival (Gym3 128)
 d. "Se upp för en arg hund *i* [på] gården" (Gym3 120)

Här är det fråga om övergeneralisering, dvs. att *i* används i lokal betydelse oberoende av den finska motsvarigheten. Inlärarna handlar också här systematiskt, eftersom *i* är den dominerande prepositionen i rumsuttryck i L2, förutom när det rör sig om att beteckna befintlighet på en yta.

I (14a) har inläraren lånat en engelsk preposition. På sådana fel finns det bara två belägg. Enligt Ringbom (1986: 159) är lån nästan utan undantag det enda fallet där transfer från ett annat språk än L1 kan påverka IL, men jag har fått andra resultat i temporalt bruk av prepositioner (jfr 7.5 s. 205-206).

- (14) a. *In* [i] Finland inga resebyråer vet ingenting om Ramsau (Gym1 101)
 b. ... att nummer fyra har en ödesdiger betydelse *för* [i] mitt liv (Gym3 201)
 c. ... skulle ni tänka jag är sjuk både *i* [till] kropp och själ (Gym3 044)
 d. De går *i* spetsen *i* [för] varje demonstration (Gym3 044)
 e. Hon vill inte gå till idrottsgymnasium *till* [i] Sotkamo (Gym1 101)

I (14b) har abiturienten utgått ifrån att det är ordet *betydelse* som bestämmer vilken preposition man skall använda, dvs. rektion, men i detta fall föredrar L2 ett rumsuttryck. I (14c) är det fråga om ett stående uttryck som inläraren inte har känt till. I (14d)-(14e) har gymnasisterna troligen påverkats av finskan, där man ofta har två rumsadverbial i samma kasus efter varandra, något som gäller både för källa och mål. I svenskan använder man inte så ofta samma adverbial-typ två gånger (*Matkustan veljeni luokse Turkuun - Jag reser till min bror i Åbo vs Tulen veljeni luota Turusta - Jag kommer från min bror i Åbo*). Finskans *Turkuun /Turusta* är ett riktningsadverbial, medan svenskans *i Åbo* är ett lokalt attribut. Dessa fall utgör ett undantag i det avseendet att de har klassificerats som lokala adverbial även om kategoritillhörigheten i målsvenskan (dvs. lokala attribut i

dessa fall) normalt har varit det primära avgränsningskriteriet. Deras antal är dock ganska litet och påverkar inte resultaten nämnvärt.

6.3.1.2 Prepositionen *på*

Det näst frekventaste felet i båda inläragrupperna är att *på* används i stället för *i* (tabell 48). Denna feltyp utgör 16.9 % (29/172) av alla fel i rumsuttryck Gym1 och 15.9 % (10/63) i Gym3 (se bilaga 4). Jämförs den procentuella fördelningen med den av *i* (jfr tabellerna 47 och 48) har inlärnarna använt *på* i 5.8 % av de obligatoriska kontexterna för *i*, medan *i* utgör hela 22.5 % av de obligatoriska kontexterna för *på*. Detta innebär att *i* påträffas procentuellt sett oftare i stället för *på* än tvärtom när det gäller underanvändning. Med överanvändning förhåller det sig omvänt, eftersom *på* förekommer proportionellt sett oftare i stället för *i* (16.5 % av alla belägg med *på*) än omvänt (9.0 % av alla belägg med *i*).

TABELL 48 Över- och underanvändning av det lokala *på*

L2	Överanvändning: <i>på</i> i IL			Underanvändning: <i>på</i> i L2			
	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>på</i>	178	73.1		<i>på</i>	178	62.5	
<i>i</i>	39	16.5	67.2	<i>i</i>	64	22.5	64.6
<i>till</i>	17	7.1	29.3	<i>till</i>	31	10.9	31.3
<i>från</i>	1	0.4	1.8	<i>från</i>	4	1.4	4.0
övriga	1	0.4	1.8	<i>utel</i>	8	2.8	
överfl	6	2.5		totalt	285	100.0	100.0
totalt	242	100.0	100.0				

Anmärkningsvärt i tabell 48 är att *på* har blivit ersatt av *i*, *till* och *från* och att det är samma prepositioner det har producerats i stället för. Det finns således en systematik i felen. *Till* påträffas oftare i obligatoriska kontexter för *på* än tvärtom (jfr 6.3.1.3).

- (15) a. De flesta av våra matsen är närare, *på* [i] Österbotten (Gym1 086)
 b. Jag går i gymnasiet *på* [i] första klassen (Gym1 044)
 c. ... då ser mig severheter *på* [i] Sverige (Gym1 014)
 d. Då lär du dig hur man lever *på* [i] olika länder (Gym1 094)
 e. Du går *till* [på] teater (Gym3 162)

Felen i (15a)-(15b) beror troligen på transfer från finskan, eftersom finskans adessiv har *på* som sin mest saronolika motsvarighet i svenskan (jfr tabell 43 s. 131). Denna feltyp kommenteras närmare i 6.5 (figur 39 s. 159). Varför inlärnarna har använt *på* i (15c)-(15d) är svårare att förstå. I (15d) är det troligen fråga om en kontamination mellan uttrycken *bo på landet* och *bo i något land*, jfr också (13c). I (15e) har inlärnaren helt konsekvent använt den vanligaste

målbetecknande prepositionen, men i detta fall bryter den mot L2-normen (jfr 6.3.1.3).

6.3.1.3 Prepositionen *till*

När det gäller att ange mål, har inlärarna svårigheter att välja mellan *till*, *på* och *i* (tabell 49). Vanligast är att de använder *till* i stället för *på*. Dessa fall utgör 14.5 % (25/172) av alla fel i Gym1 och 9.5 % (6/63) i Gym3 (se bilaga 4). Detta är helt förväntat (jfr tabell 43 s. 131), men också fel av den motsatta typen påträffas ganska ofta. *Till* har blivit ersatt av *i* och *på* och omvänt, medan *hos* och *vid* har producerats i obligatoriska kontexter för *till*. Jämför man den procentuella fördelningen med den av *på* (se tabellerna 48 och 49) har inlärarna använt *till* i 10.9 % av de obligatoriska kontexterna för *på*, som påträffas i 4.9 % av de obligatoriska kontexterna för *till*. Beträffande överanvändning förekommer de procentuellt sett nästan lika ofta i stället för varandra, eftersom *på* utgör 8.1 % av alla belägg med *till* och *till* 7.1 % av alla belägg med *på*.

TABELL 49 Över- och underanvändning av det lokala *till*

L2	Överanvändning: <i>till</i> i IL			Underanvändning: <i>till</i> i L2			
	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>till</i>	304	84.4		<i>till</i>	304	87.9	
<i>på</i>	31	8.1	67.4	<i>på</i>	17	4.9	42.5
<i>i</i>	6	1.7	14.0	<i>i</i>	14	4.0	35.0
övriga	7	1.9	18.6	<i>hos</i>	8	2.3	20.0
överfl	14	3.9		<i>vid</i>	1	0.3	2.5
totalt	362	100.0	100.0	<i>utel</i>	2	0.6	
				totalt	346	100.0	100.0

I (16a)-(16g) är det förmodligen målspråkets komplexitet som förklarar felen (se närmare tabell 50). I (16g) kan också transfer från engelskan (*arrive at London*) eller från tyskan (*in Berlin ankommen*) vara orsaken till felet.

- (16) a. Jag tycker om gå *till* [på] gatan eller *till* [på] disco (Gym1 074)
 b. ... ska jag åka till Europa *till* [på] en interrailresa (Gym1 067)
 c. Vi kan gå på bio, eller *på* [till] badstrand (Gym1 027)
 d. Nästa veckoslut ska vi gå *på* [till] landet med deras kusin (Gym1 097)
 e. Jag går *i* [till] simmhallen två gånger i veckan (Gym1 081)
 f. När jag går *till* [i] skolan på hösten (Gym1 030)
 g. Vi anländer snart *i* [till] Stockholm (Gym1 111)

Hakulinen (1977: 9-10) har konstaterat att inlärarna föredrar *till* i stället för andra prepositioner som en neutral rörelsebetecknande preposition och därför använder det i stället för dessa. Samma tendens kan man observera i mitt material, jfr (16a), (16b), (16f). Jag återkommer till denna problematik i 6.5.

Verbet *gå* används av inlärarna som ett rörelsebetecknande verb och föredras ofta framför de korrekta alternativen *fara*, *resa* och *åka*. Man bör

uppmärksamma detta i följande analys där det skall studeras närmare vilka prepositioner inlärarna har producerat i samband med *gå*. I svenskan finns det tre olika möjligheter här. Det mest typiska fallet är att *till* betecknar riktrning, men i samband med *gå* måste *i* och *på* användas i vissa fraser som *gå i skolan/gymnasiet/kyrkan*, *gå på bio/disko/konsert/teatern*. Systemet är således mycket komplext och saknar i viss mån konsekvens. Detta kan leda till att inlärarna använder *till* också i sådana kontexter där normen kräver något av de sällsyntare, mindre prototypiska alternativen. Å andra sidan är det möjligt att de övergeneraliserar de sällsyntare fallen och använder *i* eller *på* också när *till* skulle vara korrekt. Jämförelsen i tabell 50 visar hur det är i IL, om man utgår ifrån antalet obligatoriska kontexter för en viss preposition i samband med verbet *gå*. Båda materialen har slagits ihop. Beläggen i Gym3 utgör dock bara 16.1 % av alla belägg.

TABELL 50 Verbet *gå* och prepositionella riktningssadverbial

	preposition	% rätt	rätt/alla
gå:	<i>till</i> stranden	85.6	101/118
	<i>i</i> skolan	62.1	18/29
	<i>på</i> bio	51.7	30/58
	totalt	72.7	149/205

Det vanligaste fallet med *till* är också lättast för inlärarna, medan konstruktioner som kräver *på* är mest problematiska. Fraserna som konstrueras med *till* är signifikant lättare för gymnasisterna än de med *i* ($\chi^2=8.4$, $df=1$, $p<0.01$) och *på* ($\chi^2=23.4$, $df=1$, $p<0.001$). Skillnaden mellan *i* och *på* är däremot inte signifikant, även om den procentuellt är ganska stor. En möjlig orsak till att *i* så ofta överanvänds i stället för *till* är att det rätt så ofta förekommer i riktningssuttryck i L2 med eller utan partiklar, t.ex. *gå in i huset*, *köra i diket*.

I (17a)-(17c) uppvisar den finska motsvarigheten illativ, vilket kan antas vara orsak till bruket av *till*. I andra sammanhang skulle *till* kunna förekomma, men inte här. Dessa fel är exceptionella på det sättet att man inte skall använda någon annan preposition utan en helt annan verbfras. De är typiska för åk 1.

- (17) a. ... jag går *till* dusch [duschar] (Gym1 095)
 b. ... eller vi går *till* bastu [badar] och griller korv (Gym1 079)
 c. ... att jag gå till sommarjob [arbetar] hos min granpappa (Gym3 043)

I finskan är det vanligt att använda verbet *mennä* och illativ: *Menen suihkuun/saunaan/töihin/yltiopistoon opiskelemaan*. I svenskan kan man i några fall använda verbet *gå* i prepositionslösa uttryck som *gå och duscha sig/gå och bada bastu*, medan man i andra fall måste använda något motsvarande uttryck som *börja jobba/börja studera vid universitet*. Hakulinen (1977: 10-11) har också belägg på liknande fel i samband med verbet *gå*. Hon anser att orsaken till dem är att det svenska verbet har två motsvarigheter i finskan (*mennä* och *käydä*), och att det finska verbet *mennä* har en ytterligare betydelse 'börja något'. De finlandssvenska gymnasisterna som har läst finska har också problem med att göra

skillnad mellan verben *käydä* och *mennä*, t.ex. **menen usein elokuviiin vs käyn usein elokuvissa* (FinGym3 161), och att förbinda dem med rätt kasusform i finskan, t.ex. *he käyväät samaan aikaan sekä työssä että *koulussa vs koulua* (FinGym3 020).

6.3.1.4 Prepositionen *från*

I några fall har inlärarna haft problem med att välja mellan *från* och andra prepositioner (tabell 51). *Från* överanvänds framför allt i rumsuttryck där finskans och svenskans system inte liknar varandra (jfr s. 126).

TABELL 51 Över- och underanvändning av det lokala *från*

Överanvändning: <i>från</i> i IL				Underanvändning: <i>från</i> i L2			
L2	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>från</i>	74	88.1		<i>från</i>	74	90.2	
<i>på</i>	4	4.8	40.0	<i>av</i>	3	3.7	37.5
<i>i</i>	2	2.4	20.0	<i>om</i>	2	2.4	25.0
övriga	4	4.8	40.0	<i>för</i>	1	1.2	12.5
totalt	84	100.0	100.0	<i>på</i>	1	1.2	12.5
				<i>ur</i>	1	1.2	12.5
				totalt	82	100.0	100.0

Både *av* och *om* kan i finskan motsvaras av ablativ, men i den lokala funktionen är *från* oftast det rätta alternativet. *Från* anger förflyttning från A till B, oftast är det fråga om en lång sträcka (*resa från Uppsala till Umeå*). *Av* för sin del anger huvudsakligen källa i fråga om personbeteckningar (*få ngt av ngn*).

- (18) a. Om jag har kommit tillbaka *av* [från] min resa (Gym1 010)
 b. Kom snart bort *om* [från] det bordet (Gym3 099)
 c. När spegeln faller *ur* [från] väggen (Gym3 016)
 d. Jag har haft många nya vänner där *för* [från] hela världen (Gym1 090)

Att *ur* används för att beteckna källa är helt naturligt, då det kan ha denna funktion i L2 (jfr tabell 42 och exemplen därefter s. 127-128). I (18c) måste man dock använda något annat alternativ. I (18d) har inläraren producerat en preposition som bara sällan har en platsbetecknande funktion. Som en eventuell orsak kan man tänka sig fonologisk likhet mellan *för* och *från* (jfr Grönholm 1991).

(19a)-(19b) är typexempel på fall som trots sin befintlighetsfunktion motsvaras av elativ i finskan och som därför i svenskan konstrueras med en preposition som normalt har inessiv som ekvivalent i finskan.

- (19) a. Min goda vän hittade dem *från* [på] båten (Gym1 055)
 b. Men jag älskar att titta idrotts *från* [på] tv (Gym1 102)

Motsvarande belägg har också Pitkänen (1980: 41) funnit. Enligt honom är det olikheter i tänkesätt och verklighetstolkning som förklarar dem. Samma feltyp

förekommer också i finlandssvenska gymnasisters uppsatser, t.ex. *katselimme filmiä *videossa vs videolta* (FinGym3 169), *luin eilen *tässä lehdessä vs tästä lehdestä* (FinGym3 082), *ihmiset halusivat jäädä *kotona vs kotiin* (FinGym3 083). Också Lähdemäki (1995: 94) har funnit belägg på liknande fel i finlandssvenskarnas finska.

6.3.1.5 Prepositionen *hos*

Prepositionen *hos* tycks också vålla många problem (tabell 52). Detta kan delvis förstås mot bakgrunden av att den är så lågfrekvent i läroböckerna (jfr bilaga 3).

TABELL 52 Över- och underanvändning av det lokala *hos*

Överanvändning: <i>hos</i> i IL				Underanvändning: <i>hos</i> i L2			
L2	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>hos</i>	17	68.0		<i>hos</i>	17	58.6	
<i>till</i>	8	32.0	100.0	<i>i</i>	7	24.1	70.0
totalt	25	100.0	100.0	<i>vid</i>	2	6.9	20.0
				<i>med</i>	1	3.4	10.0
				<i>utel</i>	2	6.9	
				totalt	29	100.0	100.0

Hos används felaktigt i stället för *till* i riktningens betydelse som i (20a)-(20b) av båda årskurserna. I platsbetecknande funktion, jfr (20c), påträffas andra prepositioner i dess obligatoriska kontexter. Framför allt tycks åk 1 ha svårigheter med att använda det som motvarighet till finskans inessiv, jfr (12e).

- (20) a. .. hon lovar att komma *hos* [till] mej med sin syster Sari (Gym1 084)
 b. Jag orkar inte be mina kompisar *hos* [till] oss (Gym3 077)
 c. ... jag kommer arbetet *vid* [hos] min vän i Sverige (Gym1 053)

I (20a)-(20b) kan det vara fråga om interferens från finskan, där befintlighets- (*luona - hos*) och riktningstillsättningarna (*luo/luokse - till*) är bildade till samma stam. Också bland de finlandssvenska gymnasisterna tycks det råda en viss osäkerhet när det gäller att använda finskans *luona*, t.ex. *työkennellä vanhan miehen *luo vs luona* (FinGym3 116), och *luokse*, t.ex. *hän tuli *minulle vs minun luokse* (FinGym3 135). Att inlärarna har svårigheter att välja mellan *hos* och *vid* i fall som (20c) är inte besynnerligt, eftersom båda prepositionerna kan ha samma ekvivalent i finskan (*luona*).

6.3.1.6 Prepositionen *vid*

Flera fel påträffas också i bruket av *vid* som förekommer i stället för *hos*, *i* och *till*. *I* används i obligatoriska kontexter för *vid* (tabell 53). *Vid* påträffas ganska

sällan i läroböckerna (jfr bilaga 3), vilket kan vara en möjlig orsak till felen i dess bruk.

TABELL 53 Över- och underanvändning av det lokala *vid*

Överanvändning: <i>vid</i> i IL				Underanvändning: <i>vid</i> i L2			
L2	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
vid	29	87.9		vid	29	90.6	
hos	2	6.1	50.0	i	3	9.4	100.0
i	1	3.0	25.0	totalt	32	100.0	100.0
till	1	3.0	25.0				
totalt	33	100.0	100.0				

Helt förväntat används *i* i stället för *vid* när finskan uppvisar inessiv som i (21a).

- (21) a. ... människa har hunden som hjälper *i* [vid] jakten (Gym3 098)
 b. Jag tar min motorcykeln och kör *vid* [till] sjö (Gym1 065)
 c. Vi ska stanna *vid* [hos] Tiinas släktingar en veckoslut (Gym1 112)

I (21b) använder inläraren *vid* för att ange mål, vilket är sällsynt i L2, utom i några få fall tillsammans med partiklar, t.ex. *söka in vid universitetet*. I (21c) kan det vara fråga om inverkan från finskan, jfr (20c), eller från engelskan (*stay with a family*).

6.3.1.7 Övriga prepositioner

Andra prepositioner påträffas endast i enstaka fel, och därför behandlas de här tillsammans i löpande text i stället för tabellarisk form. Typiskt för dessa fel är att prepositionerna är sällsynta i IL och i läroböckerna, (jfr tabell 44 s. 132 och bilaga 3) samt att de oftast motsvaras av en postposition i finskan (jfr exemplen s. 128-129).

- (22) a. ... att du inte har så goda möjligheter *inom* [bland] pojkvänner (Gym3 163)
 b. ... ni unga människor är *framför* [inför] de svårare problemen (Gym3 020)
 c. ... vill se ut så vackert som möjligt *fram* [inför] pojkarna (Gym3 110)
 d. Någon kan ha skönhet *inne* [inom] sig (Gym3 035)
 e. Dom bor i en liten stad, *utan* [utanför] Stockholm (Gym1 017)
 f. Vi lever bara några kilometer ut *i* [utanför] Stockholm (Gym1 034)
 g. Jag tar Farnon ut *i* [ur] stallet och hoppar *till* [upp på] dess rygg (Gym1 009)

Bland tycks vara problematiskt. Det är en lågfrekvent preposition, både i läromedlen och i IL (inte ett enda belägg i Gym1, 8 belägg i Gym3). Den låga frekvensen kan vara ett tecken på att *bland* inte ingår i elevernas aktiva ordförråd. Om så är fallet, är det naturligt att de använder det felaktigt. I (22b)-(22c) har inlärarna inte behärskat den korrekta motsvarigheten till finskans *edessä*, som har två ekvivalenter i svenskan (*framför*, *inför*). I (22d) finns det en fonologisk likhet mellan *inne* och L2-normens *inom*. Det finns flera belägg på

sådana här fall, där den av inlärarna använda formen liknar det korrekta alternativet fonologiskt sett (se också 8.3.1.5). Grönholm (1991) har undersökt denna feltyp hos finlandssvenska elever som studerade finska. Hon anser att inlärnarnas försök att aktivera sitt passiva ordförråd kan ge upphov till fel av detta slag. Inlärarna i hennes material producerade ord som liknade sina korrekta finska motsvarigheter. Speciellt viktiga är enligt Grönholm (1991) början och slutet av orden, liksom antalet stavelser och fonologisk likhet. I (22d) är början av orden densamma, liksom antalet stavelser. Tyvärr finns det inte tillräckligt många belägg i mitt material för att bekräfta Grönholms observationer. I (22e)-(22f) har gymnasisterna misslyckats med bruket av *utanför* och producerat former som bara litet påminner om den korrekta. I (22g) har flickan svårigheter med att ange källan; *ur* är en sällan förekommande preposition i inputen, och det finns troligen ett samband mellan detta och förekomsten av fel också här (inget belägg på *ur* i Gym1).

6.3.2 Överflödigt bruk och utelämnande

Det totala antalet överflödiga och utelämnade lokala prepositioner är ganska litet. De utgör bara ca 2 % av beläggen i de icke-obligatoriska resp. obligatoriska kontexterna. För att få en bättre uppfattning om detta, måste man beräkna andelen utelämnade prepositioner i obligatoriska kontexter och andelen överflödiga prepositioner i kontexter där L2-normen kräver prepositionslösa lokala uttryck (tabell 54). Detta innebär att alla rumsadverbial i de två inlärnarkorpusarna har analyserats. De prepositionella rumsuttrycken (ca 70 % av alla) är vanligare än de icke-prepositionella (ca 30 % av alla, t.ex. *här*, *någonstans*, *hemma*, *utomlands*). Därför är det inte underligt om prepositioner utelämnas sällan.

TABELL 54 Prepositionella och icke-prepositionella lokala adverbial i IL och L2

IL	L2-preposition		L2-icke-preposition	
	f	%	f	%
preposition	1497	98.7	31	4.9
icke-preposition	20	1.3	602	95.1
totalt	1517	100.0	633	100.0

Av tabell 54 framgår tydligt att inlärarna mycket bra klarar av både de fall där normen förutsätter en lokal preposition och dem där man skall använda ett prepositionslost uttryck. Procenten för de överflödiga prepositionerna (4.9) är något högre än den för de utelämnade (1.3), men i båda fallen rör det sig om sällsynta företeelser. Dessutom är antalet felaktiga belägg litet, vilket betyder att det bara är några få inlärare som har problem av detta slag (se närmare s. 149, 152).

Det överflödiga bruket gäller bara de tre mest frekventa lokala prepositionerna *i*, *på* och *till* (tabell 55). Det förekommer också fall där dessa har utelämnats, vilket även är fallet för *hos*. Det rör sig om marginella företeelser,

varför det är omöjligt att generalisera resultaten, men vissa tendenser är ändå värda att notera. I tabell 55 anges först prepositionen, sedan dess absoluta frekvens (f), antalet överflödiga/utelämnade prepositioner (överfl/utel) och deras relativa frekvens. Sist står prepositionens procentuella andel av felen (% fel).

TABELL 55 Överflödigt bruk och utelämnande av lokala prepositioner

prep i IL	Överflödigt bruk				prep i L2	Utelämnande			
	f	överfl	% alla	% fel		f	utel	% alla	% fel
till	362	14	3.9	45.1	i	668	8	1.2	40.0
i	714	11	1.5	35.5	på	285	8	2.8	40.0
på	242	6	2.5	19.4	till	345	2	0.6	10.0
övriga	210	0	0.0	0.0	hos	29	2	6.9	10.0
totalt	1528	31	2.0	100.0	övriga	190	0	0.0	0.0
					totalt	1517	20	1.3	100.0

På både utelämnande och överflödigt bruk av *i* och *på* finns det procentuellt sett lika många belägg. Däremot har inlärarna använt *till* något oftare i de fall där det inte behövs än utelämnat *till* i fall där normen förutsätter det.

Överflödiga prepositioner förekommer framför allt i samband med vissa adverb. Det ingår inte någon preposition i uttrycken *vara/stanna hemma* (5/140 belägg, 3.6 % överflödiga av alla belägg), *gå hem* (2/38 belägg, 5.3 %) och *åka/vara utomlands* (14/38 belägg, 36.8 %). Med undantag av *kotona - hemma* uppvisar de övriga (*kotiin - hem, ulkomailla - i utlandet/utomlands, ulkomaille - till utlandet/utomlands*) normala lokalkasus i finskan. Dessa fall utgör således ett undantag från den generella ekvivalensen, eftersom finskans kasusformer i lokal funktion normalt motsvaras av prepositioner i L2. Detsamma gäller för IL, där utelämnningar är sällsynta (jfr tabell 54). Mot denna bakgrund representerar de överflödiga beläggen i (23)-(25) ett systematiskt språkbruk. De kan tas som evidens för att inlärarna har tillägnat sig följande grundläggande generalisering om L2: lokala relationer uttrycks med hjälp av prepositioner. Inlärarna kan ha upptäckt detta utan L1. *Kotiin* etc. kan ge upphov till felen i (23), men inflytande från finskan behöver inte vara den enda orsaken. Överflödigt bruk påverkas troligen också av att *hem, hemma* och *utomlands* har de substantiviska motsvarigheterna *hem* och *land* i L2-normen. Denna feltyp påträffas främst i Gym1, vilket tyder på att gymnasisterna i åk 1 inte har lärt sig de exceptionella fallen så bra som abiturienterna. Ett typexempel på individuell variation är att inläraren som producerat (23b) har använt *hem* också utan preposition.

- (23) a. ... måste jag stanna *i* [0] hem (Gym1 043)
 b. ... och jag kan kom *till* [0] hem (Gym1 096)
 c. Jag såg vad livet är *på* [0] utomlands (Gym1 075)

De finlandssvenska eleverna gör motsvarande fel i finskan, t.ex. *työskennellä *kodissani* (FinGym3 024), *he matkustavat *kotonaan* (FinGym3 121), *he haluavat matkustaa *ulkomailla* (FinGym3 017).

Dessutom förekommer överflödiga prepositioner i samband med pronominella adverb som anger plats (i Gym1 *där*: 1/169 belägg, 0.6 % och *här*: 1/81 belägg, 1.2 %) eller mål (i Gym1 *dit*: 1/17 belägg, 5.9 % och *hit*: 1/5 belägg, 20.0 %; i Gym3 *någonstans* 1/6 belägg, 16.7 %), ex. (24a)-(24c). Eftersom dessa adverb kasusböjs i finskan kan resonemanget ovan tillämpas också här.

- (24) a. ... att vi vill någondag åka *till* [0] dit (Gym1 107)
 b. Jag såg min gamla vän *i* [0] där (Gym1 013)
 c. Om jag är *i* väg *på* [0] någonstans... (Gym3 191)

I Gym1 finns det ytterligare tre enstaka belägg på det överflödiga bruket. I några fall kan *till* användas i samband med *nära*, men i (25a) är detta inte möjligt. I (25b) har gymnasisten använt två prepositioner efter varandra. Inläraren som producerat (25c) tycks uppfatta *gå på* som en enhet, eftersom han alltid använder dessa ord tillsammans, och för att ange mål tillägger han sedan *till*. Han är den gymnasist i åk 1 som oftast har överanvänt lokala prepositioner (fem förekomster). Dessutom finns det i fyra uppsatser i åk 1 belägg på två överflödiga prepositioner.

- (25) a. Deras hus är nära *till* [0] centrum (Gym1 058)
 b. Dom är från *i* [0] olika länder (Gym1 034)
 c. Jag tar flyget och jag *gå på* [0] till Österrikke (Gym1 007)

Det är ofta svårt att förstå utelämnningar av *i* och *på* i Gym1, eftersom finskan har ett lokalkasus som motsvarighet till sådana fall. Felen är sällsynta och oväntade, eftersom prepositionen här har en betydelsebärande funktion i L2 (jfr verbdependent prepositioner 8.3.1). Det handlar om en företeelse som är typisk för pidginspråk; inlärarna uppfattar troligen prepositioner som redundanta och använder dem därför inte. Det är symptomatiskt att dessa fall framför allt tillhör åk 1. I Gym1 förekommer utelämnningar i uppsatser med betygen *i-m*, i Gym3 i uppsatser med betygen *i-b*. Korrekthetsvärdena för de obligatoriska kontexterna ligger mellan 40 och 85.7 % i dessa uppsatser i åk 1.

- (26) a. När hon hade hennes bröllop, levde hon [i] skolan (Gym1 095)
 b. Jag har tränat tennis och ishockey [i] några klubben (Gym1 102)
 c. Jag sitter [på] mitt rummet och tittar på ut (Gym3 083)
 d. Olle är [i] andra klassen ock Pia är [i] femte klasa (Gym1 057)
 e. ... jag är tröt att vara [i] krig mot dom (Gym3 133)
 f. Där jag kan kopplar av bättre än [på] någon annan plats (Gym1 011)

Exempel (26d) har skrivits av den inlärare som har utelämnat prepositionen flera gånger. Det rör sig alltid om att uttrycka i vilken klass någon går. I (26e)-(26f) kan det vara fråga om kontaminationer: *föra krig* vs *vara i krig*, *någon annanstans* vs *på någon annan plats*.

På har utelämnats två gånger och *i* en gång i samband med verbet *gå* i målbetecknande funktion. I (27a) har skribenten inte upprepat prepositionen i det senare koordinationsledet. (27b) är ett typexempel på variation på individnivå, eftersom skribenten tidigare använder en preposition i samma uttryck.

I (27c) kan det röra sig om en kontamination mellan uttrycken *bada bastu* vs *gå i bastu*.

- (27) a. ... jag går ganska till simmahall eller [på] aerobic (Gym1 098)
 b. I kväll vi gick [på] disco igen och vi hade mycket roligt (Gym1 104)
 c. ... det var jättekul att simma i sjön och gå [i] bastu (Gym1 070)
 d. ... jag ska komma tillbaka [till] Finland förre en vecka (Gym1 014)
 e. Jag bor här [hos] en kul familj (Gym1 054)
 f. Jag förstår att du vill stanna hemma [hos] oss också (Gym1 085)
 g. Dessutom man behöver jakt- och draghundar i många platser överallt [på] jorden (Gym3 080)

Till har utelämnats två gånger i uttrycket *komma tillbaka till* som i (27d). Det är troligen adverbet *tillbaka* som har gett upphov till detta fel. Inlärarna har antagit att prepositionen inte behövs, eftersom adverbet har *till* som första led. Också *hos* har utelämnats två gånger, jfr (27e)-(27f). I likhet med (27d) föregås det egentliga rumsuttrycket av ett lokalt adverb i (27e)-(27g).

6.4 Behärskning av lokala prepositioner

Abiturienterna behärskar de lokala prepositionerna något bättre än gymnasisterna i åk 1, men skillnaderna är obetydliga. I icke-obligatoriska kontexter klaras prepositionerna till 81.8 % i Gym1 och till 84.5 % i Gym3 (tabell 56). De inkorrekta prepositionerna utgör 15.8 % i Gym1 och 14.3 % i Gym3. Andelen överflödiga prepositioner är 2.4 % i Gym1 och 1.1 % i Gym3. Det finns en skillnad mellan årskurserna i det avseendet, att av gymnasisterna i åk 1 16.1 % (18 elever) har använt överflödiga prepositioner, medan motsvarande siffra är endast 3.1 % för abiturienterna. En närmare granskning avslöjar också att årskurserna inte följer samma mönster när det gäller korrekthetsprocent för de enskilda prepositionerna.

TABELL 56 Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

preposition	f	Gym1			Gym3			
		inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
under	2	0	0	100.0	11	0	0	100.0
från	64	4	0	93.8	20	6	0	70.0
till	318	36	13	84.6	44	8	1	79.5
i	475	72	8	83.2	239	22	3	89.5
vid	20	4	0	80.0	13	0	0	100.0
hos	16	4	0	75.0	9	4	0	55.6
på	178	46	5	71.3	64	12	1	79.7
övriga	15	6	0	60.0	27	11	0	59.3
över	0				13	0	0	100.0
totalt	1088	172	26	81.8	440	63	5	84.5

I båda årskurserna behärskas *under* fullständigt. Antalet belägg är dock bara två i Gym1. I Gym3 klaras därutöver *vid* och *över* till 100 %. I Gym3 används *under* och *över* framför allt i fraserna *gå under en stege*, *gå över vägen* som anges i instruktionerna för uppsatserna. Den enda signifikanta skillnaden kan iaktas i bruket av *i* ($\chi^2=5.2$, $df=1$, $p<0.05$), vilket abiturienterna oftare har lyckats använda korrekt än gymnasierna i åk 1 (se ex. (12)-(13) och (14c)-(14d)). Antalet belägg i andra fall är så litet att det inte föreligger några signifikanta skillnader, även om de procentuella skillnaderna är ganska stora. *På* behärskas något bättre i Gym3 än i Gym1, jfr (15a)-(15d). *Hos* och *från* klaras av bättre i Gym1 än i Gym3. *Hos* är den överlägset svåraste prepositionen för abiturienterna, som har använt det i stället för *till*. Även i Gym1 påträffas liknande fel (se ex. (20a)-(20b)). Gymnasisterna i åk 1 har producerat *från* framför allt vid verb som *komma/resa/åka/flytta*. Alla fel som åk 1 har gjort påträffas i samband med verben *köpa/hitta/titta* vars motsvarigheter i finskan kombineras med ett rumsuttryck i elativ eller ablativ som i svenskan normalt motsvaras av *från*, jfr (19). I Gym3 förekommer tre av felen i likadana fall. Också med bruket av *till* har åk 1 lyckats något bättre än abiturienterna. *Vid* vållar däremot problem bara för åk 1, jfr (21b)-(21c). Klassen övriga prepositioner har klarats lika dåligt av båda årskurserna, men den innehåller också prepositioner som inlärarna alltid har använt korrekt (t.ex. *bakom*, *genom*, *omkring* i Gym1; *bland*, *inom* i Gym3). Antalet belägg är dock begränsat.

När det gäller finska ekvivalenter till de lokala prepositionerna, motsvaras 38 fall i Gym1 och 66 fall i Gym3 av postpositioner. De andra beläggen har olika kasusmotsvarigheter. Inlärarna har varken i åk 1 eller i åk 3 producerat överflödiga prepositioner som motsvarigheter till finskans postpositioner. De har i stället valt inkorrekta alternativ som ekvivalenter. Procenten för det korrekta bruket är 78.9 i Gym1 (30/38) och 84.8 i Gym3 (56/66). Dessa fall är alltså inte lättare än de som motsvaras av kasus, då de sistnämnda behärskas till 81.9 % (860/1050) i Gym1 och till 84.5 % (316/374) i Gym3. I åk 1 uppstår felen framför allt när den finska ekvivalenten är *luona/luokse*, jfr (20a)-(20b), (21c). Även i åk 3 är det vanligaste felet att *hos* förväxlas med *till*, men där finns det mer variation.

Det föreligger stor variation i prepositionernas inbördes svårighetsordning inom de två grupperna. I följande sekvenser (figur 33) illustreras resultaten ännu en gång. Pilen > innebär att det finns en procentuell skillnad mellan prepositionerna, dvs. prepositionen till höger har en lägre korrekthetsprocent än den som står till vänster. Signifikans har testats mellan alla par och kommenteras nedan. Endast prepositioner med över 10 belägg i det undersökta delmaterialet har tagits med.

Gym1: från 93.8 % > till 84.6 % > i 83.2 % > vid 80.0 % > hos 75.0 % > på 71.3 %
 Gym3: under, vid, över 100 % > i 89.5 % > på 79.7 % > till 79.5 % > från 70.0 %

FIGUR 33 Svårighetssekvenser för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

Bara en del av resultaten kan generaliseras, även om skillnaderna procentuellt sett är ganska stora. I Gym1 finns det nämligen signifikanta skillnader endast i

behärsknigen av de fyra mest frekventa prepositionerna. *Från* är signifikant lättare än *till* ($\chi^2=3.7$, $df=1$, $p<0.05$), *i* ($\chi^2=4.8$, $df=1$, $p<0.05$) och *på* ($\chi^2=13.5$, $df=1$, $p<0.001$). *På* är signifikant svårare än *till* ($\chi^2=12.4$, $df=1$, $p<0.001$) och *i* ($\chi^2=11.3$, $df=1$, $p<0.001$). I det studerade materialet är därutöver *vid* lättare än *hos* och de är båda lättare än *på*. I Gym3 gäller den enda signifikanta skillnaden *i* och *på* ($\chi^2=4.5$, $df=1$, $p<0.05$). Abiturienterna överanvänder alltså *på* signifikant oftare än *i*. Att *till* (i stället för *på*) och *från* (i stället för *i* och *på*) överanvänds så ofta sammanhänger troligen med att de är huvudvarianter i mål- resp. källbetecknande funktion (se närmare tabell 61 nedan s. 165).

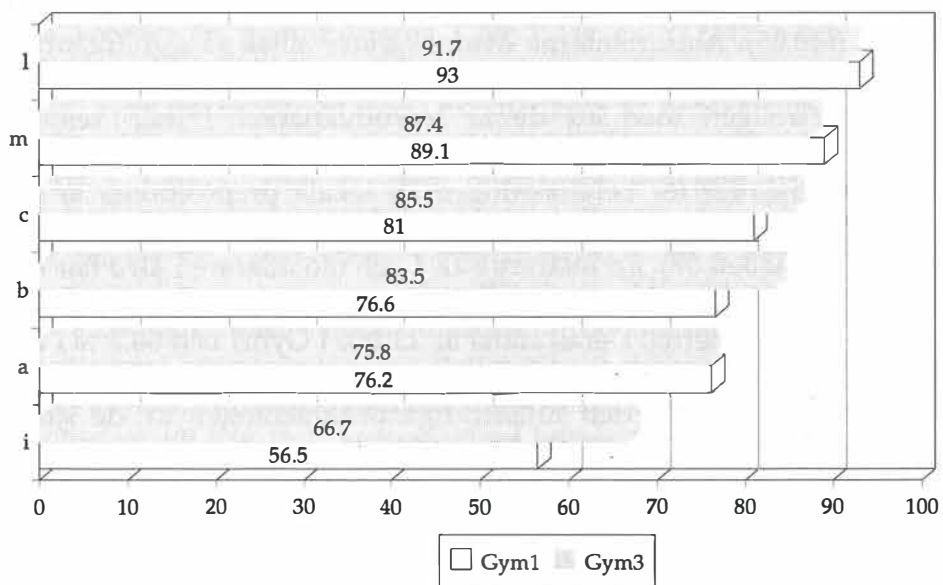
Gruppmedelvärdet för behärsknigen av lokala prepositioner är i åk 1 79.1 % för hela gruppen, i åk 3 83.5 %. Den individuella variationen är stor i båda årskurserna (tabell 57). En inlärare i åk 1 och nio inlärare i åk 3 har endast belägg på fel. Det finns också inlärare som inte har gjort några fel alls i bruket av de lokala prepositionerna. Deras andel är 23.2 % i Gym1 och 66.7 % i Gym3. Den fullständiga behärsknigen är alltså vanligare i åk 3 än i åk 1. Samma tendens kan skönjas även i den fullständiga behärsknigen av de sju mest frekventa prepositionerna (jfr tabell 26 s. 100). Variationen är något större i Gym3 ($s=28.0$) än i Gym1 ($s=19.1$).

TABELL 57 Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	f	Gym1		f	Gym3	
		%	kum %		%	kum %
100	26	23.2	23.2	106	66.7	66.7
99.9-90.1	8	7.1	30.4	0	0.0	66.7
90.0-80.1	22	19.6	50.0	4	2.5	69.2
80.0-70.1	25	22.3	72.3	7	4.4	73.6
70.0-60.1	14	12.5	84.8	11	6.9	80.5
60.1-50.1	8	7.1	92.0	2	1.3	81.8
50.0-40.1	4	3.6	95.5	17	10.7	92.5
40.0-30.1	2	1.8	97.3	2	1.3	93.7
30.0-20.1	0	0.0	97.3	0	0.0	93.7
20.0-10.1	2	1.8	99.1	1	0.6	94.3
10.0-0.1	0	0.0	99.1	0	0.0	94.3
0	1	0.9	100.0	9	5.7	100.0
totalt	112	100.0	100.0	159	100.0	100.0

Andelen inlärare som lyckats minst till 50.1 % är 92.0 i Gym1, men bara 81.8 % i Gym3. Gränsen över 80 % har uppnåtts av 50 % av eleverna i åk 1, medan 69.2 % av abiturienterna har klarat de lokala prepositionerna lika bra. I åk 1 behärskar flickorna de lokala prepositionerna i medeltal till 82.4 %, medan pojkarna uppvisar ett betydligt lägre gruppmedelvärde, 72.9 %. Skillnaden är signifikant ($t=2.56$, $df=111$, $p<0.01$). Variationen är större bland pojkarna ($s=25.1$) än bland flickorna ($s=14.2$). Hos abiturienterna förekommer inga skillnader mellan könen; flickorna (84.5 %) och pojkarna (83.7 %) har klarat av de lokala fallen nästan lika bra. Variationen är också nästan lika stor hos båda könen, $s=28.2$ resp. 27.9.

Det finns ett samband mellan korrekthetsprocent och betyg (figur 34). Både åk 1 och åk 3 visar ett klart mönster. I åk 1 ligger gruppmedelvärdet mellan 56.5 och 93.0, i åk 3 mellan 66.7 och 91.7.



FIGUR 34 Betyg och korrekthetsprocent för lokala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

Bara i *l*-uppsatserna överstiger korrekthetsprocenten 90, men också i uppsatserna med betyget *m* ligger den nära 90 i båda årskurserna. Eleverna som har fått betyget *c* når upp till över 80 % i båda årskurserna. Detsamma gäller *b*-uppsatserna i Gym3. *I*-uppsatserna skiljer sig mest från de övriga uppsatserna; i Gym1 är medelvärdet bara 56.5 % och även i Gym3 är procenten så låg som 66.7.

I obligatoriska kontexter uppvisar de två materialen ännu mindre skillnader än i icke-obligatoriska kontexter. Procentsiffrorna är 82.5 i Gym1 och 84.9 i Gym3 (tabell 58). På samma sätt som i de icke-obligatoriska kontexterna, kan man observera endast få signifikanta skillnader mellan och inom grupperna, trots stora procentuella skillnader. Utelämnade prepositioner uppvisar minimala andelar, 1.6 % i Gym1 och 0.7 % i Gym3. 13.4 % av gymnasisterna i åk 1 (15 elever) har utelämnat en lokal preposition. Av abiturienterna har bara 1.9 % gjort samma fel. Det förekommer inte heller några stora skillnader mellan behärsknigen av de två kontexttyperna, vilket beror på att antalet utelämnade och överflödiga prepositioner är ungefär lika stort i båda inläraryrgrupperna (jfr tabellerna 56 och 58).

TABELL 58 Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
under	2	0	0	100.0	11	0	0	100.0
från	64	4	0	93.8	18	4	0	77.8
i	440	38	7	89.8	228	13	1	93.9
till	301	30	2	89.4	45	10	0	77.8
vid	18	2	0	88.9	14	1	0	92.9
på	211	78	6	60.2	74	21	2	68.9
hos	22	8	2	54.5	7	2	0	71.4
övriga	21	12	0	42.9	28	12	0	57.1
över	0				13	0	0	100.0
totalt	1079	172	17	82.5	438	63	3	84.9

Även i de obligatoriska kontexterna behärskas *under* fullständigt (antalet belägg minimalt), i Gym3 dessutom *över* (jfr förklaringen s. 133). *I* och *vid* behärskas något bättre av abiturienterna än av gymnasisterna i åk 1. De hör till de lättaste prepositionerna i båda grupperna. Uppseendeväckande är att *från* och *till* klaras av betydligt bättre i Gym1 än i Gym3. Tendensen var densamma i de icke-obligatoriska kontexterna. Beträffande *till* är skillnaden signifikant ($\chi^2=4.9$, $df=1$, $p<0.05$), medan andra skillnader inte är det. *Hos* och *på* underanvänds däremot oftare av gymnasisterna i åk 1 än av abiturienterna, vilket hänger samman med att åk 1 gynnat bruket av *i* på deras bekostnad. När det gäller *hos* är skillnaden 20 % till fördel för åk 3, medan det förhåller sig tvärtom i den andra kontexttypen. Tendensen är att *hos* framför allt underanvänds i Gym1 (*i* i stället för *hos*) och att det primärt överanvänds i Gym3 (*hos* i stället för *till*). I klassen övriga prepositioner påträffas fler fel i åk 1 än i åk 3. Det är framför allt fråga om fel som (14a), (17) och (22e)-(22g) i Gym1. Typiska fel för Gym3 är sådana som (20b) och (22a)-(22d).

Inlärarna har inte alls utelämnat prepositioner i de fall där finskan uppvisar postpositioner som motsvarigheter till svenskans lokala prepositioner. Procenten för det korrekta bruket är således densamma som i de icke-obligatoriska kontexterna, dvs. 78.9 % i Gym1 och 84.8 % i Gym3. De fall som har kasusmotsvarigheter i finskan har klarats av något bättre än de som har postpositioner som motsvarigheter i Gym1 (till 82.6 %), medan båda fallen behärskas nästan lika bra i Gym3 (84.9 % för fall som har kasusmotsvarigheter).

I de obligatoriska kontexterna ser sekvenserna ut enligt följande (figur 35):

Gym1: från 93.8 % > i 89.8 % > till 89.4 % > vid 88.9 % > på 60.2 % > hos 54.5 %
Gym3: under, över 100 % > i 93.9 % > vid 92.9 % > från, till 77.8 % > på 68.9 %

FIGUR 35 Svårighetssekvenser för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter

Från är något lättare än *i*, *till* och *vid* som är ungefär lika lätta för åk 1. De behärskas till ca 90 %, i motsats till *på*, som har producerats korrekt endast till 60 %. Skillnaderna är procentuellt sett påfallande stora och delvis signifikanta (*från-på*: $\chi^2=25.4$, $df=1$, $p<0.001$; *i-på*: $\chi^2=78.5$, $df=1$, $p<0.001$; *till-på*: $\chi^2=60.3$, $df=1$,

$p < 0.001$). Allra svårast för eleverna åk 1 är *hos* som behärskas bara till 54.5 %. I Gym3 behärskas *under* och *över* fullständigt. Också *i* och *vid* är lätta för abiturienterna, då procenten för deras korrekta bruk överstiger 90 %. *Från* och *till* är däremot ganska svåra, 77.8 % av beläggen är korrekta. Med *på* har abiturienterna de största problemen. Det klaras signifikant sämre än *i* ($\chi^2=32.3$, $df=1$, $p < 0.001$). Även i de icke-obligatoriska kontexterna förhåller det sig på samma sätt, vilket betyder att *på* både över- och underanvänds oftare än *i*. Några andra signifikanta skillnader förekommer inte där.

Det är värt att notera att *på* är den av de mest frekventa prepositionerna som oftast underanvänds i båda inläraryrgrupperna. Gymnasisterna i åk 1 har klarat av *på* sämst också i de icke-obligatoriska kontexterna. I de obligatoriska kontexterna förefaller *på* vara mera komplext än *i* i det avseendet att korrespondensen mellan L1 och L2 är bättre när det gäller *i* och inessiv, än när det handlar om *på* och adessiv (jfr tabell 43 s. 131). Dessutom finns vissa specialfall, där man med utgångspunkt i L1 och L2 skulle vänta sig en annan preposition än *på* (tillställningar och *på* i riktningens betydelse, jfr tabell 50 s. 142). Dessa exceptionella fall utgör en naturlig svårighet, och betonas kanske inte tillräckligt i undervisningen. När det gäller överanvändning förekommer *på* proportionellt sett oftare i stället för *i* än omvänt, vilket förklarar den dåliga behärsknigen av *på*. Det stora antalet fel beror på att inlärnarna föredrar *på* som ekvivalent till finskans adessiv, även i sådana fall där de borde använda *i* som har en andel på 15.8 % på textuell nivå (jfr tabell 43 s. 131). Å ena sidan underanvänder inlärnarna alltså *på* i de fall som motsvaras av inessiv i finskan, å andra sidan favoriserar de *på* som motsvarighet till finskans adessiv (jfr figur 39 nedan s. 159).

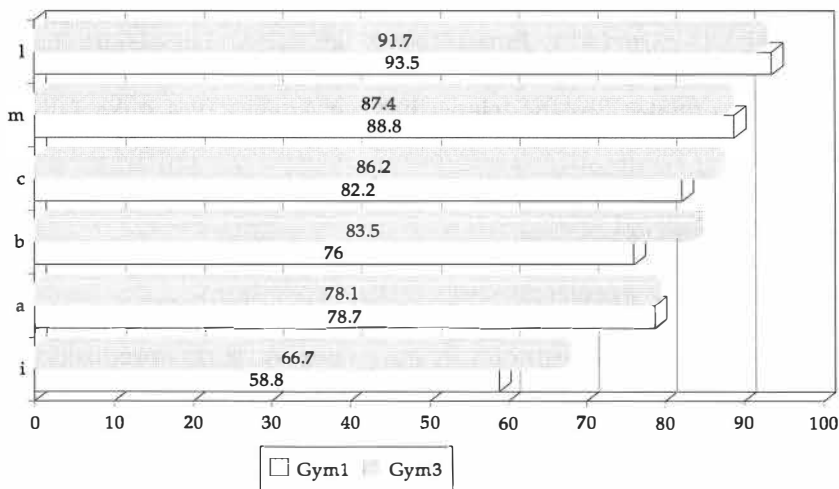
I obligatoriska kontexter är gruppmedelvärdet för behärsknigen av lokala prepositioner 79.9 % i Gym1 och 83.5 % i Gym3. Det finns dock avsevärda skillnader inlärnarna emellan (tabell 59). En elev i åk 1 och nio elever i åk 3 har genomgående använt felaktiga lokala prepositioner. En fjärdedel av inlärnarna i åk 1 har inte alls gjort fel. I Gym3 är andelen felfria uppsatser i detta avseende så hög som 66.7 %. Standardavvikelsen är 18.9 inom Gym1 och 28.0 inom Gym3. 91.1 % av inlärnarna i åk 1 har klarat av de lokala prepositionerna till minst 50.1 %. I åk 3 är motsvarande andel 82.4 %. 54.5 % av eleverna i åk 1 och 68.8 % av åk 3 uppnår minst till 80.1 %.

TABELL 59 Korrekthetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	f	Gym1		f	Gym3	
		%	kum %		%	kum %
100	29	25.9	25.9	106	66.7	66.7
90.1-99.9	7	6.3	32.1	0	0.0	66.7
80.1-90.0	25	22.3	54.5	3	1.9	68.8
70.1-80.0	22	19.6	74.1	9	5.7	73.6
60.1-70.0	11	9.8	83.9	11	6.9	81.8
50.1-60.0	8	7.1	91.1	1	0.6	82.4
40.1-50.0	5	4.5	95.5	16	10.1	92.5
30.1-40.0	3	2.7	98.2	3	1.9	93.7
20.1-30.0	0	0.0	98.2	1	0.6	94.3
10.1-20.0	1	0.9	99.1	0	0.0	94.3
0.1-10.0	0	0.0	99.1	0	0.0	94.3
0	1	0.9	100.0	9	5.7	100.0
totalt	112	100.0	100.0	159	100.0	100.0

På samma sätt som i de icke-obligatoriska kontexterna har flickorna i åk 1 klarat av de lokala prepositionerna bättre än pojkarna. Korrekthetsprocenten är 83.2 resp. 73.6 ($t=2.63$, $df=111$, $p<0.01$). Standardavvikelsen har värdena 14.4 resp. 24.3, vilket innebär att variationen är betydligt större mellan pojkarna än mellan flickorna. I åk 3 märks inte heller här någon nämnvärd skillnad mellan flickorna (84.3 %) och pojkarna (83.9 %). Detsamma gäller variationen ($s=28.5$ resp. 27.7).

Även här finns ett klart samband mellan korrekthetsprocent och betyg (figur 36). I Gym3 rör det sig om en linjär korrelation. I åk 1 utgör *b*-uppsatserna det enda undantaget.



FIGUR 36 Betyg och korrekthetsprocent för lokala prepositioner i obligatoriska kontexter

I åk 1 är skillnaden mellan *l*- och *i*-uppsatser ca 35 procentenheter, medan variationen inom åk 3 är något mindre, då värdena sträcker sig från 66.7 till 91.7. I *i*-uppsatserna har prepositionerna klarats av till 58.8 resp. 66.7 %, medan korrekthetsprocenten överstiger 90 i *l*-uppsatserna. Även i uppsatserna med betyget *m* ligger procenten för korrekt bruk nära 90 både i Gym1 och Gym3.

Jämför man behärsknigen av en viss preposition i icke-obligatoriska kontexter med den i obligatoriska kontexter, får man några intressanta resultat. Eftersom antalet överflödiga och utelämnade prepositioner är minimalt, handlar det närmast om inkorrekt bruk i felen. I Gym1 är *hos* betydligt lättare i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter, vilket innebär att det har använts mer sällan i stället för andra prepositioner än omvänt. *På* behärskas ca 10 procentenheter bättre i de icke-obligatoriska än i de obligatoriska kontexterna, dvs. andra prepositioner har ersatt det oftare än tvärtom. *Vid*, *i* och *till* överanvänds oftare än de underanvänds. De procentuella skillnaderna är 5-9 %. Procenten för det korrekta bruket av *från* är lika hög i båda kontexterna. I Gym3 behärskas *till* lika bra i båda kontexterna, liksom *under* och *över*, vilka inte alls har använts felaktigt. *Från*, *hos* och *vid* underanvänds oftare än de överanvänds. *I* är något lättare i obligatoriska än i icke-obligatoriska kontexter, medan det finns fler belägg på underanvändning än på överanvändning av *på*.

6.5 L1- och L2-inverkan

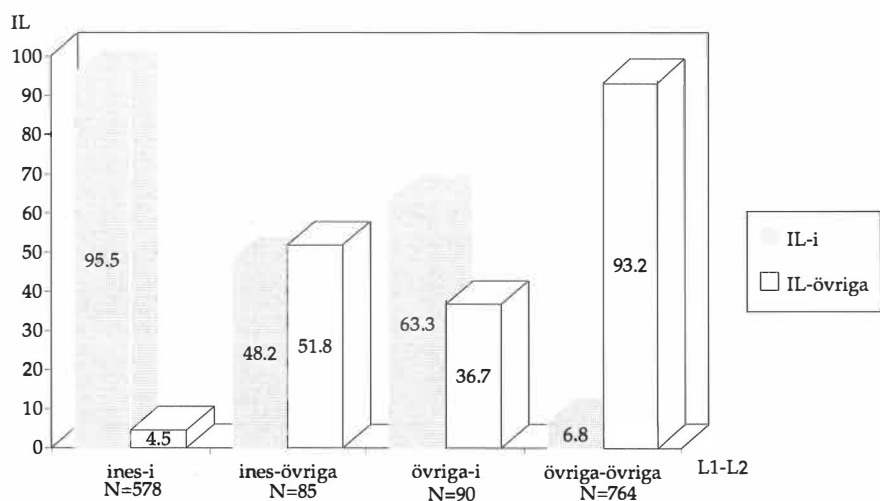
För att få en uppfattning om huruvida och i vilken mån inlärarespråkets *i*, *på* och *till* har påverkats av finskans kasus och motsvarande L2-prepositioner, har jag studerat sambandet mellan de tre variablerna L1, L2 och IL. Metoden kallas för logit-analys (se närmare 4.3, s. 78-80). Gym1 och Gym3 har slagits ihop och behandlas som en korpus. Utgångspunkten för analysen är svenskans prepositionella rumsadverbial. T.ex. andelen *i* har beräknats i fyra olika fall enligt följande schema:

- | | |
|---|---------------------|
| (1) L1: inessiv - L2: <i>i</i> | ---> IL: <i>i</i> % |
| (2) L1: inessiv - L2: övriga prepositioner | ---> IL: <i>i</i> % |
| (3) L1: övriga kasus - L2: <i>i</i> | ---> IL: <i>i</i> % |
| (4) L1: övriga kasus - L2: övriga prepositioner | ---> IL: <i>i</i> % |

Den centrala frågan är alltid hur ofta inläraarna använder den preposition som analyseras, dvs. hur stor andel t.ex. prepositionen *i* uppvisar i de olika fallen. (1) rör det sig om fall där finskan har inessiv och svenskan *i*. Här finns alltså två gynnande faktorer, både positiv L1- och L2-inverkan. Det motsatta gäller i (4), där både finskan och svenskan uppvisar andra alternativ än huvud-ekvivalenter. I (2) och (3) finns det bara en faktor som eventuellt gynnar bruket av *i* i IL. I (2) är det fråga om L1-inverkan, dvs. om negativ transfer, eftersom L2 i dessa fall förutsätter en annan preposition än *i*. I (3) handlar det om L2-inverkan, dvs. om inläraarna övergeneraliserar och använder *i* i stället för andra

prepositioner också i fall där normen kräver en annan preposition. Det rör sig om en normneutral analys, eftersom jag inte primärt är intresserad av felen, utan av hur inlärarna använder en viss preposition i sitt IL. Samtidigt kan man ändå indirekt se andelen korrekta och inkorrekta belägg. I (1) och (3) är det fråga om korrekthetsprocent: ju närmare etthundra värdet ligger, desto mer sällan underanvänds prepositionen i sammanhanget. I (2) och (4) rör det sig däremot om överanvändning av prepositionen i fråga: om värdet är högt överanvänds den ofta.

Först analyseras förhållandet mellan inlärarspråkets *i*, finskans *inessiv* och svenskans *i* (figur 37).

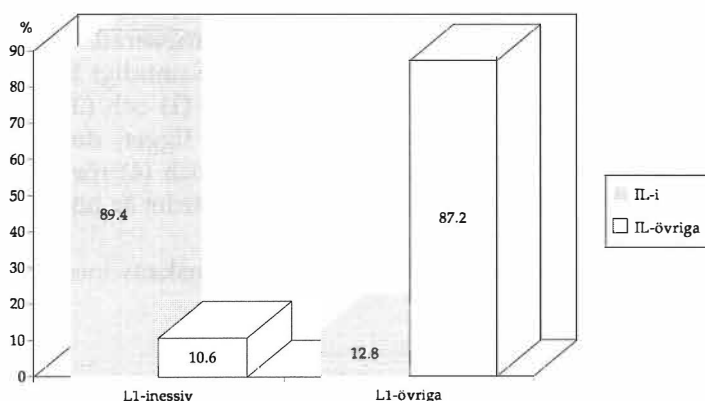
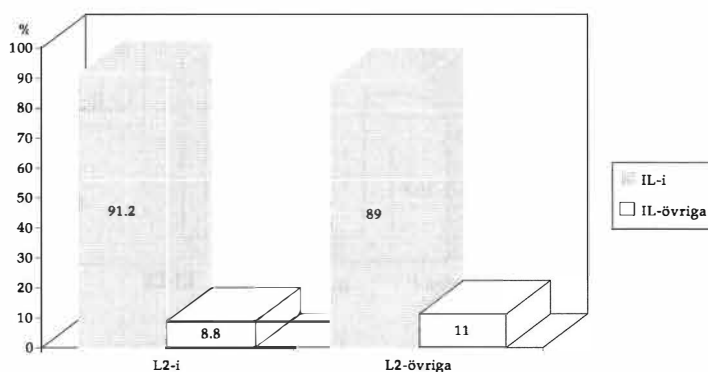


FIGUR 37 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala *i* i IL

- (1) **inessiv - i**: i naturen, i den här staden, i Finland, i hamnen, i Göteborg, på [i] familjen, [i] samma rum
 (2) **inessiv - övriga prep**: vid musikinstitutet, på tåget, på banken, i [vid] ett universitet, i [på] en fabrik, i [på] biblioteket
 (3) **övriga kasus - i**: gå i en bra riktning, spotta i vattnet, gå i gymnasiet, gå på [i] Helsingfors centrum, vara på [i] första klassen, vara på [i] stallet
 (4) **övriga kasus - övriga prep**: hos mina föräldrar, vid bordet, från Stockholm, åka tillbaka i [till] centrum, åka i [till] sommarstuga

Korrekthetsprocenten för *i* i icke-obligatoriska kontexter (jfr tabell 56 s. 149) hänger samman med att inlärarna favoriserar *i* på bekostnad av övriga prepositioner i de fall där finskan uppvisar *inessiv* (ines-övriga i figur 37). *I* står i nästan hälften av de obligatoriska kontexterna för övriga prepositioner. Detta är också förklaringen till varför *i* oftare används korrekt i obligatoriska än i icke-obligatoriska kontexter (jfr figurerna 33 och 35, s. 150 och 153).

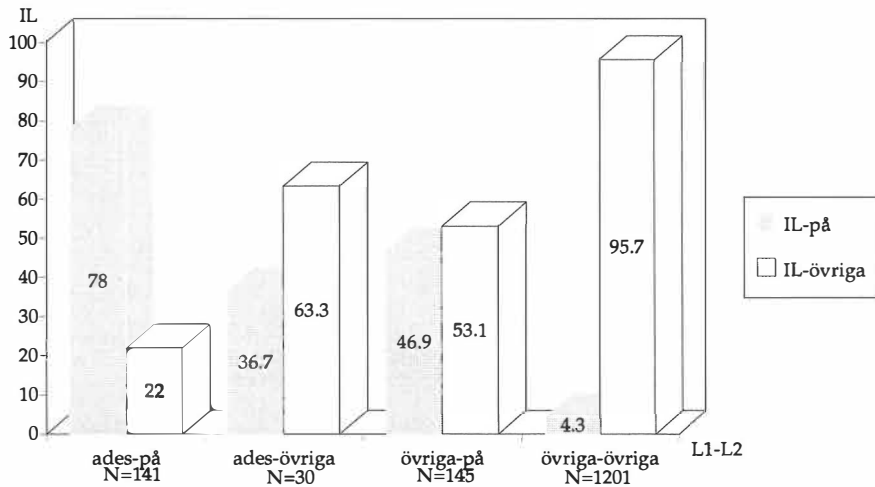
I logit-analysen är den bästa modellen den med association mellan L1 och IL och L2 och IL ($G^2=0.009$, $df=1$, $p=0.925$). Detta innebär att både L1 och L2 inverkar på IL men oberoende av varandra. Då kan man studera L1- och L2-inverkan med hjälp av två skilda figurer (figurerna 38a och 38b).

FIGUR 38a L1-inverkan på det lokala *i* i ILFIGUR 38b L2-inverkan på det lokala *i* i IL

Har man inessiv i finskan, använder inlärarna *i* i 89.4 % av fallen (593/663), vilket är helt förväntat, eftersom finskans inessiv på textuell nivå motsvaras i 87.2 % av fallen av svenskans *i* (jfr tabell 43 s. 131). Har man andra kasus i finskan, förekommer *i* i IL i bara 12.8 % av fallen (109/854). Inessiv har således en positiv effekt på valet av prepositionen *i* i IL. Om svenskan däremot förutsätter *i*, är procenten för dess bruk 91.2 (609/668) i inlärarspråket. Inlärarna har överanvänt *i* i stället för andra prepositioner i 11.0 % av fallen (93/849). Resultatet innebär att både transfer från modersmålet och inläring av L2-normen har betydelse för valet av prepositionen *i* i IL. För att studera deras påverkan närmare kan man beräkna regressionskoefficienter (=koeff.). L2-inverkan har ett något större värde (koeff.=0.782) än L1-inverkan (koeff.=0.629). Skillnaden är signifikant, eftersom Z-testet uppvisar värdet 2.00 (se närmare Rahkonen 1995a: 31-32).

Figur 39 visar hur finskans adessiv och svenskans *på* inverkar på valet av prepositionen *på* i IL. Här är den bästa modellen den med interaktion ($G^2=0.000$, $df=1$, $p=1.000$), dvs. att både L1 och L2 påverkar IL tillsammans.

Detta gör att L1- och L2-effekten inte kan hållas isär. Företeelsen kan därför endast beskrivas med ett diagram som innehåller alla tre variabler (figur 39).

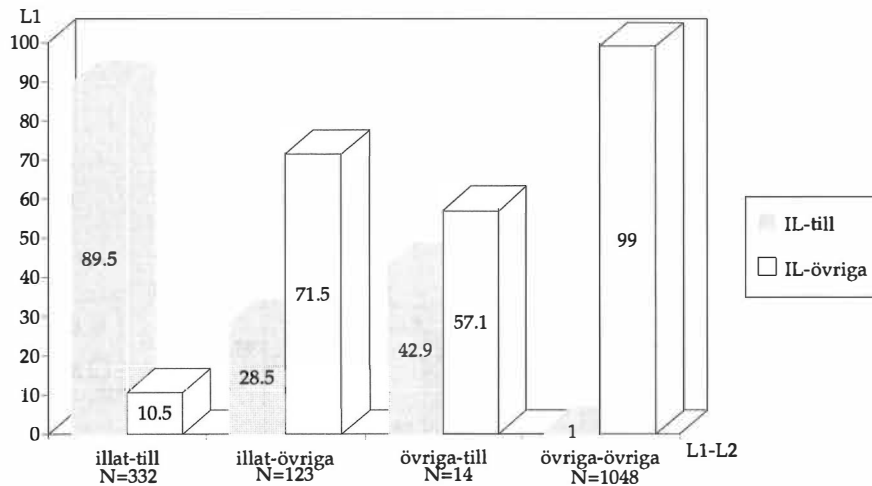


FIGUR 39 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala *på* i IL

- (1) **adessiv - *på***: på språkkursen, på det här lägret, på landet, på sängen, på gator, på golvet, i [*på*] vår gård, i [*på*] arbetsplats
- (2) **adessiv - övriga prep**: vid stranden, på [*i*] våra bekantas stuga, på [*i*] Österbotten, på [*till*] höger
- (3) **övriga kasus - *på***: gå på diskotek/*på* bio, gå på rock-festivaler, gå till [*på*] en kurs, åka till [*på*] en interrailresa, ha i [*på*] sin skjorta
- (4) **övriga kasus - övriga prep**: över gatan, till Finland, söka in vid handelshögskolan, gå på [*till*] landet, bo på [*i*] en ganska stor lägenhet

Värdet för *på* i IL är högst i samband med L1-adessiv och L2-*på* (78.0 %), och lägst när ingen av dessa positiva faktorer finns med (4.3 %). När bara en faktor finns med, ligger värdet däremellan (36.7 resp. 46.9 %). Det är en konsekvent inverkan, men L1- och L2-effekten kan inte hållas isär. De procentuella värdena visar att inlärarna har ganska stora problem med *på*. Å ena sidan tycks de inte använda *på* som motsvarighet till finskans adessiv så ofta som man skulle vänta sig när svenskan kräver detta (jfr tabell 43 s. 131), vilket förklarar dess dåliga behärskning i obligatoriska kontexter (jfr tabell 58 s. 153). Å andra sidan överanvänder inlärarna *på* kraftigt i fall där finskan har adessiv men svenskan inte tillåter bruk av *på*. Detta är orsaken till varför *på* har klarats av ganska dåligt också i icke-obligatoriska kontexter (jfr tabell 56 s. 149).

Figur 40 åskådliggör hur valet av *till* i IL påverkas av L1 och L2.

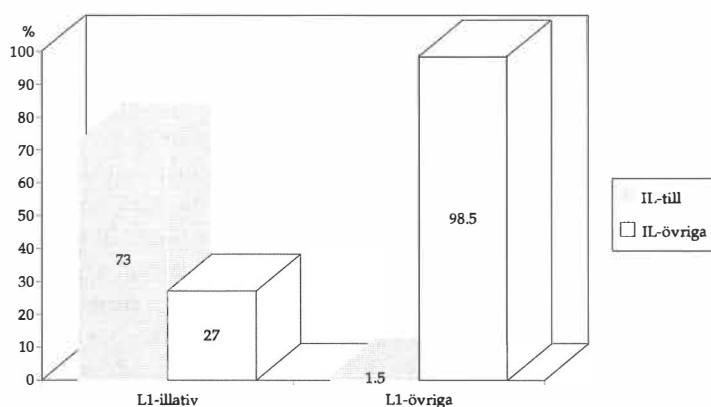
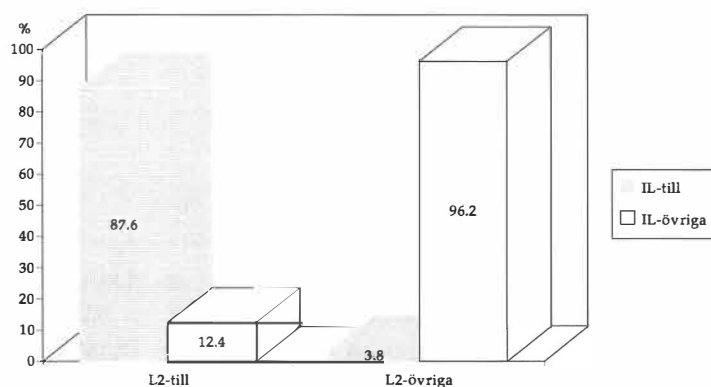


FIGUR 40 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det lokala *till* i IL

- (1) **illativ/allativ - till:** till landet, till kusten, till Stockholm, till Lappland, till gymnasiet, till simhallen, gå på [till] vår sommarstuga
- (2) **illativ/allativ - övriga prep:** gå på diskotek/bio, falla i sjön, gå till [på] diskotek, gå till [på] teater
- (3) **övriga kasus - till:** se ngn till höger, flytta till min mormor, köra vid [till] sjön, komma hos [till] dig
- (4) **övriga kasus - övriga prep:** från Island, bakom mig, gå under en stege, i Stockholm, på gräsmattan

Att *till* behärskas så dåligt i icke-obligatoriska kontexter (jfr tabell 56 s. 149), hänger samman med att inlärarna har överanvänt det som motsvarighet till finskans illativ/allativ. Abiturienterna har dock underanvänt det litet oftare (jfr tabellerna 56 och 58); de har alltså inte producerat *till* i fall som kräver det i L2-normen.

I de lokala fallen där finskan uppvisar illativ/allativ och svenskan *till*, påverkar L1 och L2 skilt IL ($G^2=3.5$, $df=1$, $p=0.061$). Det bästa alternativet i logit-analysen är associationsmodellen. L1- och L2-inverkan kan analyseras skilt (figurerna 41a och 41b).

FIGUR 41a L1-inverkan på det lokala *till* i ILFIGUR 41b L2-inverkan på det lokala *till* i IL

Om finskan uppvisar illativ/allativ står *till* i 73.0 % (332/455) av kontexterna. Har man övriga kasus i finskan, används det bara i 1.5 % (16/1062) av fallen. Det finns alltså ett tydligt samband mellan finskans illativ/allativ och inlärspråkets *till*. I de fall där L2 kräver *till*, påträffas det till 87.6 % (303/346) i inlärnarnas uppsatser. Denna siffra är betydligt högre än den för L2-övriga (3.8 %, 45/1171). Eleverna producerar *till* oftare i de fall där svenskan kräver det, än i de fall där finskan uppvisar illativ/allativ som dess motsvarighet. Inläring är således av större betydelse än transfer från L1. Också regressionskoefficienterna bekräftar detta: L2 har en större inverkan på IL (koeff.=0.921) än L1 har (koeff.=0.759). Skillnaden är dock inte signifikant (Z-test=0.023). På textuell nivå är motsvarigheten mellan finskans illativ/allativ och svenskans *till* av samma storlek (72.7-73.9 %) som hos inlärnarna (jfr tabell 43 s. 131). Det är också värt att notera att inlärnarna betydligt oftare har under- (12.4 %) än över-använt *till* (3.8 %).

Jämförs procenten för det korrekta bruket av *i*, *på* och *till* med varandra i de fall där de i finskan motsvaras av sin huvudekvivalent, tycks associationen

mellan inessiv och *i* vara starkast (95.5 %). *Till* behärskas till 89.5 % och med *på* har inlärarna lyckats endast till 78.0 %. Jämför man dessa resultat med siffrorna i tabell 43, kan man se att den bristfälliga behärsningen av *på* är något överraskande, eftersom det på textuell nivå motsvaras betydligt oftare av finskans adessiv än *till* av finskans illativ/allativ. L2-inverkan är dock större än L1-inverkan både när det gäller bruket av *i* och *till*, vilket tyder på att inlärarna har lärt sig reglerna för dessa bättre än för *på*, och att det inte bara rör sig om hur starkt de associerar ett finskt kasus med en svensk preposition. Beträffande överanvändning förhåller det sig så, att *i* överanvänds som motsvarighet till inessiv i 48.2 %, *på* som ekvivalent till adessiv i 36.7 % och *till* som motsvarighet till illativ/allativ i 28.5 % av de fall som i L2 skulle kräva en annan preposition. *På* överanvänds således kraftigt som motsvarighet till finskans adessiv, även om det också underanvänds ofta. Alla tre prepositioner behärskas betydligt sämre i de fall där de motsvaras av andra kasus än av sin huvudmotsvarighet i finskan. Bäst behärskas *i* (63.3 % rätt), medan *på* (46.9 %) och *till* (42.9 %) har klarats av nästan lika dåligt. Om finskan uppvisar andra kasus än prepositionernas huvudmotsvarighet, överanvänds de endast sällan (*i* 6.8 %, *på* 4.3 % och *till* 1.0 %).

6.6 Diskussion

Lokala prepositioner är betydligt vanligare i Gym1 än i Gym3. De uppvisar också delvis avvikande frekvenser. Den troligaste förklaringen till båda fenomenen är de olika uppsatsämnena. De relativa frekvenserna i läroböckerna ligger nära dem i elevernas uppsatser. Överensstämmelsen är något starkare i åk 3 än i åk 1. Inom båda årskurserna finns det stor individuell variation liksom skillnader mellan könen. I åk 1 använder flickorna en större andel av prepositionerna i lokal funktion än pojkarna, medan det förhåller sig tvärtom i åk 3.

Många fel påträffas i bruket av lokala prepositioner. Framför allt har inlärarna svårigheter med att välja korrekt preposition. Detta är inte oväntat om man studerar resultaten i analysen på systemnivå och textuell nivå. För det första är förhållandena mellan finskans kasus och svenskans prepositioner komplexa. För det andra är inte heller målspråkets system enkelt, utan i många fall finns det undantag som måste läras in fall för fall. Det är prepositionerna *i*, *på* och *till* som framför allt används i stället för varandra. Fel av denna typ utgör hela 60 % av alla fel. Antalet utelämnade och överflödiga prepositioner är däremot marginellt. De överflödiga prepositionerna är i viss mån systematiska, medan det är svårt att förklara de utelämnade.

De lokala prepositionerna som helhet behärskas nästan lika bra av båda årskurserna, även om det finns skillnader i behärsningen av enskilda prepositioner. Några prepositioner klaras t.o.m. bättre av åk 1 än av åk 3. Fullständig behärsning är dock betydligt vanligare i Gym3 än i Gym1. I åk 1 har flickorna klarat av de lokala prepositionerna bättre än pojkarna, medan det inte finns

några skillnader mellan könen i Gym3. Mellan betyg och korrekthetsprocent finns det däremot ett samband i båda årskurserna: ju bättre betyg uppsatsen har, desto större korrekthetsprocent uppvisar den utom några få undantag.

Kotsinas (1982) är den enda forskare som närmare har studerat inläringen av lokala prepositioner i svenskan. Hon har utvecklat en stadieteori om hur invandrare lär sig svenskans lokala prepositioner. Som möjliga påverkande faktorer nämner Kotsinas komplexitet, kontext, inputfrekvens och behovsfrekvens. Hon räknar med sju stadier. På första stadiet använder inlärnarna inte alla prepositioner i lokal funktion. På stadium 2 använder de 1-2 prepositioner i allmän lokal funktion. På tredje stadiet lär de sig när de skall använda *i* eller *på*. Först på fjärde stadiet börjar de inse att olika prepositioner betecknar plats och två slags riktning (källa och mål). På stadium 5 lär de sig flera prepositioner som kan stå i de tre funktionerna. På sjätte och sjunde stadiet sker ytterligare finslipning.

Invandrarna som Kotsinas studerade befann sig på stadierna 2-4, således hade ingen av dem kommit långt i inläringen. De finska gymnasierna har däremot redan studerat svenska så länge, att de alla anger lokala relationer med prepositioner, och de har insett att man skall använda olika prepositioner för att ange plats, källa och mål. Dessutom kan de flesta av dem också använda flera prepositioner i en funktion, även om de fortfarande har avsevärda problem med att välja rätt preposition. De flesta av dem tycks således befinna sig på stadierna 5-7 enligt Kotsinas stadieteori.

Hur klarar inlärnarna av de tre funktionerna som de lokala prepositionerna används i, m.a.o. finns det skillnader mellan uttryck som betecknar plats, källa och mål? Det existerar procentuella skillnader mellan de två årskurserna. Ordningen i de icke-obligatoriska och obligatoriska kontexterna är däremot densamma inom grupperna. I hierarkin (figur 42) anges procenten för behärsksningen av de icke-obligatoriska (siffran före /) och obligatoriska kontexterna (siffran efter /). Jag har uteslutit de exceptionella fallen, där man i finskan har elativ, ablativ, illativ eller allativ, även om det rör sig om en platsbetecknande funktion (jfr s. 126). Resultatet påverkas inte nämnvärt, eftersom antalet sådana fraser endast är 20 i Gym1 och 9 i Gym3. Därför är det inte heller motiverat att ställa upp två skilda hierarkier. Eftersom antalet överflödiga och utelämnade prepositioner är nästan lika stort inom grupperna, föreligger det inga betydande skillnader mellan de icke-obligatoriska och obligatoriska kontexterna.

Gym1: källa 88.2/89.6 % > plats 84.2/83.6 % > mål 79.1/81.9 %
 Gym3: plats 89.4/88.5 % > mål 70.8/72.9 % > källa 64.0/64.0 %

FIGUR 42 Svårighetssekvenser för prepositioner i plats-, käll- och målbetecknande funktioner

Gym1: rätt/alla belägg

- icke-obligatoriska kontexter: plats 494/587, källa 60/68, mål 325/411

- obligatoriska kontexter: plats 494/591, källa 60/67, mål 325/397

Gym3: rätt/alla belägg

- icke-obligatoriska kontexter: plats 294/329, källa 16/25, mål 51/72

- obligatoriska kontexter: plats 294/331, källa 16/25, mål 51/70

I Gym3 är de platsangivande prepositionerna betydligt lättare än de käll- (χ^2 -testet fungerar inte) och målbetecknande (icke-obligatoriska kontexter: $\chi^2=16.9$, $df=1$, $p<0.001$; obligatoriska kontexter: $\chi^2=11.7$, $df=1$, $p<0.001$). I Gym1 är ordningen annorlunda. I motsats till Gym3 är de prepositioner som anger källa lättast, medan de som betecknar mål är svårast i icke-obligatoriska kontexter. I obligatoriska kontexter behärskas de plats- och målangivande prepositionerna nästan lika väl. Skillnaderna mellan de tre klasserna är små i Gym1 och inte signifikanta.

Vid en jämförelse mellan grupperna får man något överraskande resultat. De prepositioner som betecknar källa eller mål klaras bättre av gymnasisterna i åk 1 än av abiturienterna. Skillnaderna är procentuellt sett stora, men inte signifikanta när det gäller den målbetecknande funktionen, och χ^2 -testet fungerar inte beträffande den källbetecknande. Man skulle ha väntat sig att det är just dessa kategorier som abiturienterna har tillägnat sig bättre än gymnasisterna i åk 1, eftersom strukturerna i fråga anses vara mera komplexa på innehålls nivå än de platsangivande prepositionerna. Särskilt gäller detta de prepositioner som betecknar källa, eftersom över 1/3 av beläggen är inkorrekta i Gym3. De platsangivande prepositionerna behärskas däremot avsevärt bättre i Gym3 än i Gym1. Skillnaden är signifikant (icke-obligatoriska kontexter: $\chi^2=4.8$, $df=1$, $p<0.05$; obligatoriska kontexter: $\chi^2=4.2$, $df=1$, $p<0.05$). Detta kan eventuellt bero på att det finns fler fall där motsvarigheten mellan L1 (*juhlissa*) och L2 (*på festen*) är sämre i Gym1 än i Gym3. I obligatoriska kontexter är andelen undantagsfall 7.9 % (45/591) i Gym1 och 3.9 % (13/331) i Gym3. Av dem har endast 40.0 % (18/45) klarats av i Gym1 och 46.2 % (6/13) i Gym3.

Vi skall närmare studera hur olika plats- och målbetecknande prepositioner behärskas. Det rör sig om obligatoriska kontexter där de exceptionella fallen (jfr s. 126) har uteslutits (tabell 60).

TABELL 60 Korrekthetsprocent för platsbetecknande prepositioner i obligatoriska kontexter

preposition	f	Gym1		f	Gym3	
		fel	% rätt		fel	% rätt
i	393	27	93.1	212	12	94.3
vid	6	2	66.7	4	2	50.0
på	148	55	62.8	55	15	72.7
hos	9	6	33.3	1	1	0.0

I platsuttryck är *i* betydligt lättare än *på*, *hos* och *vid*. Antalet belägg på *vid* och *hos* är dock så litet att man inte kan generalisera resultatet. Det finns en signifikant skillnad på behärsknigen av *i* och *på* (Gym1: $\chi^2=76.7$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=22.4$, $df=1$, $p<0.001$). Som ovan (figur 37 s. 157) konstaterats, föredrar inlärarna *i* som platsbetecknande preposition på bekostnad av övriga.

Beträffande den målbetecknande funktionen kan det observeras ett helt tydligt mönster i båda korpusarna (tabell 61). *Till* är betydligt lättare än *på* (Gym1: $\chi^2=31.3$, $df=1$, $p<0.001$) och *i*, som båda är nästan lika svåra. Också i

Gym3 kan man observera samma tendens, även om antalet belägg där är begränsat.

TABELL 61 Korrekthetsprocent för målbetecknande prepositioner i obligatoriska kontexter

preposition	f	Gym1		f	Gym3	
		fel	% rätt		fel	% rätt
till	296	27	90.9	36	6	83.3
i	31	11	64.5	6	3	50.0
på	57	21	63.2	12	5	58.3

Det är alltså *till* som inlärarna bäst behärskar, men i någon mån gör de också fel och använder sällsyntare alternativ i stället för *till* (jfr också tabell 50 s. 142). Att *till* är lättast visar att IL är systematiskt. *I* och *till* tycks vara de lättaste varianterna i plats- resp. målbetecknande funktion. Inlärarna har således lättast att tillägna sig den preposition som frekvensmässigt oftast står i ifrågavarande funktion i L2. Detta kan förstås mot bakgrunden att *i* väl kan betecknas som den mest prototypiska platsbetecknande och *till* som den mest prototypiska målangivande prepositionen. På gruppnivå behärskar inlärarna dem bra; till över 90 % i båda årskurserna (utom *till* i Gym3 till 83.3 %). Även resultaten i avsnitt 6.5 stöder detta antagande, eftersom L2-inverkan, dvs. inläring, är av större betydelse i samband med bruket av *i* och *till* än L1-inverkan. En stor del av felen i bruket av *i* påträffas i målangivande funktion (64.5 % rätt i Gym1) där inlärarna har producerat andra prepositioner i obligatoriska kontexter för *i* betydligt oftare än i platsangivande funktion (93.1 % rätt i Gym1). I åk 3 är tendensen densamma, men antalet målbetecknande belägg är litet. *På* har klarats av lika dåligt i båda fallen i Gym1 (till ca 63 %), medan abiturienterna behärskar *på* bättre i den platsangivande (72.7 %) än i den målbetecknande funktionen (58.3 %, dock bara 12 belägg). I detta sammanhang är det omöjligt att exakt säga hur inläringen går till. För det ändamålet vore en longitudinell undersökning nödvändig, men det förefaller som om *i* och *till* lärs in först, eftersom de klaras av avsevärt bättre än andra alternativ i plats- resp. målbetecknande funktion.

7 TEMPORALA PREPOSITIONER

7.1 Svenskans och finskans tidsuttryck

Tidsuttrycken kommer i det följande att först analyseras på systemnivå och sedan på textuell nivå. Bara sådana tidsuttryck finns medtagna som har en preposition i svenskan. Både svenskan och finskan kommer att diskuteras (jfr lokala prepositioner i avsnitt 6.1). Analysen på systemnivå baserar sig på ordböcker, grammatikor och Anderssons (1977) monografi. Avsikten är att visa vilket komplext system svenskans tidsadverbial bildar. Även om jag har eftersträvat en uttömmande beskrivning och noggrant gått igenom ordböcker, är det möjligt att jag inte lyckats finna samtliga tänkbara strukturer. Å andra sidan är jag övertygad om att den mest centrala informationen om svenskans prepositioner i temporal funktion är medtagen, och systemnivån ger en grundligare bild av företeelsen än den textuella. Analysen på textuell innebär att texter som inlärarna har skrivit har översatts från IL till finska och till korrekt svenska (se närmare 6.1.2). Detta möjliggör en jämförelse mellan finskans kasus och svenskans prepositioner. Alla inlärartexter både i Gym1 och i Gym3 behandlas som en enhetlig text, vilket innebär att någon hänsyn inte tas till den individuella variationen.

7.1.1 Systemnivå

Som utgångspunkt för klassifikationen av temporala uttryck har jag använt Anderssons semantiska kategorier. Enligt Andersson (1977: 45-46) kan man dela in tidsadverbialen i sju klasser med frågeord som kriterier. De som svarar på frågan *hur länge*, kallas för minimidurationer (*Stina studerade i tre år*), medan maximidurationer besvarar frågan *på hur lång tid* (*Stina tog sin examen på tre år*).

På frågan *för vilken tid* (*Han bokade hotellrummet för maj månad*) svaras med finala durationer. Tidpunktsadverbial besvarar frågan *när* (*Pelle lyckades vid tredje försöket, Han reste till Bangkok för fyra veckor sedan*). Kardinala iterationsadverbial anger svaret på frågan *hur många gånger* (*Ordningen stördes på fyra möten*) och frekvensadverbial besvarar frågan *hur ofta* (*Johan besökte simbassängen tre gånger i veckan*). Frågan *vilken gång i ordningen* besvaras med ordinala iterationsadverbial (*Han bokade hotellrummet för tredje gången*). Intuitivt verkar denna klassificering mycket logisk, och därför kommer jag att använda Anderssons terminologi i fortsättningen. Senare har Andersson (1993: 83) modifierat sitt förslag. Han använder termerna tidfästnings- (=tidpunkts-), durations- (minimi-, maximi- och finala durationer), iterations-, frekvens- och sekvensadverbial. Den förstnämnda indelningen passar dock bättre för mina ändamål. Nackdelen med Anderssons undersökning är att den innehåller få exempel på de semantiska kategorierna och ofta ger en enkel bild av företeelser som i verkligheten är mycket komplexa. Exempelen i fortsättningen är inte hämtade från Anderssons undersökning, utan från ordböcker (både en- och tvåspråkiga) och grammatikor. Som exempel kan nämnas Karlsson (1979) samt Montan och Rosenqvist (1992).

Jag skall först studera svenskans prepositionella tidsadverbial på systemnivå. Sedan svenskans och finskans system har beskrivits, kontrasteras de mot varandra. I tabell 62 är endast de prepositionella uttrycken medtagna, men i svenskan finns också ofta alternativet att man kan ange temporal betydelse utan preposition. Detta är t.ex. fallet med tidpunktsadverbial (*nuförtiden, då, nu*) och med minimidurationer (*hela dagen, två veckor*). Tabell 62 visar med vilka prepositioner Anderssons semantiska kategorier kan uttryckas. Andersson (1977: 55) anser att kardinala iterationsadverbial också kan betraktas som en underkategori av tidpunktsadverbial; de refererar till flera tidpunkter. I dem kan t.ex. *i* och *på* förekomma. Det viktigaste kriteriet är att prepositionen kombineras med ett räkneord. Jag kommer i fortsättningen att behandla dem som tidpunktsadverbial.

TABELL 62 Semantiska kategorier vs svenskans temporala prepositioner

	tidpunkt	minimi	final	frekvens	maximi	ordinal
i	x	x	x	x		
på	x		x	x	x	
för	x		x			x
till	x	x	x			
under	x	x		x		
över	x	x	x			
efter	x	x				
från	x	x				
genom	x	x				
inom	x				x	
med	x				x	
om	x			x		
runt	x	x				
sedan		x			x	
framemot	x					
före	x					
inför	x					
innan	x					
kring	x					
mellan	x					
mot	x					
vid	x					
för-sedan	x					
igenom		x				
tills		x				
från-till		x				
från och med		x				
till och med		x				
per				x		
totalt	22	14	5	5	4	1

Tidpunkt kan uttryckas med minst 22 prepositioner. På systemnivå påträffas *framemot, före, inför, innan, kring, mellan, mot, vid* och *för-sedan* som används bara för att ange tidpunkt. *I, på, för, till, under, efter, med, om, runt, över, från, genom* och *inom* är flerfunktionella prepositioner. Det finns ett antal regelbundenheter som kan hjälpa inlärarna att välja rätt preposition förutsatt att de känner till och kan tillämpa dem i kommunikationen. Följande tumregler gäller tidpunktsadverbial (jfr Montan & Rosenqvist 1992: 30-32):

- förfluten tidpunkt: *i + s-form (i måndags, i våras)*

- kommande tidpunkt: *i + artikellös form i fråga om delar av dygnet och årstider (i kväll, i sommar), på + artikellös form beträffande veckodagar (på måndag)*

- i betydelsen 'alltid, vana': *på + bestämd form beträffande delar av dygnet och veckodagar (på eftermiddagen, på måndagen)*

- i samband med månader: *i + artikellös form (i september)*

Som det framgår av dessa exempel, kan vissa ord kombineras med olika prepositioner, t.ex. *på kvällen - i kväll, på sommaren - i sommar - i somras, i morgon - på*

morgonen. Detta kan ge upphov till svårigheter. Det räcker inte med att man känner till en preposition som kan kombineras med substantivet i fråga, utan man måste också ta hänsyn till uttryckets betydelse. Utöver det att man kan välja rätt preposition måste man också veta om substantivet står i artikellös form, bestämd form, eller i *s*-form. En ytterligare svårighet ligger i att substantivet i några fall inte konstrueras med preposition. Vissa attribut som *den här, denna, följande, förra, hela, nästa, samma, varannan, varje* gör att prepositionen inte kan användas, jfr *samma kväll, följande dag, hela söndagen, förra veckan*.

Beträffande minimidurationer är det i några fall svårt att klassificera uttryck som kan ange både tidpunkt och duration (*från morgonen till kvällen, under sommaren*). Andersson (1977: 54) anser att dessa uttryck samtidigt kan placeras i två kategorier, men för mina ändamål är det inte någon lämplig lösning och jag har därför betraktat dem som minimidurationer. Dessa uttrycks således med *från-till, från och med, till och med, igenom* och *tills*, vilka alla påträffas endast i denna funktion. *I, till, under, efter, runt, över, från* och *genom* kan också ange minimiduration. Det finns många alternativ att välja mellan, men å andra sidan har dessa prepositioner helt olika betydelser; några anger t.ex. början av en händelse, medan andra betecknar slutet.

Betydligt färre prepositioner kan användas i frekvensadverbial. Här är det närmare bestämt fråga om en del av frekvensadverbialen. Andersson (1977: 56) skriver att dessa kan ha en prepositionsfras som senare led, som i frasen *två gånger i veckan*. *I, om, per, på* och *under* är de fem alternativ man kan välja på. Här finns en entydig regel som bestämmer när man skall använda *i* och vilka fall som kräver *om*. Det heter *fyra gånger i sekunden/i minuten/i timmen/i veckan/i månaden*, men *fyra gånger om dagen/om dygnet/om året*. Regeln är således lexikalt betingad. Även *per* kan användas i denna funktion (Montan & Rosenqvist 1992: 33).

I ordinala iterationsadverbial påträffas endast *för*, i maximidurationer *på, med, sedan* och *inom* och i finala durationer *för, på, i, till* och *över* (jfr Andersson 1977: 53). Dessa semantiska kategorier torde inte vålla några problem för inlärarna, eftersom det inte finns många konkurrerande varianter. Som maximidurationer betraktas också fall med *på* i negerade satser (*Jag har inte sett henne på flera år*), även om Andersson (1977: 76) är osäker på hur man skall klassificera dem.

Som framgår av tabell 62, kan vissa prepositioner representera många semantiska kategorier, medan andra uppvisar endast en funktion. *I* och *på* kan ha de flesta funktionerna. De kan båda stå i tidpunkts- och frekvensadverbial eller ange final duration. *I* kan dessutom användas i minimidurationer, medan *på* anger maximiduration. *För, till, under* och *över* kan representera tre subklasser, medan *efter, från, genom, inom, med, om* och *runt* uppvisar två semantiska kategorier. Dessa kan alla ange tidpunkt. *Till, under, efter, från, genom, runt* och *över* har som andra funktion angivandet av minimiduration. I frekvensadverbial kan användas *under* och *om*. *Inom* kan stå i maximidurationer. *För, till* och *över* påträffas i finala durationer, *för* förekommer dessutom i ordinala iterationsadverbial. Femton av prepositionerna kan ha bara en enda funktion. Oftast gäller det att ange tidpunkt (nio prepositioner), men *per* anger frekvens, och *igenom, tills, från-till, från och med, till och med* används i minimidurationer.

I finskan finns det också många möjligheter att uttrycka tid. Inga kasus används enbart i tidsadverbial, utan samma kasus uttrycker både tid och rum. Därför anser några forskare att tidsuttryck utgör en subklass av rumsuttrycken (Hakulinen & Karlsson 1979: 211). Detsamma gäller också tidsuttrycken i svenskan. Några få prepositioner används endast i tidsuttryck som *sedan*, *tills*; annars påträffas samma prepositioner i de båda adverbialkategorierna. Hakulinen och Karlsson (1979: 210) har tillämpat Anderssons terminologi på finskans tidsuttryck. Så har även jag själv gjort. Jag anser dock att man inte behöver modifiera Anderssons klassifikation på det sätt som Hakulinen och Karlsson har föreslagit, utan att det är möjligt att använda den också i finskan på samma sätt som i svenskan. Dessutom omöjliggörs en kontrastiv jämförelse mellan finskan och svenskan om man inte tillämpar samma semantiska kategorier i båda språken.

Tabell 63 åskådliggör förhållandet mellan innehåll och kasus i finskan. Eftersom nominativen motsvaras av icke-prepositionella tidsuttryck i svenskan, återfinns den endast i tabell 63 (*Hän tuli klo 8* vs *Han kom kl 8*).

TABELL 63 Semantiska kategorier vs finskans kasus

	tidpunkt	minimi	maximi	frekvens	final	ordinal
nominativ	x					
ack/part		x				x
essiv	x					
translativ	x				x	
inessiv	x		x	x		
elativ	x	x				
illativ	x	x	x			
adessiv	x					
instruktiv	x					
prepositioner	x	x	x			
postpositioner	x	x		x		
totalt	10	5	3	2	1	1

Tidpunkt kan uttryckas med åtta kasus i finskan, dessutom med pre- eller postpositioner. Minimidurationer uppvisar tre kasus, pre- och postpositioner. I maximidurationer gäller det att använda inessiv, illativ eller prepositioner. I frekvensadverbial kan inessiv eller postpositioner användas. Final duration anges med translativ i finskan och i ordinala iterationsadverbial påträffas akkusativ/partitiv. Jämfört med svenskan tycks repertoaren vara mera begränsad eftersom antalet kasus i finskan är mindre än antalet prepositioner i svenskan. Man drar samma slutsats om man studerar förhållandet mellan form och innehåll med kasus som utgångspunkt. Inessiv och illativ kan användas i tre semantiska kategorier, akkusativ/partitiv, translativ och elativ i två semantiska funktioner och övriga kasus bara i en enda funktion: i tidpunktsadverbial. Pre- och postpositioner kan ange tidpunkt eller minimiduration. Dessutom kan prepositioner beteckna minimiduration och postpositioner frekvens. Jämfört med kasusformerna är de exceptionella i det avseendet att de oftast har en entydig ekvivalent i svenskan (se närmare nedan). Det finns

undantag, t.ex. motsvaras finskans *ennen* av *före*, *inför* eller *innan* i svenskan. I några fall kan man i finskan använda antingen en pre- eller en postposition som motsvarighet (t.ex. *yli* 'över'), men viktigare är den lexikala motsvarigheten (jfr också 6.1.1 s. 128-129). När det gäller ackusativ och partitiv i minimidurationer är det fråga om objektsbesläktade bestämningar i finskan. Valet av kasus bestäms av om satsen innehåller en negation eller inte, t.ex. *Viivysin matkalla viikon* (ackusativ) vs *En viipynyt matkalla viikkoa* (partitiv) (Hakulinen & Karlsson 1979: 216).

Av tabell 64 framgår det komplexa sambandet mellan finskans kasus och svenskans prepositioner i tidsadverbialen. Denna framställning är något ytlig, eftersom jag inte har tagit hänsyn till de olika funktionerna, vilket görs i nästa steg. Dessutom saknas här de fall som motsvaras av pre-/postpositioner i finskan. De presenteras först i samband med exemplen.

TABELL 64 Finskans kasus vs svenskans temporala prepositioner på systemnivå

	inessiv	adessiv	elativ	ackusativ	essiv	illativ	translativ	instruktiv	totalt
på	x	x	x		x	x	x	x	7
under	x	x	x	x	x	x		x	7
i	x	x	x	x	x		x		6
vid	x	x	x		x	x			5
om	x	x			x			x	4
för		x		x			x		3
efter			x			x			2
till						x	x		2
från			x						1
(i)genom				x					1
inom	x								1
med	x								1
mot		x							1
per	x								1
sedan				x					1
över							x		1
totalt	8	7	6	5	5	5	5	3	44

Oftast tycks det finnas flera konkurrerande varianter när man går från finskan till svenskan. Sambandet mellan en viss preposition och ett visst kasus kan dock vara tydligare i en kategori än i en annan. Därför skall de olika semantiska klasserna studeras. Här ges också exempel på de fall där finskan har pre-/postpositioner som motsvarigheter till svenskans prepositioner.

Tidpunktsadverbialen utgör den mest heterogena klassen i båda språken, men också den största (beträffande frekvenser i de undersökta texterna, se tabellerna 68 och 69 s. 179-180).

essiv på: *maanantaina* - på måndagen
under: *viime päivinä* - under de senaste dagarna
i: *viime kesänä* - i somras
vid: *18-vuotiaana* - vid arton års ålder
om: *jouluna* - om julen

translativ	till: loppuksi - till sist
inessiv	i: syyskuussa - i september vid: kuun vaihteessa - vid månadsskiftet
elativ	i: loppuviikosta - i slutet av veckan på: alkukesästä - på försommarn under: loppukevästä - under slutet av våren vid: uudestavuodesta - vid nyår
illativ	på: vanhaan hyvään aikaan - på den gamla goda tiden under: valoisaan aikaan - under den ljusa tiden vid: siihen aikaan - vid den tiden
adessiv	på: aamulla - på morgonen under: keskiajalla - under medeltiden om: keväällä - om våren vid: ensi silmäyksellä - vid första ögonkastet i: tällä hetkellä - i detta nu för: tällä hetkellä - för tillfället mot: kesäkuun loppupuolella - mot slutet av juni
instruktiv	på: kesäisin - på somrarna om: iltaisin - om kvällarna under: viikonloppuisin - under veckosluten
prepositioner	genom: kautta aikojen - genom tiderna om: läpi vuoden - året om under: pitkin iltaa - under kvällens lopp
postpositioner	efter: hetken kuluttua/päästä/perästä - efter en stund framemot: kevättä kohden/kohti - framemot våren för-sedan: kaksi vuotta sitten - för två år sedan inom: vuoden kuluessa/aikana - inom ett år kring: pääsiäisen aikoihin/tienoissa/vaiheilla - kring påsken med: vuosien mittaan - med åren med: ajan myötä - med tiden mellan: kahdeksan ja kymmenen välillä - mellan åtta och tio om: kahden viikon kuluttua - om två veckor under: jumalanpalveluksen aikana - under gudstjänsten vid: kolmen maissa/tienoissa/paikkeilla - vid tretiden
pre-/postpositioner	efter: joulun jälkeen - efter julen före: ennen joulua/joulun alla - före jul inför: ennen uutta vuotta - inför det nya året innan: ennen kesälomaa - innan sommarlovet mot: iltaa kohti - mot kvällen runt: ympäri vuoden - året runt över: yli talven - över vintern
övriga	i: eilen - i går, huomenna - i morgon

Jämförelsen visar att det inte finns ett enda fall där det existerar ett 1:1-förhållande mellan en svensk preposition och ett finskt kasus. Systemet är således mycket komplext. I klassen övriga rör det sig om adverbial i finskan som inte böjs eller inte uppfattas som normala kasusformer. I svenskan motsvaras de också av konstruktioner som kan betraktas som helfraser.

Minimiduration kan uttryckas med fyra kasus och med några pre- och postpositioner. I några fall kan man i finskan ha ackusativ/partitiv eller pre-

/postposition som motsvarighet. I svenskan kan 14 prepositioner ange minimiduration.

akusativ/partitiv	i: vuoden/kaksi vuotta - i ett år/två år sedan: monta vuotta - sedan många år tillbaka
elativ	från: viime vuodesta - från senaste år
illativ	till: kuukauden loppuun - till slutet av månaden
elativ-illativ	efter: päivästä päivään - dag efter dag
pre-/postpositioner eller akusativ/partitiv	genom: läpi/kautta vuosisatojen/vuosisatoja - genom århundraden igenom: (läpi/kautta) koko elämän - hela livet igenom under: kahden vuoden ajan/kaksi vuotta - under två år
postpositioner	igenom: yöt läpeensä - nätterna igenom sedan: vuodesta 1991 lähtien - sedan 1991 till: meidän päiviin asti/saakka - till våra dagar tills: huomiseen asti - tills i morgon från och med: elokuun 1. päivästä lähtien - från och med den 1 augusti till och med: tiistaihin asti - till och med tisdagen
pre-/postpositioner	över: työskennellä läpi/yli yön/yön yli - arbeta över natten runt: ympäri vuorokauden - dygnet runt

Frekvensadverbial kan i finskan ha inessiv eller postposition; i svenskan används fem olika prepositioner.

inessiv	i: kaksi kertaa viikossa - två gånger i veckan om: kaksi kertaa päivässä - två gånger om dagen per: kaksi kertaa kuukaudessa - två gånger per månad på: kolme kertaa kuukaudessa - tre gånger på en månad
inessiv/postposition	under: seitsemän kertaa kahdessa vuodessa/kahden vuoden aikana - sju gånger under två år

Maximidurationer anges med inessiv, illativ eller preposition i finskan, medan svenskan uppvisar fyra alternativ:

inessiv	på: kolmessa tunnissa - på tre timmar med: hetkessä - med ens inom: kolmessa viikossa - inom tre veckor
illativ	på: ei kahteen vuoteen - inte på två år
preposition	sedan: sitten viime syksyn - sedan senaste höst

I finala durationer kan finskan uppvisa endast translativ, medan svenskan kan ha fem olika prepositioner (jfr Andersson 1977: 53):

translativ	för: viikoksi - för en vecka i: kymmeneksi minuutiksi - i tio minuter på: viikoksi - på en vecka till: kello viideksi - till klockan fem över: yöksi - över natten
------------	--

I ordinala iterationsadverbial finns det i båda språken endast en möjlighet (jfr Andersson 1977: 59):

partitiv

för: kolmatta kertaa - för tredje gången

Sammanfattningsvis kan sägas att tidpunktsadverbialen kan antas vara svåra för finska inlärare av svenska, eftersom det finns så många möjligheter att välja och därför att det inte finns något 1:1-förhållande mellan finskan och svenskan. I andra semantiska kategorier är antalet alternativ mindre, och i några få fall kan en regel ges till hjälp för inlärarna att välja rätt. Svårigheten kan dock grunda sig i att dessa kategorier troligen inte är lika frekventa i inputen som tidpunktsadverbialen.

7.1.2 Textuell nivå

För textuell analys har IL-texterna, dvs. uppsatserna, översatts till finska och svenska (se närmare 6.1.2 s. 129-130). En kontrastiv analys av finskans och svenskans tidsuttryck ger viktig bakgrundsinformation om motsvarighetsrelationer mellan kasus och prepositioner för analysen av inläraryrket. Jämfört med analysen på systemnivå har denna analys för det första fördelen att den avslöjar vilka prepositioner som påträffas i de funktioner som eleverna har velat uttrycka och hur ofta. Några av de ovan presenterade prepositionerna förekommer kanske inte alls i alla beskrivna funktioner i detta textmaterial eller är sällsynta. För det andra är det också möjligt att jag inte har funnit alla användningsmöjligheter i ordböckerna; det kan alltid finnas mindre frekventa företeelser som inte anges i dem. Syftet med den textbaserade beskrivningen är således att komplettera den rent kvalitativa och teoretiska analysen med en mer kvantitativ analys av det faktiska bruket. I denna jämförelse tas inte hänsyn till hur texterna ser ut i IL, utan detta kommer att behandlas senare (jfr avsnitt 7.5).

I tabell 65 ges en översikt över det kvantitativa förhållandet mellan finskans kasus och svenskans prepositioner i de översatta L1- och L2-texterna. Antalet belägg är så litet, att bara fyra kasusmotsvarigheter och kategorin postpositioner (innehåller också nio prepositioner) studeras skilt. Andra har hänförs till klassen övriga. Av tabell 65 framgår de procentuella andelar som olika prepositioner visar som ekvivalenter till de vanligaste kasusen. Här har jag inte tagit hänsyn till de olika semantiska subklasserna, eftersom de inte spelar någon större roll i sammanhanget. Ackusativ/partitiv kan nämligen endast användas i minimidurationer eller i ordinala iterationsadverbial. Inessiv uttrycker huvudsakligen tidpunkt eller frekvens, medan adessiv och essiv enbart anger tidpunkt (jfr tabell 63 ovan).

TABELL 65 Finskans kasus/postpositioner och svenskans temporala prepositioner på textuell nivå

L1-kasus L2-prep	ackusativ		essiv		inessiv		adessiv		postposition		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>i</i>	41	95.3	50	55.6	89	70.6	2	1.9	0	0.0	39	43.3
<i>på</i>	0	0.0	24	26.7	3	2.4	100	93.5	0	0.0	23	25.6
<i>efter</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	86	57.0	1	1.1
<i>under</i>	1	2.3	16	17.8	0	0.0	4	3.7	16	10.6	2	2.2
<i>för</i>	1	2.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	20	13.2	5	5.6
<i>om</i>	0	0.0	0	0.0	16	12.7	1	0.9	7	4.6	1	1.1
<i>per</i>	0	0.0	0	0.0	18	14.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>till</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	2.6	10	11.1
<i>övriga</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	18	11.9	9	10.0
totalt	43	100.0	90	100.0	126	100.0	107	100.0	151	100.0	90	100.0

Liksom i lokal betydelse (jfr tabell 43 s. 131) finns också här en dominerande variant i varje kasus. Ackusativ/partitiv har *i* som huvudmotsvarighet; dess andel är 95.3 %. Adessiv motsvaras av *på* till 93.5 % och inessiv har *i* som motsvarighet i 70.6 % av fallen. Då finskan har essiv, är *i* den dominerande varianten med 55.6 %. *På* (26.7 %) och *under* (17.8 %) uppvisar dock också ganska stora andelar. Huvudekvivalenten till ackusativ/partitiv, inessiv och essiv är således *i*, medan adessiv främst motsvaras av *på*. Jämfört med de lokala fallen (tabell 43 s. 131) motsvaras inessiv i tidsuttryck mer sällan av *i* (87.2 % i den lokala funktionen, 70.6 % i den temporala funktionen), medan korrespondensen mellan adessiv och *på* tycks vara bättre i tids- (93.5 %) än i rumsuttrycken (82.5 %).

När det handlar om finskans ackusativ och partitiv, kan svårigheten ligga i att de ganska sällan motsvaras av en struktur med preposition i svenskan. I de undersökta L2-texterna är andelen prepositionslösa uttryck ca 80 %. Därför kan man förmoda att inlärarna inte heller kommer att använda prepositioner i de fall som kräver någon preposition i svenskan. Utelämnningar påträffas således troligen oftast när det gäller att finna en ekvivalent till finskans ackusativ eller partitiv.

7.2 Icke-normativ analys

Antalet prepositionella tidsuttryck är 470 i Gym1, 158 i Gym3. Av samtliga prepositioner utgör de i tidsuttryck 16.9 % i Gym1 och 6.8 % i Gym3 ($\chi^2=118.8$, $df=1$, $p<0.001$). I det svenska gymnasistmaterialet påträffas bara 4.0 % av alla prepositioner i tidsadverbialen. Detta innebär att de svenskspråkiga gymnasierna använder relativt sett signifikant färre temporala prepositioner än de finska eleverna i åk 1 ($\chi^2=517.5$, $df=1$, $p<0.001$) och i åk 3 ($\chi^2=32.8$, $df=1$, $p<0.001$). Antalet olika temporala prepositioner är nästan detsamma i de tre korpusarna; i Gym1 påträffas 16 olika prepositioner, i Gym3 12 och i det

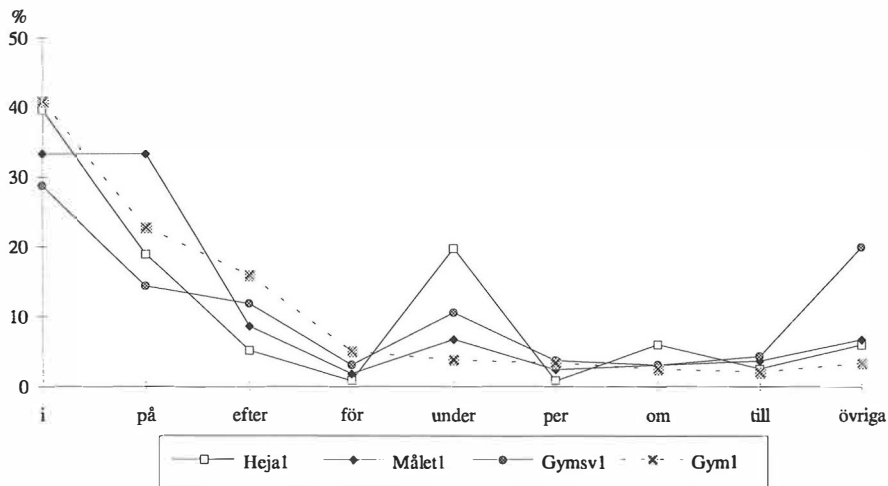
svenska gymnasistmaterial 18. Det är dock inte fråga om samma prepositioner i de tre materialen, och dessutom finns det betydliga frekvensskillnader dem emellan (tabell 66).

TABELL 66 Frekvenser för temporala prepositioner ($f \geq 10$)

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
i	192	40.9	68	43.0	85	25.5
på	107	22.8	25	15.8	44	13.2
efter	75	16.0	18	11.4	35	10.5
för	24	5.1	13	8.2	26	7.8
under	18	3.8	10	6.3	48	14.4
per	16	3.4	2	1.3	0	0.0
om	12	2.6	4	2.5	7	2.1
till	10	2.1	4	2.5	10	3.0
från	1	0.2	0	0.0	23	6.9
sedan	1	0.2	0	0.0	10	3.0
vid	1	0.2	1	0.6	19	5.7
innan	0	0.0	0	0.0	10	3.0
övriga	13	2.8	13	8.2	16	4.8
totalt	470	100.0	158	100.0	333	100.0

Den mest frekventa prepositionen är *i*, som utgör drygt 40 % av de temporala prepositionerna i båda finska korpusarna. I GS70 är dess andel bara 25.5 % och således signifikant mindre än i de finska inlärarygrupperna (Gym1: $\chi^2=20.3$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=15.3$, $df=1$, $p<0.001$). I inlärrarmaterialen är de näst frekventaste *på*, *efter* och *för*. Av dessa är *på* vanligare i Gym1 (22.8 %) än i Gym3 (15.8 %), men skillnaden är inte signifikant. I jämförelse med de svenska gymnasisterna som uppvisar en andel på 13.2 % blir skillnaden dock signifikant ($\chi^2=11.6$, $df=1$, $p<0.001$). I GS70 är *under* (14.4 %) näst frekventast efter *i*. *Under* och *från* är överrepresenterade i jämförelse med de finska materialen, när det gäller *under* är skillnaden signifikant (Gym1: $\chi^2=28.9$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=6.7$, $df=1$, $p<0.01$).

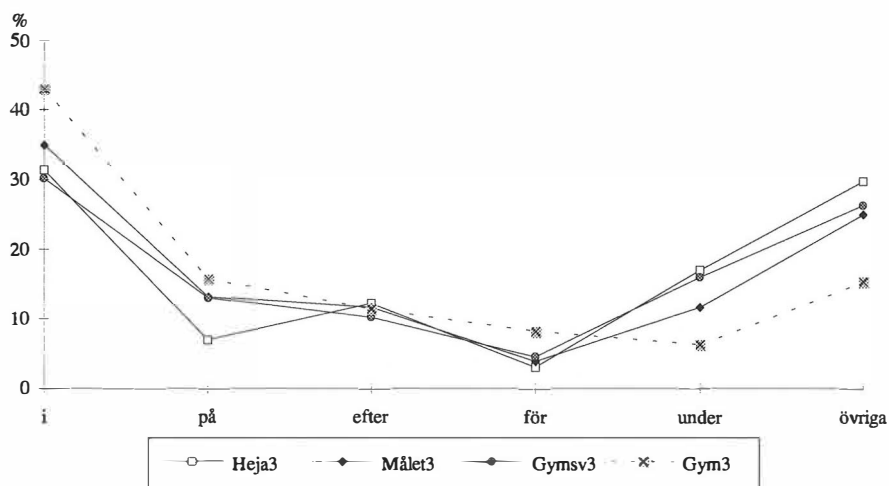
När man jämför förekomster av olika prepositioner i de olika läromedlen för åk 1 med frekvenserna i Gym1, kan man iaktta några avvikelser (figur 43). Sambandet mellan inputen och outputen tycks alltså inte vara särskilt starkt. De absoluta frekvenserna för läroböckerna i åk 1 anges i tabell 7 i bilaga 5. Här föreligger det relativt stora skillnader mellan de tre läromedlen. I Heja är *i*, *under* och *om* överrepresenterade, medan *från* och *per* är sällsyntare där än i de två andra serierna. *På* uppvisar en hög andel i Målet. I Gymnasiesvenska lägger man märke till att *vid*, *efter* och klassen övriga prepositioner påträffas oftare än i de andra böckerna.



FIGUR 43 Relativa frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för år 1 och i Gym1

I är lika frekvent i uppsatserna som i Heja, medan dess andel är betydligt mindre i Målet och Gymnasiesvenska. Den relativa frekvensen för *på* är likartad den i Heja och Gymnasiesvenska. *Efter* och *för* är något överrepresenterade i Gym1, medan *under* och klassen övriga prepositioner förekommer mer sällan där än i läromedlen. Att *för* är över- och *under* underrepresenterat, kan förklaras med att de ofta används felaktigt (jfr 7.3.1). Det är framför allt de högre frekvenserna för *från* och *vid* i läromedlen som orsakar den stora skillnaden i klassen övriga prepositioner. De relativa frekvenserna för *per*, *till* och *om* ligger nära varandra.

Frekvenserna i abiturientuppsatserna skiljer sig ganska klart från dem i läromedlen för år 3 (figur 44). De absoluta frekvenserna framgår av tabell 8 i bilaga 5. I jämförelse mellan de tre läroböckerna kan man uppmärksamma de låga andelarna som uppvisas av *på* i Heja, av *under* i Målet samt av *om* i Gymnasiesvenska. *I* är avsevärt vanligare, medan *under* och klassen övriga prepositioner inte påträffas i lika stor utsträckning i Gym3 som i de tre läroböckerna. *För* förekommer något oftare i uppsatserna än i läroböckerna (jfr dess felaktiga bruk, 7.3.1.2). *Efter* och *på* är lika frekventa i båda fallen. I klassen övriga prepositioner är det framför allt de högre frekvenserna för *från*, *sedan* och *vid* som bidrar till att skillnaden blir så stor.



FIGUR 44 Relativa frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3

I Gym1 utgör de temporala prepositionerna i medeltal 17.0 % av alla beläggen (min 0 %, max 55.6), i Gym3 är gruppsmedelvärdet bara 7.0 % (min 0 %, max 50.0 %) (tabell 67). Gymnasisterna i åk 1 producerar alltså signifikant oftare prepositioner i tidsuttryck än abiturienterna ($t=8.4$, $df=312$, $p<0.001$). Standardavvikelsen är nästan lika stor inom båda grupperna (Gym1: 10.3, Gym3: 10.2).

TABELL 67 Andelen temporala prepositioner av det totala antalet prepositioner per uppsats

% av alla prep	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
0.0	8	7.0	7.0	112	56.0	56.0
0.1-10.0	23	20.2	27.2	32	16.0	72.0
10.1-20.0	44	38.6	65.8	35	17.5	89.5
20.1-30.0	26	22.8	88.6	12	6.0	95.5
30.1-40.0	12	10.5	99.1	8	4.0	99.5
40.1-50.0	0	0.0	99.1	1	0.5	100.0
50.1-60.0	1	0.9	100.0	0	0.0	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

I 7 % av uppsatserna i Gym1 förekommer ingen preposition i temporal funktion, medan hela 56.0 % av uppsatserna i Gym3 inte innehåller några belägg på prepositioner i tidsadverbial. I åk 1 finns det alltså i medeltal 4.1 belägg per uppsats (470/114), i åk 3 1.8 belägg (158/87). I 11.4 % resp. 4.5 % av uppsatserna utgör de temporala prepositionerna över 30 % av beläggen. Mest typiskt för Gym1 är att andelen temporala prepositioner ligger mellan 10.1 och 20.0 %.

Andelen temporala prepositioner är i genomsnitt nästan lika stor i flickornas och pojkarnas uppsatser i Gym1. Hos flickorna är andelen 16.7 %

(min 0 %, max 55.6 %), hos pojkarna 17.6 % (min 0 %, max 38.1 %). Standardavvikelsen är också nästan lika stor inom grupperna, 10.6 bland flickorna och 10.0 bland pojkarna. I Gym3 finns det inte heller några stora skillnader mellan flickor och pojkar. I flickornas uppsatser utgör de temporala prepositionerna 6.1 % (min 0 %, max 40 %), i pojkarnas uppsatser 8.1 % (min 0 %, max 50 %). Standardavvikelsen är något större pojkarna emellan (11.1) än flickorna emellan (9.3).

Andelen temporala prepositioner och betyg hänger inte samman. I åk 1 är andelen störst i *a*-uppsatserna (20.6 %) och minst i *l*-uppsatserna (12.3 %), men annars finns det inte någon klar tendens (medelvärdena för uppsatserna med betyget *a* 16.5 %, *b* 18.4 %, *c* 15.5 % och *m* 18.0 %). Abiturienterna använder få temporala prepositioner i alla betygsklasser. De med betyget *b* avviker kraftigt från alla andra: andelen uppgår till 10.8 %. I *l*-uppsatserna är andelen endast 4.9 %. Annars ligger värdena mellan 5.5 och 7.6 %.

I det följande behandlas först vilka prepositioner som är representerade i en viss semantisk kategori i inlärarespråket. Utgångspunkten är då alltså funktionen (funktion-form-analys). Även de olika prepositionernas funktioner kommer att analyseras: då är det fråga om en s.k. form-funktion-analys. Exempelen kommer att ges i det sistnämnda sammanhanget som primärt korrekta belägg, eftersom felen kommer att behandlas ingående i 7.3.

7.2.1 Funktion-form-analys

Bland de prepositionella tidsuttrycken i Gym1 finns sex av Anderssons semantiska kategorier representerade (alla förutom de kardinala iterationsadverbialen). I Gym3 finns belägg på endast fyra av dem. I GS70 förekommer fem temporala subklasser (tabell 68).

TABELL 68 Frekvenser för semantiska kategorier

kategori	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
tidpunkt	384	81.7	139	88.0	251	75.4
frekvens	46	9.8	6	3.8	0	0.0
minimi	32	6.8	12	7.6	65	19.5
final	4	0.9	1	0.6	8	2.4
maximi	3	0.6	0	0.0	7	2.1
ordinala	1	0.2	0	0.0	2	0.6
totalt	470	100.0	158	100.0	333	100.0

Tidpunktsadverbialen dominerar i de undersökta korpusarna, eftersom deras andel överstiger 80 % i de finska inlärmaterialet och uppgår till 75.4 % i det svenska jämförelsematerialet. Skillnaden är procentuellt stor och även signifikant (Gym1-GS70: $\chi^2=4.7$, $df=1$, $p<0.05$; Gym3-GS70: $\chi^2=10.4$, $df=1$, $p<0.001$). Intressant är, att frekvensadverbial inte alls förekommer i det svenska materialet. Andelen frekvensadverbial är signifikant större i Gym1 än i Gym3

($\chi^2=5.6$, $df=1$, $p<0.05$). Minimidurationernas andel är klart större i de svenska gymnasistuppsatserna än i de finska inlärtexterna (Gym1-GS70: $\chi^2=29.7$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3-GS70: $\chi^2=11.5$, $df=1$, $p<0.001$). En orsak till detta är att de finska inlärnarna ofta utelämnar prepositioner i minimidurationer (se närmare tabell 84 s. 193). Att fördelningen är annorlunda i de tre materialen kan troligen förklaras med de olika uppsatsämnen som eleverna har skrivit sina uppsatser om. Ämnet för de sverigesvenska uppsatserna bidrar t.ex. säkert till den höga frekvensen för minimidurationer. Finala durationer, maximidurationer och ordinala iterationsadverbial finns bara få belägg på i de tre korpusarna.

Tabell 69 anger fördelningen av prepositioner som påträffas i tidpunktsadverbial.

TABELL 69 Frekvenser för prepositioner i tidpunktsadverbial

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
i	168	43.8	63	45.3	68	27.1
på	103	26.8	24	17.3	37	14.7
efter	75	19.5	18	12.9	35	13.9
under	17	4.4	8	5.8	40	15.9
till	3	0.8	4	2.9	5	2.0
för	2	0.5	7	5.0	16	6.4
med	2	0.5	8	5.8	5	2.0
om	2	0.5	3	2.2	7	2.8
vid	1	0.3	1	0.7	19	7.6
innan	0	0.0	0	0.0	10	4.0
övriga	11	2.9	3	2.2	9	3.6
totalt	384	100.0	139	100.0	251	100.0

För att ange tidpunkt använder de finska inlärnarna framför allt *i* som utgör 44-45 % av beläggen. *På* produceras betydligt oftare av gymnasisterna i åk 1 än i åk 3. I det svenska jämförelsematerialet visar *i* och *på* däremot betydligt mindre andelar. De finska inlärnarna tycks gynna dem - de utgör sammanlagt 70.6 % i Gym1 och 62.6 % i Gym3, medan de i GS70 utgör bara 41.8 % - på bekostnad av övriga prepositioner i tidpunktsadverbialen. *Efter* är något vanligare i Gym1 (19.5 %) än i Gym3 (12.9 %). Beräknas dessa tre prepositioners andel i de olika korpusarna (Gym1: 90.1 %, Gym3: 75.5 %, GS70: 55.7 %) ser man tydligt utvecklingen under inläringen. Repertoaren av prepositioner blir större med tiden, i åk 1 är bruket av prepositioner ensidigt i jämförelse med åk 3 och det svenska materialet. Åk 3 uppvisar inte heller lika stor variation som de sverigesvenska uppsatserna. *Under* ingår t.ex. bara i ca 4-6 % av de prepositionella tidpunktsadverbialen i de två finska materialen, medan de svenska gymnasisterna använder det klart oftare (15.9 %). *För* uppvisar en nästan lika stor andel i Gym3 och i GS70, medan det är sällsynt i Gym1. *Vid* har endast ett belägg både i Gym1 och i Gym3 och *innan* inga belägg alls. Dessa två prepositioner är vanligare i svenskarnas texter.

I prepositionella minimidurationer märks också betydande skillnader mellan de olika delkorpusarna (tabell 70). De prepositionella fallen utgör bara

en del av alla minimidurationer. Det finns belägg på 72 icke-prepositionella minimidurationer i Gym3 och 3 i Gym3 (se tabell 84 nedan s. 194).

TABELL 70 Frekvenser för prepositioner i minimidurationer

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
för	16	50.0	6	50.0	0	0.0
till	6	18.8	0	0.0	5	7.7
i	4	12.5	2	16.7	17	26.2
på	2	6.3	0	0.0	0	0.0
från	1	3.1	0	0.0	20	30.8
om	1	3.1	0	0.0	0	0.0
sedan	1	3.1	0	0.0	10	15.4
under	1	3.1	2	16.7	7	10.8
genom	0	0.0	2	16.7	5	7.7
tills	0	0.0	0	0.0	1	1.5
totalt	32	100.0	12	100.0	65	100.0

Som synes är *för* den dominerande varianten i inlärtexterna, vilket beror på det inkorrekt bruket i fall som *Jag stannade där för [i] fyra veckor*. Transfer från engelskan är troligen orsak till felet (jfr 8.3.1.2). *I* utgör över 10 % av beläggen både i Gym1 och i Gym3. *Till* påträffas bara i Gym1 och GS70. Övriga prepositioner används endast av en eller två finska inlärare. I GS70 förekommer huvudsakligen *från*, *i* och *sedan*, vilka alla uppvisar betydligt större andelar än i de finska inlärtexterna, där det totala antalet belägg är litet, vilket gör det svårt att generalisera. Resultaten tyder dock på att fördelningen är mångsidigare hos de sverigesvenska gymnasisterna, och den sannolikaste förklaringen är deras bättre grundläggande språkkunskaper.

Prepositionella frekvensadverbial förekommer nästan enbart i Gym1 (tabell 71), men även där är deras antal relativt litet.

TABELL 71 Frekvenser för prepositioner i frekvensadverbial

preposition	Gym1		Gym3	
	f	%	f	%
i	20	43.5	3	50.0
om	9	19.6	1	16.7
per	16	34.8	2	33.3
till	1	2.2	0	0.0
totalt	46	100.0	6	100.0

I utgör nästan hälften av beläggen. *Per* används huvudsakligen av gymnasisterna i åk 1. Den tredje prepositionen som anger frekvens är *om*. En inlärare använder felaktigt *till*.

7.2.2 Form-funktion-analys

I form-funktion-analys vill man undersöka, i vilka funktioner inlärarna producerat en viss preposition. *I* används för att ange tidpunkt, minimiduration och frekvens (tabell 72). I alla korpusar står det oftast i tidpunktsadverbial som i (28a)-(28b).

TABELL 72 Semantiska kategorier hos det temporala *i*

	tidpunkt		minimi		frekvens		totalt
	f	%	f	%	f	%	f
Gym1	168	87.5	4	2.1	20	10.4	192
Gym3	63	92.6	2	2.9	3	4.4	68
GS70	68	80.0	17	20.0	0	0.0	85

I frekvensadverbial som (28c) används *i* oftare av gymnasisterna i åk 1 (10.4 %) än av abiturienterna (4.4 %), i GS70 påträffas *i* inte alls i denna funktion. Minimidurationer som (28d) utgör bara 2-3 % i de finska materialen, men i GS70 går deras andel upp till 20 % (jfr 8.3.1.2, 8.3.2). I läroböcker ser fördelningen av *i* ut på följande sätt i temporal funktion: tidpunktsadverbial utgör 78.1 % (114 belägg) i åk 1 och 85.9 % (146 belägg) i åk 3, frekvensadverbial 11.6 % (17 belägg) resp. 3.4 % (5 belägg), minimidurationer 10.3 % (15 belägg) resp. 11.2 % (19 belägg) (jfr Vuori 1994: 49). Tidpunktsadverbialen tycks således vara överrepresenterade och minimidurationer underrepresenterade i inlärnarnas uppsatser jämfört med deras lärobokstexter. Frekvensadverbial uppvisar däremot lika stora andelar i båda fallen. De mest frekventa temporala uttrycken i Gym1 är *i början* (17 belägg), *i morgon* (14 belägg) och månadsbeteckningar (19 belägg). I Gym3 är de vanligaste tidsadverbialen *i framtiden* (10 belägg), *i dag* (7 belägg) och *i början* (5 belägg).

- (28) a. *I* går läste jag ditt brev som du har sänt till tidningen (Gym3 020)
 b. *I* höstas reste jag till Madeira med min pappa (Gym1 066)
 c. Och på en bar kan jag "besöka" bara en gång *i* månad (Gym3 183)
 d. Jag [...] har spelat fotboll *i* många år liksom du (Gym3 178)

Även *på* används framför allt i tidpunktsadverbial (tabell 73). Maximidurationer är däremot en sällsynt kategori i inlärmaterialet; i Gym3 förekommer de inte alls. I läroböckerna utgör maximidurationer 5.1 % i åk 1 (5 belägg) och 14.3 % i åk 3 (8 belägg) av alla beläggen på det temporala *på* (Vuori 1994: 54). I Gym1 finns det belägg på *på* i minimidurationer och i Gym3 ett belägg på *på* i ordinala iterationsadverbial. Enligt normen kan *på* inte stå i dessa kategorier.

TABELL 73 Semantiska kategorier hos det temporala *på*

	tidpunkt		maximi		minimi		ordinal		totalt
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Gym1	103	96.3	2	1.9	2	1.9	0	0.0	107
Gym3	24	96.0	0	0.0	0	0.0	1	4.0	25
GS70	37	84.1	7	15.9	0	0.0	0	0.0	44

På används i de undersökta finska delkorpusarna oftast med delar av dygnet och årstider. (29c) är ett exempel på maximiduration.

- (29) a. Men du skulle äta mera *på* morgonen och inte så mycket *på* kvällen (Gym1 069)
 b. ... har den livligaste discussionen *på* sistone rört sig om min vidareutbildning (Gym3 024)
 c. Jag har inte sett dom *på* två år (Gym1 105)

För används huvudsakligen i minimidurationer i Gym1, men i Gym3 och i GS70 anger största delen av beläggen tidpunkt (tabell 74). Antalet belägg är litet i alla tre korpusar.

TABELL 74 Semantiska kategorier hos det temporala *för*

	tidpunkt		final		ordinal		minimi		totalt
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Gym1	2	8.3	4	16.7	1	4.2	16	66.7	24*
Gym3	7	53.8	0	0.0	0	0.0	6	46.2	13
GS70	16	61.5	8	30.8	2	7.7	0	0.0	26

*i Gym1 finns ett belägg på *för* i maximiduration

För används som svar på frågan *hur länge* i fall som (30a) (minimidurationer, belägg bara i inlärttexter) och i frasen *för - sedan* (30b) för att ange tidpunkt. Det kan dessutom ange final duration som i (30c) eller stå i ordinala iterationsadverbial (*för första gången*). I dessa funktioner förekommer det bara i Gym1 och i GS70.

- (30) a. Hunden har redan hjälpt människan *för* många tusen år (Gym3 038)
 b. I dag har hunden fått många nya uppgifter som inte är sådana som de var *för* hundra år *sedan* (Gym3 170)
 c. En annan tradition är att åka till Tammerfors *för* en dag (Gym1 112)

Efter påträffas oftare i Gym1 än i Gym3, liksom också *per*. I GS70 förekommer *per* inte alls, och *efter* är inte så vanligt där som i de finska inlärttexterna. *Med* används bara av två gymnasister i åk 1 och av fem svenska gymnasister, medan åtta abiturienter använder det i tidsuttryck (*med tiden*). Även andelen *under* (*under veckoslut*) är högre i Gym3 än i Gym1. Alla dessa utom *per* påträffas i tidpunktsadverbial. *Under* kan även ange minimiduration (*under hela livet*). *Under* är underrepresenterat i inlärttexterna jämfört med det

svenska materialet. Detta kan eventuellt bero på undvikande, även om detta förefaller något förvånande, eftersom *under* har en tydlig motsvarighet i finskan (postpositionen *aikana*). Man skulle snarare förmoda att inlärarna skulle föredra det, om de inte vore säkra på valet av preposition. Dessutom har *under* en ganska hög frekvens i läroböckerna (jfr bilaga 5). I Gym1 är de mest frekventa fraserna *under veckosluten*, *under veckan*, i Gym3 påträffas fraserna *under de senaste åren* och *under tidernas lopp* två gånger. I GS70 förekommer *under* i många olika fraser, t.ex. *under de senaste åren*, *under senare år*, *under ett äktenskap*, *under -talet*. De svenska gymnasisterna tycks alltså känna till flera fraser där *under* kan användas än de finska inlärarna. *Om* och *till* påträffas lika ofta i alla tre korpusar. *Om* står i frekvensadverbial (*fyra timmar om dagen*) eller i tidpunktsadverbial (*om två månader*). *Till* anger minimiduration, ofta tillsammans med *från* (*från morgon till kväll*), eller tidpunkt (*till början*).

I de tre delkorpusarna påträffas olika prepositioner och de står i olika funktioner. Texternas innehåll tycks spela en stor roll. För det första har det inverkan på tidsadverbialens antal, för det andra på vilka slags tidsadverbial som används, och för det tredje på vilka prepositioner som föredras av inlärarna. I Gym1 förekommer t.ex. frekvensadverbial som inte alls påträffas i GS70. Minimidurationer är däremot vanligare i GS70 än i Gym1 och i Gym3. Det finns vissa skillnader mellan de finska inlärarna och de svenska gymnasisterna. Tendensen är att *i* och *på* är överrepresenterade och nästan alla övriga prepositioner underrepresenterade i Gym1 och Gym3 jämfört med det svenska materialet. Detta kan man med största sannolikhet föra tillbaka på skillnader i språkbehärskning mellan de finsk- och svenskspråkiga, men absolut säkert kan man inte vara på detta.

7.3 Fel i bruket av temporala prepositioner

Inlärarna har liknande problem med temporala prepositioner som med lokala. Största delen av felet utgörs nämligen av inkorrekt bruk av en preposition i stället för en annan, medan överflödigt bruk och utelämnande inte påträffas så ofta. De två årskurserna behandlas i samma tabeller, eftersom antalet belägg ofta är så litet att man annars inte skulle kunna göra några generaliseringar. I texten behandlas dock skillnaderna mellan de två inlärargrupperna.

7.3.1 Inkorrekt bruk

Det är framför allt *i*, *för*, *på*, *efter* och *om* som inlärarna producerat i stället för andra prepositioner. De fyra förstnämnda tillhör också de fyra mest frekventa temporala prepositionerna i deras uppsatser (jfr tabell 66 s. 176). Annars påträffas bara enstaka fel. Tabell 75 visar vilka prepositioner inlärarna använder felaktigt (IL-prep) och vilka prepositioner som är de korrekta alternativen (L2-prep) (beträffande skillnaderna mellan årskurserna se bilaga 6,

tabellerna 9 och 10). I tabellen ges en översikt över felen, som kommer att behandlas närmare i fortsättningen. Sammanlagt förekommer 115 inkorrekt temporala prepositioner. Procentsiffrorna i tabell 75 står för hur stor andel av alla inkorrekt fall en viss feltyp uppvisar, t.ex. den vanligaste feltypen *IL-i* (rad) i stället för *L2-på* (kolumn) utgör 33.0 % av alla fel.

TABELL 75 De inkorrekt temporala prepositionerna

L2-prep IL-prep	i		på		om		under		från		vid		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
i			38	33.0	7	6.1	6	5.2	1	0.9	1	0.9	2	1.7
för	19	16.5	2	1.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.9
på	8	7.0			1	0.9	5	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
efter	0	0.0	0	0.0	5	4.3	0	0.0	1	0.9	0	0.0	0	0.0
om	5	4.3	1	0.9			0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
övriga	2	1.7	5	4.3	2	1.7	1	0.9	0	0.0	1	0.9	1	0.9
totalt	34	29.6	46	40.0	15	13.0	12	10.4	2	1.7	2	1.7	4	3.5

Den allmänna tendensen är att inlärarna gynnar *i* på bekostnad av de övriga prepositionerna. Det är anmärkningsvärt att *för* påträffas betydligt oftare än *på* i stället för *i*. *På* överanvänds i någon mån i obligatoriska kontexter för *under*. Detsamma gäller *efter* i stället för *om*. Jag skall först presentera felanvändningen av *i*, *för*, *på* och *om*, sedan felen i bruket av övriga prepositioner, där det bara finns ett eller ett par belägg.

7.3.1.1 Prepositionen *i*

De flesta fel påträffas i användningen av *i* som har produceras i stället för andra prepositioner avsevärt oftare än andra prepositioner i obligatoriska kontexter för det. I Gym1 utgör den förstnämnda feltypen hela 51.0 % (50/98) av alla fel, i Gym3 29.4 % (5/17) (jfr bilaga 6). Tabell 76 visar den procentuella fördelningen av felen. Både över- och underanvändning presenteras i samma tabell, och utöver de absoluta frekvenserna anges också relativa frekvenser (beträffande tolkning, se ovan tabell 47 s. 137-138).

TABELL 76 Över- och underanvändning av det temporala *i*

L2	Överanvändning: <i>i</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>i</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>i</i>	168	64.6		<i>i</i>	168	76.0	
<i>på</i>	38	14.6	69.1	<i>för</i>	19	8.6	55.9
<i>om</i>	7	2.7	12.7	<i>på</i>	8	3.6	23.5
<i>under</i>	6	2.3	10.9	<i>om</i>	5	2.3	14.7
<i>från</i>	1	0.4	1.8	<i>till</i>	1	0.5	2.9
<i>för</i>	1	0.4	1.8	<i>åt</i>	1	0.5	2.9
<i>per</i>	1	0.4	1.8	<i>utel</i>	19	8.6	
<i>vid</i>	1	0.4	1.8	<i>totalt</i>	221	100.0	100.0
<i>överfl</i>	37	14.2					
<i>totalt</i>	260	100.0	100.0				

Det mest typiska felet är att *i* överanvänds på bekostnad av *på* i tidpunktsadverbial. *I* står i tidsbeteckningar också i målspråksnormen, men i olika sammanhang än *på*.

- (32) a. Förstås frågar de *i* [på] morgonen (Gym3 099)
 b. ... att du inte äta så mycket *i* [på] kvällerna (Gym1 045)

Största delen av felen påträffas i dessa kontexter. Uttrycken *på morgonen*, *på kvällen*, *på sommaren* tycks vålla de största problemen. Det är något överraskande att inlärarna överanvänder *i* i dessa kontexter, eftersom finskan här uppvisar adessiv, som på systemnivå är nära associerad med *på* (jfr tabell 65 s. 175). Troligen ligger svårigheten i att man med dessa substantiv kan använda både *i* och *på* men i olika betydelser. *I* anger kommande (*i sommar*, *i morgon*, *i kväll*) eller förfluten tidpunkt (*i somras*), medan *på* anger tidpunkt i största allmänhet (*på sommaren*, *på morgonen*, *på kvällen*). Dessutom kan engelskan påverka valet av preposition (*in the morning*, *in the evening*, *in the summer*) (se närmare 7.5 s. 205-206). I tabell 77 följer en kontextuell analys av dessa fall. Det rör sig om L2-uttryck, dvs. om obligatoriska kontexter, och till felen hör både de inkorrekta och de utelämnade prepositionerna.

TABELL 77 Prepositionsfel i vissa tidsuttryck

L2-uttryck	f	fel	% rätt	L2-uttryck	f	fel	% rätt
morgon:				kväll:			
på morgnarna	2	0	100.0	i kväll	3	0	100.0
i morgon	11	1	90.9	om kvällen	1	0	100.0
på morgonen	26	10	61.5	i går kväll	1	0	100.0
i morse	1	1	0.0	på kvällarna	10	1	90.0
totalt	40	12	70.0	på kvällen	23	10	56.5
				i onsdagskväll	1	1	0.0
				under en kväll	4	4	0.0
				totalt	43	16	62.8
andra tider på dygnet:				veckodagar:			
på dagen	2	0	100.0	på fredagen	7	1	85.7
på dagarna	3	0	100.0	i fredags	5	2	60.0
på eftermiddagen	4	1	75.0	totalt	12	3	75.0
på natten	5	4	20.0				
om dagarna	1	1	0.0				
totalt	15	6	60.0				
sommar:				andra årstider:			
i somras	9	0	100.0	i vinter	2	0	100.0
på sommaren	23	3	87.0	i höstas	1	0	100.0
i sommar	7	2	71.4	på vintern	6	1	83.3
på somrarna	1	1	0.0	på hösten	4	2	50.0
totalt	40	6	85.0	på vintrarna	1	1	0.0
				totalt	15	4	73.3

En allmän tendens är att kontexterna med *i* är lättare än de med *på*, vilket innebär att *i* överanvänds också i de fall där man borde använda *på*. Skillnaden är inte signifikant, även om den procentuellt är stor, då uttryck med *i* klaras av till 82.9 % (34/41) och de med *på* till 70.1 % (82/117). Beträffande *i sommar* och *på sommaren* är dock det sistnämnda alternativet lättare. Att använda rätt preposition med tider på dygnet är procentuellt sett något svårare än med veckodagar och årstider. Det är fråga om fel där huvudordet också kan förekomma tillsammans med den preposition som använts av inlärnarna; dessa utgör 42.6 % av alla fel. Det finns dock ganska litet data i många fall, varför det ofta är omöjligt att generalisera. Uttrycken *på morgonen* ($\chi^2=4.0$, $df=1$, $p<0.05$) och *på kvällen* ($\chi^2=5.3$, $df=1$, $p<0.05$) är emellertid signifikant svårare än *på sommaren*.

Gymnasisterna i åk 1 har producerat *i* felaktigt också i frekvensadverbial (6 belägg) som i (33a)-(33b), bara en enda abiturient har gjort samma fel. *I* kan svara på frågan *hur ofta*, men bara i uttryck av typen *tre gånger i veckan, i månaden* (jfr s. 169). Det är alltså målspråkets komplexitet som leder till dessa övergeneraliseringsfel.

- (33) a. På veckoslutet har jag sex timmar arbetat *i* [om] dag (Gym1 007)
 b. ... två gånger *i* [om] året renar mamma mitt rum (Gym3 075)

Detta fel kunde man förutspå, eftersom finskan här har inessiv som oftast motsvaras av *i* i svenskan. Dessutom hör fallen med *om* till undantagen i L2 och kan således antas vara svårare än fallen med *i*.

Fel som i (34) påträffas bara i enskilda uppsatser. (34a)-(34b) är på något sätt systematiska, medan det inte finns någon logik i (34c)-(34d).

- (34) a. Vi studerar sju eller åtta ämnen *i* [per] perioden (Gym1 029)
 b. ... men det kommer *i* allmenhet *i* [vid] fel tid (Gym3 168)
 c. Vi kommer *i* [för] en vecka sedan (Gym1 050)
 d. *Om* [i] början hon gillade de inte (Gym1 106)
 e. Jag har en hemmakväll *till* [i] vecka (Gym1 062)
 f. ... har du många fördelar *åt* [i] framförtiden (Gym1 031)
 g. *I* [under] mitt sommarlöv det finns inte mycket tid (Gym1 045)

I (34e)-(34f) är det fråga om att andra prepositioner används i stället för *i* i semantiska kategorier där dessa inte kan stå i målspråket. I (34e) handlar det om ett frekvensadverbial och i (34f) om ett tidpunktsadverbial. I (34g) har inläraren överanvänt *i* på bekostnad av det lågfrekventa *under*.

7.3.1.2 Prepositionen *för*

Inlärarna använder ofta *för* i kontexter där normen kräver *i*, *på* eller *till* (tabell 78). I obligatoriska kontexter tenderar de att utelämnas *för*; dessutom har *i* använts en gång i stället för *för*, jfr (34c).

TABELL 78 Över- och underanvändning av det temporala *för*

L2	Överanvändning: <i>för</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>för</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>för</i>	12	32.4		<i>för</i>	12	46.2	
<i>i</i>	19	51.4	86.4	<i>i</i>	1	3.8	100.0
<i>på</i>	2	5.4	9.1	utel	13	50.0	
<i>till</i>	1	2.7	4.5	totalt	26	100.0	100.0
överfl	3	8.1					
totalt	37	100.0	100.0				

En intressant detalj som framgår av tabell 78 är att inlärarna oftare producerar *för* i stället för *i* i icke-obligatoriska kontexter än de använder *för* korrekt. Andelen korrekta belägg är bara 32.4 %, medan bruket i stället för *i* utgör hälften av alla belägg. I de obligatoriska kontexterna har *för* utelämnats i hälften av fallen. Dessa är de enda fallen i hela materialet där den preposition som krävs av L2-normen inte uppvisar den högsta frekvensen. Att *för* påträffas i stället för *i* som i (35a)-(35b) är det vanligaste felet i Gym3 (29.4 % av alla fel), i Gym1 är denna feltyp den näst frekventaste (14.3 % av alla fel) (jfr bilaga 6).

- (35) a. Jag har själv spelat fotboll *för* [i] tio år (Gym3 145)
 b. Jag har suttit i gymnasiet nästan *för* [i] ett läsår (Gym1 020)
 c. jag kommer att sova *för* [till] middagen (Gym1 103)
 d. ... du vill vara slanka och stiliga *för* [på] en månad (Gym1 010)

I (35a)-(35b) är det fråga om minimidurationer. Inlärarna använder *för* i stället för det korrekta alternativet *i* som svar på frågan *hur länge* enligt engelskans modell (jfr *I stayed there for three weeks*). Det är egendomligt att engelskan påverkar i dessa fall, eftersom man i andra sammanhang inte kan se dess inflytande så tydligt (jfr figur 53 s. 205-206). Gymnasisterna i åk 1 har gjort detta fel i 87.5 % (14/16 gånger) av alla fall där *i* borde användas i betydelsen 'hur länge', abiturienterna i 83.3 % av liknande fall (5/6 gånger). *För* har också använts felaktigt i minimi- (35c) och maximidurationer (35d). I L2 kan det inte alls stå i dessa funktioner.

7.3.1.3 Prepositionen *på*

På underanvänds oftare än det överanvänds i stället för andra prepositioner (tabell 79). Det är framför allt *i* som inlärarna använder i dess obligatoriska kontexter (jfr ex. (32)).

TABELL 79 Över- och underanvändning av det temporala *på*

L2	Överanvändning: <i>på</i> i IL			Underanvändning: <i>på</i> i L2			
	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>på</i>	103	78.0		<i>på</i>	103	68.7	
<i>i</i>	8	6.1	57.1	<i>i</i>	38	25.3	82.6
<i>under</i>	5	3.8	35.7	<i>för</i>	2	1.3	4.3
<i>om</i>	1	0.8	7.2	<i>om</i>	1	0.7	2.2
<i>överfl</i>	15	11.4		<i>vid</i>	1	0.7	2.2
totalt	132	100.0	100.0	<i>över</i>	1	0.7	2.2
				<i>övriga</i>	3	2.0	6.5
				<i>utel</i>	1	0.7	
				totalt	150	100.0	100.0

Bara en abiturient har använt *på* felaktigt, medan gymnasisterna i åk 1 har gjort 13 fel (jfr bilaga 6), framför allt när det gäller att ange kommande (36a) eller förfluten (36b) tidpunkt och i samband med orden *jul-/sommarlov* och *veckoslut* som i (36c).

- (36) a. ... som kommer att inte arbeta *på* [i sommar] sommaren (Gym1 103)
 b. *På* [i onsdagskväll] onsdag kväll har vi sjungit (Gym1 022)
 c. *På* [under] veckoslutet har jag tid att göra saker (Gym1 093)
 d. Mina föräldrar tror att vi fortfarande lever *vid* [på] 1960-talet (Gym3 044)
 e. Bara någonstans *om* [på] morgonen av sådana dagar undrar jag Gym3 191)

Förklaringen till fel som (36a)-(36b) är densamma som ovan (jfr *i*). I (36c) är det felaktig övergeneralisering som leder till överanvändning av *på* i den obligatoriska kontexten för *under*. *Vid* och *om* har däremot använts i stället för *på*, (36d)-(36e). Fel av denna typ är sällsynta och oväntade, eftersom inlärarna oftast använder en högfrekvent preposition i stället för en lågfrekvent och inte tvärtom som i dessa exempel.

7.3.1.4 Prepositionen *om*

Om har inte använts korrekt av någon abiturient i tidsuttryck, medan bara en fjärdedel av beläggen är inkorrekta i åk 1 (tabell 80). Antalet belägg är dock mycket litet i båda korpusarna. Inlärarna har producerat *om* i stället för *i* och *på*, medan *i* och *efter* förekommer i dess obligatoriska kontexter (jfr 7.3.1.1).

TABELL 80 Över- och underanvändning av det temporala *om*

L2	Överanvändning: <i>om</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>om</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>om</i>	9	56.3		<i>om</i>	9	36.0	
<i>i</i>	5	31.3	83.3	<i>i</i>	7	28.0	46.7
<i>på</i>	1	6.2	16.7	<i>efter</i>	5	20.0	33.3
överfl	1	6.2		<i>på</i>	1	4.0	6.7
totalt	16	100.0	100.0	<i>per</i>	1	4.0	6.7
				övriga	1	4.0	6.7
				<i>utel</i>	1	4.0	
				totalt	25	100.0	100.0

Två skribenter har använt *om* i stället för *i* i frekvensadverbial, jfr (37a). Finskan har inessiv i detta fall, och därför är det väntat att det motsatta felet är vanligare (6 belägg). *I* gynnas alltså oftare på bekostnad av *om* i frekvensadverbial än tvärtom, jfr ex. (33).

- (37) a. ... och jag går till sportsalen fyra gånger *om* [i] veckan (Gym3 198)
 b. Men naturligtvis ska jag komma hem *efter* [om] en vecka (Gym1 046)
 c. Vi äter varmt mat två gånger *per* [om] dag (Gym1 008)
 d. Där kommer vi att vara *om* [i] två veckor (Gym1 104)

Enligt Andersson (1977: 69) är skillnaden mellan *efter* och *om*, jfr (37b), den att *om* alltid är talpunktsrelaterat, t.ex. *Pelle sade att Johan skulle resa om/efter två veckor*. Används *om* har satsen betydelsen att Johans resa äger rum två veckor från taltillfället. Satsen med *efter* är tvetydig, eftersom den kan ange att resan äger rum två veckor efter talögonblicket eller efter Pelles yttrande. I finskan behöver man inte ta hänsyn till talögonblicket, fel av denna typ motsvarar alltså förväntningen. Även Kotsinas (1984) har funnit liknande belägg i invandrarsvenskan. I (37c) handlar det om ett frekvensadverbial där *per* inte är

det korrekta alternativet i detta fall. I (37d) står *om* i en inkorrekt funktion, eftersom det inte kan ange minimiduration.

7.3.1.5 Övriga prepositioner

Fel som gäller andra prepositioner än de ovan diskuterade påträffas bara i enskilda uppsatser. Därför behandlas de inte i tabellarisk form som de högfrekventa felen. I (38a)-(38d) rör det sig om prepositioner som kan användas i temporal funktion men som förekommer i felaktiga kontexter.

- (38) a. *Under* [genom] tiderna har hunden spelat ett stort roll i människans liv (Gym3 005)
 b. Hur mycket har vi lärde oss *efter* [från] början (Gym1 035)
 c. Då kan vi alla sova bra *över* [på] natten (Gym1 089)
 d. *Med* [vid] etta tiden took vi färjan till Skansen (Gym1 105)
 e. Jag lysna musig *from* [på natten] night (Gym1 065)
 f. ... eftersom *in* [på] sommar det är väldigt varm där (Gym1 041)
 g. ... jag ska komma tillbaka Finland *förre* [om] en vecka (Gym1 014)
 h. Vi snackade *undan* [under] hela resan (Gym1 036)

I (38c) kan det vara fråga om transfer från finskan, där *yli* 'över' kan förekomma i motsvarande fall. Exempelen (38e)-(38f) är direkta lån från engelskan och i (38g)-(38h) har använts ord som liknar sina svenska motsvarigheter men inte är korrekta svenska prepositioner (jfr 6.3.1.7).

7.3.2 Överflödigt bruk och utelämnande

Både överflödigt bruk och utelämnande av preposition i temporal uttryck påträffas sällan. I tabell 81 är alla tidsuttryck medtagna, dvs. både de som konstrueras med och utan preposition. Prepositionella och prepositionslösa tidsadverbial (t.ex. *nuförtiden*, *dagligen*, *varje vecka*) är nästan lika många i IL-materialet.

TABELL 81 Prepositionella och icke-prepositionella temporal adverbial i IL och L2

IL	L2-preposition		L2-icke-preposition	
	f	%	f	%
preposition	571	94.1	57	8.8
icke-preposition	36	5.9	592	91.2
totalt	607	100.0	649	100.0

Som synes utgör de utelämnade prepositionerna 5.9 % av de obligatoriska kontexterna, medan andelen överflödiga prepositioner är 8.8 % av alla tidsuttryck som skall vara prepositionslösa enligt L2-normen. Överflödiga prepositioner är alltså något vanligare i allmänhet än utelämnade prepositioner. En

närmare analys avslöjar att tendensen till överflödigt bruk är starkare i Gym3 (12.9 %) än i Gym1 (7.9 %) (se närmare tabell 85 s. 194-195).

Det finns belägg på överflödigt bruk av *i* och *på* i flera uppsatser i båda materialen (tabell 82). *I* och *för* är de enda prepositioner som har utelämnats av flera elever. I tabell 82 anges distributionen av överflödiga och utelämnade prepositioner (se tolkning före tabell 55 s. 147).

TABELL 82 Överflödigt bruk och utelämnande av temporala prepositioner

prep i IL	Överflödigt bruk				prep i L2	Utelämnande			
	f	överfl	% alla	% fel		f	utel	% alla	% fel
i	260	37	14.2	64.9	i	221	19	8.6	52.7
på	132	15	11.4	26.3	för	27	13	48.1	36.1
för	37	3	8.1	5.2	om	25	1	4.0	2.8
om	16	1	6.3	1.8	under	39	1	2.6	2.8
under	28	1	3.6	1.8	på	150	1	0.7	2.8
övriga	155	0	0.0	0.0	övriga	146	1	0.7	2.8
totalt	628	57	9.1	100.0	totalt	608	36	5.9	100.0

Man lägger märke till är att det finns många belägg på överflödigt bruk av *på*, medan *på* har utelämnats bara en gång. *I* har många belägg på båda fallen. *För* är den preposition som oftast har strukits procentuellt sett, det saknas i nästan hälften av obligatoriska kontexter (frasen *för-sedan*). Andra prepositioner har utelämnats eller använts i fall där de inte behövs av en inlärare.

De flesta överflödiga prepositioner förekommer i tidpunktsadverbial, framför allt i samband med pronomen eller artiklar, som inte föregås av någon preposition i målspråket. Tabell 83 visar vilka av dessa artiklar och pronomen som vållar de största problemen.

TABELL 83 Överflödigt bruk av temporala prepositioner i samband med några pronomen och artikelord

pronomen/artikelord	preposition	icke-preposition	% rätt
följande	0	1	100.0
hela	2	69	97.2
en/ett	2	57	96.6
varje	2	54	96.4
förra	1	3	75.0
någon	4	9	69.2
nästa	14	24	63.2
den/denna	3	4	57.1
första	4	4	50.0
många	1	1	50.0
samma	3	1	25.0
senaste	2	0	0.0
totalt	38	227	85.7

Problemet är att antalet belägg med några få undantag är litet, men man kan ändå uttala sig något om svårighetsgraden. I tidsuttryck med *en/ett*, *hela* och

varje, ex. (39a), har prepositioner använts sällan. Dessa uttryck är signifikant lättare än de med *nästa* och *någon*, ex. (39b)-(39c) ($\chi^2=29.7$, $df=1$, $p<0.001$). Inlärarna tycks även favorisera preposition i samband med *första* och *den/denna*, ex. (39d)-(39e). Eftersom de flesta motsvarande fall också i engelska konstrueras utan preposition (t.ex. *next week*, *last week*, *the same day*, *the first day*) kan inflytande från engelskan inte ge upphov till fel av detta slag.

- (39) a. Naturligtvis jag läsa *i* [0] varje dag tidningar (Gym1 102)
 b. ... om du [...] får snuva *i* [0] nästa dag (Gym3 194)
 c. *På* [0] några kvällar gick vi till diskoteket (Gym1 109)
 d. *På* [0] första gången kan utseende vara viktigt för pojke (Gym3 110)
 e. ... och som passar bra *i* [0] den där gången (Gym1 068)

Målspråket är ganska komplext, eftersom vissa substantiv (t.ex. *dag*, *kväll*) ibland kräver preposition, men i fall där de konstrueras med vissa pronomen och artikelord är preposition överflödigt (jfr ovan s. 169). Även finskan kan eventuellt inverka här, då prepositionslösa L2-tidsuttryck ibland har kasusmotsvarigheter i finskan som t.ex. adessiv i (39d)-(39e).

Prepositioner har också använts i samband med adverbet *nuförtiden* (40a) och när det gäller att ange klockslag, ex. (40b), eller årtal, ex. (40c).

- (40) a. ... för jag började tänka om ungdomar *i* [0] nuförtiden (Gym3 020)
 b. Min arbetsdagen kommer att börja *i* [0] 10 (Gym1 104)
 c. ... och hurdant land det var *i* [0] år 1900-1910 (Gym1 083)

De flesta utelämnningar påträffas i minimidurationer i Gym1, medan de i Gym3 huvudsakligen förekommer i tidpunktsadverbial. I Gym1 har *i* utelämnats mest, och i 94.4 % av fallen (17/18 belägg) motsvaras *i* av finskans ackusativ eller partitiv som svarar på frågan *hur länge* (minimiduration. ex. (41a)) (se närmare figur 52 s. 204). I Gym3 påträffas bara ett enda fel av denna typ, ex. (41b).

- (41) a. Jag har spelat piano redan [i] nio år (Gym1 076)
 b. Hundarna har utnyttjats av människor redan [i] årtusende (Gym3 127)

Här följer en närmare analys av minimidurationer. Målspråksnormen är inte alls entydig, utan man kan ofta låta bli att sätta ut preposition enligt normen. De prepositionslösa fallen utgör 61 % av alla minimidurationer, medan de prepositionella utgör 39 % (tabell 84). Här har uteslutits uttryck som *hela dagen* där det finns ett artikelord eller pronomen som omöjliggör bruket av *i* i L2. Utom *i* påträffas också *för*, *på* och *under* i överflödiga kontexter i IL. Båda korpusarna har slagits samman.

TABELL 84 Prepositionella och icke-prepositionella minimidurationer i L2 och IL

IL	L2-preposition		L2-icke-preposition	
	f	%	f	%
preposition	23	56.1	7	10.9
icke-preposition	18	43.9	57	89.1
totalt	41	100.0	64	100.0

I inlärspråket är andelen utelämnade prepositioner (43.9 %) större än andelen överflödiga prepositioner (10.9 %). Finskan har här oftast akkusativ/partitiv (jfr figur 52 s. 204) som också i övriga fall (t.ex. i samband med verbdependent prepositioner, se närmare 8.3.1 s. 221-222) oftast motsvaras av icke-prepositionella uttryck i L2. Dessutom är prepositionslösa L2-strukturer möjliga här. L2-inverkan syns klart: prepositioner saknas resp. används oftare när de saknas resp. används i L2. Det kan här också nämnas att endast tre av de prepositionella fallen är korrekta, eftersom inlärares oftast har använt *för* eller *om* (ett belägg) i stället för *i* (jfr ex. (35a)-(35b)). Kotsinas (1984) hade 44 belägg på minimidurationer i invandarmaterialet, av vilka bara ett var försett med preposition.

Ett gemensamt fel för båda inlärmaterialet är att *för* har strukits i uttrycket *för-sedan*, ex. (42a)-(42b). I Gym1 finns det sex belägg, av vilka bara ett är korrekt (16.7 %), i Gym3 är 46.1 % av beläggen korrekta (13 förekomster). Dessa fel kan förmodligen också förklaras med interferens från finskan, eftersom *för* saknar motsvarighet i finskan och därför troligen uppfattas som betydelselöst och redundant av inlärares. Inte heller i engelskan behövs här någon preposition (*two weeks ago*).

- (42) a. [För] några veckor sen jag läste en intressant och spännande bok (Gym1 083)
 b. Mitt problem började [för] cirka 5-6 år sedan (Gym3 116)

Andra utelämnningar är ovanliga, eftersom det bara finns tre belägg i Gym1 och ett belägg i Gym3.

7.4 Behärskning av temporala prepositioner

I icke-obligatoriska kontexter har abiturienterna lyckats något bättre än gymnasisterna i åk 1. Andelen korrekta belägg är 76.6 % i Gym3 och 71.3 % i Gym1 (tabell 85). Skillnaden är inte signifikant och resultatet kan således inte generaliseras. Överflödiga prepositioner förekommer oftare i Gym3 (12.7 % av de icke-obligatoriska kontexterna) än i Gym1 (7.9 %). Abiturienterna gör alltså relativt sett signifikant fler fel ($\chi^2=12.1$, $df=1$, $p<0.001$) i det överflödiga bruket av temporala prepositioner än gymnasisterna i åk 1. Detta innebär att tendensen till överflödigt bruk av temporala prepositioner förstärks under gymnasietiden. I Gym1 har 23.6 % av de inlärares i vilkas uppsatser temporala prepositioner påträffas producerat överflödiga prepositioner, medan motsvarande andel i

Gym3 är 21.8 %. Eleverna i åk 1 har oftare valt inkorrekt prepositioner än de i åk 3. De inkorrekt prepositionerna utgör 20.9 % av alla belägg i Gym1, medan deras andel är 10.8 % i Gym3 ($\chi^2=8.1$, $df=1$, $p<0.01$).

TABELL 85 Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

preposition	f	Gym1			f	Gym3		
		inkorr	överfl	% rätt		inkorr	överfl	% rätt
under	18	0	1	94.4	10	1	0	90.0
per	16	1	0	93.8	2	0	0	100.0
efter	75	6	0	92.0	18	0	0	100.0
till	10	1	0	90.0	4	0	0	100.0
på	107	13	9	79.4	25	1	6	72.0
om	12	3	0	75.0	4	3	1	0.0
i	192	50	25	60.9	68	5	12	75.0
för	24	17	2	20.8	13	5	1	53.8
övriga	16	7	0	56.3	14	2	0	85.7
totalt	470	98	37	71.3	158	17	20	76.6

I några fall avslöjar analysen stora procentuella skillnader mellan de två årskurserna. Abiturienterna klarar av *i* och *för* avsevärt bättre än gymnasisterna i åk 1; detsamma gäller klassen övriga. En signifikant skillnad föreligger bara i behärsknigen av *i* ($\chi^2=4.3$, $df=1$, $p<0.05$), vilket innebär att gymnasisterna i åk 1 använder *i* oftare än abiturienterna i kontexter där normen kräver någon annan preposition. I Gym1 behärskas däremot *om* och *på* bättre än i Gym3, där antalet belägg är litet.

I svårighetssekvensen (figur 45) står de prepositioner som uppvisar minst 10 belägg i Gym1 eller i Gym3. Ordningen är nästan densamma för båda årskurserna, endast *i* och *på* byter plats. Sekvenserna har ställts upp separat för de två årskurserna, eftersom antalet temporala prepositioner är så mycket större i Gym1 än i Gym3 att resultatet annars endast skulle återspegla behärsknigen av prepositioner i Gym1. Nackdelen är att bara några få prepositioner kan kommenteras. Dessutom förekommer signifikanta skillnader endast i liten utsträckning, varför resultaten sällan kan generaliseras, utan gäller bara för det undersökta materialet.

Gym1: under 94.4 % > per 93.8 % > efter 92.0 % > till 90.0 % > på 79.4 % > om 75.0 % > i 60.9 % > för 20.8 %
Gym3: efter 100 % > under 90.0 % > i 75.0 % > på 72.0 % > för 53.8 %

FIGUR 45 Svårighetssekvenser för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

De lättaste prepositionerna för båda gymnasistgrupperna är *efter* och *under*. De har båda en postposition som motsvarighet i finskan (*efter* 'jälkeen', *under* 'aikana'). *Under* kan dock användas också som motsvarighet till några kasus. I Gym1 klaras *efter* signifikant bättre än *för* ($\chi^2=48.8$, $df=1$, $p<0.001$), *i* ($\chi^2=24.6$, $df=1$, $p<0.001$) och *på* ($\chi^2=5.3$, $df=1$, $p<0.05$). Också med *under* har åk 1 lyckats signifikant bättre än med *i* ($\chi^2=8.0$, $df=1$, $p<0.01$). Åk 1 behärskar även *per* och

till bra, men antalet belägg är litet. Abiturienterna har lika mycket problem med *i* och *på*, medan gymnasisterna i åk 1 klarar av *på* bättre än *i* ($\chi^2=10.7$, $df=1$, $p<0.001$). De tenderar alltså starkare än abiturienterna att favorisera *i* på bekostnad av *på* och övriga prepositioner, jfr ex. (32)-(34). Mest problematiskt är *för*, som behärskas till drygt 50 % i Gym3 och bara till 21 % i Gym1, där procenten för dess korrekta användning är signifikant lägre än den för *i* ($\chi^2=14.0$, $df=1$, $p<0.001$), *på* ($\chi^2=31.3$, $df=1$, $p<0.001$) och *under* ($\chi^2=22.3$, $df=1$, $p<0.001$). Den låga procenten har sin förklaring i att *för* ofta överanvänds i stället för *i* i minimidurationer, se ex. (35a)-(35b). I Gym3 finns inga signifikanta skillnader, trots att skillnaderna är procentuellt sett stora.

Gruppmedelvärdet för korrekt bruk är så lågt som 71.7 i Gym1 och 72.9 i Gym3. Hela 62.5 % av abiturienterna har alltid använt temporala prepositioner korrekt, medan motsvarande andel hos gymnasisterna i åk 1 är 36.8 % (tabell 86). Variationen är mindre inom Gym1 ($s=29.8$) än inom Gym3 ($s=39.3$).

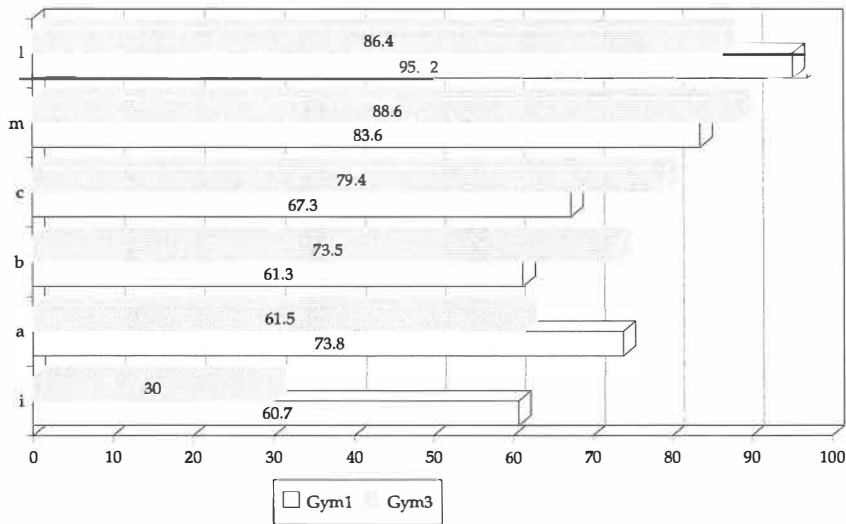
TABELL 86 Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	f	Gym1		f	Gym3	
		%	kum %		%	kum %
100	39	36.8	36.8	55	62.5	62.5
99.9-90.1	1	0.9	37.7	0	0.0	62.5
90.0-80.1	8	7.5	45.3	0	0.0	62.5
80.0-70.1	14	13.2	58.5	1	1.1	63.6
70.0-60.1	10	9.4	67.9	5	5.7	69.3
60.0-50.1	2	1.9	69.8	0	0.0	69.3
50.0-40.1	14	13.2	83.0	9	10.2	79.5
40.0-30.1	8	7.5	90.6	1	1.1	80.7
30.0-20.1	2	1.9	92.5	1	1.1	81.8
20.0-10.1	1	0.9	93.4	0	0.0	81.8
10.0-0.1	0	0.0	93.4	0	0.0	81.8
0	7	6.6	100.0	16	18.2	100.0
totalt	106	100.0	100.0	88	100.0	100.0

Det finns också inlärare som endast har producerat inkorrekta temporala prepositioner. Deras andel är 6.6 % i Gym1 och 18.2 % i Gym3. Ca 70 % av inlärarna har använt över hälften av beläggen korrekt.

I åk 1 är de temporala prepositionerna något lättare för flickor (73.7 %) än för pojkar (68.1 %). Det rör sig inte om någon signifikant skillnad, även om den uppgår till 5.6 procentenheter. Variationen är stor inom båda grupperna ($s=27.3$ resp. 33.9). Även i Gym3 har flickorna lyckats något bättre än pojkarna, korrekthetsprocenten är 75.6 resp. 71.8, men inte heller här är skillnaden signifikant. Standardavvikelsen har värdena 41.4 resp. 37.3.

Även här råder ett klart samband mellan korrekthetsprocent och betyg (figur 46). I åk 1 har eleverna med betyget *i* klarat av de temporala prepositionerna till 60.7 %, medan de med betyget *l* uppnår till 95.2. Hos abiturienterna är skillnaderna ännu större; värdena ligger mellan 30.0 och 86.4 %.



FIGUR 46 Betyg och korrekthetsprocent för temporala prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

I åk 1 har *a*-uppsatserna ett överraskande högt medelvärde som är det tredje bästa av alla och uppgår till 73.8 %. Det finns också stora skillnader mellan Gym1 och Gym3 inom samma betygsklass. Man uppmärksammar framför allt att *l*-uppsatserna i åk 1 uppvisar en betydligt högre korrekthetsprocent än de motsvarande uppsatserna i åk 3. Detsamma gäller *i*- och *a*-uppsatserna. Det lägre gruppmedelvärdet i Gym3 kan delvis bero på att flera abiturienter än gymnasister i åk 1 har bara felaktiga belägg (jfr ovan tabell 86).

I obligatoriska kontexter klarar abiturienterna (82.3 %) tidsuttrycken signifikant bättre än gymnasisterna i åk 1 (72.8 %) ($\chi^2=6.5$, $df=1$, $p<0.01$) (tabell 87). Den stora skillnaden hänger samman med att andelen inkorrekta prepositioner är signifikant större i Gym1 (21.3 %) än i Gym3 (11.6 %) ($\chi^2=6.91$, $df=1$, $p<0.01$). Eleverna i åk 3 har således lyckats bättre med prepositionsvalet än de i åk 1. Prepositionerna utelämnas däremot lika ofta av båda inlärarygrupperna (5.9 % i Gym1, 6.1 % i Gym3). Detta resultat strider mot det ovan diskuterade fenomenet, dvs. att tendensen till överanvändning förstärks med tiden (jfr s. 194), men det kan här vara fråga om individuella skillnader. Av gymnasisterna i åk 1 har 22.9 % utelämnat en preposition, av abiturienterna 9.6 %. Jämfört med överflödigt bruk (jfr s. 194) kan det konstateras att de abiturienter som känner till när det krävs en preposition i ett temporalt uttryck (90.4 %) är fler än de som känner till när den inte behövs (82.2 %). Av gymnasisterna i åk 1 klarar 76.4 % att sätta ut en preposition när normen förutsätter en sådan, och 77.1 % av dem har inga belägg på överflödiga prepositioner i temporal betydelse. Hos abiturienterna är således tendensen till överflödigt bruk något starkare än tendensen till att utelämnas en preposition, medan båda tendenserna är ungefär lika starka i åk 1.

TABELL 87 Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
efter	69	0	0	100.0	18	0	0	100.0
per	16	1	0	93.8	2	0	0	100.0
till	10	1	0	90.0	4	0	0	100.0
i	161	26	18	72.7	60	8	1	85.0
på	125	40	0	68.0	25	6	1	72.0
under	30	12	1	56.7	9	0	0	100.0
för	12	1	6	41.7	14	0	7	50.0
om	24	14	1	37.5	1	1	0	0.0
övriga	13	3	1	69.2	14	2	0	85.7
totalt	460	98	27	72.8	147	17	9	82.3

Också i obligatoriska kontexter behärskas *i* avsevärt bättre i Gym3 än i Gym1, liksom klassen övriga prepositioner, även om det inte är fråga om signifikanta skillnader. Det man lägger märke till är att gymnasisterna i åk 1 har stora problem med att använda *under* (se ex. (36c), (38h)), medan det inte finns några fel i abiturientuppsatserna (antalet belägg är bara nio). Med *på* har inlärarna lyckats till ca 70 % i båda årskurserna. *För* är svårt för båda grupperna; korrekthetsprocenten ligger mellan 41.7 och 50.0. Också *om* vållar många problem för eleverna i åk 1. Det behärskas bara till 37.5 %.

Ordningsföljden är nästan densamma i båda årskurserna (figur 47). Det enda undantaget utgörs av *under*. I Gym3 är ordningen nästan densamma som i icke-obligatoriska kontexter. Bara *under* klaras av lika bra som *efter* här, och skillnaden mellan *i* och *på* är betydligt större än i icke-obligatoriska kontexter (jfr figur 45 s. 195). I Gym1 är skillnaderna större. För det första noterar man *under*, som är lättast i icke-obligatoriska kontexter men bland de tre svåraste här, eftersom inlärarna så ofta har använt *i* eller *på* i dess obligatoriska kontexter. För det andra byter *i* och *på* plats. Skillnaden mellan dem är liten till fördel för *i*, medan den är betydligt större till fördel för *på* i figur 45. För det tredje är *om* svårast för eleverna i åk 1 (*i* och *efter* i obligatoriska kontexter för *om*, se ex. (33), (37b)).

Gym1: efter 100.0 % > per 93.8 % > till 90.0 % > i 72.8 % > på 68.0 % > under 56.7 % > för 41.7 % > om 37.5 %

Gym3: efter, under 100.0 % > i 85.0 % > på 72.0 % > för 50.0 %

FIGUR 47 Svårighetssekvenser för temporal prepositioner i obligatoriska kontexter

På *efter* finns det bara korrekta belägg både i Gym1 och i Gym3. I Gym1 klaras det av signifikant bättre än *i* ($\chi^2=23.3$, $df=1$, $p<0.001$) och *på* ($\chi^2=27.8$, $df=1$, $p<0.001$). Inte heller med *per* eller *till* har gymnasisterna i åk 1 några större problem. Andra skillnader är inte signifikanta. *För* är svårast för åk 3 och näst svårast för åk 1, vilket förklaras med utelämnningar i frasen *för-sedan*, jfr ex. (42).

Gruppmedelvärdet för korrekt bruk är 71.5 % i Gym1 och 81.3 % i Gym3. Standardavvikelsen är större i Gym3 (34.6) än i Gym1 (29.2). 42.1 % av inlärarna

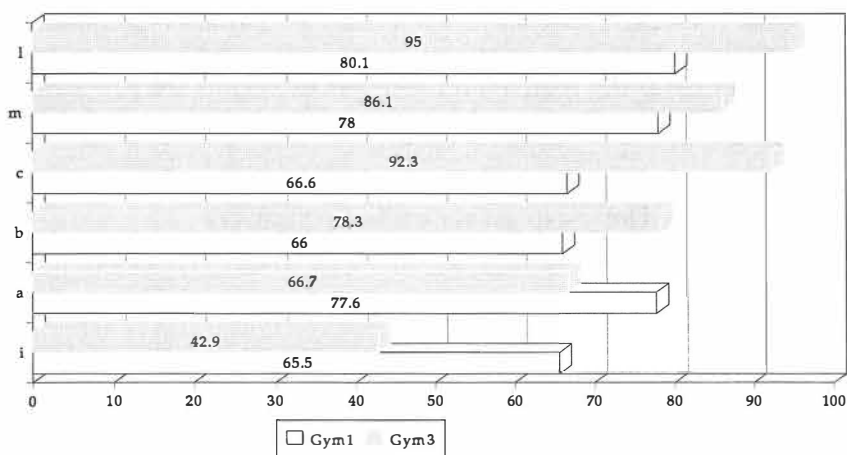
i åk 1 har klarat av de temporala prepositionerna bättre än till 80 %, 33.6 % av dem t.o.m. helt utan fel (tabell 88). Av abiturienterna har hela 73.2 nått upp till 100 %.

TABELL 88 Korrekthetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	f	Gym1		f	Gym3	
		%	kum %		%	kum %
100	36	33.6	33.6	60	73.2	73.2
90.1-99.9	1	0.9	34.6	0	0.0	73.2
80.1-90.0	8	7.5	42.1	0	0.0	73.2
70.1-80.0	19	17.8	59.8	1	1.2	74.4
60.1-70.0	9	8.4	68.2	4	4.9	79.3
50.1-60.0	4	3.7	72.0	0	0.0	79.3
40.1-50.0	14	13.1	85.0	6	7.3	86.6
30.1-40.0	8	7.5	92.5	0	0.0	86.6
20.1-30.0	0	0.0	92.5	1	1.2	87.8
10.1-20.0	0	0.0	92.5	0	0.0	87.8
0.1-10.0	0	0.0	92.5	0	0.0	87.8
0	8	7.5	100.0	10	12.2	100.0
totalt	107	100.0	100.0	82	100.0	100.0

I obligatoriska kontexter föreligger ingen större skillnad mellan flickor och pojkar i åk 1. De förstnämnda har lyckats till 71.2 % (s=28.7) och de sistnämnda till 72.2 % (s=30.4). Av abiturienterna har flickorna behärskat de obligatoriska kontexterna bättre än pojkarna. Den procentuella skillnaden är liten, 2.9 % (83.7 resp. 80.8 %). Variationen är större mellan flickorna (s=37.6) än mellan pojkarna (s=31.5).

Korrekthetsprocent och betyg korrelerar även i dessa fall, särskilt i åk 3 (figur 48).



FIGUR 48 Betyg och korrekthetsprocent för temporala prepositioner i obligatoriska kontexter

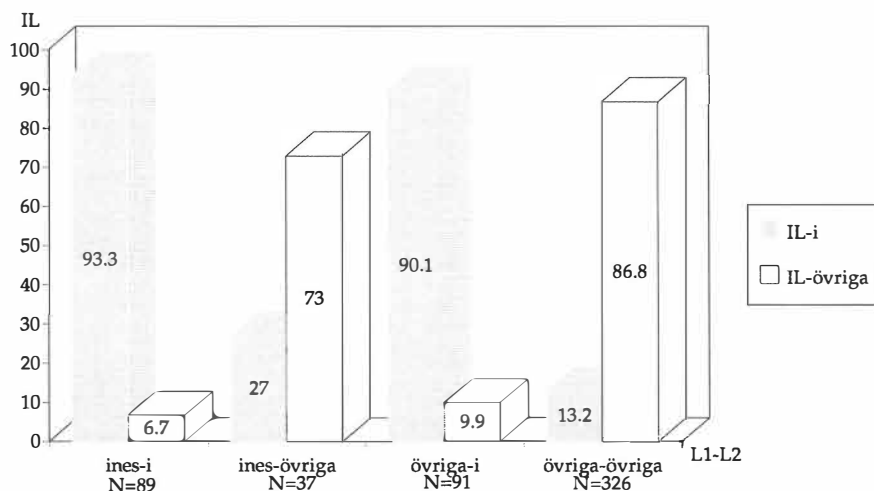
I Gym1 sträcker sig värdena från 65.5 till 80.1 %, medan de i Gym3 ligger mellan 42.9 och 95.0 %. Variationen är alltså större i åk 3 än i åk 1. I *l*- och *c*-uppsatserna är procenten högre än 90 % i Gym3. Gruppmedelvärdet för de bästa eleverna är 80.1 % i Gym1. I *i*-, *b*- och *c*-uppsatserna är värdena nära varandra i åk 1. Detsamma gäller *a*-, *m*- och *l*-uppsatserna.

Abiturienterna har tillägnat sig de obligatoriska kontexterna cirka 6 procentenheter bättre än de icke-obligatoriska, vilket beror på att andelen överflödiga prepositioner är något högre än andelen utelämnade (skillnaden är inte signifikant), medan gymnasisterna i åk 1 har klarat av båda kontexterna nästan lika bra. I behärsknigen av enskilda prepositioner observeras det dock stora avvikelser, särskilt i Gym1. I båda årskurserna tenderar eleverna att snarare över- än underanvända *i*: i åk 1 är skillnaden signifikant ($\chi^2=5.4$, $df=1$, $p<0.05$). *På* ($\chi^2=3.9$, $df=1$, $p<0.05$) och *under* ($\chi^2=7.8$, $df=1$, $p<0.01$) under används oftare än de över används i Gym1. Andra stora procentuella skillnader kan t.ex. observeras i bruket av *om*, vilket eleverna i åk 1 betydligt oftare har under- än över använt, medan det förhåller sig tvärtom beträffande bruket av *för*.

7.5 L1- och L2-inverkan

För att testa vilken betydelse L1 och L2 har för bruket av temporala prepositioner har jag analyserat sambandet mellan inessiv och *i* resp. adessiv och *på* kvantitativt. Därutöver har sambandet mellan finskans akkusativ /partitiv och svenskans prepositioner studerats. Dessutom har jag varit intresserad av om inflytande från engelskan kan ge upphov till bruket av *i* i IL. Beträffande *på* har bara tidpunktsadverbialen tagits med, medan klassen *i* består både av tidpunkts- och frekvensadverbial. Det är tre faktorer som kontrollerats: prepositionen i inlärspråket (IL), prepositionen i målspråket (L2) och kasus eller pre-/postpositionen i finskan (L1) eller prepositionen i engelskan. I analysen har Gym1 och Gym3 slagits ihop och båda behandlas som en korpus. Även här är det logit-analys som har tillämpats (se närmare 4.3, s. 78-80). I avsnitt 6.5 har jag förklarat närmare hur följande figurer skall tolkas (se s. 157).

I jämförelsen får man följande resultat när relationen mellan finskans inessiv, svenskans *i* och inlärspråkets *i* studeras (figur 49):

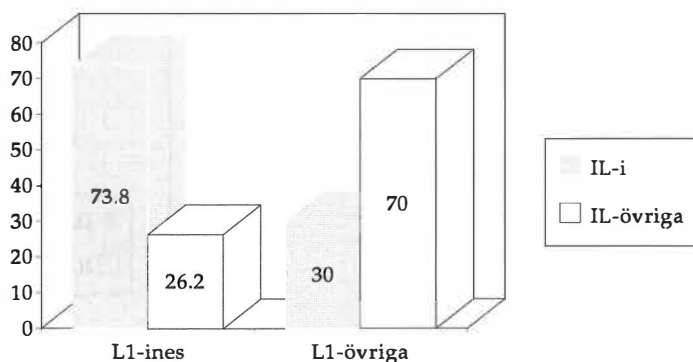
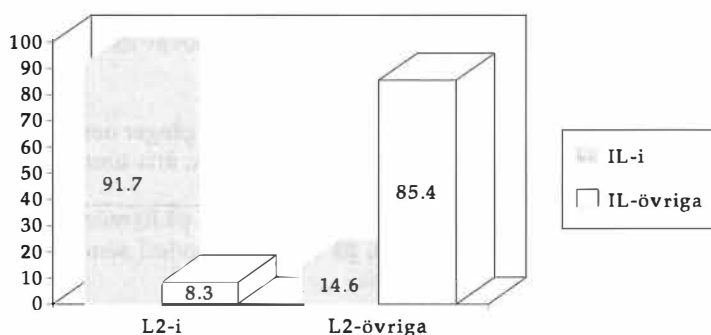


FIGUR 49 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det temporala *i* i IL

- (1) **inessiv - i**: i juli, i framtiden, i slutet av sommarlovet, i början, fyra gånger om [i] veckan
 (2) **inessiv - övriga prep**: tre timmar om kvällen, några gånger per år, åtta timmar i [om] dagen, många timmar i [på] natten
 (3) **övriga kasus - i**: i fjol, i kväll, i somras, i våra dagar, på [i] onsdags, på [i] morgon
 (4) **övriga kasus - övriga prep**: efter skolan, till slut, på sistone, i [under] sommarlovet, i [på] fredagkväll, i [på] min födelsedag, i [på] somrarna

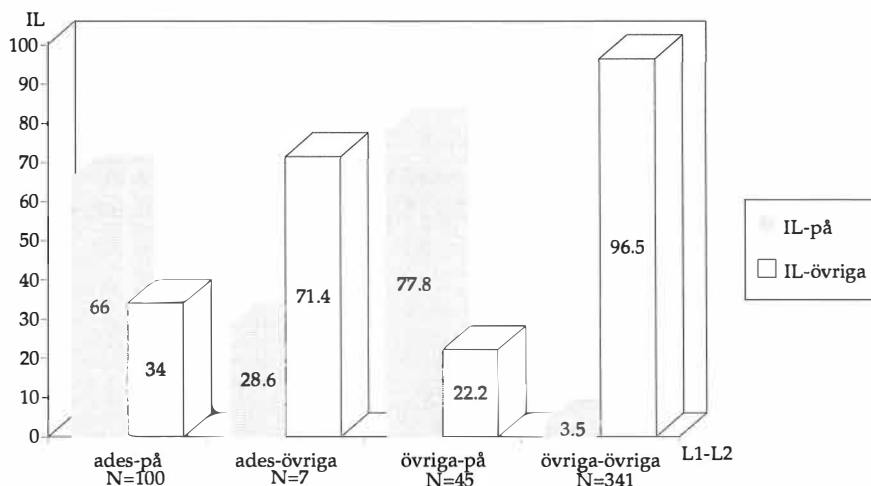
Inlärarna tycks i viss mån föredra *i* när det gäller att välja en motsvarighet till finskans *inessiv*, eftersom det är fråga om överanvändning av *i* i (2). I hälften av dessa fall överanvänder inlärarna *i* i obligatoriska kontexter för andra prepositioner. Detta förklarar också delvis den låga korrekthetsprocenten för *i* i icke-obligatoriska kontexter (jfr tabell 85 s. 195). (1) och (3) uppvisar nästan lika stora andelar. Detta är ett tecken på att det är målspråket som primärt styr valet av *i*. Jämförelsen av (1) och (2) tyder också på detta. (1) och (3) uppvisar betydligt större andelar än (2) och (4). Siffrorna i (2) och (4) innebär att *i* överanvänds betydligt oftare när finskan uppvisar *inessiv* än när man har *övriga kasus* i finskan.

Logit-analysen ger som resultat att finskan och svenskan inte har någon samverkan på IL ($G^2=0.472$, $df=1$, $p=0.492$). Därför kan man beräkna regressionskoefficienterna för att mäta graden av association. L2-inverkan (koeff.= 0.948) är betydligt större än L1-inverkan (koeff.=0.167). Skillnaden är dock inte signifikant (Z -test=-0.745). Eftersom det inte finns interaktion mellan de oberoende variablerna L1 och L2 kan deras inverkan på IL studeras med hjälp av procentuella fördelningar i skilda figurer (figurerna 50a och 50b).

FIGUR 50a L1-inverkan på det temporala *i* i ILFIGUR 50b L2-inverkan på det temporala *i* i IL

Om finskan uppvisar inessiv, använder eleverna *i* i 73.8 % (93/126) av fallen. Kräver svenskan däremot *i*, stiger värdet till 91.7 % (165/180), varvid den procentuella skillnaden uppgår till 17.9. Resultatet betyder att inläring spelar större roll än transfer från modersmålet vid bruket av det temporala *i*. Det tycks framför allt vara L2 som påverkar; inlärarna väljer alltså *i* som en allmän tidsbetecknande preposition. Siffrorna i figur 50b visar också att inlärarna oftare har över- (14.6 %, 53/363) än underanvänt (8.3 %, 15/180) *i*. Såsom logit-analysen visar, har L1 dock också inflytande på valet av *i*, eftersom den bästa modellen är den med association både mellan IL och L1 och mellan IL och L2. Värdet för *i* i IL är betydligt högre i kategorin inessiv (73.8 %) än i klassen övriga kasus (30.0 %, 125/417).

Finskans adessiv och svenskans *på* påverkar valet av prepositionen *på* i tidpunktsadverbial i IL på följande sätt (figur 51). Det finns en interaktion mellan de tre variablerna i det här fallet. Den bästa modellen är m.a.o. [L1, L2, IL]. Den enklare modellen [L1,IL] [L2,IL] har en mycket låg sannolikhet ($G^2=6.7$, $df=1$, $p=0.010$). På grund av interaktionen är det omöjligt att exakt säga om L1-inverkan är större än L2-inverkan eller tvärtom, men den utesluter inte en mindre exakt uppskattning av de två faktorernas inbördes styrka.



FIGUR 51 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av det temporala *på* i IL

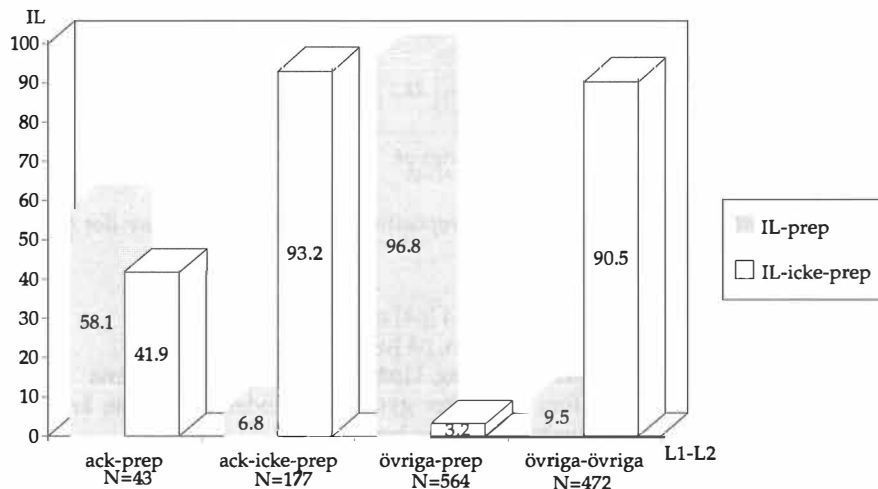
- (1) **adessiv - *på***: på eftermiddagen, på hösten, i [på] morgonen, i [på] kvällen
- (2) **adessiv - övriga prep**: i går kväll, om våren, på [under] nästa sportlov
- (3) **övriga kasus - *på***: på veckosluten, på fredag, i [på] min fritid, i [på] somrarna
- (4) **övriga kasus - övriga prep**: före tolv, efter gymnasiet, under de senaste åren, på [i] onsdagskväll, på [i] sommar, på [under] en mysig hemmakväll

Jämförelsen mellan (1) och (3) ger som resultat att L2-*på* har en starkare inverkan på IL-*på* än finskans adessiv. Det tycks således vara svenskan som primärt ger upphov till bruket av *på* i IL. Siffrorna i (1) och (2) tyder på att inlärarna associerar adessiv starkare med *på* än med andra prepositioner. Dessutom överanvänds *på* betydligt oftare då finskan uppvisar adessiv, än då finskan har något annat kasus (siffrorna i (2) och (4)). Inlärarna tenderar att överanvända *på* som ekvivalent till adessiv.

I jämförelse med *i* får man olika resultat här. För det första är associationen mellan L1-adessiv och IL-*på* betydligt svagare än den mellan L1-inessiv och IL-*i*. Detta resultat är oväntat eftersom kopplingen mellan L1-adessiv och L2-*på* är starkare än den mellan L1-inessiv och L2-*i* på textuell nivå (jfr tabell 65 s. 175). Detta förklaras dock av att *i* överanvänds i stället för *på* vid adessiv, då *i* utgör 89.7 % av felen. I motsats till *i* tycks *på* i allmänhet välla problem för inlärarna. Det spelar en underordnad roll om L1 uppvisar adessiv eller övriga kasus. Finskan påverkar dock också prepositionsvalet, eftersom *på* oftast överanvänds i samband med adessiv. I jämförelsen framkommer det vidare att *i* oftare överanvänds i stället för andra prepositioner som motsvarighet till inessiv än *på* som ekvivalent till adessiv, att *på* underanvänds oftare än *i* som motsvarighet till övriga kasus och att *på* också överanvänds mera sällan än *i* som ekvivalent till övriga kasus.

För att testa om det finns något samband mellan utelämnade eller överflödiga prepositioner i IL och finskans ackusativ/partitiv (*i* fortsättningen beteckningen ack eller ackusativ) har jag analyserat detta problemfält på

samma sätt som bruket av IL-*i* och IL-*på* ovan. Inte heller här har korrektheten någon betydelse, utan den centrala frågan är om det förekommer en preposition i IL eller inte (figur 52). Logit-analysen visar att det inte enbart är finskan som förklarar fördelningarna utan L1 och L2 har tillsammans inverkan på IL ($G^2=0.000$, $df=1$, $p=1.000$). Modellen med interaktion [L1, L2, IL] är den bästa möjliga, eftersom både L1 och L2 påverkar IL, men på ett mer komplicerat sätt än modellen [L1, IL] [L2, IL] förutsätter. Det finns således interaktion mellan variablerna.



FIGUR 52 Inverkan av L1-kasus och L2-prepositioner på förekomsten av temporala prepositioner i IL

(1) **ackusativ/partitiv - prep:** jobba i två somrar, arbeta för [i] en månad, köra [i] nästan sex timmar, spela violinen [i] tio år, vara där [i] tre veckor

(2) **ackusativ/partitiv - icke-prep:** hela året, varje sommar, fyra gånger, jobba fyra eller sex veckor, sova en timme, läsa i [0] varje dag, stanna där på [0] några dagar

(3) **övriga kasus - prep:** i början av maj, på lång tid, sedan 1973, till klockan elva, genom tider, [för] tre år sedan

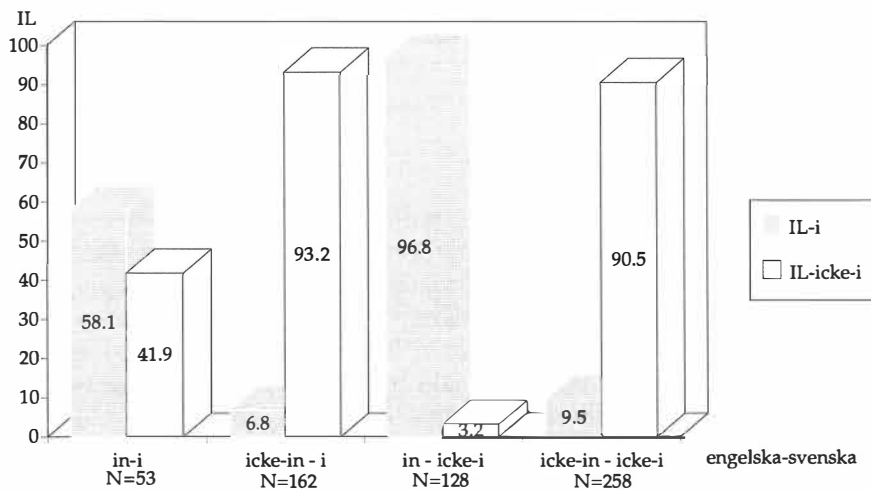
(4) **övriga kasus* - icke-prep:** dagligen, nuförtiden, senare, förra sommaren, först, på [0] första dagen, i [0] halv åtta, i [0] nästa sommar, under [0] hela natten

* klassen innehåller också andra fall än bara kasusmotsvarigheter; även icke-produktiva fall har inkluderats

I (1) och (3) handlar det om underanvändning, eftersom L2 här kräver preposition. I (2) och (4) är det däremot fråga om överflödigt bruk av prepositioner, då L2 i dessa fall inte uppvisar någon preposition. Jämförelsen mellan värdena i (1) och (3) ger som resultat att prepositioner utelämnas betydligt oftare i de fall där L1 uppvisar ackusativ än i de fall där L1 har något annat kasus. Skillnaden är procentuellt sett stor. Det gäller ytterligare (jfr (2) och (4)) att överflödiga prepositioner förekommer mera sällan om L1 uppvisar ackusativ än om man i L1 har andra kasus. Skillnaden är dock betydligt mindre, bara 2.7 procentenheter. Om L1 uppvisar ackusativ, tenderar inlärarna å ena

sidan att utelämna dess prepositionella ekvivalent lättare än i samband med andra kasus, och å andra sidan att använda sällan överflödiga prepositioner som motsvarighet till akkusativ (jfr s. 222-223). Vid övriga kasus förhåller det sig omvänt.

Alla inlärare i denna korpus har inlett sina språkstudier med ett annat språk än svenskan. Oftast har de först läst engelska i fyra år innan de börjat med svenskan. Därför är det möjligt att engelskan kan påverka deras svenska. Det felaktiga bruket av *för* i stället för *i* i minimidurationer (se närmare s. 188-189) är ett exempel på detta. Ett annat möjligt fall är *i*, som ligger nära den engelska motsvarigheten *in* både när det gäller form och funktion. I uppställningen nedan har alla tidsadverbial tagits med, och de har översatts till engelska. Analysen, som baserar sig på obligatoriska kontexter, ger följande resultat (figur 53). Engelskans och svenskans inflytande på IL kan inte hållas strängt isär, eftersom den bästa modellen är den med interaktion [L1, L2, IL] ($G^2=0.000$, $df=1$, $p=1.000$).



FIGUR 53 Inverkan av engelskans och svenskans prepositioner på förekomsten av det temporala *i* i IL

- (1) *in - i*: i juli, i tid, en gång i sitt liv, i våra dagar, i ungdom, i forna tider, åt [i] framtiden
- (2) *icke-in - i*: i dag, i fjol, i somras, i många år, för [i] en månad, [i] årtusende, fyra gånger om [i] veckan, för [i] ett par veckor
- (3) *in - icke-i*: på natten, på 1800-talet, om dagen, under tidernas lopp, in [på] sommar, i [på] vintern, i [på] morgonen, i [om] året, i [på] eftermiddagen
- (4) *icke-in - icke-i*: under veckoslutet, med ens, per månad, på sistone, till slut, för ett år sedan, mot natten, i [under] veckan, i [vid] fel tid

Man kan se vissa tendenser här. I (2) består största delen av felet i att *i* har utelämnats i minimidurationer (jfr kopplingen mellan ack-prep i figur 52) och att *för* används i stället för *i*. Bara i det senare fallet kan felet bero på interferens från engelskan. Inlärarna tenderar att överanvända *i* oftare när det motsvaras av *in* i engelskan än när det har en annan ekvivalent (jfr mellan *in-icke-i* och

icke-in-icke-i). Detta kan delvis förklara sådana felaktiga fraser som *i [på] sommaren, i [på] morgonen*, men å andra sidan kan också målspråkets komplexitet vara en orsak till felet, vilket redan har påpekats ovan (jfr 7.3.1.1).

Sammanfattningsvis kan konstateras, att både finskan/engelskan och svenskan har betydelse i de analyserade fallen. Det enda exemplet på associationsmodell är bruket av *i* i IL, när finskan uppvisar inessiv och svenskan *i*. I dessa fall är L2-inverkan betydligt starkare än L1-inverkan, men båda påverkar dock valet av *i*. Det finns flera exempel på fall med interaktion, vilket innebär att både L1 och L2 har inverkan på IL, men på ett mer komplicerat sätt än i associationsmodeller. Å ena sidan är alltså transfer av viss betydelse, både när det gäller transfer från modersmålet och från engelskan, men å andra sidan är en del resultat bevis på att inlärarna inte alls söker hjälp i finskan (t.ex. *i* i stället för *på*, när finskan uppvisar adessiv) eller i engelskan när de bildar temporala prepositionsuttryck i sin IL-svenska. Som logit-analysen visat, har inläring också alltid någon inverkan. Det är naturligt att korrekta L2-former ligger bakom de korrekta IL-formerna. Som framgår av analysen på systemnivå, finns det inte många entydiga regelbundenheter som skulle kunna hjälpa inlärarna att etablera korrekta ekvivalensrelationer mellan L1 och L2.

7.6 Diskussion

Enligt Andersson (1977) kan temporala uttryck indelas i sju semantiska kategorier. I de studerade uppsatserna förekommer framför allt belägg på tre av dem, dvs. på tidpunkts- (t.ex. *på måndag, i morgon*) och frekvensadverbial (*tre gånger i veckan*) och på minimidurationer (t.ex. *spela piano i sex år*). På systemnivå och textuell nivå har jag undersökt hur kategorierna realiseras i finskan och svenskan när svenskan har prepositionella tidsuttryck och vilket förhållande är mellan dessa två språk. Analysen har visat att det i båda språken finns ett flertal alternativa sätt att uttrycka ett visst innehåll. Dessutom är sambandet mellan språken i de flesta fall inte alls entydigt. Därför är det inte underligt att finska inlärare gör många fel i bruket av temporala prepositioner i svenskan. Enligt Lähdemäki (1995: 172-173) har också finlandssvenska inlärare som läser finska problem med att välja rätt kasuform i finskans tidsuttryck (t.ex. *ensi *syksyllä vs ensi syksynä*). Hon anser att det komplexa systemet och den rika användningen av kasusformer ger upphov till felet.

Andelen temporala prepositioner av alla prepositioner är betydligt större i Gym1 än i Gym3 och i det svenska jämförelsematerialet. Troligen hänger skillnaderna samman med att eleverna i de tre grupperna har skrivit om olika ämnen. Däremot finns det ingen större skillnad mellan flickor och pojkar i samma årskurs. Tidpunktsadverbialen utgör den största klassen i alla tre korpusar, även om deras andel är större i inlärarnas än i svenskarnas uppsatser, i vilka minimidurationer är klart vanligare. I en viss kategori använder inlärarna också delvis andra prepositioner jämfört med svenska gymnasister.

Största delen av felen utgörs av de fall där inlärarna använt fel preposition, medan överflödigt bruk och utelämningar är sällsynta. Tendensen till överflödigt bruk är starkare i åk 3 än i åk 1. En stor del av felen är logiska. För det första förväxlar inlärarna *i* och *på* i samband med ord som kan konstrueras med båda dessa prepositioner, men i olika betydelser (t.ex. *i [på] kvällen*, se närmare tabell 77 s. 187). För det andra använder de prepositioner i tidsuttryck som har vissa pronomen och artikelord som attribut och inte tillåter en preposition (bl.a. *[på] nästa vecka*, se närmare tabell 83 s. 192) och utelämnar prepositioner i fall som motsvaras av akkusativ/partitiv i finskan (*stanna [i] två veckor*, se närmare figur 52 s. 204).

I icke-obligatoriska kontexter har åk 3 bara lyckats något bättre (76.6 %) än åk 1 (71.3 %), men obligatoriska kontexter har åk 3 klarat av signifikant bättre (82.3 %) än åk 1 (72.8 %). Detta hänger samman med att andelen överflödiga prepositioner är signifikant större i Gym3 än i Gym1. I Gym1 påträffas det däremot flera inkorrekta fall; eleverna har m.a.o. problem med att välja korrekt preposition. Bara en del av resultaten kan generaliseras, eftersom antalet belägg är begränsat i många fall.

Flera orsaker till skillnader i korrekthetsprocenten framkommer när man närmare studerar hur olika semantiska kategorier behärskas. I tabellerna 78 och 79 ges en översikt över förhållandet mellan svårighet och semantisk funktion. Värdena ligger nära varandra om det inte förekommer stora skillnader mellan antalet överflödiga och utelämnade prepositioner, eftersom antalet fel är lika stort i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Minimidurationer är klart svårare för gymnasisterna i åk 1 än för abiturienterna, som använder prepositioner ganska sällan i denna temporala funktion. Detta gäller i båda kontexterna och förklarar också den större skillnaden i obligatoriska kontexter mellan årskurserna 1 och 3. Annars skiljer sig de två inlärargrupperna inte åt.

TABELL 89 Korrekthetsprocent för semantiska kategorier i icke-obligatoriska kontexter

kategori	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
tidpunkt	384	64	30	75.5	139	13	17	78.4
frekvens	46	12	2	69.6	6	2	0	66.7
minimi	32	20	5	21.9	12	2	2	66.7
övriga	8	2	0	75.0	1	0	1	0.0
totalt	470	98	37	71.3	158	17	20	76.6

Överflödiga prepositioner utgör 7.8 % av beläggen (30/384) i tidpunktsadverbial, 4.3 % (2/46) i frekvensadverbial och 15.7 % (5/32) i minimidurationer i Gym1. Procentuellt sett påträffas överflödiga prepositioner alltså oftast i minimidurationer. Detsamma gäller också andelen inkorrekta prepositioner; värdena är 62.5 % (20/32) i minimidurationer, 26.1 % (12/46) i frekvensadverbial och 16.7 % (64/384) i tidpunktsadverbial. I Gym3 lägger man märke till att antalet överflödiga prepositioner är större än antalet inkorrekta prepositioner i tidpunktsadverbial. I andra kategorier är antalet fall så litet, att man inte kan säga något generellt.

I obligatoriska kontexter kan man observera följande siffror (tabell 90):

TABELL 90 Korrekthetsprocent för semantiska kategorier i obligatoriska kontexter

kategori	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
tidpunkt	363	64	9	79.9	130	13	8	83.8
frekvens	44	12	0	72.7	6	2	0	66.7
minimi	45	20	18	15.6	11	2	1	72.7
övriga	8	2	0	75.0	0	0	0	
totalt	460	98	27	72.8	147	17	9	82.3

I åk 1 är utelämnningar vanligast i minimidurationer, där hela 40.0 % av beläggen (18/45) saknar preposition. Ännu vanligare är det dock att inlärarna använt fel preposition; de inkorrekta prepositionerna utgör 44.4 % av beläggen (20/45) i denna kategori. I tidpunktsadverbial är utelämnningar sällsynta med en andel på 2.5 % (9/363). Det är bara i dessa två kategorier utelämnningar påträffas, detsamma gäller också i Gym3.

Minimidurationer är den svåraste kategorin för åk 1, som har lyckats med dem mycket sämre än med tidpunktsadverbial (icke-obligatoriska kontexter $\chi^2=41.6$, $df=1$, $p<0.001$; obligatoriska kontexter: $\chi^2=83.7$, $df=1$, $p<0.001$) och med frekvensadverbial (icke-obligatoriska kontexter: $\chi^2=17.2$, $df=1$, $p<0.001$; obligatoriska kontexter: $\chi^2=29.5$, $df=1$, $p<0.001$). Andelen korrekta belägg är endast 21.9 % i icke-obligatoriska kontexter (bruk av *för* i stället för *i*, jfr ex. (35a)-(35b)) och 15.6 % i obligatoriska kontexter (utelämnningar i frasen *för-sedan*, jfr ex. (41)). Tidpunktsadverbialen är lättast för båda inlärargrupperna, och de behärskas något bättre i de obligatoriska kontexterna, eftersom andelen utelämnningar (2.5 % i Gym1 och 6.8 % i Gym3) är något mindre än andelen överflödiga prepositioner (7.8 % i Gym1 och 12.2 % i Gym3). Abiturienterna har lyckats nästan lika bra med prepositionella frekvensadverbial och minimidurationer. De båda kategorierna är dock marginella i deras uppsatser. Det finns inga stora skillnader mellan de icke-obligatoriska och obligatoriska kontexterna när det gäller behärskningsgraden av de tre semantiska kategorierna. Den största skillnaden kan observeras i tidpunktsadverbial i åk 3, men även den uppgår endast till 5.4 procentenheter.

Svårigheterna med minimidurationer kan bero på att dessa utgör en sällan påträffad klass i inputen och att normen inte är entydig. Dessutom kan transfer från finskan (jfr figur 52 s. 204) eller engelskan orsaka felen. I läroböckerna återfinns betydligt fler belägg på prepositionella tidpunktsadverbial än på prepositionella minimidurationer. I läromedlen finns 15 belägg på bruket av *i* i minimidurationer i åk 1; i åk 3 är antalet 19 (Vuori 1994: 49). Frekvensadverbial förekommer i samma utsträckning som minimidurationer (17 belägg i åk 1 och 18 belägg i åk 3) (Vuori 1994: 49, 61). Kanske förklarar de mindre inputfrekvenserna delvis varför det förekommer fler fel i frekvensadverbial än i tidpunktsadverbial. På systemnivå är frekvensadverbial inte så komplexa som tidpunktsadverbial; det finns en entydig regel för bruket av prepositioner i

frekvensadverbial, medan man inte kan ge så exakta regler för tidpunktsadverbial (jfr s. 168-169).

Inom en semantisk kategori finns det stor variation mellan korrekthetsprocent för olika prepositioner. I princip kan fel i bruket av en preposition (t.ex. av *i* i minimidurationer) orsaka att en viss kategori förefaller svårast eller lättast. Omvänt gäller att korrekthetsprocenten för en viss preposition kan variera mycket i olika semantiska kategorier. Därför redogörs i tabell 91 för förhållandet mellan preposition, semantisk funktion och svårighetsgrad i obligatoriska kontexter. Tabellen innehåller endast de prepositioner som uppvisar minst 10 obligatoriska kontexter sammanlagt (jfr tabell 87), och det rör sig om Gym1, då antalet belägg är för litet i Gym3.

TABELL 91 Korrekthetsprocent för temporal prepositioner i tre semantiska kategorier i Gym1

preposition	tidpunkt		frekvens		minimi	
	rätt/alla	% rätt	rätt/alla	% rätt	rätt/alla	% rätt
<i>i</i>	103/113	91.2	12/14	85.7	2/34	5.9
<i>om</i>	1/9	11.1	8/15	53.3		
<i>till</i>	3/3	100.0			6/7	85.7
<i>efter</i>	69/69	100.0				
<i>på</i>	82/120	68.3				
<i>under</i>	17/30	56.7				
<i>per</i>			15/16	93.8		

Det är uppenbart, att de fall som motsvaras av postpositioner i finskan (t.ex. *efter* 'jälkeen'), klaras av bra jämfört med de övriga. Inlärarna har inga svårigheter med att använda *i* i tidpunktsadverbial, men den låga procenten i minimidurationer (*för* i stället för *i* samt utelämnningar) förklarar varför den totala procenten för behärsknigen av *i* blir så låg i obligatoriska kontexter. I tidpunktsadverbial vållar *på* svårigheter, eftersom inlärarna favoriserar *i* på dess bekostnad. Både *i* och *på* används i obligatoriska kontexter för *under*, medan den låga procenten för *för* förklaras med det stora antalet utelämnningar. I frekvensadverbial behärskas *om* till 50 %, då *i* ofta föredras i stället för det.

Inlärarna har endast sällan producerat prepositioner i fel funktion. Flera av dem har använt *för* i minimidurationer. Annars är det bara enstaka gymnastier som gör sig skyldiga till denna feltyp. *Om* och *på* används t.ex. felaktigt i minimidurationer. I tidpunktsadverbial påträffas *åt*, och i frekvensadverbial återfinns belägg på *till*. Oftast har prepositioner samma funktioner i inlärarspråket som i målspråket. Gymnasisterna i båda årskurserna vet således ganska väl med vilka prepositioner de kan uttrycka ett visst semantiskt innehåll. Det vållar dem inte heller några större problem att avgöra om de skall producera en preposition eller inte, då antalet utelämnade och överflödiga prepositioner är litet. Däremot har de ännu mycket att lära när det gäller att välja korrekt preposition. Speciellt gymnastier i åk 1 övergeneraliserar och använder *i* i obligatoriska kontexter för andra prepositioner.

8 VERBDEPENDENTA PREPOSITIONER

Med verbdependenta prepositioner avses de fall där ett verb som bestämning har en nominalfras som konstrueras med en viss preposition. Valet av preposition beror på verbet; olika verb förutsätter olika prepositioner (t.ex. *lyssna på*, *leda till*), och endast en preposition kan användas tillsammans med verbet i en viss betydelse (t.ex. *Vad tänker du om henne?* vs *Tänker du ofta på henne?*). Termen verbdependent härstammar från dependsgrammatiken, enligt vilken verb har en viss rektion, dvs. konstrueras t.ex. med en viss preposition. Prepositionen saknar oftast egen semantisk betydelse i samband med verb och tjänar närmast till att uttrycka verbets objektsinriktning (jfr Kieli ja sen kieliopit 1994: 157; Nikula 1986: 88; Thorell 1977: 173). Typiskt för inläringen av dessa konstruktioner är att prepositioner måste läras in som lexikala enheter tillsammans med verbet; det är alltså fråga om helfrasinläring.

Det finns två möjligheter att analysera strukturer av denna typ. Nikula (1986: 88) anser att prepositionen inte är en del av verbet, utan att det rör sig om ett verb (*tänka*) och ett prepositionsobjekt (*på henne*). Den andra tolkningen är att det är fråga om ett prepositionsverb (*tänka på*) och ett objekt (*henne*) (Thorell 1977: 173). I denna studie är den här distinktionen inte avgörande, utan både termen prepositionsobjekt (= preposition+objekt = prepositionella objekt, till skillnad från direkta och indirekta objekt) och termen prepositionsverb (=preposition+verb = prepositionella verb, till skillnad från prepositionslösa verb) används.

Verben i det undersökta materialet har delats in i två klasser. Den ena består av verb som konstrueras med ett direkt eller ett indirekt objekt. Direkt objekt definieras som ett prepositionslost nominalt led som bestämmer ett verb och oftast står närmast till höger om verbet. Det anger vanligen föremålet för satsens handling. Objektets semantiska roll kan variera mycket; det kan t.ex. ange resultat eller förändring (Andersson 1993: 78-79; Jørgensen & Svensson 1987: 96; Teleman 49). Vissa verb har en dubbel objektsinriktning och kräver två objekt, ett direkt objekt och ett indirekt objekt. Det direkta objektet betecknar

vanligen en sak, det indirekta en person (personobjekt) som t.ex. mottagare eller upplevare, t.ex. *Visa chefen din boksamling* (Andersson 1993: 80-81; Thorell 1977: 214). Det indirekta objektet är prepositionslost, medan motsvarande prepositionella fall klassificeras som prepositionsobjekt, t.ex. *Visa din boksamling för chefen* (jfr Andersson: 1993: 81, Telemann 1974: 53-54).

Till den andra klassen hänförs verb som kräver ett prepositionsobjekt, dvs. konstrueras med ett prepositionsstyrkt objekt, t.ex. *Han tittar ofta på tv*. Telemann (1974: 70-72) använder termen objektadverbial. Andersson (1993: 82-83) har klassificerat dessa fall som adverbial även om han medger att de ibland också kan betraktas som prepositionsobjekt. För mina ändamål passar beteckningen prepositionsobjekt bättre, eftersom skillnaden mellan de verb som konstrueras med ett prepositionellt objekt och de verb som konstrueras med direkt eller indirekt objekt är viktig i analysen. Även beteckningen prepositionsverb används för verb som ingår i denna klass. För begränsning mot lokala och temporala fallen redogörs i avsnitt 1.3.

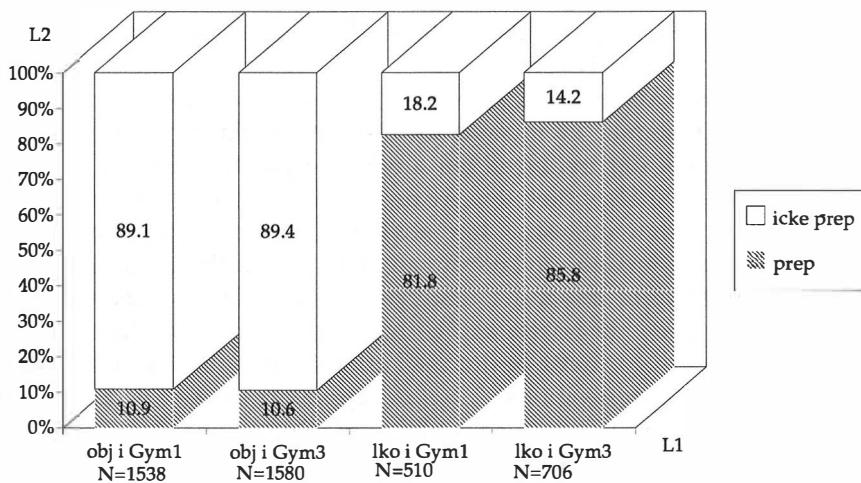
Det är framför allt prepositionsverb, dvs. verb som konstrueras med ett prepositionsobjekt, som är av intresse för min undersökning. Därutöver är jag intresserad av de fall där inlärarna har använt preposition, även om en sådan inte skall användas i målspråket, dvs. av de fall där svenskan har ett direkt eller indirekt objekt, medan inlärarna har använt ett prepositionsobjekt. Jag har uteslutit verbet *ha*, eftersom användningen av *ha* inte vållar några problem för inlärarna; ingen av dem använder nämligen preposition i samband med det. Partikel verbet *tycka om* har i detta kapitel tagits med och behandlas som prepositionsverb. Jag motiverar detta beslut med att inlärarna inte gör någon skillnad mellan partiklar och prepositioner, utan de uppfattar *om* t.ex. i samband med verbet *tycka* som preposition. Annars blir partikelproblematiken inte aktuell i denna undersökning. Uttryck av typen *prata med någon*, *leka med någon* har jag däremot uteslutit här, eftersom prepositionerna inte är verbdependenta på samma sätt som i de övriga konstruktionerna, (jfr definitionen på verbdependenta prepositioner ovan).

8.1 Jämförelse av L1 och L2 på kontrastiv-textuell nivå

Analysen utförs först på kontrastiv-textuell nivå. Detta innebär att IL-texterna har översatts till svenska och finska, och texterna sedan jämförs på gruppnivå (jfr 6.1.2 s. 129-130). När jag talar om Gym1 och Gym3 på textuell nivå, innebär det alltså att texterna inte är ursprungliga IL-texter, utan deras rekonstruerade L1- och L2-ekvivalenter. Det är motiverat att studera samband mellan prepositioner och kasus just vid sådana L2-verb som inlärarna använder. Denna analys säger dock ingenting om hur inlärarna betar sig, utan detta kommer att studeras senare.

I figur 54 har medtagits de verb som enligt målspråksnormen tar prepositionsobjekt (prep), liksom de som tar direkt eller indirekt objekt (icke-prep). Av de finska motsvarigheterna har jag tagit med vanliga akkusativ- eller partitiv-

objekt (obj) och lokalkasusobjekt (lko). I finskan råder fortfarande oenighet om huruvida nominalfraser i lokalkasus kan betecknas som objekt. Enligt den traditionella grammatiken har objekt ackusativ eller partitiv som kasus (jfr Hakulinen & Karlsson 1979: 175-176; Kieli ja sen kieliopit 1994: 155; Tarvainen 1977: 42-44). Här är svenskan utgångspunkten för analysen, och därför är det ur kontrastiv och funktionell synpunkt motiverat att även analysera dessa fall som motsvaras av lokalkasus i finskan. I fortsättningen kommer jag att använda beteckningen objekt för både ackusativ- och partitivobjekt (förkortningen obj). Med lokalkasus (förkortningen lko) avses de nominalfraser som står i inre (inessiv, elativ, illativ) eller yttre lokalkasus (adessiv, ablativ och allativ) i finskan. Dessa sex kasus behandlas i det följande oftast som en enda kategori.



FIGUR 54 Motsvarigheter till svenskans objekt i finskan på kontrastiv-textuell nivå

obj-prep: Hän etsi *avaimia*. - Hon sökte *efter nycklarna*.

obj-icke-prep: Hän luki *kirjan*. - Hon läste *en bok*.

lko-prep: Hän nautti *hiljaisuudesta*. - Hon njöt *av tystnaden*.

lko-icke-prep: Hän pitää *sinusta*. - Hon gillar *dig*.

Där man i finskan använder ett objekt krävs i ca 89 % ingen preposition i motsvarande fall i svenskan. Motsvarigheten mellan finskans objekt och svenskans prepositionslösa objekt är således stark på textuell nivå. Troligen ger figur 54 en rätt så verklighetstrogen bild också av systemnivån, då antalet undersökta verb överstiger 3 000 i den textuella analysen. Typiska icke-prepositionella verb i texterna är t.ex. *använda, behöva, förstå, göra, hjälpa, köra, älska*. Har man däremot ett lokalkasus i finskan, motsvaras detta av ett prepositionsobjekt till 81.8 resp 85.8 %. De mest frekventa av finskans lokalkasus i de översatta texterna är elativ, allativ och illativ. Typiska prepositionsverb är bl.a. *tyckas med, trivas med* (inessiv); *avvika från, bestå av, klaga över, tycka om* (elativ); *anpassa sig till, jämföra med, lita på, spara till* (illativ); *börja med, köpa för* (adessiv); *få av, kräva av, låna från* (ablativ) och *betyda för, skriva till, ägna sig åt* (allativ).

De fall där svenskan har en preposition och finskan ett objekt utgör 10.9 % i Gym1 och 10.6 % i Gym3. De tre mest frekventa verben (*tänka på* 27.2 %, *titta på* 20.6 %, *lyssna på* 20.0 %) utgör hela 67.8 % av motsvarigheterna till objekt. De fall där svenskan inte har preposition, även om man har lokalkasus i finskan utgör 18.2 % i Gym1 och 14.2 % i Gym3. Det är fråga om t.ex. följande verb: *besöka* (inessiv); *diskutera, gilla, gälla, sköta* (elativ); *påverka, tillhöra* (illativ); *köra bil/cykel* (adessiv), *fråga* (ablativ) och *ge, skaffa, säga* (allativ). I båda undantagsfallen (obj-prep och lko-icke-prep) är verben fåtaliga på textuell nivå. Detta kan hänga samman med att inlärarna överhuvudtaget använder relativt få olika verb (jfr tabell 95 s. 217).

Tabellerna 92a-92b visar närmare förhållandet mellan finskans kasus och svenskans prepositioner i de studerade texterna.

TABELL 92a Objekt i L1 vs andelen prepositionsverb i L2

kasus	Gym1				Gym3			
	prep	icke-prep	totalt	% prep	prep	icke-prep	totalt	% prep
ackusativ	11	414	425	2.6	4	397	401	1.0
partitiv	157	956	1113	14.1	163	1016	1179	13.8
totalt	168	1370	1538	10.9	167	1413	1580	10.6

TABELL 92b Lokalkasus i L1 vs andelen prepositionsverb i L2

kasus	Gym1				Gym3			
	prep	icke-prep	totalt	% prep	prep	icke-prep	totalt	% prep
inessiv	0	9	9	0.0	10	3	13	76.9
elativ	244	25	269	90.7	284	40	324	87.7
illativ	69	0	69	100.0	220	7	227	96.9
adessiv	15	13	28	53.6	1	3	4	25.0
ablativ	24	4	28	85.7	8	4	12	66.7
allativ	65	42	107	60.7	83	43	126	65.9
totalt	417	93	510	81.8	606	100	706	85.8

I båda materialen är andelen prepositionsverb minst när det är fråga om motsvarigheter till finskans ackusativ och störst när det gäller ekvivalenter till illativ. Det råder stora skillnader mellan olika lokalkasus. I Gym1 motsvaras t.ex. inessiv inte alls av någon preposition, medan illativ alltid har en preposition som ekvivalent i svenskan. Också mellan motsvarigheter till ackusativ och partitiv finns en klar skillnad. Även mellan de två korpusarna existerar påfallande stora skillnader, t.ex. beträffande ekvivalenter till inessiv och adessiv. Detta beror naturligtvis på att det delvis förekommer olika verb i de två originalkorpusarna (jfr tabell 95 s. 217). En klar tendens att elativ och illativ ofta motsvaras av en preposition i svenskan i samband med de prepositionsverb som eleverna i Gym1 och Gym3 använder. När det gäller de andra lokalkasusen finns flera undantag.

Svenskan använder följande prepositioner som motsvarigheter till finskans kasusformer (tabell 93). När det gäller motsvarigheterna till inessiv, adessiv och ablativ, är antalet belägg så litet, att man inte kan dra några säkra

slutsatser. Inessiv motsvaras av *i* eller *med*. Adessiv motsvaras av *med*, *för* eller *på*. *Av*, *från* och *för* används som ekvivalenter till ablativ.

TABELL 93 Finskans kasus och svenskans verbdependenta prepositioner på textuell nivå

L1-kasus L2-prep	partitiv		inessiv		elativ		illativ		adessiv		ablativ		allativ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
på	271	80.9	0	0.0	27	5.1	164	56.7	1	6.3	0	0.0	3	2.0
om	11	3.2	0	0.0	390	73.9	1	0.3	0	0.0	0	0.0	1	0.7
till	4	1.2	0	0.0	0	0.0	63	21.8	0	0.0	0	0.0	56	37.8
för	3	0.9	0	0.0	10	1.9	22	7.6	6	37.5	3	9.4	50	33.8
av	3	0.9	0	0.0	75	14.2	0	0.0	0	0.0	16	50.0	0	0.0
i	0	0.0	6	60.0	8	1.5	22	7.6	0	0.0	0	0.0	1	0.7
med	10	3.0	4	40.0	1	0.2	12	4.2	9	56.3	0	0.0	1	0.7
åt	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	30	20.3
efter	22	6.6	0	0.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
från	1	0.3	0	0.0	8	1.5	0	0.0	0	0.0	13	40.6	0	0.0
över	6	1.8	0	0.0	8	1.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
övriga	4	1.2	0	0.0	1	0.2	4	1.4	0	0.0	0	0.0	6	4.1
totalt	335	100.0	10	100.0	528	100.0	289	100.0	16	100.0	32	100.0	148	100.0

Partitiv motsvaras till över 80 % av *på* (t.ex. *lyssna/titta på ngt*). *Om* (t.ex. *tycka om ngt*) dominerar med sina 73.9 % bland ekvivalenterna till elativ, men även *av* (14.2 %, t.ex. *njuta av ngt*) och *på* (5.1 %) påträffas. Motsvarigheterna till illativ är flera. *På* (bl.a. *lita/tro på ngn*) utgör något över hälften av beläggen, andelen *till* överstiger 20 %, *för* och *i* utgör ca 7 % av beläggen. Huvudekvivalenterna till allativ är *till* (37.6 %), *för* (33.6 %) och *åt* (20.1 %). Det är en rimlig hypotes att inlärarna kommer att ha de största problemen med motsvarigheterna till finskans allativ. En entydig huvudekvivalent saknas till detta kasus, och man måste välja mellan prepositioner med *i* stort sett samma frekvenser. Det finns dock stora skillnader mellan de två korpusarna, vilket innebär att man bör vara försiktig när man generaliserar de presenterade frekvenserna. Såsom redan påpekats ovan, kan den textuella metoden försvaras med att man primärt skall analysera prepositionsverb som åtminstone någon av inlärarna känner till. En grundlig genomgång av förhållandet mellan L1-kasus och L2-prepositioner på systemnivå har inte företagits just av den anledningen att inlärningsaspekten inte kommer till uttryck i en sådan jämförelse.

8.2 Icke-normativ analys

I Gym1 påträffas 445 verbdependenta prepositioner, i Gym3 är deras antal 626 (tabell 94). Av alla prepositioner utgör de verbdependenta 16.0 % i Gym1, medan deras andel uppgår till 27.1 % i Gym3. Skillnaden är signifikant ($\chi^2=92.6$, $df=1$, $p<0.001$). Gymnasisterna i åk 1 tenderar således att producera prepositioner oftare i andra sammanhang, framför allt i lokal och temporal betydelse (jfr 6.2 och 7.2). Hos de svenska gymnasisterna förekommer verbdependenta prepositioner 1 718 gånger, vilket utgör 20.7 % av alla prepositioner. Jämfört med de finska gymnasisterna i åk 1 använder de svenskspråkiga eleverna verbdependenta prepositioner något oftare, skillnaden är signifikant ($\chi^2=92.6$, $df=1$, $p<0.001$). I Gym3 är däremot andelen verbdependenta prepositioner ännu större än i de svenskspråkigas uppsatser (skillnaden är inte signifikant).

TABELL 94 Frekvenser för verbdependenta prepositioner ($f \geq 10$)

preposition	Gym1		Gym3		GS70	
	f	%	f	%	f	%
på	132	29.7	264	42.2	379	22.1
om*	87	19.6	82	13.1	132	7.7
till	69	15.5	67	10.7	243	14.1
för	45	10.1	60	9.6	208	12.1
av	41	9.2	35	5.6	111	6.5
med	26	5.8	26	4.2	177	10.3
från	17	3.8	14	2.2	56	3.3
i	15	3.4	27	4.3	134	7.8
åt	4	0.9	19	3.0	23	1.3
efter	1	0.2	16	2.6	17	1.0
övriga	8	1.8	16	2.6	238	13.9
totalt	445	100.0	626	100.0	1718	100.0

* *tycka om* har utelämnats för att Gym1 och Gym3 skall vara jämförbara med GS70; strukturen påträffas 79 gånger i Gym1 och 105 gånger i Gym3

De tre mest frekventa prepositionerna utgör 64.7 % i Gym1 och 66.0 % i Gym3, medan samma prepositioner uppvisar en andel på 43.9 % i det svenska gymnasistmaterialet. De relativa frekvenserna för några av prepositionerna skiljer sig avsevärt från varandra i de tre delkorpusarna. Den mest frekventa prepositionen i alla av dem är *på*. Det förekommer signifikant oftare i Gym3 (42.2 %) än i Gym1 (29.7 %) ($\chi^2=17.5$, $df=1$, $p<0.001$), medan dess andel är minst i det svenska jämförelsematerialet (22.1 %) (Gym1-GS70: $\chi^2=11.3$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3-GS70: $\chi^2=93.2$, $df=1$, $p<0.001$). Exempelen här är huvudsakligen korrekta, även om det rör sig om en normneutral analys; felen kommer att behandlas med talrika exempel i fortsättningen (se 8.3). *På* förekommer oftast tillsammans med *lyssna* (41), *titta* (28) och *tänka* (13) i Gym1, i Gym3 med *tro* (99), *tänka* (48), *lita* (23), *bero* (16), *titta* (16), ex. (43).

- (43) a. Nu väntar jag *på* en sommarsemester (Gym1 093)
 b. Jag har tänkt *på* er hela tiden (Gym1 089)
 c. Vi kan också titta *på* televisio och lysna *på* musik (Gym1 081)
 d. Barnen måste kunna lita *på* att (Gym1 023)
 e. Förr i tiden trodde jag inte *på* skrock (Gym3 187)
 f. Det här beror kanske *på* det att (Gym3 185)

I båda inlärarygrupperna är *om* det näst vanligaste, ex. (44). Andelen är signifikant större i Gym1 (19.6 %) än i Gym3 (13.1 %) ($\chi^2=8.1$, $df=1$, $p<0.01$). Dessutom är andelen *om* betydligt större i de finska inlärankorpusarna än i det svenska materialet (7.7 %); skillnaderna är mycket signifikanta (Gym1-GS70: $\chi^2=54.7$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3-GS70: $\chi^2=16.2$, $df=1$, $p<0.001$). I Gym1 används *om* bl.a. med *berätta* (25) och *prata* (10), och i Gym3 t.ex. med *tala* (14) och *bry sig* (12).

- (44) a. Efter maten vi pratar *om* skolan, livet och våra vänner (Gym1 077)
 b. Min mamma eller pappa bryr sig inte *om* festivaler (Gym3 004)

På tredje plats ligger *till*, som uppvisar en signifikant större andel i Gym1 (15.5 %) än i Gym3 (10.7 %) ($\chi^2=5.4$, $df=1$, $p<0.05$), ex. (45). Det är under-representerat i Gym3 också jämfört med det svenska materialet (14.1 %) ($\chi^2=4.7$, $df=1$, $p<0.05$). *Till* påträffas i Gym1 t.ex. med *spara* (12), *skriva* (8) och *behöva* (6), i Gym3 t.ex. med *höra* (6) och *säga* (6), ex. (45).

- (45) a. ... och jag tänkte att jag måste skriva *till* dig (Gym1 052)
 b. Jag vill spara *till* min körkort och en bil om jag bygga det (Gym1 010)
 c. Mina vanor har inte heller hört *till* att spotta (Gym3 088)
 d. ... att sina egna ovanor kan leda *till* svårigheter (Gym3 047)

För utgör ca 10 % i båda årskurserna (t.ex. med *spara* (5), *behöva* (3) i Gym1 och med *säga* (4), *betyda* (3), *utbilda* (3) i Gym3), ex. (46a). I det svenska gymnasistmaterialet ligger *för* på tredje plats med 12.1 %. *Av* och *med* har något större relativa frekvenser i Gym1 än i Gym3, medan *i* påträffas något oftare i Gym3 än Gym1. Allra vanligast är dessa prepositioner dock i de svenskspråkiga gymnasisternas uppsatser. *Av* används framför allt med *njuta* (32 belägg i Gym1, 17 belägg i Gym3), ex. (46b). *Med* förekommer i samband med *köpa* (4), *gifta sig* (3) i Gym1 och i Gym3 påträffas det bl.a. med *jämföra* (3) och *trivas* (3), ex. (46c)-(46d).

- (46) a. Men vad betyder idrott *för* dem personligt (Gym1 102)
 b. Jag vill njuta *av* lovet, simma och läsa böcker (Gym1 042)
 c. ... och *med* det måste jag köpa allt litet vad jag behöver (Gym1 008)
 d. Hon är snyggt klädd, vilket betyder att hon trivs *med* sina kläder (Gym3 056)

Efter och *åt* förekommer oftare i Gym3 än i Gym1. De är sällsynta prepositioner i ordförrådet hos åk 1. Man lägger också märke till att klassen övriga prepositioner bara har en andel på 1.8-2.6 % i de finska inlärankorpusarna, medan dess andel är 13.9 % i det sverigesvenska materialet. I (47) finns exempel

på de sällsyntare prepositionerna. Fler än tio belägg finns endast på *åt* och *efter* i åk 3.

- (47) a. ... att jag kan titta på alla människor, som ler *mot* mig (Gym1 019)
 b. Men därför att du inte kan göra någonting *åt* det (Gym1 071)
 c. Andra människor skrattar *åt* en (Gym3 190)
 d. Hundarna [...] söker *efter* narkotiska ämnen i tullen osv (Gym3 009)
 e. ... men jag inte sörjer *över* det (Gym3 049)

Eftersom det är verbet som styr valet av preposition, är det intressantare att veta med vilka verb dessa påträffas, än att enbart se på prepositionernas frekvenser. Även om skillnaderna inte är stora här, är det olika verb som prepositionerna används med i de tre materialen. Tabell 95 sammanfattar resultaten av den icke-normativa analysen. Här är utgångspunkten för analysen antalet verb, vilket förklarar att frekvenserna ovan och i denna tabell skiljer sig från varandra. Prepositioner utelämnas nämligen ofta (se 8.3.1).

TABELL 95 De mest frekventa prepositionsverben i Gym1 och Gym3 ($f \geq 10$)

prepositionsverb	Gym1		Gym3	
	f	% alla	f	% alla
tycka om	107	17.5	120	15.0
lyssna på	53	8.7	14	1.7
titta på	43	7.0	22	2.7
njuta av	35	5.7	20	2.5
berätta om	30	4.9	8	1.0
tänka på	28	4.6	63	7.9
prata om	14	2.3	7	0.9
spara till	14	2.3	0	0.0
lita på	5	0.8	24	3.0
tro på	0	0.0	104	13.0
bero på	4	0.7	16	2.0
bry sig om	0	0.0	12	1.5
tala om	5	0.8	13	1.6
övriga	273	44.7	379	47.3
totalt	611	100.0	802	100.0

En förklaring till de distributionella skillnaderna är, att ämnet avsevärt påverkar vilka verb som används. Abiturienterna skriver t.ex. om skrock, vilket förklarar den höga frekvensen för *tro på*. Gymnasisterna i åk 1 skriver bl.a. om hur de kopplar av (verben *lyssna/titta på*). En annan tänkbar faktor är att abiturienterna är bättre än gymnasisterna i åk 1 beträffande ordförrådet i svenskan, varför man kan vänta sig att de behärskar flera prepositionella verb än de yngre eleverna. Det förekommer 146 olika prepositionsverb i Gym1 och 189 i Gym3. Beräknas andelarna typer/förekomster, blir värdet 0.24 för både Gym1 och Gym3. De två inlärargrupperna skiljer sig alltså inte åt i detta avseende. En faktor som kan påverka resultatet är att abiturienterna endast har valt bland fyra olika ämnen, vilket kan ha begränsat antalet verb jämfört med gymnasisterna i åk 1, som har haft flera rubriker att välja emellan.

I det svenska gymnasistmaterialet påträffas bara fyra av de ovannämnda verben 15 gånger eller oftare: *bero på* (60), *tro på* (26), *tänka på* (23), *lita på* (18). Dessutom förekommer också följande verb minst 15 gånger: *bestå av* (53), *leda till* (43), *bygga på* (40), *hålla med ngn om ngt* (21), *bidraga till* (20), *dela på* (17), *se på* (16), *ta hänsyn till* (15). På dessa verb finns det mindre än 10 belägg i de två inlärarkorpusarna. I det svenska jämförelsematerialet förekommer således bara några få prepositionsverb 15 gånger eller oftare, och dessa utgör ca 20 % av alla prepositionsverb, medan andelen för de mest frekventa verben (minst 10 belägg antingen i Gym1 eller i Gym3) är drygt 50 % i de finska korpusarna. De finskspråkiga inlärarna tenderar alltså att använda endast ett fåtal verb i stor utsträckning, medan de svenska gymnasisterna är mer kreativa. Även detta kan tolkas som ett tecken på att de finska inlärarnas ordförråd av prepositionsverb inte är lika stort som de svenska gymnasisternas, vilket är helt naturligt. Samma fenomen kan man iakttä också hos de prepositionella rums- och tidsadverbialen (jfr 6.2, 7.2).

Hur ser fördelningen av verbdependenta prepositioner ut i läromedlen? Eftersom dessa är så få till antalet, har de tre serierna (dvs. Heja, Målet, Gymnasiesvenska) slagits ihop. I läroböckerna är repertoaren av verb mycket större än i uppsatserna. Detta hänger naturligtvis samman med att texterna handlar om många ämnen i motsats till uppsatserna där antalet ämnen är begränsat. Det är underligt att de prepositionella verben upprepas i så liten utsträckning i läromedlen. Man kan knappast vänta sig att en enda förekomst räcker till för att eleverna skall lära sig verbet. Läromedlen är dock bara en källa; även i lärarnas tal och t.ex. i hörförståelseövningar påträffas vissa verb ofta (bl.a. *lyssna på bandet*, *titta på fråga 5*). I tabell 96 finns alla prepositionsverb utpräpnade som har minst 5 belägg i Gym1 eller 10 belägg i läroböckerna.

TABELL 96 Frekvenser för prepositionsverb i Gym1 och i läroböckerna för åk 1

verb	Gym1		Läroböckerna för åk 1	
	f	%	f	%
tycka om	107	18.2	26	4.9
lyssna på	53	9.0	14	2.6
titta på	43	7.3	17	3.2
njuta av	35	6.0	8	1.5
berätta om	30	5.1	21	3.9
tänka på	28	4.8	19	3.6
prata om	14	2.4	3	0.6
spara till	14	2.4	1	0.2
lita på	5	0.9	3	0.6
tala om	5	0.9	18	3.4
övriga	254	43.2	402	75.6
totalt	588*	100.0	532*	100.0

**med* har utelämnats för att Gym1 och Gym3 skall vara jämförbara med läroböckerna, eftersom fallen som *prata med ngn* har utelämnats här men är medtagna i analysen av läroböckerna

Bland de sex vanligaste prepositionsverben återfinns tre som påträffas både i Gym1 och i läroböckerna för åk 1. De tre mest frekventa verben förekommer nästan tre gånger så ofta i uppsatserna som i undervisningsmaterialet. Övriga prepositionsverb utgör 43.2 % av beläggen i Gym1, medan andelen i de tre läroböckerna uppgår till 75.6 %.

Skillnaderna mellan uppsatserna och läroböckerna är ännu större i åk 3 (tabell 97). De tre vanligaste prepositionsverben utgör hela 37.0 % i Gym3, medan deras andel i läroböckerna för åk 3 endast uppgår till 5.6 %. De vanligaste verben uppvisar andelar på ca 3 % i läromedlen, där det således förekommer betydligt flera olika prepositionsverb än i Gym3.

TABELL 97 Frekvenser för prepositionsverb i Gym3 och i läroböckerna för åk 3

verb	Gym3		Läroböckerna för åk 3	
	f	%	f	%
tycka om	120	15.5	13	1.5
tro på	104	13.4	10	1.2
tänka på	63	8.1	25	2.9
lita på	24	3.1	3	0.4
titta på	22	2.8	4	0.5
njuta av	20	2.6	2	0.2
bero på	16	2.1	23	2.7
lyssna på	14	1.8	4	0.5
tala om	13	1.7	28	3.3
bry sig om	12	1.6	3	0.4
berätta om	8	1.0	18	2.1
höra till	6	0.8	16	1.9
bestå av	1	0.1	10	1.1
satsa på	1	0.1	12	1.4
se på	1	0.1	12	1.4
handla om	0	0.0	12	1.4
delta i	0	0.0	11	1.3
övriga	349	45.1	644	75.7
totalt	774*	100.0	850*	100.0

**med* har utelämnats för att Gym1 och Gym3 skall vara jämförbara med läroböckerna

Det finns prepositionsverb som ofta påträffas i uppsatser men nästan inte alls i läromedlen. Det är huvudsakligen *på* och *om* som förekommer tillsammans med verben, t.ex. *bero på*, *tänka på*, *berätta om*, *tala om*. Klassen övriga prepositionsverb utgör 45.1 % i Gym3, men i läroböckerna är dess andel så hög som 75.7 %. Tendensen är alltså densamma som hos gymnasisterna i åk 1, dvs. inlärarna använder bara några få prepositionsverb i hög utsträckning.

Hur förhåller det sig då på individnivå? I Gym1 påträffas i medeltal 3.9 verbdependent prepositioner, 0-12 belägg per uppsats. I Gym3 är medelvärdet 3.1, inlärarna använder 0-9 prepositioner. Ett bättre mått på skillnader mellan de två inlärargrupperna är andelen verbdependent prepositioner av alla prepositioner (tabell 98) (här har *tycka om* utelämnats). Det är alltså fråga om gruppmedelvärdet för andelen verbdependent prepositioner hos inlärarna i

Gym1 och Gym3. I genomsnitt utgör de verbdependenta prepositionerna 17.1 % av alla prepositioner i Gym1 (min 0 %, max 63.2 %), medan deras andel är 28.1 % i Gym3 (min 0 %, max 87.5 %). Skillnaden är mycket signifikant ($t=-6.0$, $df=312$, $p<0.001$). Standardavvikelsen är större inom Gym3 (17.7) än inom Gym1 (11.0).

TABELL 98 Andelen verbdependenta prepositioner av alla prepositioner per uppsats

% av alla prep	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
0	9	7.9	7.9	17	8.5	8.5
0.1-10.0	22	19.3	27.2	11	5.5	14.0
10.1-20.0	42	36.8	64.0	40	20.0	34.0
20.1-30.0	26	22.8	86.8	53	26.5	60.5
30.1-40.0	13	11.4	98.2	35	17.5	78.0
40.1-50.0	1	0.9	99.1	26	13.0	91.0
50.1-60.0	0	0.0	99.1	10	5.0	96.0
60.1-70.0	1	0.9	100.0	3	1.5	97.5
70.1-80.0	0	0.0	100.0	4	2.0	99.5
80.1-90.0	0	0.0	100.0	1	0.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

Ca 8 % av inlärnarna i båda årskurserna har inte alls använt verbdependenta prepositioner. Bara 1.8 % av eleverna i Gym1 hör till gruppen där de verbdependenta prepositionerna utgör över 40 %. I Gym3 är motsvarande andel 22 %. Ingen av inlärnarna har producerat prepositioner enbart i samband med verb.

I Gym1 utgör de verbdependenta prepositionerna 15.7 % i flickornas uppsatser (min 0.0 %, max 39.3 %), medan andelen hos pojkarna är i medeltal 20.0 % (min 0.0 %, max 63.2 %). Skillnaden är signifikant ($t=-1.99$, $df=112$, $p<0.05$). I åk 3 är andelen verbdependenta prepositioner större hos flickor (30.2 %) än hos pojkar (25.6 %), men här rör det sig inte om någon signifikant skillnad. Även standardavvikelsen är något större bland flickorna (18.2) än bland pojkarna (16.8). Resultaten innebär att flickorna i åk 1 använder en större del av prepositionerna i andra funktioner än pojkarna, medan det motsatta gäller för åk 3.

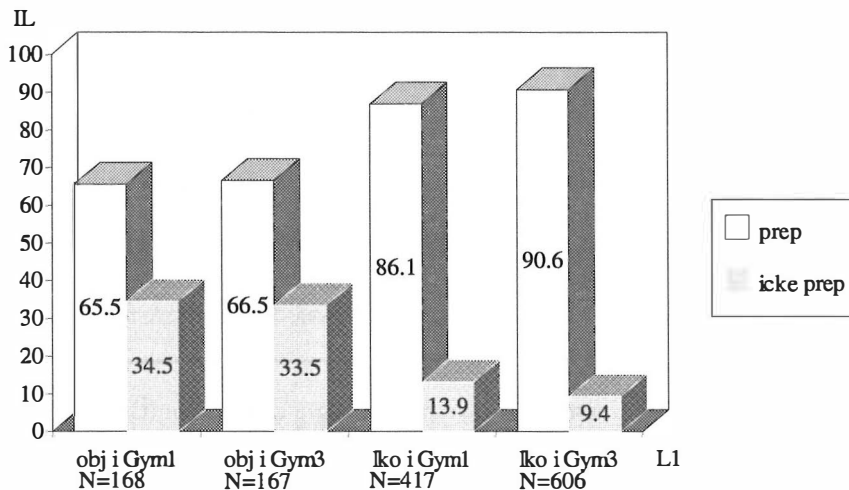
Andelen verbdependenta prepositioner av alla prepositioner tycks inte ha något samband med betygen (*tycka om* har utelämnats). I Gym1 varierar medelvärdet i de olika betygsklasserna mellan 10.8 % (*i*-uppsatserna) till 21.6 % (*b*-uppsatserna). Värdena för de andra betygen är *a* 16.0 %, *c* 15.9 %, *m* 19.5 % och *l* 14.1 %. Hos abiturienterna är andelen genomgående större än hos gymnasisterna i åk 1. Värdena sträcker sig från 23.2 % (*i*-uppsatserna) till 30.9 % (*c*-uppsatserna). I *a*-uppsatserna är medelvärdet 29.2 %, i *b* 28.1 %, i *m* 25.4 % och i *l* 28.5 %.

8.3 Fel i bruket av verbdependenta prepositioner

När det gäller bruket av prepositioner i samband med verb, har inlärarna svårt att veta om de skall sätta ut någon preposition eller inte. Överflödigt bruk och utelämnande av prepositioner förekommer oftare här än i lokal eller temporal funktion. Även inkorrekt bruk är typiskt för båda årskurserna. De tre feltyperna, dvs. utelämnande, överflödigt bruk och inkorrekt bruk, behandlas i detta kapitel skilt.

8.3.1 Utelämnande

Utelämnning av prepositioner är ganska vanlig i IL. I figur 55 har de fall medtagits där normen kräver en preposition i svenskan. När finskan har objekt, använder inlärarna preposition i bara ca 66 % av fallen. Det finns alltså en klar tendens att utelämnas prepositionen, eftersom den saknas i över 30 % av dessa konstruktioner. Uppvisar finskan lokalkasus, används preposition i 86.1 % av fallen i åk 1 och i 90.6 % av fallen i åk 3.



FIGUR 55 Användning och utelämnande av verbdependenta prepositioner i IL i fall där svenskan kräver preposition

obj-prep: Hän pyysi *rahaa*. - Han bad om pengar.

obj-icke-prep: Minun täytyy miettiä *asiaa*. - Jag måste fundera **saken*.

lko-prep: He kertoivat *matkastaan*. - De berättade om *sin resa*.

lko-icke-prep: Hän pitää *sinusta*. - Han tycker **dig*.

Ju närmare etthundra värdet för de prepositionella fallen ligger, desto mera sällan uteblir prepositionen. Den utelämnas alltså betydligt oftare av inlärarna i

fall där finskan har objekt än där finskan uppvisar lokalkasus. Skillnaden är signifikant (Gym1: $\chi^2=35.5$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=61.4$, $df=1$, $p<0.001$). Däremot finns det inga stora skillnader mellan årskurserna 1 och 3, utan utelämnningar gäller dem i samma utsträckning.

Exemplen i tabell 99 visar att om finskan har objekt gäller utelämnningar verb som konstrueras med *på*. Där anges antalet obligatoriska kontexter för verbet i fråga (f), antalet utelämnade prepositioner (utel) och procenten för de prepositionella fallen (% rätt). Det rör sig endast om en preposition har utelämnats eller inte, medan inkorrekt bruk inte har uppmärksammats.

TABELL 99 Prepositionsverb och utelämnande av prepositioner i fall där finskan har objekt ($f \geq 10$)

verb	f	Gym1		f	Gym3	
		utel	% rätt		utel	% rätt
lyssna på	53	12	77.4	14	3	78.6
titta på	47	18	61.7	22	7	68.2
tänka på	28	11	60.7	63	17	73.0
vänta på	10	5	50.0	7	6	14.3
övriga	30	12	60.0	61	23	62.3
totalt	168	58	65.5	167	56	66.5

Här rör det sig om helt vanliga verb, som behärskas dåligt. Det lättaste för båda årskurserna är *lyssna på*, men även det klaras av bara till 77.4 % resp. 78.6 %, fast det är ett verb som inlärarna hör nästan under varje lektion i uttrycket *lyssna på bandet*. *Tänka på* är betydligt lättare för abiturienterna (73.0 %) än för gymnasisterna i åk 1 (60.7 %). Iögonenfallande är att *vänta på* klaras av endast till 14.3 % i Gym3, i Gym1 är hälften av beläggen korrekta. Antalet belägg är ganska litet i båda materialen. Motsvarande belägg har dock också funnits av andra forskare (se t.ex. Hakulinen 1977; Laurén 1994; Meriläinen 1984; Pitkänen 1982, 1985). 50 % av klassen övriga består i åk 1 av verb som konstrueras med *på*, medan åk 3 uppvisar större variation (26 % med *på*, också flera belägg på *efter*, *med*, *över* och *av*).

- (48) a. ... vet jag inte bättre sak än lyssna [på] några goda skivor (Gym1 025)
 b. Om man trors på skrock, man väntar [på] händelser (Gym3 069)
 c. ... tittar jag naturligtvis [på] hennes utseende (Gym3 058)
 d. ... att man inte borde alltid tänka [på] hur man kan koppla av (Gym1 076)

De flesta utelämnningar görs framför substantiv eller pronomen som står som objekt, ex. (48a)-(48c). I 8 fall i Gym1 och i 11 fall i Gym3 har prepositionen utelämnats före en bisats som (48d), dessa utgör 13.8 resp. 19.6 % av alla utelämnningar. Framför infinitiv finns ett belägg i Gym1. I samband med prepositionsstranding har prepositionen utelämnats en gång i åk 1 och två gånger i åk 3.

Också i de fall där finskan har lokalkasus påträffas en stor del av strykningarna vid ett fåtal verb (tabell 100). I många fall är antalet belägg begränsat, varför man inte kan generalisera resultaten vid alla verb.

TABELL 100 Prepositionsverb och utelämnande av prepositioner i fall där finskan har lokalkasus ($f \geq 10$)

verb	Gym1			verb	Gym3		
	f	utel	% rätt		f	utel	% rätt
spara till	14	1	92.9	bero på	16	0	100.0
njuta av	35	3	91.4	tala om	13	0	100.0
berätta om	30	3	90.0	lita på	24	1	95.8
skriva till	10	2	80.0	tro på	104	5	95.2
tycka om	107	27	74.8	njuta av	20	2	90.0
prata om	14	4	71.4	tycka om	120	15	87.5
övriga	207	18	91.3	bry sig om	14	2	85.7
totalt	417	58	86.1	tänka om	13	2	84.6
				övriga	282	30	89.4
				totalt	606	57	90.6

I Gym3 har prepositioner alltid använts med två verb (*bero på*, *tala om*), medan de lättaste verben behärskas till ca 90 % i Gym1. I åk 1 förekommer verb där över 20 % av prepositionerna har utelämnats, i åk 3 påträffas strukna prepositioner högst i 15 % av fallen. Den vanligaste utelämningen i båda materialen är att *om* saknas vid *tycka*. Abiturienterna låter bli att sätta ut *om* i samband med *tycka* signifikant mera sällan än gymnasisterna i åk 1 ($\chi^2=6.1$, $df=1$, $p<0.01$). Det stora antalet utelämnningar kan t.ex. förklaras med att motsvarande verb i engelskan får direkt objekt (*Han tycker om glass* vs *He likes ice cream*), att svenskan har ett alternativt verb (*gilla*) som tar direkt objekt och att *tycka* kan konstrueras med direkt objekt i en annan betydelse (*Jag tyckte att filmen var bra* vs *Jag tyckte om filmen*). Finlandssvenska gymnasister som lär sig finska har också svårigheter med att skilja på de sistnämnda verben i finskan, t.ex. **Pidän että sinun pitäisi nähdä tämä elokuva* vs *Olen sitä mieltä, että sinun pitäisi nähdä tämä elokuva* (FinGym3 162) (**Jag tycker om att du borde se den här filmen*' vs *Jag tycker att du borde se den här filmen*'). Också Lähdemäki (1995: 98) har liknande belägg.

Prepositionerna utelämnas oftast framför infinitivmärket som i (49a)-(49c) (37.9 % i Gym1 och 22.8 % i Gym3) eller framför substantiv som står som objekt, (49d)-(49e) (34.5 resp 33.3 % av utelämnningar).

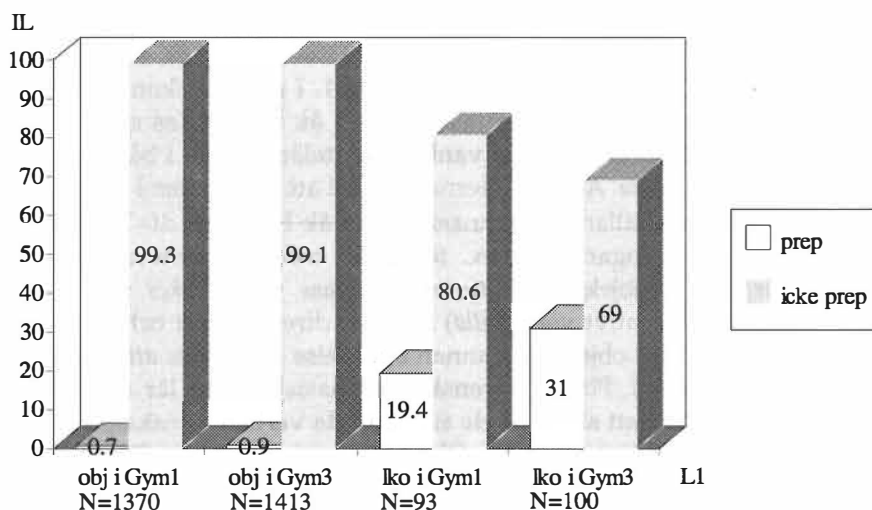
- (49) a. Jag tycker också [om] att spela kort och resa (Gym1 058)
 b. ... räcker det inte tid [till] att tänka på andra människor (Gym3 136)
 c. Dessa hundarna njutar [av] att tjäna oss, eftersom de njutar [av] att jaga (Gym3 040)
 d. Men kanske är någonting som inverkar [på] våras liv (Gym3 050)
 e. ... att det berättar [om] Marilyns liv (Gym1 095)
 f. De har egna saker, vilkas jag vet ingenting [om] (Gym3 186)
 g. Våra föräldrar klagar [över] att de har inte tid att tala med oss (Gym3 010)
 h. ... börjar min pappa ropa [åt] mig (Gym3 186)

I Gym3 saknas prepositioner även i relativsatser i samband med prepositionsstranding (8.8 % av utelämnningarna) som i (49f) och framför bisatser som i (49g). De sistnämnda utgör 14.0 % av alla utelämnningar. I Gym1 finns endast

tre belägg på sådana fel (ca 5 % av alla utelämningsar), men konstruktioner av denna typ är överhuvudtaget sällsyntare i Gym1 än i Gym3. Resten av utelämningsar förekommer framför pronomina objekt som i (49h).

8.3.2 Överflödigt bruk

Det förekommer också överflödiga prepositioner i de undersökta korpusarna, dock mera sällan än utelämnade. Detta framgår om figurerna 55 och 56 jämförs. I figur 56 står alla verb som inte konstrueras med preposition i svenskan. Om finskan har objekt, använder inlärarna överflödiga prepositioner i 1 % av fallen. Har finskan lokalkasus, är procenten för de överflödiga prepositionerna 19.4 i Gym1 och 31.0 i Gym3.



FIGUR 56 Icke-användning och överflödigt bruk av prepositioner i IL i fall där svenskan inte har preposition

obj-prep: Vihaan häntä. - Jag hatar *om honom.

obj-icke-prep: He ymmärtävät sinua. - De förstår dig.

lko-prep: Hän vastasi minulle. - Han svarade *på mig.

lko-icke-prep: Piditkö tästä elokuvasta? - Gillade du den här filmen?

Ligger värdet för de icke-prepositionella fallen nära etthundra, förekommer överflödiga prepositioner sällan. Överflödiga prepositioner påträffas således betydligt oftare när man har lokalkasus i finskan än när man har objekt. Detta kan ha samband med att kategorin indirekt objekt är vanlig i svenska (t.ex. *Han gav henne en present*), medan den saknas i finskan och i stället används alltid kasusformer (ofta allativ) (se närmare nedan s. 226-227). Den förväntade frekvensen i cellen objekt i finskan, preposition i inlärarspråket är så liten, att χ^2 -testet inte fungerar, men skillnaderna är procentuellt sett stora. Där finskan har lokalkasus, använder abiturienterna överflödiga prepositioner betydligt oftare

än gymnasisterna i åk 1. Skillnaden är procentuellt stor men inte signifikant (31 % resp. 19.4 %). Detta skulle kunna bero på att associationen mellan prepositioner och lokalkasus är ännu starkare hos abiturienter än hos gymnasister i åk 1. Ett liknande resultat har jag fått i samband med de temporala prepositionerna (jfr 7.4).

Har man objekt i finskan, påträffas överflödiga prepositioner alltså ytterst sällan, i 0.7-0.9 % av fallen, och det finns bara enskilda belägg på fel. I Gym1 förekommer oftast *på* (*hälsa* och *vänta*) i samband med verb som inte konstrueras med en preposition i svenskan, i Gym3 *om* (*beundra*, *använda*, *tjäna*, *informera*) och *på* (*älska*, *titta*, *tänka*).

- (50) a. Fast den inte behandlar *om* [0] någon viktig problem (Gym1 113)
 b. Jag beundrar också *om* [0] flickor (Gym3 066)
 c. Men naturligtvis vi måste följa *med* [0] lägreets program (Gym1 034)
 d. Och saker om jag hata *om* [0], första i alla jag hata rasism (Gym1 090)
 e. Om någon älskar *på* [0] dig, han definitivt älskar *på* [0] dig (Gym3 035)

Verbet i (50a) har ett närliggande verb som tar samma preposition (*handla om*). I (50b) kan uttrycket *undra om* eller *tycka om* ha orsakat det överflödiga bruket. I (50c) kan verbet också konstrueras med preposition, men i detta fall behövs ingen preposition. I (50d)-(50e) handlar det om fel som också Kotsinas (1984: 199) har belägg på, framför allt på det överflödiga bruket av *på*. Hon hävdar att det skulle kunna vara fråga om att *på* fungerar som objektsmarkör, men eftersom objekt i de flesta fall saknar preposition, är det troligare att inlärarna har lagt märke till att preposition behövs vid många verb som uttrycker psykiska handlingar (t.ex. *tänka på*) och därför använder preposition även med verb som inte kräver en sådan. (50d) är ett åskådligt exempel på icke-systematisk variation hos en inlärare: även om verben står i samma mening har han i det ena fallet preposition, i det andra fallet inte. Eleven som har producerat (50e) har däremot varit konsekvent i det överflödiga bruket.

I tabell 101 anges de verb med vilka inlärarna använder överflödiga prepositioner i fall där finskan har lokalkasus. Gym1 och Gym3 har sammanlagits, eftersom antalet belägg är så litet att man inte kan säga något allmänt utgående från en delkorpus. Förkortningarna står för antalet verb i fråga (f), för antalet överflödiga prepositioner (överfl), och för procenten för de korrekta prepositionslösa fallen (% rätt).

TABELL 101 Verb och överflödigt bruk av prepositioner i fall där finskan har lokalkasus (f≥5)

verb	f	överfl	% rätt
ge för/till/åt	33	5	84.8
gilla om/för	42	10	76.2
fråga om/till	8	2	75.0
besöka i/på	12	4	66.7
säga för/till/åt	8	3	62.5
diskutera om	8	4	50.0
svara på/åt	5	4	20.0
hända för/till/åt	6	5	16.7
övriga	71	12	83.1
totalt	193	49	74.6

Om har mest överflödiga belägg. Det påträffas i samband med *gilla*, *diskutera* och *fråga*. Det kan förefalla besynnerligt att det finns så många förekomster av en och samma preposition, både när det gäller överflödigt bruk och utelämnande, men det är verben *tycka om* och *gilla* som förorsakar de flesta felen.

- (51) a. Jag gillar inte *om* [0] alla ämnen vi har i skolan (Gym1 072)
 b. Jag tror, att vi inte kan diskutera *om* [0] detta problem så (Gym3 176)
 c. Jag har besökat *i* [0] arbetsförmedlingen (Gym1 038)
 d. ... kan du fråga *till* [0] din pappa eller mamma (Gym1 003)
 e. ... och jag måste svara *på* [0] dig (Gym3 182)
 f. ... när något händer *för* [0] mig, händer det bara (Gym3 086)

Fel som (51a) kan bero på att inlärarna har påverkats av verbet *tycka* som är synonym till *gilla*. *Tycka om* behärskas till 81.5 %, *gilla* till 76.2 % (jfr tabellerna 100 och 101), överflödigt bruk är alltså något vanligare än utelämnande. Också i (51b) rör det sig om ett verb som har ett prepositionellt alternativ, *prata/tala om*. Nyström (1995) har liknande belägg, och hon anser att det är frasen *diskussion om ngt* som ger upphov till dessa fel. Som andra möjliga orsaker anger hon indirekta frågor och finskans kasusform. (51c) är ett exempel på interferens från finskan, där man har ett rumsadverbial i dessa fall medan svenskan föredrar ett direkt objekt. Dessa fel förekommer enbart i Gym1. Felet i (51d) är en ren inlärarspråklig variant, det är egendomligt att *till* används vid *fråga*. I finlandssvenskars uppsatser skrivna på finska finns dock två belägg på samma feltyp (*miehet kysyivät *hänelle vs häneltä* FinGym3 054). Lähdemäki (1995: 99) har upptäckt fel av typen *kysyä *joku myyjä vs joltakin myyjältä* som hon anser bero på interferens från svenskan.

Verbet *svara* i (51e) kan konstrueras med *på* (*svara på frågan*), men när det är fråga om ett indirekt objekt är detta inte möjligt. I samband med verbet *hända* som i (51f) förekommer prepositioner även i finlandssvenskars svenska (jfr Laurén 1994; Nyström 1995; Silverström 1994). I (51e)-(51f) rör det sig om adressatfunktion, som i svenskan uttrycks på flera olika sätt. Några verb konstrueras alltid med preposition (t.ex. *berätta*, *förklara*, *läsa*, *presentera*, *sjunga*, *tala*), medan andra (t.ex. *ge*, *köpa*, *lämna*, *skaffa*, *skicka*, *säga*, *visa*) ibland kräver en preposition, ibland inte, beroende på om det indirekta objektet står före eller

efter ett direkt objekt. Dessutom finns det verb, vars indirekta objekt (personobjekt) aldrig konstrueras med preposition, bl.a. *erbjuda, föreslå, lära, meddela, svara, önska* (jfr Lindberg 1980: 177-181; Montan & Rosenqvist 1992: 46-47; Saari & Nyström 1979: 57-59; Thorell 1977: 213-215). Här följer en närmare analys av hur eleverna har använt dessa tre verbkategorier. Ingen hänsyn har tagits till om prepositionen är korrekt eller inte utan bara om den har utsatts eller inte (tabell 102). Exempel på utelämnade (49h) och överflödiga prepositioner (51e)-(51f) har givits ovan.

TABELL 102 Korrekthetsprocent för tre verbkategorier i adressatfunktion

L2-verbkategori	Gym1		Gym3	
	f	% rätt	f	% rätt
1. med preposition	17	82.4	25	84.0
2. utan preposition	4	25.0	11	18.2
3. med/utan preposition				
a. med	25	88.0	27	88.9
b. utan	29	93.1	20	55.0

Entydigt svårast är de verb som alltid konstrueras utan preposition i målsvenskan (fall 2) (25.0 % rätt i Gym1 och 18.2 % rätt i Gym3), då inlärarna ofta producerar överflödiga prepositioner. Antalet belägg är dock minst i denna kategori. Mellan de två årskurserna finns inga större skillnader utom i de fall där verb som kan förekomma utan eller med preposition måste konstrueras utan preposition (fall 3b) (93.1 % rätt i Gym1, 55.0 % rätt i Gym3). Tendensen till överflödigt bruk är betydligt starkare i åk 3 än i åk 1 i dessa fall (jfr också ovan figur 48). I dessa strukturer kan även inflytande från finskan ge upphov till felen, eftersom man inte har kategorin indirekt objekt i finskan utan adressat anges alltid med kasusformer.

Här kan det också vara fråga om en universell tendens, eftersom motsvarande belägg har funnits av andra forskare. Invandrare i Tyskland gör liknande fel; de använder ofta prepositionen *zu* för att ange adressat, även om normen inte kräver preposition. Pfaff och Portz (1979; enligt Andersen 1983) är av den åsikten att förklaringen ligger i att *zu* är ett fritt morfem som tydligt markerar en viss semantisk relation (adressat) och som dessutom är mera frekvent än den prepositionslösa varianten i L2. Invandrare som lär sig tyska gör således ingen skillnad mellan de två verbkategorier som konstrueras med resp. utan *zu*. På motsvarande sätt tycks de finska inlärarna inte kunna skilja på de tre verbkategorierna i svenskan. Mazurkewich (1984; se närmare ovan s. 50) har evidens för att de prepositionslösa strukturerna lärs in senare än de prepositionella, och att det är övergeneralisering, dvs. bruket av överflödiga prepositioner, som förekommer i de prepositionslösa fallen. Enligt henne är detta en universell tendens, och hon anser att de prepositionella fallen är ommarkerade.

8.3.3 Inkorrekt bruk

Förutom utelämnningar och överflödigt bruk, förekommer också inkorrekta prepositioner i de undersökta texterna. I analysen nedan har de båda inläsar-grupperna slagits ihop. Det finns vissa skillnader dem emellan som kommer att behandlas i den löpande texten. Fördelningarna för de två materialen anges i bilaga 7. Tabell 103 visar vilka prepositioner de inkorrekta varianterna har ersatt och ger en översikt av det felaktiga bruket. Sammanlagt förekommer 136 inkorrekta prepositioner i de två inläsar-korpusarna. Tabellen skall läsas på följande sätt: inläsar-språkets *till* (rad) har använts 17 gånger i stället för målspråkets *för* (kolumn), och av alla fel utgör dessa fel 12.5 %.

TABELL 103 De inkorrekta verbdependenta prepositionerna

L2-prep	för		till		på		om		av		i		åt		övriga	
IL-prep	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
för			15	11.0	1	0.7	1	0.7	2	1.5	0	0.0	7	5.1	3	2.2
till	17	12.5			4	2.9	1	0.7	1	0.7	4	2.9	2	1.5	4	2.9
på	6	4.4	8	5.9			8	5.9	3	2.2	2	1.5	1	0.7	0	0.0
om	0		0		4	2.9			1	0.7	0	0.0	1	0.7	2	1.5
av	1	0.7	0	0.0	1	0.7	3	2.2			1	0.7	0	0.0	1	0.7
i	3	2.2	2	1.5	1	0.7	0	0.0	0	0.0			0	0.0	1	0.7
från	0	0.0	0	0.0	2	1.5	1	0.7	7	5.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
med	2	1.5	1	0.7	1	0.7	1	0.7	0	0.0	3	2.2	0	0.0	0	0.0
övrig	0	0.0	0	0.0	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	0.7	1	0.7	3	2.2
totalt	29	21.3	26	19.1	15	11.0	15	11.0	14	10.3	11	8.1	12	8.8	14	10.3

Iögonenfallande i tabell 104 är att det råder stor variation när det gäller inkorrekta alternativ till en viss preposition (jfr tabellerna 46 s. 137 och 75 s. 185). Variationen i valet av verbdependent prepositioner tycks alltså vara stor, dvs. det finns inga lika entydigt dominerande feltyper som i de lokala och temporala fallen. Här utgör de två vanligaste felen, dvs. *för* och *till* som förväxlas med varandra, 23.5 % av alla fel (jfr tabell 93 s. 214). Andra feltyper utgör högst 5.9 %. I båda årskurserna är det *till*, *för* och *på* som oftast har ersatt andra prepositioner. I det följande diskuteras de mest frekventa felen preposition för preposition och där anges också de procentuella andelarna olika felaktiga alternativ visar. Ytterligare anges procenten för det korrekta bruket, då också överflödigt bruk och utelämnande har tagits med i tabellerna för fullständighetens skull, även om exempel på dem redan har givits.

8.3.3.1 Prepositionerna *för*, *till* och *åt*

I Gym1 utgörs den mest frekventa feltypen av att *för* används i stället för *till* (15.2 % av felen), i Gym3 är det vanligaste felet däremot att *till* påträffas i stället för *för* (14.3 % av felen) (se bilaga 7). Också fel i motsatt riktning är frekventa i båda inläsar-grupperna (10.6 % i Gym1, 7.1 % i Gym3). I Gym3 ligger feltypen

för i stället för *åt* på andra plats (8.6 % av felen). Dessa tre prepositioner diskuteras tillsammans här, eftersom de huvudsakligen har förväxlat med varandra. Oftast är det fråga om att ange adressat.

Inlärarna favoriserar *för* i samband med verb som kräver *till* eller *åt* (tabell 104). Dessutom finns det några inlärare som har använt *för* i stället för andra prepositioner. Beträffande underanvändning är *till* den preposition som gymnasisterna oftast har producerat i stället för *för*. Intressant är att *på* förekommer betydligt oftare i obligatoriska kontexter för *för* än omvänt. Variationen är stor, det finns flera prepositioner som antingen bara underanvänds (*åt, över, efter, om*) eller överanvänds (*i, med*) i stället för *för*.

TABELL 104 Över- och underanvändning av det verbdependenta *för*

L2	Överanvändning: <i>för</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>för</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>för</i>	64	61.0		<i>för</i>	64	61.5	
<i>till</i>	15	14.3	51.7	<i>till</i>	17	16.3	58.6
<i>åt</i>	7	6.7	24.1	<i>på</i>	6	5.8	20.7
<i>av</i>	2	1.9	6.9	<i>i</i>	3	2.9	10.3
<i>över</i>	2	1.9	6.9	<i>med</i>	2	1.9	6.9
<i>efter</i>	1	1.0	3.4	<i>av</i>	1	1.0	3.4
<i>om</i>	1	1.0	3.4	<i>utel</i>	11	10.6	
<i>på</i>	1	1.0	3.4	<i>totalt</i>	104	100.0	100.0
överfl	12	11.4					
<i>totalt</i>	105	100.0	100.0				

Största delen av felen i bruket av *till* utgörs av de fall, där eleverna har använt (underanvändning i tabell 106) eller borde ha använt *för* (överanvändning i tabell 105). Också på bruket av *på, i* och *med* finns det belägg i båda fallen. Dessutom överanvänder inlärarna *till* i stället för *vid, åt, av* och *om*.

TABELL 105 Över- och underanvändning av det verbdependenta *till*

L2	Överanvändning: <i>till</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>till</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>till</i>	91	66.9		<i>till</i>	91	68.4	
<i>för</i>	17	12.5	48.6	<i>för</i>	15	11.3	57.7
<i>på</i>	4	2.9	17.1	<i>på</i>	8	6.0	30.8
<i>i</i>	4	2.9	11.4	<i>i</i>	2	1.5	7.7
<i>med</i>	2	1.5	5.7	<i>med</i>	1	0.8	3.8
<i>vid</i>	2	1.5	5.7	<i>utel</i>	16	12.0	
<i>åt</i>	2	1.5	5.7	<i>totalt</i>	133	100.0	100.0
<i>av</i>	1	0.7	2.9				
<i>om</i>	1	0.7	2.9				
överfl	12	8.8					
<i>totalt</i>	136	100.0	100.0				

Det man uppmärksammar i tabell 106 är att *åt* inte alls har använts i stället för andra prepositioner, medan andra prepositioner förekommer 12 gånger i dess

obligatoriska kontexter. Detta kan troligen förklaras med att *åt* är lågfrekventare än *för* och *till* i L2, och därför också i elevernas läromedel. Gymnasisterna i åk 1 har bara gjort två fel i bruket av *åt* (underanvändning), men antalet korrekta belägg är också minimalt i deras uppsatser.

TABELL 106 Över- och underanvändning av det verbdependenta *åt*

L2	Överanvändning: <i>åt</i> i IL		IL	Underanvändning: <i>åt</i> i L2		
	f	% alla		f	% alla	% fel
<i>åt</i>	18	78.3	<i>åt</i>	18	54.5	
överfl	5	21.7	<i>för</i>	7	21.2	58.3
totalt	23	100.0	<i>till</i>	2	6.1	16.7
			<i>mot</i>	1	3.0	8.3
			<i>om</i>	1	3.0	8.3
			<i>på</i>	1	3.0	8.3
			<i>utel</i>	3	9.1	
			totalt	33	100.0	100.0

I Gym1 används *för* i stället för *till* t.ex. med *behöva* (3) och *spara* (2). *Till* påträffas i stället för *för* t.ex. med *berätta* (4) och *visa* (1). I Gym3 påträffas *till* i stället för *för* t.ex. med *berätta* (2) och *räcka* (2), och *för* används i stället för *åt*, bl.a. med *säga* (2). Här är troligen målspråkets komplexa system förklaringen till felen (jfr också tabellerna 101 och 102). Gymnasisterna måste lära sig valet av preposition verb för verb, när det gäller att beteckna adressat i svenskan (jfr tabell 93 s. 214).

- (52) a. Hon berättade *till* [för] mig, att väder alltid är fint (Gym1 013)
 b. Vem kokar mat *för* [åt] mig (Gym3 122)
 c. ... och jag måste göra allt vad man sade *för* [åt] mig (Gym3 081)
 d. Det räcker - åtminstone *till* [för] mig (Gym3 130)

I Gym1 används *till* felaktigt även i stället för *i* (t.ex. *dela*, *svara*) och *på* (bl.a. *koncentrera*, *slösa*). I Gym3 finns endast två belägg på *till* i stället för *på* (*ta ställning*, *lyssna*). Det handlar om högt idiomatiserade uttryck som i exemplen i (53).

- (53) a. Vad kan jag säga *till* [om] det? (Gym3 140)
 b. ... och bekanta oss *till* [med] olika människor (Gym3 063)
 c. De borde väcka uppmärksamhet *till* [vid] mig (Gym3 063)
 d. ... har vänjat mig *till* [vid] ett lugnt levnadssätt (Gym3 017)
 e. De anklagar *för* [över] att de behandlas som sexobjekter (Gym3 164)
 f. ... som hela tiden sörjer *för* [över] sin nagellängd (Gym3 056)

Felen i (53a)-(53d) kan troligen förklaras med att inlärarna starkt associerar *till* med finskans illativ i lokala uttryck, och därför föredrar *till* även i samband med verb som i finskan konstrueras med illativ. I (53e)-(53f) har abiturienterna producerat former som är möjliga i svenskan men inkorrekta i dessa kontexter.

8.3.3.2 Prepositionen *på*

Det finns något fler belägg på bruket av *på* i stället för andra prepositioner än på andra prepositioner i stället för *på* (tabell 107). De vanligaste felen är att *om* och *till* förekommer i dess obligatoriska kontexter. Det finns ingen klart dominerande variant, utan valet av felaktig variant tycks påverkas av kontexten.

TABELL 107 Över- och underanvändning av det verbdependenta *på*

L2	Överanvändning: <i>på</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>på</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>på</i>	357	89.9		<i>på</i>	357	75.3	
<i>om</i>	8	2.0	28.6	<i>om</i>	4	0.8	26.7
<i>till</i>	8	2.0	28.6	<i>till</i>	4	0.8	26.7
<i>för</i>	6	1.5	21.4	<i>från</i>	2	0.4	13.3
<i>av</i>	3	0.8	10.7	<i>i</i>	1	0.2	6.7
<i>i</i>	2	0.5	7.1	<i>av</i>	1	0.2	6.7
<i>åt</i>	1	0.3	3.6	<i>för</i>	1	0.2	6.7
överfl	12	3.0		<i>med</i>	1	0.2	6.7
totalt	397	100.0	100.0	övriga	1	0.2	6.7
				utel	102	21.5	
				totalt	474	100.0	100.0

På och *om* förväxlas ofta i båda årskurserna, ex. (54a)-(54b). I några fall som (54c)-(54d) kan felen förklaras med att *tänka* kan konstrueras med både *om* och *på*. Inlärarna har bara vetat att dessa prepositioner kan användas med *tänka*, men inte lyckats kombinera rätt form med rätt betydelse. I finskan har man samma skillnad i form av två olika kasusändelser, och i finlandssvenskarnas uppsatser upptäckts liknande fel, t.ex. *kun näin jälkeenpäin ajattelen *siitä unelmasta vs sitä unelmaa* (FinGym3 061) '*när jag så här efteråt tänker *om vs på den drömmen*'.

- (54) a. ... och vi pratade oss *på* [om] trevliga och roliga saker (Gym1 047)
 b. ... att deras föräldrar klagar för mycket *om* [på] deras saker (Gym3 010)
 c. ... hur flickan tänker *på* [om] olika saker (Gym3 074)
 d. Därför att jag behöver inte tänka *om* [på] viktiga saker (Gym1 082)

Feltyper som (55) har tre belägg i Gym1. I Gym3 används *på* i stället för *för* tre gånger, medan *på* förekommer fem gånger i stället för *till*.

- (55) a. *På* [för] min pengar jag korer skivor, tidning, böcker (Gym1 017)
 b. ... och jag tänkte att skriva *på* [till] dig (Gym1 031)
 c. ... att alla säker kan inte säga *på* [till] föräldrarna (Gym3 064)

Transfer från finskan kan kanske vara orsak till felet i (55a), eftersom finskan här har adessiv som oftast motsvaras av *på* i L2 (jfr tabell 43 s. 131). Att *på* används som motsvarighet till finskans allativ i fall som i (55b)-(55c), kan hänga samman med att *på* kan ange riktning i rumsadverbial. Kotsinas (1984: 199) har upptäckt liknande fel. I hennes korpus använde inlärarna alltid

preposition för att beteckna adressat, vanligtvis *på*, och hos de mest avancerade talarna påträffades också *åt* och *till*. Hon anser att det i de flesta fall föreligger en stark betydelse av riktning.

8.3.3.3 Prepositionen *av*

Prepositionen *av* har flera gånger använts i stället för *om*, medan *från* oftast påträffas i dess obligatoriska kontexter (tabell 108). Dessa fel är lätta att förstå; det är de tre alternativen inlärarna oftast måste välja emellan när de söker motsvarigheter till finskans elativ och ablativ (jfr tabell 93 s. 214). Frekvenserna är dock låga.

TABELL 108 Över- och underanvändning av det verbdependenta *av*

L2	Överanvändning: <i>av</i> i IL			IL	Underanvändning: <i>av</i> i L2		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>av</i>	67	88.2		<i>av</i>	67	71.3	
<i>om</i>	3	3.9	42.9	<i>från</i>	7	7.4	50.0
<i>för</i>	1	1.3	14.3	<i>på</i>	3	3.2	21.4
<i>i</i>	1	1.3	14.3	<i>för</i>	2	2.1	14.3
<i>mellan</i>	1	1.3	14.3	<i>om</i>	1	1.1	7.1
<i>på</i>	1	1.3	14.3	<i>till</i>	1	1.1	7.1
<i>överfl</i>	2	2.6		<i>utel</i>	13	13.8	
totalt	76	100.0	100.0	totalt	94	100.0	100.0

Fel av typ *från* i stället för *av* är lika frekventa i båda inlärargrupperna. Att *från* är den variant gymnasisterna föredrar i stället för *av*, kan hänga samman med att det har en konkret rumsbetydelse. Inlärarna betar sig alltså här på samma sätt som beträffande *till*; de använder helst det mer konkreta alternativet.

- (56) a. Jag får 60 mark *från* [av] min pappa (Gym1 015)
 b. De sade att Taika förstodde alltför ingenting *om* [av] vad (Gym3 156)
 c. De moderiktiga flickorna kan kännas igen *från* [på] bekvämligare och friare kläder och *from* [på] osmikad ansikten (Gym3 171)

Av vållar ytterligare problem för några gymnasister i åk 1, som använder prepositioner som har mer eller mindre motsatt grundbetydelse i L2 som i (57).

- (57) a. Men han inte kan få så mycket *på* [av] sin föräldrar (Gym1 027)
 b. Jag får liten månadspeng *för* [av] min mamma (Gym1 014)
 c. ... och jag får pengar *till* [av] min mormor (Gym1 029)

Fel som i (57a)-(57c) är få, men intressanta. Det rör sig om rent inlärarspråkliga strukturer som saknar motsvarigheter både i L1 och i L2. Felen påträffas tillsammans med verbet *få*, som har använts helt korrekt, och satserna kan utan svårigheter tolkas i sin kontext.

8.3.3.4 Övriga prepositioner

I det följande ges exempel på enskilda fel. Man kan anta att de delvis förklaras av målspråkets system, då det rör sig om idiomatiska uttryck som måste läras in som lexikala enheter. Interferens tycks ha liten betydelse eller saknas helt.

- (58) a. Du måste själv göra något *om* [åt] saken (Gym3 157)
 b. ... och man kan välja *av* [mellan] olika slags av skolor (Gym1 032)
 c. Några kan lyckas *i* [med] det men andra kan alldeles misslyckas (Gym3 110)
 d. ... behöver hon inte sminka eller klädda sig *vid* [i] dyra kläder (Gym3 057)
 e. Hon kan vara kvinlig fast hon klädda sig *med* [i] gamla jeans och *med* [i] pappas omoderna pullover (Gym3 053)

I (58a) kan det eventuellt röra sig om inverkan från engelskan (*do something about*). I (58b)-(58c) kan transfer från finskan ge upphov till felen, då finskans relativ oftast motsvaras av *av* och inessiv av *i* (jfr tabell 93 s. 214). I (58d)-(58e) är det verbet *klä sig* som vållar problem. I (58e) är det av inläraren föreslagna *med* logiskt. Detta är inte det enda fallet där inläraren har handlat rätt systematiskt eller logiskt även om han har begått ett fel ur målspråkets synvinkel. I vissa fall kan man välja mellan olika semantiska funktioner, eftersom man kan se på verkligheten på olika sätt. Detta gäller t.ex. verbet *klä*; kläderna kan uppfattas lokativt eller instrumentellt i samband med det.

8.4 Behärskning av verbdependenta prepositioner

Inlärarna gör relativt många fel i bruket av verbdependenta prepositioner. I icke-obligatoriska kontexter är procenten för det korrekta bruket 81.9 i Gym1 och 84.1 i Gym3 (tabell 109). Abiturienterna klarar således av de verbdependenta fallen något bättre än gymnasisterna i åk 1, men skillnaden är inte signifikant. Andelen överflödiga prepositioner är nästan lika stor, dvs. 5.5 % i Gym1 och 6.3 % i Gym3, medan inkorrekta prepositioner är något vanligare i åk 1 (12.6 %) än i åk 3 (9.6 %). Det är något överraskande, att de två årskurserna inte uppvisar någon större skillnad. Som det tidigare har framkommit (se avsnitten 8.2-8.3) har inlärarna i de två årskurserna använt delvis olika prepositionsverb, vilket kan påverka resultatet. I preliminära test som inte har medtagits i denna undersökning, har jag nämligen fått resultat som tyder på att de procentuella skillnaderna blir större om eleverna från olika årskurser måste välja rätt preposition vid samma verb.

TABELL 109 Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	överfl	% rätt	f	inkorr	överfl	% rätt
åt	4	0	0	100.0	19	0	5	73.7
efter	1	0	0	100.0	16	0	0	100.0
om	165	4	7	93.3	187	4	15	89.8
av	41	4	1	87.8	35	3	1	88.6
på	133	14	4	86.5	264	14	8	91.7
med	26	4	3	73.1	26	4	1	80.8
till	69	14	5	72.5	67	19	7	61.2
från	17	5	0	70.6	14	5	0	64.3
för	45	16	4	55.6	60	13	8	65.0
i	15	2	5	53.3	27	5	1	77.8
övriga	8	3	0	62.5	16	3	0	81.3
totalt	524	66	29	81.9	731	70	46	84.1

Det finns inga signifikanta skillnader i behärsknigen av prepositioner mellan årskurserna 1 och 3, trots att det föreligger ganska stora procentuella skillnader i några fall. Gymnasisterna i åk 1 behärskar *i* (53.3 %) sämst. Abiturienterna har störst svårigheter med *till* (61.2 %) som har klarats av något bättre av åk 1 (72.5 %). Också bruket av *för* är svårt för båda årskurserna (55.6 resp. 65.0 %). De låga procentsiffrorna beror på att *för* och *till* ofta förväxlas med varandra, jfr ex. (52)-(53). Lättast för gymnasisterna i åk 1 är *om*, som de behärskar till 93.3 % och något bättre än åk 3 (89.8 %). I Gym3 behärskas *på* bäst, till 91.7 %, medan korrekthetsprocenten är 86.5 i Gym1. *Av* klaras av till nästan 90 % i båda materialen. Här har inte ställts upp några svårighetssekvenser, eftersom det framför allt är verben som avgör bruket av preposition.

Tabell 110 visar variationen inom åk 1 och åk 3. Sex elever i Gym1 och 13 elever i Gym3 har endast använt inkorrekt verbdependenta prepositioner.

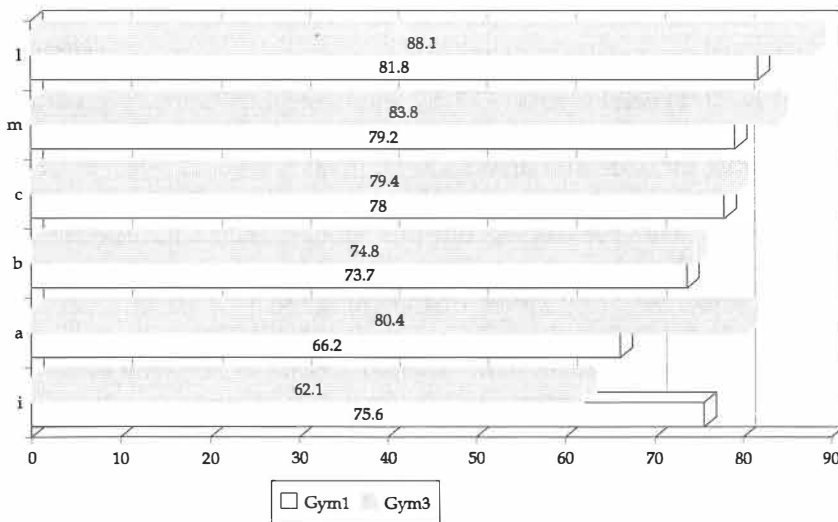
TABELL 110 Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
100	43	41.0	41.0	96	52.5	52.5
99.9-90.1	1	1.0	42.0	0	0.0	52.5
90.0-80.1	8	7.6	49.5	8	4.4	56.8
80.0-70.1	16	15.2	64.8	22	12.0	68.9
70.0-60.1	13	12.4	77.1	16	8.7	77.6
60.0-50.1	2	1.9	79.0	3	1.6	79.2
50.0-40.1	7	6.7	85.7	18	9.8	89.1
40.0-30.1	6	5.7	91.4	7	3.8	92.9
30.0-20.1	3	2.9	94.3	0	0.0	92.9
20.0-10.1	0	0.0	94.3	0	0.0	92.9
10.0-0.1	0	0.0	94.3	0	0.0	92.9
0	6	5.7	100.0	13	7.1	100.0
totalt	105	100.0	100.0	183	100.0	100.0

Ca 40 % av åk 1 har inte gjort några fel, medan över hälften av abiturienterna har lyckats lika bra. Över 80 % av beläggen är korrekta 49.5 % av uppsatserna i åk 1, i åk 3 är procenten 56.8.

Flickorna och pojkarna har lyckats nästan lika bra i båda årskurserna. I Gym1 är flickornas medelvärde 81.9 % och pojkarnas 81.4 %. Flickorna visar större variation än pojkarna ($s=29.7$ resp. 20.0). Av abiturienterna har flickorna klarat av de verbdependenta prepositionerna till 84.5 % och pojkarna till 83.5 %. Variationen är nästan lika stor hos båda könen, $s=29.8$ resp. 30.0.

I de verbdependenta fallen syns inte något lika tydligt samband mellan korrekthetsprocent och betyg som i de lokala och temporala (figur 57). I Gym1 är skillnaderna mellan de olika betygsklasserna små, eftersom medelvärdet för *a*-uppsatserna är 66.2 % och för *l*-uppsatserna 81.8 %. Abiturienterna uppvisar ett klarare mönster. Medelvärdena är desto högre, ju bättre betyg uppsatserna har. I *i*-uppsatserna är korrekthetsprocenten så låg som 62.1 %, medan den uppgår till 88.1 % i *l*-uppsatserna.



FIGUR 57 Betyg och korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

I obligatoriska kontexter (tabell 111) behärskar abiturienterna (76.7 %) de verbdependenta prepositionerna signifikant bättre än gymnasisterna i åk 1 (70.2 %) ($\chi^2=6.5$, $df=1$, $p<0.01$). Skillnaden är bara 6.5 procentenheter. Framför allt kan den föras tillbaka på flera utelämnningar i åk 1 (hela 19.0 %) än i åk 3 (14.6 %), speciellt i de fall där finskan har lokalkasus (jfr tabell 101 s. 226). Andelen inkorrekta prepositioner är också något större i åk 1 (10.8 %) än i åk 3 (8.7 %).

TABELL 111 Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter

preposition	Gym1				Gym3			
	f	inkorr	utel	% rätt	f	inkorr	utel	% rätt
från	13	1	0	92.3	9	0	0	100.0
med	23	2	2	82.6	29	5	3	72.4
om	200	9	37	77.0	201	6	27	83.7
till	71	14	7	70.4	62	12	9	66.1
av	52	9	7	69.2	42	5	6	73.8
på	177	8	54	65.0	297	7	48	81.5
för	41	12	4	61.0	63	17	7	61.9
åt	7	2	1	57.1	26	10	2	53.8
i	15	5	2	53.3	30	6	3	70.0
efter	5	2	2	20.0	22	0	6	72.7
över	0	0	0		14	2	4	57.1
övriga	7	2	0	71.4	7	0	2	71.4
totalt	611	66	116	70.2	802	70	117	76.7

Av de fem mest frekventa verbdependenta prepositionerna behärskas *om* bäst både i Gym1 (77.0 %) och i Gym3 (83.7 %), men korrekthetsprocenten är låg, på grund av det stora antalet utelämnningar i samband med verbet *tycka*, jfr tabell 100 s. 223. Svårast för båda årskurserna är *för* (61.0 % resp. 61.9 %), jfr ex. (52a)-(52b). Näst svårast för åk 1 är *på*, som klarats av endast till 65 %, medan åk 3 lyckats till 81.5 %. Här rör det sig om den största skillnaden mellan de två inläsargrupperna, liksom om den enda signifikanta ($\chi^2=18.8$, $df=1$, $p<0.001$). Åk 1 har utelämnat *på* i betydligt större utsträckning (30.5 %) än åk 3 (16.2 %), jfr ex. (48a)-(48b). *Av* behärskas till 69.2 % i Gym1 och till 73.8 % i Gym3; i stället för det har inläsarna ofta använt *från*, ex. (56a), (56c). Det korrekta bruket av *till* är något svårare för abiturienterna (66.1 %) än för gymnasisterna i åk 1 (70.4 %), som annars uppvisar lägre korrekthetsprocent. Av de övriga prepositionerna tycks *åt* välla problem för många inläsare i båda årskurserna. Det är den svåraste av alla prepositioner för åk 3 och bland de tre svåraste i åk 1. Åk 3 har använt *för* i obligatoriska kontexter för *åt*, jfr (52c)-(52d).

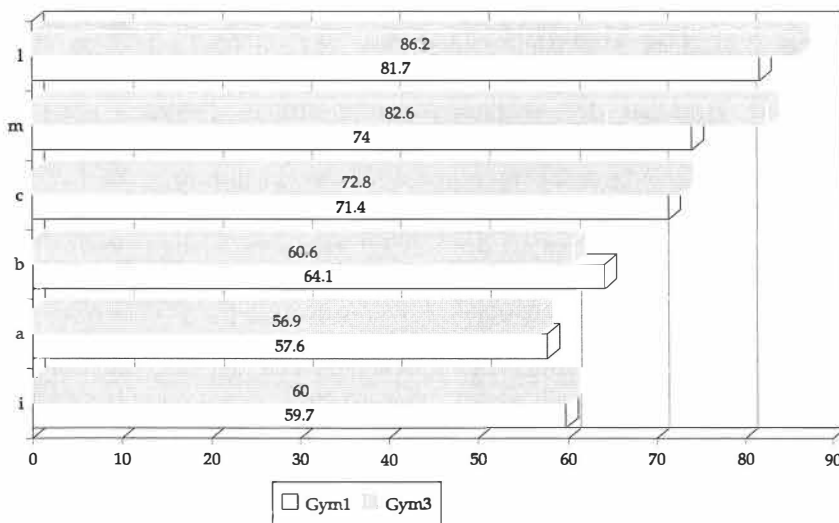
Den individuella variationen är stor i båda inläsargrupperna (tabell 112). 7.5 resp. 8.5 % av eleverna har inte alls valt korrekta prepositioner. Under 50.1 % av beläggen är korrekta i 33.6 resp. 27.1 % av uppsatserna. Endast 30.8 % av åk 1 och 39.4 % av åk 3 har klarat de obligatoriska utan fel, till 100 %. Detta innebär, att prepositionerna underanvänds i nästan 70 % av uppsatserna i Gym1 och i 60 % av dem i Gym3. 40.2 % av gymnasisterna i åk 1 och 45.2 % av abiturienterna når upp till 80 %.

TABELL 112 Korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter per uppsats

% rätt	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
100	33	30.8	30.8	74	39.4	39.4
90.1-99.9	0	0.0	30.8	0	0.0	39.4
80.1-90.0	10	9.3	40.2	11	5.9	45.2
70.1-80.0	12	11.2	51.4	25	13.3	58.5
60.1-70.0	9	8.4	59.8	17	9.0	67.6
50.1-60.0	7	6.5	66.4	10	5.3	72.9
40.1-50.0	18	16.8	83.2	20	10.6	83.5
30.1-40.0	6	5.6	88.8	11	5.9	89.4
20.1-30.0	4	3.7	92.5	3	1.6	91.0
10.1-20.0	0	0.0	92.5	1	0.5	91.5
0.1-10.0	0	0.0	92.5	0	0.0	91.5
0	8	7.5	100.0	16	8.5	100.0
totalt	107	100.0	100.0	188	100.0	100.0

Inte heller i obligatoriska kontexter märks några skillnader mellan könen. Flickorna har i medeltal lyckats till 70.8 %, pojkarna till 69.0 % i åk 1. Variationen är dock mindre hos pojkarna ($s=25.3$) än hos flickorna ($s=31.4$). Hos abiturienterna är procenten 77.6 för flickorna och 75.2 för pojkarna. Standardavvikelsen uppvisar värdena 31.1 resp. 32.8.

I obligatoriska kontexter hänger korrekthetsprocent och betyg samman (figur 58). I åk 1 är variationen från 59.7 till 81.7 %, i åk 3 från 56.9 till 86.2 %. Abituriertuppsatser med betygen *i* och *b* har nästan lika hög procent för det korrekta bruket.



FIGUR 58 Betyg och korrekthetsprocent för verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter

Upp till 80 % når endast elever med betyget *l* i åk 1 och abiturienterna med betygen *l* och *m*. I *c*-uppsatserna är korrekthetsprocenten ca 70 i båda årskurserna, medan den ligger nära 60 i *b*-, *a*- och *i*-uppsatserna.

Jämförelsen mellan korrekthetsprocent i de två kontexterna (tabellerna 109 och 111) ger några intressanta resultat. Om man koncentrerar sig på de prepositioner vars frekvens överstiger 10, kan man se att bara *från*, *med* och *för* oftare över- än de underanvänds i Gym1, medan det motsatta förhållandet gäller för alla andra prepositioner. De största skillnaderna kan observeras i bruket av *av* och *på*, där de uppgår till ca 20 procentenheter, vilket framför allt kan förklaras med det stora antalet utelämnade prepositioner. Även i Gym3 återfinns de största skillnaderna i bruket av dessa två prepositioner. Procentuellt är de dock mindre (ca 10-15 %) än i Gym1. Endast *till* behärskas något sämre av abiturienterna i icke-obligatoriska kontexter än i obligatoriska.

8.5 Diskussion

Såsom konstaterats ovan, råder systematiska ekvivalensrelationer mellan finskans kasus och svenskans prepositioner, men här finns också ett stort antal undantag (jfr s. 212). I analysen har framkommit att det är dessa undantagsfall som vållar de flesta problemen när det gäller utelämnande och överflödigt bruk av prepositioner. Figur 55 åskådliggör utelämnande och figur 56 överflödigt bruk. Däremot framgår inte av figurerna, hur ofta inlärarna använder fel preposition tillsammans med verben, utan detta togs upp först i 8.4 och behandlas också här litet senare. De två figurerna har sammanslagits i figur 59. Där har alltså endast beaktats utelämnande och utsättande av prepositioner; som "korrekta" fall har även behandlats fall, där en felaktig preposition producerats (t.ex. *Han berättade av [om] sin resa till [för] mig*). De absoluta frekvenserna framgår av figurerna 55 och 56.

Figur 59 visar att det är lättare att identifiera finskans objekt med svenskans prepositionslösa objekt (obj-icke-prep: 99.3 resp. 99.1 % rätt) än finskans lokalkasus med svenskans prepositionsobjekt (lko-prep: 86.1 resp. 90.6 % rätt). Det händer alltså oftare att en preposition utelämnas i IL i fall där den i L1 motsvaras av lokalkasus än att det förekommer överflödiga prepositioner i fall där den finska motsvarigheten är objekt. Däremot är de fall där verbet, trots objekt i finskan, får prepositionsobjekt i svenskan (obj-prep: 65.5 resp. 66.5 % rätt) något svårare än de fall där verbet inte konstrueras med preposition i svenskan, även om det i finskan har lokalkasus som motsvarighet (lko-icke-prep: 80.6 resp. 69.0 % rätt). I åk 3 är dock skillnaden mellan de två sistnämnda fallen obetydlig. Detta betyder att utelämnade prepositioner är vanligare vid objekt än överflödiga sådana vid lokalkasus. Allt detta innebär att finskans objekt är starkt kopplat till prepositionslöshet i elevernas inlärarsvenska, medan finskans lokalkasus starkt associeras med svenskans prepositionsobjekt i samband med verb. Både L1 och L2 inverkar på utelämnande och överflödigt bruk av prepositioner, men L1- och L2-påverkan kan inte hållas isär, eftersom

logit-analysen ger som bästa alternativ modellen med interaktion i båda årskurserna ($G^2=0.000$, $df=1$, $p=1.000$).

Gym1	Gym3
1. obj-icke-prep 99.3 % L1: Hän rakastaa sinua. IL: Hon älskar dig/*på dig.	1. obj-icke-prep 99.1 % L1: Hän rakastaa sinua. IL: Hon älskar dig/*på dig.
2. lko-prep 86.1 % L1: Hän pitää sinusta. IL: Hon tycker om dig/*dig.	2. lko-prep 90.6 % L1: Hän pitää sinusta. IL: Hon tycker om dig/*dig.
3. lko-icke-prep 80.6 % L1: Haluan vastata sinulle. IL: Jag vill svara dig/*på dig.	3. lko-icke-prep 69.0 % L1: Haluan vastata sinulle. IL: Jag vill svara dig/*på dig.
4. obj-prep 65.5 % L1: Ajattelimme sinua. IL: Vi tänkte på dig/*dig.	4. obj-prep 66.5 % L1: Ajattelimme sinua. IL: Vi tänkte på dig/*dig.

FIGUR 59 Svårighetshierarkier för verb

Gym1: 1-2: $\chi^2=155.6$, $p<0.001$, 1-3: ej giltigt, 1-4: $\chi^2=412.0$, $p<0.001$, 2-3: ej sign, 2-4: $\chi^2=32.0$, $p<0.001$, 3-4: $\chi^2=6.7$, $p<0.01$

Gym3: 1-2: $\chi^2=91.3$, $p<0.001$, 1-3: ej giltigt, 1-4: $\chi^2=380.3$, $p<0.001$, 2-3: $\chi^2=36.7$, $p<0.001$, 2-4: $\chi^2=61.1$, $p<0.001$, 3-4: ej sign, $df=1$ i alla fall

Allra lättast är alltså de fall som uppvisar ett objekt i finskan och ett direkt eller indirekt objekt i svenskan (fall 1 ovan). Detta är inte underligt: i figur 54 (s. 212) ser man att motsvarigheten mellan dessa två kategorier är rätt så bra på textuell nivå. Detta måste gälla också på systemnivå, och det underlättar säkert inläringen. Däremot utgör de prepositionella verben bara ca 10 % på textuell nivå, och mot den bakgrunden kan den låga procenten för behärsningen av dessa fall förstås (fall 4 ovan). Det är fråga om ofta förekommande fel, då prepositionerna saknas i en tredjedel av de obligatoriska kontexterna. Andelen utelämnningar är lika stor i båda årskurserna. I motsats till dessa resultat har Sjöholm (1983: 182, 186) funnit att finska inlärare sällan använder L1-baserade lösningar, och att tendensen att lita på finskan blir svagare med tiden. I hans undersökning rörde det dock sig om ett test och om prepositioner i engelskan; det är en allmän erfarenhet att olika sätt att mäta språkfärdighet ger olika resultat. Dessutom var det inte någon kommunikativ situation som i mitt fall, där det handlar om normal produktion. I mitt material handlar det om vanliga verb som *lyssna*, *titta*, *vänta på något*, som säkert är frekventa i undervisningen. Det är en rimlig hypotes att prepositioner uppfattas som redundanta av inlärarna i detta sammanhang, då de saknar egen betydelse. Enligt Sharwood Smith (1986: 12) kan inlärarna sedan länge ha haft en regel i sitt IL, men trots

detta kan man påträffa fel, vilket kan bero på att inlärarna inte anser regeln vara viktig på grund av semantisk redundans. Också Slobins (1973) operativa principer kan hänga ihop med detta. En av dem är att semantiska relationer bör markeras tydligt, och enligt en annan princip bör grammatiska markörer ha semantisk betydelse. Zobl (1980a: 471) har påpekat att strukturell transfer antagligen är en omedveten process. Den utgör en viktig del av inlärarens mentala representation av en L2-struktur och kan förekomma endast om inläraren redan har tillägnat sig vissa centrala strukturella egenskaper av L2.

Enligt Pitkänen (1982: 286) kan inlärarna inte göra skillnad mellan de verb som tar ett direkt objekt och de som konstrueras med ett prepositionsobjekt. Därför utelämnas prepositioner i samband med prepositionsverben. Hakulinen (1977: 24-25) konstaterar att det förekommer överraskande många utelämningsfel i fall där verbdependenta prepositioner motsvaras av partitiv i finskan. Hon har sammanlagt 25 belägg på feltypen och på 10 olika verb, t.ex. *tänka på* (12), *fundera på* (3), *vänta på* (1). Hon anger inte antalet korrekta belägg, varför man inte kan beräkna felprocenten. Däremot diskuterar hon möjliga orsaker till feltypen. Enligt henne är det brister i undervisningen som leder till fel. För det första är skillnaden mellan partitiv- och lokalkasusobjekt inte klar för inlärarna. För det andra är förhållandet mellan prepositionsverb och vanliga transitiva verb bristfälligt utforskat i svenskan, vilket gör att gränsen mellan prepositionsobjekt och adverbial inte är klar. I läroböcker saknas således enligt henne en fullständig beskrivning av svenskans system, varför det kan vara svårt för eleverna att inse att partitivobjekt och prepositionsobjekt har samband. Fortfarande saknas sådana framställningar i läroböckerna. Jag tror inte att de skulle vara till någon större hjälp, eftersom det bara är få elever som kan skilja på finskans partitiv- och lokalkasusobjekt. Dessutom spelar det explicita vetandet inte så stor roll för det aktuella språkbruket som Hakulinen anser. De två ekvivalensrelationer som inlärarna har skapat, baserar sig på läsning av texter och ordlistor. Det förefaller osannolikt att man genom att lära ut generella regler av typen finskans objekt = svenskans prepositionslösa objekt, finskans lokalkasus = svenskans prepositionsobjekt på ett väsentligt sätt skulle kunna förbättra elevernas prestation. Som konstaterats ovan, har de flesta elever problem med att bestämma vad som är objekt, lokalkasus och prepositionsobjekt. Språkproduktionen är en komplex process, varför explicit kunskap inte är någon garanti för korrekt output.

De prepositionella strukturer som motsvaras av lokalkasus i finskan behärskas bättre än motsvarande icke-prepositionella. Även detta kan förklaras med figur 54: på textuell nivå är motsvarigheten mellan lokalkasus och prepositionsobjekt (lko-prep i figur 59) bättre än den mellan lokalkasus och prepositionslösa objekt (lko-icke-prep i figur 59). Siffrorna i figur 59 visar att även målspråket påverkar, eftersom analogibildningar som *tycka om* → *gilla *om*, *skriva till* → *hända *till* förklarar en del av felen. Dessutom överstiger procenten för det korrekta bruket i alla fyra fall 65 %, även när finskan inte kan förklara distributionen (obj-prep i figur 59). Detta innebär att inläring av L2-normen spelar en viktig roll för elevernas bruk av prepositioner.

Enligt Arabski (1979: 56) har transfer från L1 den största betydelsen i början av inläringen, medan analogibildningar från L2 förklarar en större del

av felen när inlärarna har haft en långvarig kontakt med L2. Jag har inte försökt dela upp felen i olika klasser på samma sätt som Arabski. Studerar man utelämnings i mitt material, tycks transfrens roll vara lika dominerande i båda årskurserna när det rör sig om prepositionsobjekt som motsvaras av objekt i finskan. Analogibildningar tycks däremot förklara flera fall i Gym3 än i Gym1 när det gäller överflödigt bruk av prepositioner. Vid sidan av analogi finns det också en allmän ekvivalensrelation mellan lokalkasus och prepositioner som kan förklara det överflödiga bruket.

Låt oss nu också ta med inkorrekt bruk av prepositioner i analysen (figur 60). Om normen inte tillåter en preposition, kan felen bara bestå i överflödiga prepositioner, varvid procentsiffrorna för fallen obj-icke-prep och lko-icke-prep är desamma som i figur 59. Fall där normen förutsätter en preposition, behärskas sannolikt något sämre, eftersom även inkorrekta prepositioner kan påträffas där vid sidan av utelämnings. Beträffande de konstruktioner som motsvaras av objekt i finskan, är antalet fel av den senare typen litet och procenten för behärsknings påverkas inte mycket. När det gäller de fall som har något lokalkasus som motsvarighet i finskan, är antalet inkorrekta prepositioner högre, varvid procenten för korrekt bruk blir lägre än i figur 59. Särskilt gäller detta i Gym1, där även ordningen i hierarkin blir olika än i figur 59.

Gym1	Gym3
1. obj-icke-prep 99.3 % L1: Hän rakastaa sinua. IL: Hon älskar dig/*på dig.	1. obj-icke-prep 99.1 % L1: Hän rakastaa sinua. IL: Hon älskar dig/*på dig.
2. lko-icke-prep 80.6 % L1: Haluan vastata sinulle. IL: Jag vill svara dig/*på dig.	2. lko-prep 80.5 % L1: Hän pitää sinusta. IL: Hon tycker om dig/*dig/*på dig.
3. lko-prep 71.7 % L1: Hän pitää sinusta. IL: Hon tycker om dig/*dig/*på dig.	3. lko-icke-prep 69.0 % L1: Haluan vastata sinulle. IL: Jag vill svara dig/*på dig.
4. obj-prep 62.5 % L1: Ajattelimme sinua. IL: Vi tänkte på dig/*dig/*om dig.	4. obj-prep 62.9 % L1: Ajattelimme sinua. IL: Vi tänkte på dig/*dig/*om dig.

FIGUR 60 Svårighetshierarkier för verbdependenta prepositioner

Gym1: 1-2: ej giltigt, 1-3: $\chi^2=370.0$, $p<0.001$, 1-4: $\chi^2=455.2$, $p<0.001$, 2-3: ej sign, 2-4: $\chi^2=9.2$, $p<0.001$, 3-4: $\chi^2=4.7$, $p<0.05$

Gym3: 1-2: $\chi^2=240.6$, $p<0.001$, 1-3: ej giltigt, 1-4: $\chi^2=433.0$, $p<0.001$, 2-3: $\chi^2=6.9$, $p<0.01$, 2-4: $\chi^2=22.8$, $p<0.001$, 3-4: ej sign; $df=1$ i alla fall

Hur kan dessa hierarkier tolkas? För gymnasisterna i åk 1 tycks de prepositionslösa fallen vara betydligt lättare än de prepositionella. För abiturienterna är de fall lättast där korrespondensen mellan finskan och svenskan är bäst. Skillnaden mellan obj-icke-prep och lko-prep är ganska stor jämfört med skillnaden mellan dem på textuell nivå, dvs. i L1- vs L2-jämförelsen. Troligen beror den motsatta ordningen mellan lko-icke-prep och lko-prep på det ovan diskuterade fenomenet att associationen mellan lokalkasus och prepositioner är starkare hos abiturienterna än hos gymnasisterna i åk 1. Den låga procenten för lko-icke-prep förklaras nämligen av att abiturienterna har använt överflödiga prepositioner oftare än gymnasisterna i åk 1. Det är intressant att det bara är motsvarigheterna till lokalkasus som uppvisar skillnader mellan de två årskurserna. De konstruktioner - både de prepositionella och de icke-prepositionella - som motsvaras av objekt i finskan, behärskas nämligen lika bra eller lika dåligt av båda inlärarygrupperna. Detta tyder på att kopplingen mellan finskans objekt och svenskans prepositionslösa objekt (direkt eller indirekt objekt) är stabiliserad redan i åk 1, medan förhållandet mellan lokalkasus och prepositionsobjekt genomgår förändringar efter detta stadium.

Inlärnarna har alltså skapat två grundläggande ekvivalensrelationer mellan L1 och L2:

- | | | |
|-----------------------------------|---|-----------------------------|
| (1) L1: akkusativ-/partitivobjekt | = | L2: prepositionslost objekt |
| (2) L1: lokalkasus | = | L2: prepositionsobjekt |

Likhetstecknet betyder här 'motsvaras av'. Det prepositionslösa objektet kallas i svenskan för direkt eller indirekt objekt (jfr s. 210), men termen prepositionslost objekt åskådliggör bättre hur inlärnarna uppfattar förhållandet mellan L1 och L2. Relation 1 är starkare än relation 2. Ekvivalensrelationen går tillbaka på inputen, läromedlen och annan exponering i undervisningssituationer, som utan tvivel återspeglar förhållandet mellan språkssystemen. När förhållandet mellan L1 och L2 är annorlunda än i (1) eller (2), uppstår svårigheter, eftersom det rör sig om undantag från huvudregeln. En gymnasist som skriver *Vi tänkte [på] dig* eller *Jag vill svara på [0] dig* handlar systematiskt och följer principen att man skall undvika undantag (jfr Slobin 1973). Det är förhållandet mellan L1 och L2 som är osystematiskt i fall som *ajatella jotakin - tänka på någon* och *vastata jollekin - svara någon*.

9 JÄMFÖRELSE MELLAN LOKALA, TEMPORALA OCH VERBDEPENDENTA PREPOSITIONER

9.1 Icke-normativ analys

Analysen i avsnitten 6-8 har visat att inlärarna använder prepositioner i olika funktioner i åk 1 än i åk 3. Lokala, temporala och verbdependenta prepositioner uppvisar olika andelar i de två årskurserna (tabell 113). I Gym1 utgör de tre funktionerna sammanlagt 72.2 % av alla beläggen, medan deras andel endast uppgår till 53.0 % i Gym3.

TABELL 113 Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner

funktion	Gym1		Gym3	
	f	%	f	%
lokala	1088	39.2	440	19.0
temporala	470	16.9	158	6.8
verbdependenta	445	16.0	626	27.1
övriga	772	27.8	1087	47.0
totalt	2775	100.0	2311	100.0

Den största gruppen hos gymnasisterna i åk 1 utgör lokala prepositioner med en andel på 39.2 %. Temporala (16.9 %) och verbdependenta (16.0 %) prepositioner påträffas i samma utsträckning i deras uppsatser. Hos abiturienterna är verbdependenta prepositioner den största gruppen; de utgör 27.1 % av alla beläggen. Andelen lokala prepositioner är 19.0 % av beläggen, och den minsta gruppen utgör de temporala prepositionerna med en andel på 6.8 %.

Det finns också skillnader mellan flickor och pojkar (tabell 114). I åk 1 har flickorna använt flera lokala prepositionsuttryck än pojkarna (40.0 resp. 37.4 %) som oftare har producerat verbdependenta prepositioner (15.0 resp. 18.5 %) ($t=-1.99$, $df=112$, $p<0.01$). Andelen temporala prepositionsuttryck är likartad hos

båda könen (16.5 resp. 17.9 %). Detsamma gäller också andelen övriga funktioner (28.5 resp. 26.2 %).

TABELL 114 Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner hos flickor och pojkar

funktion	flickor i Gym1		pojkar i Gym1		flickor i Gym3		pojkar i Gym3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	772	40.0	316	37.4	239	18.3	201	20.0
temporala	319	16.5	151	17.9	78	6.0	80	8.0
verbdependenta	289	15.0	156	18.5	383	29.3	243	24.2
övriga	551	28.5	221	26.2	608	46.5	479	47.8
totalt	1931	100.0	844	100.0	1308	100.0	1003	100.0

I Gym3 finns det inga signifikanta skillnader mellan könen, även om flickorna har använt procentuellt sett flera verbdependenta prepositioner än pojkarna (29.3 resp. 24.2 %). Andelen lokala och temporala prepositioner är ca 2 procentenheter större hos pojkarna än hos flickorna i åk 3. Övriga funktioner utgör den största gruppen hos båda könen (46.5-47.8 %).

Av tabell 115 framgår hur stor andel de tre funktionerna sammanlagt har per uppsats. Gruppmedelvärdet för Gym1 är så högt som 72.8 %, medan gruppmedelvärdet för Gym3 är 53.4 %. I Gym3 är den individuella variationen något större än i Gym1, då standardavvikelsen uppvisar värdena 20.6 resp. 12.2. Däremot finns det inga skillnader mellan könen i detta avseende (Gym1: flickor 72.4 %, pojkar 73.4 %; Gym3: flickor 53.4 %, pojkar 53.6 %).

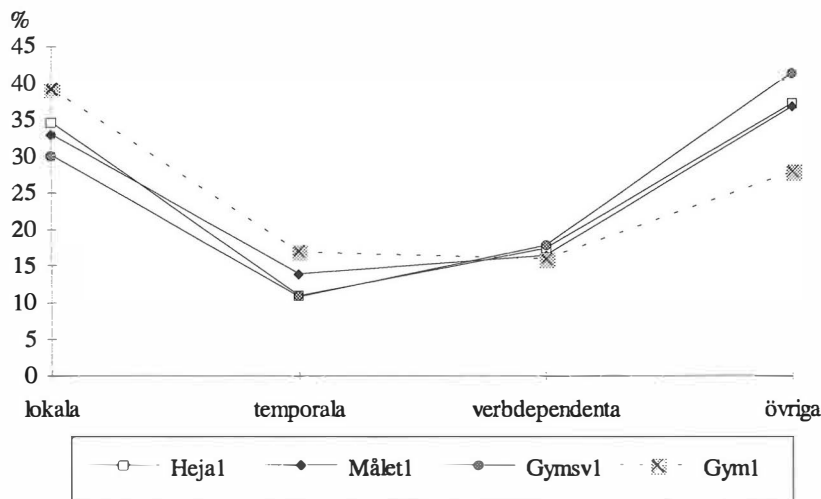
TABELL 115 De tre funktionernas sammanlagda andel per uppsats

% av alla prep	Gym1			Gym3		
	f	%	kum %	f	%	kum %
0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0
0.1-10.0	0	0.0	0.0	6	3.0	3.0
10.1-20.0	0	0.0	0.0	3	1.5	4.5
20.1-30.0	0	0.0	0.0	16	8.0	12.5
30.1-40.0	2	1.8	1.8	33	16.5	29.0
40.1-50.0	3	2.6	4.4	38	19.0	48.0
50.1-60.0	8	7.0	11.4	35	17.5	65.5
60.1-70.0	38	33.3	44.7	25	12.5	78.0
70.1-80.0	31	27.2	71.9	26	13.0	91.0
80.1-90.0	25	21.9	93.9	10	5.0	96.0
90.1-99.9	5	4.4	98.2	1	0.5	96.5
100	2	1.8	100.0	7	3.5	100.0
totalt	114	100.0	100.0	200	100.0	100.0

I båda årskurserna finns det elever som har använt prepositioner endast i de tre funktionerna, även om deras andel är liten (1.8 % i Gym1, 3.5 % i Gym3). I 28.1 % av uppsatserna i Gym1 utgör dessa tre funktioner över 80 %, medan motsvarande andel endast är 9.0 % i Gym3. 95.6 % av uppsatserna i Gym1 och 52.0 % av dem i Gym3 hör till gruppen, där andelen överstiger 50 %. Några få

abiturienter (3.5 %) har använt prepositioner endast i övriga funktioner. Hos gymnasisterna i åk 1 utgör de tre funktionerna alltid minst 31.3 % av alla beläggen.

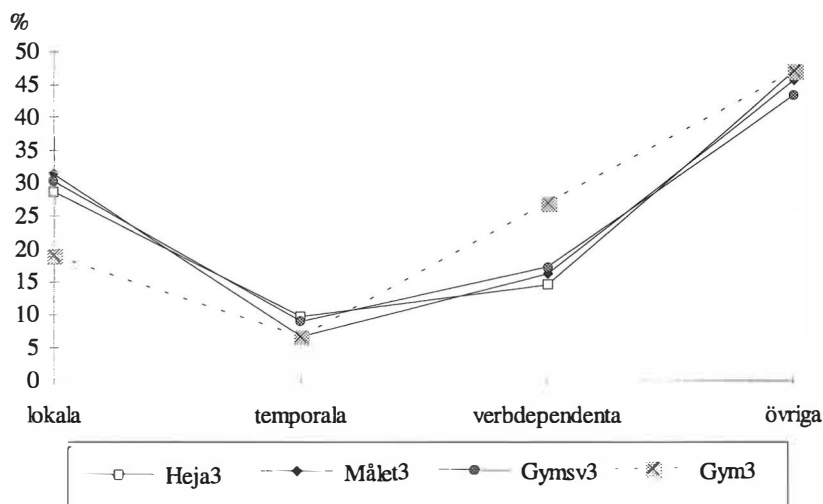
Kan man observera samma tendens i läromedlen som i uppsatserna? Figur 61 visar om det finns något samband mellan frekvenserna i inlärnarnas uppsatser och i deras läroböcker i åk 1 (absoluta frekvenser för läroböcker, se tabell 13 i bilaga 8).



FIGUR 61 Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 1 och i Gym1

Det lokala och temporala bruket av prepositioner är vanligare i uppsatserna än i läroböckerna. De största skillnaderna i dessa funktioner observeras mellan Gym1 och Gymnasiesvenska, 6-9 %. Minst är skillnaden mellan Gym1 och Målet i den temporala funktionen (3.0 %) och mellan Gym1 och Heja i den lokala funktionen (4.6 %). Andelen verbdependenta prepositioner är däremot av samma storlek både i Gym1 och i de tre serierna. Gruppen övriga funktioner uppvisar en betydligt större andel i läroböckerna än i Gym1. Detta hänger naturligtvis samman med att de lokala och temporala fallen är överrepresenterade i uppsatserna i jämförelse med läroböckerna.

Jämförelsen mellan Gym3 och läroböckerna ger intressanta resultat (figur 62) (absoluta frekvenser för läroböckerna, se tabell 14 i bilaga 8). I uppsatserna är de lokala prepositionerna underrepresenterade (ca 10-12 %), medan de verbdependenta uppvisar en betydligt större andel (10-13 %) där än i de tre läroboksserierna. Troligen hänger detta samman med de ämnen som abiturienterna har valt för sina uppsatser. De temporala prepositionerna är lika sällsynta i båda fallen; andelarna ligger mellan 6.8 och 9.8 %. I övriga funktioner påträffas prepositioner också i stort sett lika ofta både i uppsatser och läroböcker.



FIGUR 62 Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 3 och i Gym3

Figurerna 61 och 62 visar att fördelningarna i elevernas produktion inte enbart kan förklaras med inputfrekvenser, eftersom det finns tydliga frekvensavvikelser mellan input (läromedlen) och uppsatserna i båda årskurserna. Jämförs läroböckerna för åk 1 och åk 3 med varandra (se tabellerna 13 och 14 i bilaga 8), finner man ingen lika tydlig tendens som i inlärnarnas uppsatser. I Heja är andelen lokala (5.9 %) och temporalala (1.1 %) prepositioner något mindre i åk 3 än i åk 1, medan de verbdependenta prepositionerna har en lika stor andel i båda årskurserna. I Målet är andelen temporalala prepositioner betydligt mindre i åk 3 än i åk 1 (7.1 %). I Gymnasiesvenska är frekvenserna för de lokala och verbdependenta prepositionerna ungefär lika stora både i åk 1 och i åk 3, medan det temporalala bruket är något sällsyntare (1.7 %) i åk 3 än i åk 1. Det finns också andra faktorer än inputfrekvenser som påverkar inlärnarnas lexikala val av prepositioner. Av dessa faktorer kan nämnas ämnesvalet och färdighetsnivån, vilka säkert påverkar de olika frekvenserna.

På gruppnivå tenderar gymnasisterna i åk 1 mer än abiturienterna att använda prepositioner i konkreta betydelse, men det finns också individuell variation inom de två inlärrargrupperna. I Gym1 förekommer prepositioner i de tre kategorierna i nästan alla uppsatser (tabell 116). Andelen uppsatser utan belägg är 7.9 % i fråga om de verbdependenta fallen. I 7 % av uppsatserna förekommer inga temporalala prepositionsuttryck, medan bara två gymnasister i åk 1 inte har använt prepositionella rumsadverbial. Detta avslöjar dock ingenting om förekomsten av rums- och tidsadverbial i uppsatserna i allmänhet, eftersom det även finns prepositionslösa adverbial. Här är det fråga om gruppmedelvärden till skillnad från tabell 113 där det rör sig om gruppöäng. Den vanligaste funktionen i Gym1 är den lokala; gruppmedelvärdet är 36.9 % (min 0 %, max 68.0 %). De temporalala prepositionerna utgör i medeltal 17.0 % av alla beläggen (min 0 %, max 55.6 %). Andelen verbdependenta prepositioner är i medeltal 17.1 % av alla prepositioner (min 0 %, max 63.2 %).

TABELL 116 Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner per uppsats i Gym1

% av alla prep	lokala		temporala		verbdependenta	
	f	%	f	%	f	%
0	2	1.8	8	7.0	9	7.9
0.1-10.0	2	1.8	23	20.2	22	19.3
10.1-20.0	11	9.6	44	38.6	42	36.8
20.1-30.0	15	13.2	26	22.8	26	22.8
30.1-40.0	41	36.0	12	10.5	13	11.4
40.1-50.0	27	23.7	0	0.0	1	0.9
50.1-60.0	10	8.8	1	0.9	0	0.0
60.1-70.0	6	5.3	0	0.0	1	0.9
70.1-80.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
80.1-90.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
90.1-99.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
100	0	0.0	0	0.0	0	0.0
totalt	114	100.0	114	100.0	114	100.0

Den individuella variationen är störst i den lokala funktionen ($s=14.3$). Även i andra funktioner finns det påfallande stora skillnader mellan inlärnarna ($s=11.0$ i de verbdependenta fallen och $s=10.3$ i de temporala fallen). I 37.8 % av uppsatserna i Gym1 utgör de lokala prepositionerna över 40 % av alla prepositionsuttryck, i 14.1 % av dem t.o.m. över 50 %. De temporala eller verbdependenta prepositionerna uppvisar en lika stor andel endast i en resp. två uppsatser. Ingen av inlärnarna i åk 1 har producerat prepositioner i endast en av de tre funktionerna.

I Gym3 förekommer prepositioner vanligast i samband med verb (tabell 117). I hela 56.0 % av texterna finns inga belägg på temporala prepositioner, och i 20.5 % av dem påträffas inga lokala prepositioner som i medeltal utgör 17.5 % (min 0 %, max 75.0 %). Gruppmedelvärdet för de temporala prepositionerna är bara 7.0 %, men det finns elever, i vilkas uppsatser andelen temporala prepositioner överstiger 30.0 %. De verbdependenta prepositionerna utgör 0-87.5 % av beläggen; gruppmedelvärdet är 28.1 %. Standardavvikelsen är störst i de verbdependenta fallen ($s=17.7$) och minst i de temporala ($s=10.2$). I de lokala fallen uppvisar den värdet 14.5.

TABELL 117 Andelen lokala, temporala och verbdependenta prepositioner per uppsats i Gym3

% av alla prep	lokala		temporal		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
0	41	20.5	112	56.0	17	8.5
0.1-10.0	28	14.0	32	16.0	11	5.5
10.1-20.0	59	29.5	35	17.5	40	20.0
20.1-30.0	32	16.0	12	6.0	53	26.5
30.1-40.0	24	12.0	8	4.0	35	17.5
40.1-50.0	12	6.0	1	0.5	26	13.0
50.1-60.0	1	0.5	0	0.0	10	5.0
60.1-70.0	0	0.0	0	0.0	3	1.5
70.1-80.0	1	0.5	0	0.0	4	2.0
80.1-90.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5
90.1-99.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
100	0	0.0	0	0.0	0	0.0
totalt	200	100.0	200	100.0	200	100.0

Verbdependent prepositioner saknas i 8.5 % av uppsatserna, medan deras andel överstiger 40.0 % i 22 % av uppsatserna. Andelen lokala eller temporal prepositioner är lika hög endast i 7.0 % resp. 0.5 % av texterna. Ingen av abiturienterna använder prepositioner endast i en av de tre funktionerna.

Ovan har berörts hur stora andelar prepositionerna uppvisar i en viss funktion (jfr avsnitten 6.2, 7.2, 8.2). Resultaten sammanfattas här, och det studeras närmare vilka funktioner de sju mest frekventa prepositionerna har. Det rör sig om icke-obligatoriska kontexter. I Gym1 är det *i*, *på*, *till* och *för* som påträffas i alla tre funktioner (tabell 118). *Med* och *om* förekommer inte i lokal betydelse, *av* inte i temporal betydelse. Det är vanligast att gymnasisterna i åk 1 använder *i* (62.1 %), *på* (37.0 %) och *till* (66.8 %) i lokal betydelse, t.ex. *i gymnasiet*, *på gatan*, *till skolan*. *I* och *på* förekommer också ofta i temporal betydelse (25.1 resp. 22.2 %), t.ex. *i morgon*, *på sommaren*.

TABELL 118 Funktioner hos prepositioner i Gym1

funktion	i		på		till		med		för		av		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	475	62.1	178	37.0	318	66.8	0	0.0	1	0.5	3	2.2	0	0.0	113	32.1
temp	192	25.1	107	22.2	10	2.1	2	0.8	24	12.5	0	0.0	12	11.1	123	34.9
verb	15	2.0	132	27.4	69	14.5	26	9.8	45	23.4	41	30.1	87	80.6	30	8.5
övriga	83	10.8	64	13.3	79	16.6	237	89.4	122	63.5	92	67.6	9	8.3	86	24.4
totalt	765	100.0	481	100.0	476	100.0	265	100.0	192	100.0	136	100.0	108	100.0	352	100.0

Största delen av beläggen på *med* (89.4 %), *för* (63.5 %) och *av* (67.6 %) förekommer i övriga funktioner, t.ex. *gå ut med min vän*, *planer för sommaren*, *massor av utläningar*. *Om* påträffas huvudsakligen i samband med verb (80.6 %). Klassen övriga prepositioner uppvisar nästan lika stora andelar i både temporal (34.9 %) och lokal betydelse (32.1 %).

Även abiturienterna använder *i* framför allt för att ange lokala relationer (54.3 %) (tabell 119). *På* (57.9 %) och *om* (70.1 %) påträffas oftast i samband med verb i deras uppsatser.

TABELL 119 Funktioner hos prepositioner i Gym3

funktion	på		i		för		av		med		till		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	64	14.0	239	54.3	1	0.4	1	0.5	1	0.5	44	22.2	2	1.7	88	21.2
temp	25	5.5	68	15.5	13	4.9	0	0.0	8	3.9	4	2.0	0	0.0	40	9.6
verb	264	57.9	27	6.1	60	22.5	35	16.5	26	12.7	67	33.8	82	16.5	65	15.6
övriga	103	22.6	106	24.1	193	72.3	176	83.0	170	82.9	83	41.9	33	83.0	223	53.6
totalt	456	100.0	440	100.0	267	100.0	212	100.0	205	100.0	198	100.0	117	100.0	416	100.0

Till förekommer framför allt i övriga fall (41.9 %, uttrycket *till exempel*) och i samband med verb (22.2 %). De flesta beläggen på *för* (72.3 %, i samband med adjektiv som *typiskt/möjligt för*), *av* (83.0 %, t.ex. *några av oss*) och *med* (82.9 %, t.ex. *prata med ngn*) återfinns i övriga funktioner. Prepositioner som tillhör klassen övriga (53.6 %) påträffas i Gym3 huvudsakligen i andra adverbial än i tids- och rumsadverbial.

9.2 Normativ analys

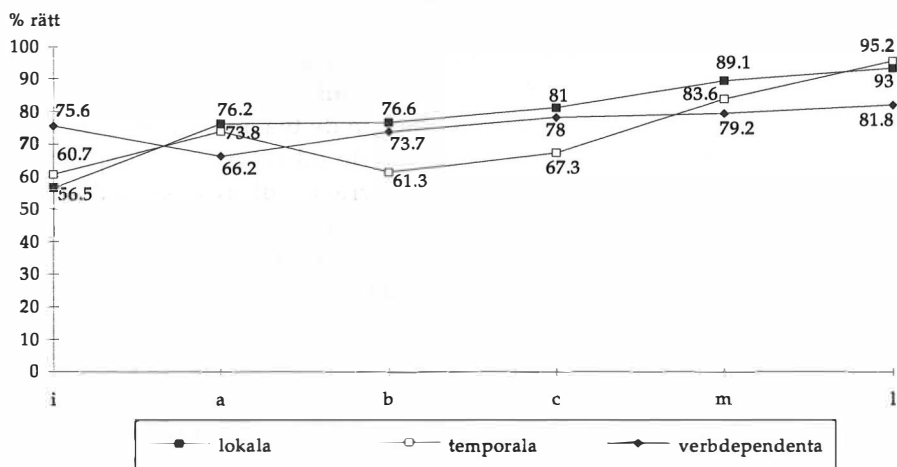
Den icke-normativa analysen visar att inlärarna å ena sidan favoriserar vissa funktioner och å andra sidan några prepositioner i en viss funktion. Det är intressant att studera om det finns några skillnader mellan behärsknigen av (1) prepositioner i de tre funktionerna och (2) en viss preposition i olika funktioner. I icke-obligatoriska kontexter är de temporala prepositionerna svårast för båda årskurserna; de klaras av till 71.3 % i Gym1 och till 76.6 % i Gym3 (figur 63). Här finns en skillnad på 5.3 procentenheter mellan de två årskurserna, men den är inte signifikant. Båda årskurserna behärskar de lokala och verbdependenta prepositionerna nästan lika bra. Procenten för korrekt bruk av dessa fall är ca 82 i Gym1 och ca 84 i Gym3. De procentuella skillnaderna mellan de två sistnämnda kategorierna och de temporala fallen är något större i Gym1 än i Gym3. I Gym1 rör det sig om mycket signifikanta skillnader (lokala-temporala: $\chi^2=21.2$, $df=1$, $p<0.001$; verbdependenta-temporala: $\chi^2=15.6$, $df=1$, $p<0.001$), i Gym3 om nästan signifikanta skillnader (verbdependenta-temporala: $\chi^2=5.2$, $df=1$, $p<0.05$; lokala-temporala: $\chi^2=5.4$, $df=1$, $p<0.05$). De absoluta frekvenserna ges i tabell 112. Dessa resultat är viktiga, varför de illustreras i hierarkier, även om skillnaden mellan de verbdependenta och lokala prepositionerna är marginell i båda årskurserna.

Gym1	Gym3
verbdependenta 81.9 % Det betyder mycket <i>för</i> oss.	lokala 84.5 % Vi reste <i>till</i> Åbo.
lokala 81.8 % Vi reste <i>till</i> Åbo.	verbdependenta 84.1 % Det betyder mycket <i>för</i> oss.
temporalas 71.3 % Det hände <i>i</i> går kväll.	temporalas 76.6 % Det hände <i>i</i> går kväll.

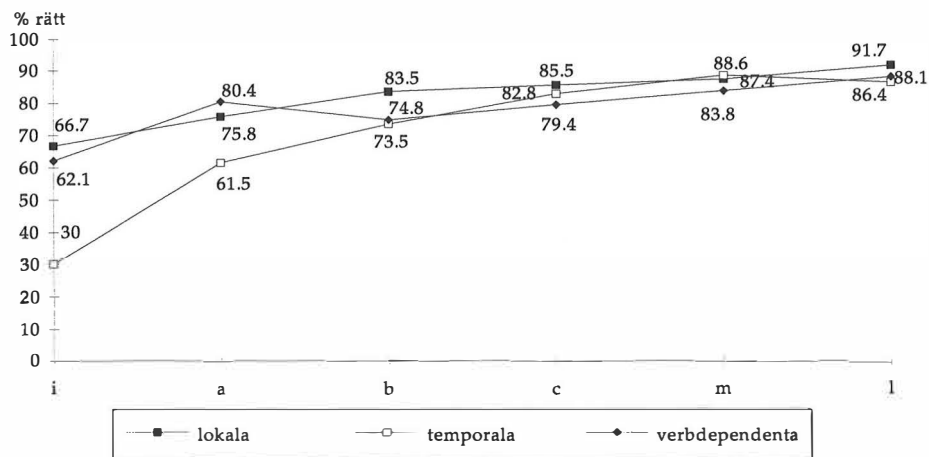
FIGUR 63 Svårighetshierarkier för lokala, temporalas och verbdependentas prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

Det finns skillnader mellan flickor och pojkar i Gym1. Flickorna behärskar de lokala prepositionerna endast något bättre (till 82.4 %) än de verbdependentas (till 81.9 %), medan skillnaden mellan dessa fall är betydligt större hos pojkarna som klarar av de verbdependentas fallen till 81.4 % och de lokala till 72.9 %. De temporalas fallen är dock svårast för båda könen (flickor 73.7 %, pojkar 68.1 %). Endast de lokala prepositionerna behärskas signifikant bättre av flickorna av pojkarna ($t=2.56$, $df=111$, $p<0.01$). Flickorna använder alltså något fler lokala prepositioner (jfr tabell 114) och klarar av dem bättre än pojkarna. I åk 3 är skillnaderna mellan flickorna och pojkarna obetydliga när det gäller de lokala (84.5 % resp. 83.7 %) och de verbdependentas prepositionerna (84.5 % resp. 83.5 %). De temporalas fallen har flickorna klarat av till 75.6 %, medan pojkarna visar en lägre korrekthetsprocent, 71.8 (ingen signifikant skillnad).

Är det skillnader på olika betygsgrupper beträffande behärsknings av prepositionerna i olika funktioner (figurerna 64a och 64b)?



FIGUR 64a Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym1



FIGUR 64b Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym3

I båda årskurserna korrelerar korrekthetsprocent och betyg i alla funktioner. Både i åk 1 och i åk 3 behärskas de lokala prepositionerna bäst i nästan varje betygsgrupp. För eleverna med betyget *i* har de verbdependenta prepositionerna varit lättast i åk 1. Abiturienterna med betyget *a* har lyckats bäst med de verbdependenta fallen och de med betyget *m* med de temporal prepositionerna. De verbdependenta fallen är klart svårast i betygsklasserna *i* och *a* i åk 3 och i betygsklasserna *b* och *c* i åk 1. De största skillnaderna mellan olika betygsklasser kan observeras i den lokala funktionen i åk 1 och i den temporal funktionen i åk 3. Inom en och samma betygsklass tycks det finnas större variation i åk 1 än i åk 3: t.ex. eleverna som har fått betyget *l* har klarat de lokala och temporal fallen till över 90 %, medan korrekthetsprocenten för de verbdependenta fallen är endast 81.8 %.

Vad döljer sig bakom dessa hierarkier? Varför är de temporal prepositionerna så svåra? Tabell 120 kan ge svar på dessa frågor, eftersom den visar hur feltyperna fördelar sig mellan olika kategorier.

TABELL 120 Feltyperna i lokala, temporal och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

	Gym1						Gym3					
	lokala		temporal		verbdep		lokala		temporal		verbdep	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
rätt	890	81.8	335	71.3	429	81.9	372	84.5	121	76.6	615	84.1
inkorrekt	172	15.8	98	20.9	66	12.6	63	14.4	17	10.8	70	9.6
överflödigt	26	2.4	37	7.9	29	5.5	5	1.1	20	12.7	46	6.3
totalt	1088	100.0	470	100.0	524	100.0	440	100.0	158	100.0	731	100.0

Att de temporal prepositionerna är problematiska, har samband med att inlärarna ofta använder preposition även i fall där normen inte tillåter en sådan, t.ex. *i [0] nästa dag, på [0] några kvällar*. Det förekommer procentuellt sett fler

överflödiga prepositioner i den temporala funktionen än i den lokala, t.ex. *till [0] utomlands, i [0] hemma* (Gym1: $\chi^2=25.4$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=38.5$, $df=1$, $p<0.001$) och i den verbdependenta, bl.a. *gilla om [0] henne, hända till [0] mig* (Gym1: ej signifikant; Gym3: $\chi^2=7.7$, $df=1$, $p<0.01$). Hos abiturienterna är tendensen till överflödigt bruk av temporala prepositioner betydligt starkare än hos gymnasisterna i åk 1. I lokala uttryck är överflödiga prepositioner sällsynta, de har andelar på 1.1-2.4 %. I jämförelse med de verbdependenta prepositionerna är skillnaden signifikant (Gym1: $\chi^2=10.6$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=17.5$, $df=1$, $p<0.001$). Andelen inkorrekta prepositioner är i Gym3 signifikant större i lokala än i verbdependent fall ($\chi^2=6.1$, $df=1$, $p<0.01$). I Gym1 har inlärarna valt fel preposition i temporal betydelse procentuellt sett signifikant oftare än i lokal betydelse ($\chi^2=5.8$, $df=1$, $p<0.05$) och i samband med verb ($\chi^2=12.3$, $df=1$, $p<0.001$). Målspråkets komplexa system (jfr 7.1.1) kan ge upphov både till det överflödiga och det inkorrekta bruket i samband med de temporala prepositionerna.

I obligatoriska kontexter (figur 65) ser svårighetshierarkierna något annorlunda ut än i icke-obligatoriska kontexter. De verbdependent fallen är svårast både i Gym1 (70.2 %) och Gym3 (76.7 %). Åk 1 har klarat av de temporal fallen nästan lika dåligt (72.8 %), och för dem är de lokala fallen lättast (82.5 %). De behärskar prepositionerna signifikant bättre i den lokala funktionen än i den temporal ($\chi^2=18.4$, $df=1$, $p<0.001$) och i den verbdependent ($\chi^2=34.1$, $df=1$, $p<0.001$). Abiturienterna behärskar de temporal (82.3 %) och de lokala prepositionerna (84.9 %) nästan lika bra. En signifikant skillnad finns bara mellan behärsknigen av de lokala och de verbdependent fallen ($\chi^2=10.9$, $df=1$, $p<0.001$). De två årskurserna skiljer sig mera i obligatoriska än i icke-obligatoriska kontexter, då både de temporal och de verbdependent prepositionerna har klarats av något bättre i Gym3 än i Gym1. I båda fallen är skillnaden signifikant ($\chi^2=6.5$, $df=1$, $p<0.01$). De absoluta frekvenserna framgår av tabell 121.

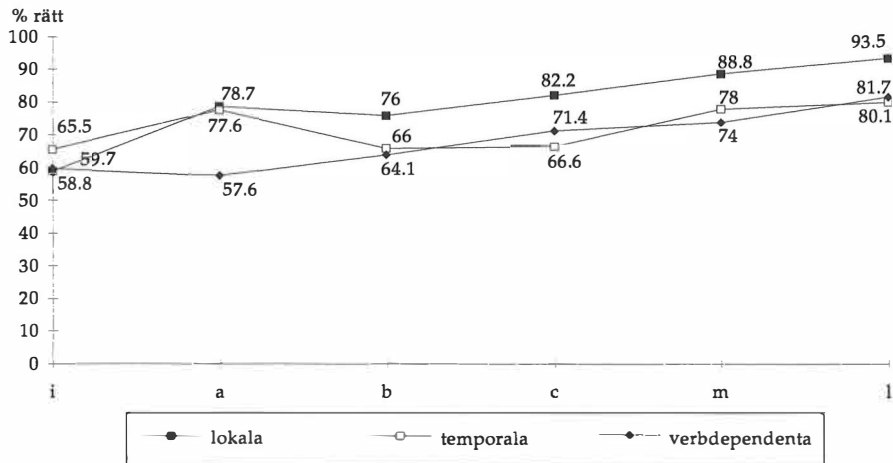
Gym1	Gym3
lokala 82.5 % Vi reste <i>till</i> Åbo.	lokala 84.9 % Vi reste <i>till</i> Åbo.
temporal 72.8 % Det hände <i>i</i> går kväll.	temporal 82.3 % Det hände <i>i</i> går kväll.
verbdependent 70.2 % Det betyder mycket <i>för</i> oss.	verbdependent 76.7 % Det betyder mycket <i>för</i> oss.

FIGUR 65 Svårighetshierarkier för lokala, temporal och verbdependent prepositioner i obligatoriska kontexter

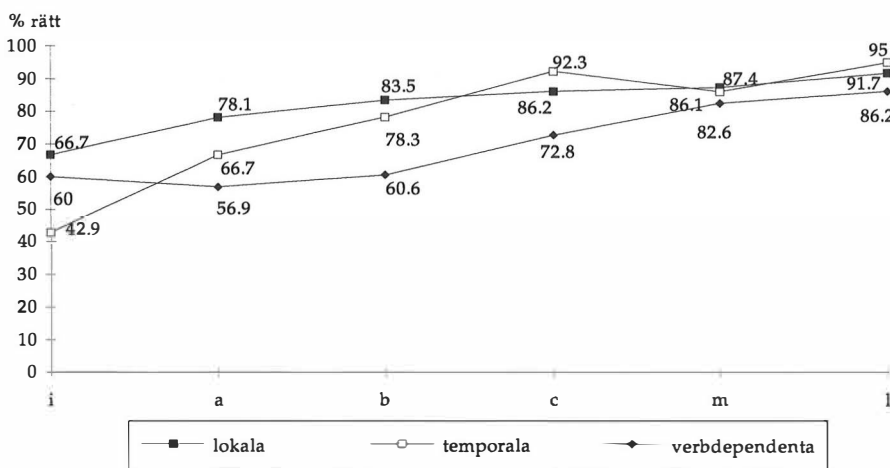
I åk 1 följer flickorna samma ordning som kan observeras på gruppnivån. Här är det fråga om gruppmedelvärden. De lokala fallen har varit lättast för dem (83.2 %), medan de temporal har varit betydligt svårare (71.2 %). Även

pojkar har samma ordning, men skillnaden mellan det lokala (73.6 %) och det temporala bruket (72.2 %) är minimalt och avsevärt mindre än hos flickorna. Flickornas korrekthetsprocent för de lokala fallen är signifikant högre än pojkarnas ($t=2.63$, $df=111$, $p<0.01$). För båda könen är de verbdependenta prepositionerna svårast. Flickorna klarar av dem till 70.8 % och pojkarna till 69.0 %. I åk 3 uppvisar båda könen samma mönster. De lokala fallen har varit lättast för både flickorna (84.3 %) och pojkarna (83.9 %). Den enda större skillnaden (inte signifikant) mellan könen finns i bruket av temporala prepositioner (flickor 83.7 %, pojkar 80.8 %). För båda könen vållar de verbdependenta prepositionerna mest svårigheter (flickor 77.6 %, pojkar 75.2 %).

Figurerna 66a och 66b visar hur prepositionerna klarats av i olika betygsklasser.



FIGUR 66a Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i obligatoriska kontexter i Gym1



FIGUR 66b Betyg och korrekthetsprocent för tre funktioner i obligatoriska kontexter i Gym3

I båda årskurserna råder tydliga korrelationer mellan betyg och korrekthetsprocent i alla tre funktioner, med ett fåtal undantag. Eleverna i åk 1 har klarat av de lokala fallen klart bäst med undantag av dem som fått betyget *i*. Procenten för de temporala och verbdependenta fallen är likartad med undantag av *a*-uppsatserna, där de temporala fallen klarats av nästan lika bra som de lokala. För abiturienterna har de lokala prepositionerna varit lättast, med undantag av *c*- och *l*-uppsatserna, där de temporala fallen är lättare. De verbdependenta fallen är svårast utom i *i*-uppsatserna.

Kan man finna någon förklaring till de observerade hierarkierna? Tabell 121 visar om fördelningen mellan de två feltyperna är olika i de tre funktionerna.

TABELL 121 Feltyperna i lokala, temporala och verbdependent prepositioner i obligatoriska kontexter

	Gym1						Gym3					
	lokala		temporala		verbdep		lokala		temporala		verbdep	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
rätt	890	82.5	335	72.8	429	70.2	372	84.9	121	82.3	615	76.7
inkorrekt	172	15.9	98	21.3	66	10.8	63	14.4	17	11.6	70	8.7
utelämnat	17	1.6	27	5.9	116	19.0	3	0.7	9	6.1	117	14.6
totalt	1079	100.0	470	100.0	611	100.0	438	100.0	147	100.0	731	100.0

Att korrekthetsprocenten för de verbdependent prepositionerna är låg i Gym1 har sin förklaring i att gymnasisterna i åk 1 ofta utelämnar prepositioner i denna funktion. I hela 19 % av de konstruktioner som enligt normen kräver en preposition saknas denna (*vänta [på] andra*). I abiturientuppsatserna har 14.6 % av de verbdependent prepositionerna utelämnats (*söka [efter] fyrklöver*). Prepositionerna utelämnas procentuellt sett signifikant oftare av båda inlärargrupperna i samband med verb än i rumsadverbial (Gym1: $\chi^2=163.1$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=62.6$, $df=1$, $p<0.001$) eller i tidsadverbial (Gym1: $\chi^2=39.0$, $df=1$, $p<0.001$; Gym3: $\chi^2=7.7$, $df=1$, $p<0.01$). Utelämnningar i samband med verb kan delvis orsakas av transfer från finskan, eftersom statistiska test visar att inlärarna utelämnar prepositioner oftare vid verb som motsvaras av objekt i finskan än vid verb som har lokalkasus som ekvivalent i finskan (jfr 8.3.1). I lokala uttryck använder inlärarna nästan alltid prepositioner när normen så kräver, eftersom prepositionen saknas i endast 0.7-1.6 % av fallen. I Gym1 är andelen utelämnade lokala prepositioner signifikant mindre än andelen utelämnade temporala prepositioner ($\chi^2=21.4$, $df=1$, $p<0.001$), medan inkorrekt prepositioner har en betydligt större andel i temporal funktion än i de två andra funktionerna. Skillnaden är signifikant både i jämförelse med lokala ($\chi^2=6.4$, $df=1$, $p<0.01$) och verbdependent fall ($\chi^2=22.3$, $df=1$, $p<0.001$). Andelen inkorrekt prepositioner är signifikant större i lokal funktion än i samband med verb i båda årskurserna (Gym1: $\chi^2=8.5$, $df=1$, $p<0.01$; Gym3: $\chi^2=9.5$, $df=1$, $p<0.01$). Gymnasisterna i åk 1 tycks ha stora svårigheter med valet av temporala prepositioner. De övergeneraliserar ofta *i* genom att använda det i stället för *på* (*i [på] kvällen*). Det är troligen målspråkets komplexa system som

föranleder felen. I lokal funktion gör de båda inlärarygrupperna mest fel när de förväxlar *i* och *på*. *I* tycks vara den dominerande varianten (*i* [*på*] landet). I båda grupperna är andelen inkorrekta prepositioner minst i verbdependenta fall. Detta kan betraktas som ett tecken på att inlärnarna har valt att använda prepositionsverb som de känner till.

Det är bara *i*, *på*, *till* och *för* som används i alla tre funktioner. Hur behärskas de i de olika funktionerna? Finns det stora skillnader: är t.ex. lokal funktion hos någon preposition lättare än temporal funktion eller omvänt? I Gym1 upptäcks stora skillnader i överanvändningen av några prepositioner (tabell 122). *I* behärskas bäst i den lokala funktionen (83.2 % rätt). De verbdependenta fallen är mest problematiska (53.3 % rätt), vilket beror på att inlärnarna uttrycker lokal betydelse med *i* också i samband med verb som konstrueras utan preposition (*besöka i* [0] Sverige). Även i tidsuttryck överanvänds *i* ofta (60.9 % rätt), både i fall där normen inte kräver någon preposition och i stället för andra prepositioner. *På* är däremot svårast i den lokala betydelsen (71.3 % rätt) och lättast i samband med verb (86.5 % rätt).

TABELL 122 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym1

funktion	i		på		till		med		för		av		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	475	83.2	178	71.3	318	84.6	0		1	0.0	3	33.3	0		113	90.2
temp	192	60.9	107	79.4	10	90.0	2	50.0	24	20.8	0		12	75.0	123	88.6
verb	15	53.3	132	86.5	69	72.5	26	73.1	45	55.6	41	87.8	87	85.3	30	73.3
övriga	83	62.6	64	64.1	79	81.0	237	97.9	122	82.0	92	81.5	9	44.4	86	86.0
totalt	765	74.8	481	76.3	476	82.4	265	95.1	192	67.7	136	82.4	108	76.9	352	85.2

Det temporal bruket av *till* vållar sällan problem för eleverna (90.0 % rätt), men denna funktion är sällsynt (t.ex. *från morgon till kväll*). Att använda *till* vid verb är svårt för inlärnarna; tendensen till överanvändning är stark (72.5 % rätt), men ännu starkare är den hos *för* (55.6 % rätt). Dessa två prepositioner anger adressat vid verb, och som konstaterats ovan (jfr s. 226-227), har svenskan tre olika verbkategorier i detta fall. Dessutom är bruket av prepositioner lexikalt betingat, eftersom ett visst verb kräver sin egen preposition även om prepositionernas grundbetydelser ligger nära varandra. *För* överanvänds i stor utsträckning även i tidsuttryck (20.8 % rätt), närmare bestämt i minimidurationer i stället för *i* (*stanna för* [*i*] två veckor). Bruket av *med* vid verb (73.1 % rätt) vållar fler problem än i övriga funktioner (97.9 % rätt). Beträffande *av* förhåller det sig omvänt. Klassen övriga prepositioner behärskas bäst i den lokala funktionen (90.2 % rätt), medan de verbdependenta fallen är de svåraste (73.3 % rätt).

I obligatoriska kontexter är tendenserna i stort sett desamma som i icke-obligatoriska (tabell 123). När det gäller *i* har eleverna lyckats bäst med det lokala bruket (89.8 % rätt), medan de oftast underanvänder *i* i samband med verb (61.9 % rätt). *På* underanvänds oftast i rumsadverbial (60.2 % rätt). Överhuvudtaget underanvänds *på* i stor utsträckning, då det klaras av bäst i temporal funktion, men ändå bara till 68 %. Det lokala och temporal bruket av *till*

behärskas till ca 90 %, medan *till* ofta underanvänds i samband med verb (70.8 % rätt) och i övriga funktioner (72.4 % rätt).

TABELL 123 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i Gym1

funktion	i		på		till		med		för		av		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	440	89.8	211	60.2	301	89.4	0	0	0	0	1	100.0	0	0	126	77.8
temp	161	72.7	125	68.0	10	90.0	1	100.0	12	41.7	0	0.0	24	37.5	128	86.0
verb	21	61.9	187	63.6	72	70.8	23	82.6	41	61.0	52	69.2	93	86.0	19	47.4
övriga	67	70.1	59	61.0	76	72.4	256	90.6	121	82.6	90	83.3	5	100.0	111	74.8
totalt	689	83.0	582	63.1	459	85.4	280	90.0	174	74.7	143	78.3	122	68.0	384	78.1

Inlärarna har ofta utelämnat *för* i tidsuttryck (41.7 % rätt, t.ex. [*för*] *två år sedan*), och vid verb (61.0 % rätt) har de ofta använt andra prepositioner i obligatoriska kontexter för *för*, vilket förklarar att det behärskas betydligt sämre i dessa funktioner än i övriga (82.6 % rätt). Fall där verb konstrueras med *av* (69.2 % rätt) eller *med* (82.6 % rätt) är svårare för gymnasisterna i åk 1 än de fall där dessa prepositioner används i övriga funktioner (83.3 % resp. 90.6 % rätt). Det temporala bruket av *om* är svårast för åk 1 (37.5 % rätt), medan de verb-dependenta fallen behärskas till 86.0 %. Klassen övriga prepositioner underanvänds mest i samband med verb (47.4 % rätt), medan det temporala (86.0 % rätt) och lokala bruket (77.8 % rätt) är betydligt lättare.

Även för abiturienterna är det lokala bruket av *i* lättast i icke-obligatoriska kontexter (tabell 124). För prepositioner i tidsadverbial och vid verb är korrekthetsprocenten 75.0 resp. 77.7. *På* klaras av bäst i samband med verb (91.7 % rätt), medan *på* oftare har överanvänts i rums- (79.7 % rätt) och tidsadverbial (72.0 % rätt). Tendensen till överanvändning av *till* är starkast när det anger adressat vid verb (61.2 % rätt), men även i lokala uttryck överanvänds det ofta (79.5 % rätt). *För* klaras av sämst i temporal betydelse (53.8 % rätt) och vid samma slags verb som *till* (65.0 % rätt). I övriga funktioner behärskas det bättre (85.6 %).

TABELL 124 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i Gym3

funktion	på		i		för		av		med		till		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	64	79.7	239	89.5	1	0.0	1	0.0	1	0.0	44	79.5	2	0.0	88	81.8
temp	25	72.0	68	75.0	13	53.8	0	0	8	100.0	4	100.0	4	0.0	36	94.4
verb	264	91.7	27	77.7	60	65.0	35	88.6	26	80.8	67	61.2	82	80.5	65	80.0
övriga	103	87.4	106	91.5	193	85.6	176	85.3	170	91.2	83	85.5	29	51.7	223	95.5
totalt	456	87.0	440	87.9	267	76.3	212	85.8	205	90.2	198	76.3	117	69.2	416	88.7

Abiturienterna har överanvänt *med* oftare i samband med verb (80.8 % rätt) än i övriga funktioner (91.2 % rätt). Att använda *av* korrekt är ungefär lika svårt i samband med verb (88.6 % rätt) som i övriga funktioner (85.3 % rätt). Klassen

övriga prepositioner överanvänds sällan i tidsadverbial och i övriga funktioner, bara till ca 5 %. I rumsadverbial och i samband med verb är procenten för korrekt bruk ca 80.

I de obligatoriska kontexterna, där det rör sig om underanvändning, är tendensen hos *i* densamma som i de icke-obligatoriska i åk 3 (tabell 125). *I* behärskas sämst i verbdependent funktion (73.7 % rätt) och bäst i lokal funktion (93.9 % rätt). *På* klaras av bäst i samband med verb (81.3 % rätt), medan de lokala (68.9 % rätt) och temporala fallen (72.0 % rätt) behärskas betydligt sämre, vilket innebär att andra prepositioner, framför allt *i*, ofta överanvänds i dessa fall.

TABELL 125 Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i Gym3

funktion	på		i		för		av		med		till		om		övriga	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
lokala	74	68.9	228	93.9	0	0	0	0	45	77.8	0	0	91	79.1		
temp	25	72.0	60	85.0	14	50.0	0	0	8	100.0	4	100.0	1	0.0	35	94.3
verb	297	81.3	30	73.7	63	61.9	42	73.8	29	74.2	62	66.1	83	79.5	78	66.7
övriga	115	78.3	110	88.2	182	91.2	166	91.0	167	93.4	87	81.6	25	60.0	246	86.2
totalt	511	78.5	511	78.5	259	81.9	208	87.5	204	90.7	198	76.3	109	74.3	450	82.0

De största problemen med *till* har abiturienterna när de väljer preposition vid verb (66.1 % rätt). Även de lokala fallen (77.8 % rätt) är något svårare än de övriga funktionerna (81.6 % rätt). Det verbdependenta *för* är problematiskt (61.9 % rätt), men ännu svårare är *för* i temporal funktion (50.0 % rätt). Verb som konstrueras med *av* (73.8 % rätt) är betydligt svårare än övriga fall (91.0 % rätt). Detsamma gäller *med* och klassen övriga prepositioner. Den sistnämnda behärskas bäst i den temporala funktionen (94.3 % rätt).

Jämförelsen mellan olika funktioner har utvisat att skillnaderna är stora. Det är alltså meningsfullt att studera funktionen bakom formen om man vill förstå varför inlärarna t.ex. använder vissa prepositioner i stor utsträckning eller varför de behärskar dem bra eller dåligt. Det räcker inte med att man utgår från en funktion och studerar vilka former inlärarna använder för att ange den, liksom jag gjorde i avsnitten 6-8, utan man skall även ta formen som utgångspunkt för analysen och visa i vilka funktioner formerna står i inlärnarnas uppsatser. Det är just denna metod som har tillämpats i slutet av detta avsnitt.

10 SAMMANFATTNING

Den kontrastiva analysen tycks ha sina fördelar, trots den skarpa kritiken, eftersom den erbjuder forskaren hypoteser och hjälper henne att förstå varför inlärarna betar sig på ett visst sätt. Den normativa analysen, dvs. felanalysen, har sitt berättigande; utan den kan vi inte få reda på hur inlärarnas språkbruk förhåller sig till inlärningsobjektet, som utgörs av L2-normen. Felanalysen visar vad inlärarna redan har lärt sig och i vilka fall det behövs mer undervisning och övning. Det är också möjligt att upptäcka orsaker till felen, bara man uppmärksammar det faktum att det alltid finns flera samverkande faktorer och att en indelning av felen i olika kategorier efter orsaker inte är möjlig. Inlärarspråkets inre systematik kan uppmärksammas om normativ analys kompletteras med icke-normativ. En ytterligare synpunkt som blir belyst i icke-normativ analys är undvikande; endast jämförelser av frekvenser mellan en grupp infödda talare och en grupp inlärare kan visa om det rör sig om undvikande eller inte. I performansanalysen studerar man alltså inlärarens hela produktion, inte bara de fel han har begått. Analysen av de individuella korrekthetsvärdena avslöjar om de enskilda inlärarna betar sig som gruppen eller om det finns stor variation dem emellan. Den funktionella analysen har visat sig vara till stor nytta, även om inlärarna i de flesta fall använder prepositioner i samma funktioner som dessa kan ha i målspråket.

De nutida transferforskarna har inte en lika begränsad syn på transfers roll som man hade i början av 1970-talet. Man förstår nuförtiden att transfer också kan komma till uttryck i form av undvikande, överrepresentation etc., inte bara som fel. Prototypologin och psykotypologin är två faktorer som påverkar transfers sannolikhet. Även om finska och svenska inte är närbesläktade språk, dvs. språken inte kan uppfattas som närstående, överför inlärarna finskans böjningsmorfem till svenskan genom att skapa samband mellan vissa finska kasusformer och svenska prepositioner. Prototypologin inverkar tillsammans med psykotypologin: den tar sig uttryck på det sättet att t.ex. i samband med de lokala och temporala prepositionerna är prepositionen *i*

det alternativ som föredras av inlärarna, dvs. *i* har som grundbetydelse att ange plats eller tid i svenskan.

Tidigare undersökningar om inläringen av prepositioner är få till antalet och bristfälliga på många sätt. Även om det är ett allmänt faktum att prepositioner uppfattas som svåra har man inte forskat grundligt i ämnet. Många forskare har endast gett några exempel på prepositionsfel, medan icke-normativ analys har fått en undangömd plats. Dessutom saknas en exakt kvantifiering av beläggen i många studier, ingen har t.ex. angett korrekthetsprocent eller svårighetssekvenser.

Den icke-normativa analysen visar att finska gymnasister som läser svenska producerar procentuellt sett färre prepositioner än de svenska (avsnitt 5.1). Det betraktas som ett tecken på nominalbetonat språk om prepositioner utgör en stor andel av alla ord. I Gym1 är prepositionernas andel 7.7 %, i Gym3 6.2 % och i det svenska jämförelsematerialet 9.4 % av alla ord. I föreliggande studie får man inget slutgiltigt svar på frågan varför det förhåller sig så. En möjlig tolkning är att det rör sig om undvikande, men frekvensmässiga skillnader kan också ha någon annan orsak. Det kan helt enkelt vara fråga om att inläraren inte har fler prepositionella uttryck i sin språkliga repertoar. Andelen prepositioner av alla ord blir inte större under gymnasietiden, trots att man i läroböckerna kan observera en sådan tendens (i åk 1 8.5-9.6 %, i åk 3 11.0-11.3 %). Det kan inte uteslutas att ämnet för uppsatsen är av en stor betydelse, eftersom det har visat sig att gymnasisterna i åk 1 använder prepositioner framför allt i konkreta betydelser, dvs. i lokal (*till Stockholm*) och temporal (*på morgonen*) funktion, medan de verbdependenta prepositionerna (*delta i en språkkurs*) utgör den största subklassen i abiturienternas uppsatser. De svenska gymnasisterna använder prepositioner i större utsträckning i andra funktioner, t.ex. i samband med substantiv i attributiv funktion (*uppfattning om denna fråga*), som inte behandlats närmare här. Mellan könen råder inga större skillnader; både flickorna och pojkarna använder lika många prepositioner procentuellt sett. Betygen tycks däremot i någon mån korrelera med andelen prepositioner i åk 3: andelen prepositioner och andelen övriga prepositioner är högre i de bättre uppsatserna. Individuell variation är stor i båda inlärarkorpusarna. Prepositionernas andel av alla ord varierar t.ex. mellan 3.7 och 14.1 % i Gym1 och mellan 1.2 och 12.6 % i Gym3. Variationen blir större med tiden, när det gäller frekvenser för prepositioner.

De finskspråkiga gymnasisterna gör många fel i bruket av prepositioner (avsnitt 5.2). Det är ganska klart för dem i vilka fall de skall använda en preposition och när de skall låta bli att göra det, då andelen utelämnade prepositioner (6.8 % i Gym1, 6.5 % i Gym3) och överflödiga prepositioner (4.8 % i Gym1, 4.2 % i Gym3) är liten. De största svårigheterna möter eleverna när de skall välja korrekt alternativ bland talrika möjligheter. Inkorrekt bruk utgör ca 15 % i Gym1 och ca 11 % i Gym3. Endast prepositionen *med* behärskar till mer än 90 %, både i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter på gruppnivå. Något överraskande är att behärskningen inte blir avsevärt bättre när antalet undervisningstimmar blir högre, m.a.o. bidrar gymnasiet inte nämnvärt till att förbättra inlärarnas kännedom om prepositionerna. Både i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter klaras prepositionerna något bättre i Gym3 (85.0 %

resp. 83.0 %) än i Gym1 (79.6 % resp. 77.9 %). Skillnaderna mellan årskurserna är signifikanta, trots att de procentuellt sett inte är stora. En orsak till att prepositionerna är svåra, är att eleverna har problem med att upptäcka regelbundenheter i L2-systemet. Det finns dock stora skillnader individerna emellan. En stor del av abiturienterna har t.ex. inte ett enda fel i bruket av de sju mest frekventa prepositionerna, och många av dem samt några gymnasister i åk 1 har lyckats till 100 % med vissa prepositioner. Det må dock påpekas att detta delvis kan bero på att abiturienterna har skrivit kortare uppsatser och använt relativt sett färre prepositioner. Andra möjliga orsaker till att korrekthetsprocenten inte blir avsevärt högre under gymnasietiden kan vara den större individuella variationen i Gym3 samt att abiturienterna använder prepositioner i andra funktioner än eleverna i åk 1.

I åk 1 har flickorna varit skickligare på att använda prepositioner än pojkarna, som har signifikant lägre korrekthetsprocent i båda kontexterna. Procentuellt uppgår skillnaderna bara till 6-7.5 %. I åk 3 kan man däremot inte observera motsvarande tendens, utan båda könen har lyckats nästan lika bra. Skillnaderna är bara 3-4 % till flickornas fördel. Skillnaderna mellan könen tycks alltså jämnas ut i detta avseende. Mellan betyg och korrekthetsprocent finns ett klart samband i båda årskurserna, även om uppsatserna i några betygsklasser utgör undantag från den allmänna tendensen. Ju bättre betyg uppsatsen har, desto större är medelvärdet av korrekthetsprocenten.

Antalet belägg är rätt begränsat på individnivå men några resultat är ändå värda att uppmärksammas (avsnitten 5.2.1-5.2.2). I Gym3 finns fler parvisa implikationella relationer än i Gym1, men längre implikationskedjor existerar inte. Att antalet implikationer är högre i Gym3 än i Gym1 innebär att man har större möjligheter att förutspå hur abiturienterna kommer att klara av en viss preposition, förutsatt att man känner till procenten för behärsknigen av en annan preposition. När behärsknigen av en viss preposition studeras hos en och samma individ, både i icke-obligatoriska och i obligatoriska kontexter, kan man observera att inlärarna handlar mycket systematiskt. Bara i få uppsatser finns belägg på både över- och underanvändning av en och samma preposition. De flesta inlärare har antingen över- eller underanvänt en viss preposition (avsnitt 5.2.3).

Andelen lokala prepositioner är betydligt större i Gym1 än i Gym3 och i det svenska gymnasistmaterialet (avsnitt 6.2). I Gym1 utgör de lokala fallen hela 39.2 % av alla prepositioner, medan andelen är 19.0 % i Gym3 och 11.9 % i GS70. Det är troligen uppsatsämnena som förklarar detta. 20.5 % av abiturienterna och två av gymnasisterna i åk 1 har inte producerat något prepositionellt rumsuttryck alls. I åk 1 använder flickorna och i åk 3 pojkarna något flera lokala prepositioner än det motsatta könet, men skillnaderna är bara 3.1-4 %. Eleverna i åk 1 använder framför allt *i*, *på* och *till*, medan de övriga prepositionerna är sällsynta. I Gym3 och i det svenska jämförelsematerialet är de övriga prepositionernas andel större, även om *i* är vanligare där än i Gym1. I läroböckerna kan i stort sett lika stora frekvenser som i inlärarnas uppsatser observeras. Endast den höga frekvensen för *till* i Gym1 är iögonenfallande.

Inlärarna gör många fel när det gäller de lokala prepositionerna. Största delen av felen består i att *i* väljs i stället för *på* (avsnitt 6.3.1). Detta förekommer

både i fall där finskan uppvisar inessiv (*vara i [på] en konsert*) och adessiv (*segla i [på] sjön*). Till de högre frekventa felen hör också bruket av *på* i stället för *i* (*på [i] Sverige*), av *till* i stället för *på* (*gå till [på] teater*) och av *i* och *på* i stället för *till* (*anlända i [till] Stockholm, gå på [till] landet*). Överflödiga (2.4 % i Gym1, 1.1 % i Gym3) och utelämnade prepositioner (1.6 % i Gym1, 0.9 % i Gym3) är sällsynta (avsnitt 6.3.2); eleverna kan således nästan felfritt avgöra när en preposition är nödvändig i ett lokalt uttryck eller inte.

När det gäller korrekthetsprocent för de lokala prepositionerna är skillnaderna mellan årskurserna minimala; åk 1 har lyckats till ca 82.5 %, medan åk 3 klarar av fallen till ca 85 % i de båda kontexterna. Det finns dock stora procentuella skillnader i det korrekta bruket av en del prepositioner och i prepositionernas svårighetsordning inom grupperna (avsnitt 6.4). I klaras t.ex. betydligt bättre av abiturienterna (89.5 %) än av gymnasisterna i åk 1 (83.2 %). I åk 1 har flickorna lyckats signifikant bättre (ca 10 %) än pojkarna både när det gäller över- och underanvändning av de lokala prepositionerna, medan båda könen har varit lika framgångsrika i åk 3. Procenten för det korrekta bruket korrelerar med betygen i båda inlärogrupperna. I åk 1 är variationen mellan *i*- och *l*-uppsatserna ca 40 %. De platsbetecknande prepositionerna (*hos en svensk familj*) är lättast för abiturienterna, medan gymnasisterna i åk 1 har lyckats bäst med de målbetecknande (avsnitt 6.6). I Gym1 är procenten för både käll- (*från Helsingfors*) och målbetecknande prepositioner (*till Stockholm*) högre än i Gym3. Abiturienterna behärskar de platsangivande prepositionerna bättre än gymnasisterna i åk 1. I platsbetecknande funktion behärskar inläraarna bäst *i*, medan *till* är den lättaste målbetecknande prepositionen.

Eleverna har skapat några ekvivalensrelationer mellan L1 och L2 (avsnitt 6.5): inessiv kopplas t.ex. ihop med *i* oberoende av funktionen och illativ och allativ med *till*. Sådana ekvivalenser leder ibland till fel, eftersom gymnasisterna både i åk 1 och i åk 3 övergeneraliserar och använder dessa prepositioner i stället för korrekta varianter. L2-inverkan är dock större än transfer från modersmålet i dessa fall. Beträffande sambandet mellan adessiv och *på* förefaller L1-inverkan vara stark, men detta kan inte bevisas med statistiska test, eftersom L1- och L2-inverkan inte kan hållas isär i detta fall.

Även temporala prepositioner är betydligt vanligare i Gym1 än i Gym3 och i det svenska materialet (avsnitt 7.2). I Gym1 uppgår deras andel till 16.9 % av alla prepositioner, medan deras procentuella andel i Gym3 är endast 6.8 % och i GS70 ännu mindre, 4.0 %. Både i Gym1 och i Gym3 har pojkarna använt något fler temporala prepositioner än flickorna; skillnaden är 0.9-2.0 %. De finska gymnasisterna favoriserar *i* och *på*, medan *under* är tydligt underrepresenterat. Även i läromedlen är *under* betydligt vanligare än i uppsatserna, annars är frekvensskillnaderna mellan läromedlen och uppsatserna inte stora. Prepositioner påträffas främst i tidpunktsadverbial (81.7 % i Gym1, 88.0 % i Gym3, 75.4 % i GS70), t.ex. *i somras*. Också minimidurationer som *stanna i tre veckor* är vanliga (6.8 % i Gym1, 7.6 % i Gym3, 19.5 % i GS70). Frekvensadverbial (*två gånger i veckan*) förekommer däremot nästan enbart i Gym1 (9.8 %). I det svenska jämförelsematerialet finns det inga belägg och i Gym3 finns bara få. Överhuvudtaget är de temporala prepositionerna inte kännetecknande

för abiturientuppsatserna, eftersom hela 56.5 % av dem inte har något belägg alls.

De komplexa uttryckssystemen som både svenskan och finskan har i temporala fall har presenterats ganska grundligt (avsnitt 7.1). Sambandet mellan finskans och svenskan är inte heller enkelt i detta fall. Det komplexa L2-systemet för tidsuttryck leder till många fel (avsnitt 7.3). Det mest typiska felet i tidpunktsadverbial är att inlärarna har använt *i* i obligatoriska kontexter för *på* (*i [på] morgonen*). I minimidurationer påträffas *för* i stället för *i* (*stanna för [i] två veckor*). Detta är det enda fallet i hela materialet där den inlärarspråkliga varianten är dominerande: det finns alltså fler belägg på *för* än på *i*. Felet kan föras tillbaka på transfer från engelskan, men det är överraskande att engelskan just i detta fall utövar ett så starkt inflytande på inlärarsvenskan. I andra fall kan man inte observera någon lika stark påverkan, eller så rör det sig bara om enskilda inlärare. Utelämnad preposition är vanligare i temporala (5.9 % i Gym1, 6.1 % i Gym3) än i lokala fall. Utelämnningar förekommer i synnerhet i minimidurationer (*arbeta [i] två månader*) och i tidpunktsadverbial i frasen *för sedan*. Vanligare är att inlärarna har överanvänt prepositioner i samband med vissa artikelord (*[på] en dag*) eller pronomen (*[i] hela dagen*). Abiturienterna begår dessa fel i större utsträckning än gymnasisterna i åk 1. De överflödiga prepositionerna utgör 7.9 % i Gym1 och 12.7 % i Gym3.

När det gäller temporalt bruk av prepositioner, har abiturienterna lyckats något bättre än gymnasisterna i åk 1 i båda kontexterna, (avsnitt 7.4). I icke-obligatoriska kontexter är procenten för det korrekta bruket 71.3 i Gym1 och 76.6 i Gym3, i obligatoriska kontexter är motsvarande siffror 72.8 i Gym1 och 82.3 i Gym3. Skillnaden mellan årskurserna är signifikant endast i obligatoriska kontexter. I obligatoriska kontexter har båda könen nästan lika låg korrekthetsprocent i åk 1, medan flickorna har lyckats något bättre än pojkarna i icke-obligatoriska kontexter. I åk 3 har flickorna klarat av båda kontexterna något bättre än pojkarna. Det handlar dock inte om signifikanta skillnader. Mellan betyg och korrekthetsprocent finns även här ett tydligt samband.

Av de tre kategorierna är tidpunktsadverbialen (*på sommaren*) lättast för båda årskurserna, medan minimidurationer (*jobba i två veckor*) utgör den svåraste klassen för åk 1 i båda kontexterna och för åk 3 i icke-obligatoriska kontexter (avsnitt 7.6). I obligatoriska kontexter har abiturienterna mest problem med att välja korrekt preposition i frekvensadverbial (*fyra gånger i [om] året*). Inom en semantisk kategori föreligger stora skillnader i det avseendet att vissa prepositioner behärskas betydligt bättre än andra. I tidpunktsadverbial klaras t.ex. *i* avsevärt bättre än *på*. En och samma preposition behärskas också olika i olika funktioner, *i* är t.ex. mest problematiskt i minimidurationer.

De talrika felen i bruket av temporala prepositioner kan bara i liten utsträckning förklaras med interferens från finskan eller engelskan (avsnitt 7.5). Logit-analysen visar att även L2-inverkan, dvs. inlärning, har betydelse för bruket av prepositioner. Inlärarna favoriserar *i* på bekostnad av andra prepositioner, oberoende av vilket kasus finskan uppvisar, då L2-inverkan är signifikant större än L1-inverkan. I andra fall kan man inte se om L1- eller L2-inverkan är större, eftersom det rör sig om interaktion. Utelämnningar i minimidurationer kan delvis föras tillbaka på L1-inverkan, eftersom det råder ett

samband mellan finskans ackusativ/partitiv och utelämnade prepositioner i IL (*stanna [i] två veckor - viipyä kaksi viikkoa*), men även L2-inverkan, dvs. övergeneralisering, kan ge upphov till dessa fel. Analysen av engelskans betydelse visar att även engelskan tillsammans med svenskan påverkar prepositionsbruket.

Den textuella analysen av verbdependenta prepositioner visar (avsnitt 8.1.) att det finns ett klart samband å ena sidan mellan finskans objekt och svenskans prepositionslösa objekt (*Luin kirjan - Jag läste en bok*) och å andra sidan mellan finskans lokalkasus och svenskans prepositionsobjekt (*Hän nautti hiljaisuudesta - Han njöt av tystnaden*). Spår av dessa motsvarighetsrelationer kan ses i de finskspråkiga gymnasisternas inläraarsvenska. Inlärares beteende är systematiskt, även om de gör många fel ur målspråkets synvinkel. Andelen verbdependenta prepositioner är betydligt större i Gym3 än i Gym1 och i det svenska jämförelsematerialet (avsnitt 8.2). I Gym3 utgör de 27.1 % av alla prepositioner, medan deras andel är bara 16.0 % i Gym1 och 20.7 % i GS70. Det finns också uppsatser (ca 8 % i båda årskurserna) där denna klass inte alls är representerad. Pojkar uppvisar en signifikant högre andel än flickor i åk 1 (20.0 resp. 15.7 %). I åk 3 förhåller det sig på motsatt vis; flickornas medelvärde är ca 5 % högre än pojkarnas. I de finska inlärmaterialet påträffas vissa verb ofta. De svenska gymnasisterna använder däremot många olika verb, och även i läroböckerna är repertoaren mer omfattande än i inlärtexterna. Detta kan ses som ett tecken på att de finska gymnasisterna ännu inte har lärt sig särskilt många prepositionsverb. Inläringen av dessa kan försvåras av att verbet och dess preposition måste inläras som en helhet.

Det är i samband med de verbdependenta prepositionerna som inflytandet från finskan eventuellt är som störst. Det kommer främst till uttryck i form av överflödiga och utelämnade prepositioner. Utelämnade prepositioner (avsnitt 8.3.1) påträffas i fall, där finskan har ett objekt och svenskan ett prepositionsobjekt (*Hän lyssnar [på] musik*). I ca 35 % av dessa fall har inlärares utelämnat prepositionen. Samma förhållande råder i båda årskurserna. Överflödigt bruk (avsnitt 8.3.2) beträffar de fall där finskan har lokalkasus medan svenskan inte kräver någon preposition (*Hän gillar om [0] musik*). Tendensen till överanvändning är starkare hos abiturienterna än hos gymnasisterna i åk 1; i Gym3 utgör de överflödiga prepositionerna 31.0 %, i Gym1 19.4 %. Det är dock inte enbart finskan som orsakar denna tendens, utan även målspråkets komplexitet ger upphov till felen. Verb vars indirekta objekt betecknar adressat (*ge ngt åt ngn vs ge ngn ngt, hända ngn, skriva till ngn*) utgör t.ex. tre klasser i svenskan, som inte är lätta för inlärares att hålla isär. Inkorrekt prepositioner (avsnitt 8.3.3) förekommer framför allt också i dessa fall. Inlärares förväxlar *för*, *till* och *åt* (*Jag berättade om min resa till [för] henne*). En annan allmän tendens är att de prepositioner som används i lokal funktion även favoriseras i samband med verb, t.ex. *från* i stället för *av* (*Jag får fickpengar från [av] min mamma*) och *till* i stället för övriga prepositioner (*Hän har vant sig till [vid] det*).

I icke-obligatoriska kontexter i verbdependent fall har åk 3 bara en aning högre korrekthetsprocent än åk 1 (81.9 resp. 84.1), men i obligatoriska kontexter är skillnaden signifikant (70.2 resp. 76.7 %) (avsnitt 8.4). Mellan könen finns däremot inga skillnader i detta avseende. Betygen korrelerar starkt också i de

verbdependenta fallen med korrekthet. De prepositionslösa verb (*skriva ett brev - kirjoittaa kirje*) som motsvaras av objekt i finskan är lättast för inlärarna (ca 99 % korrekta), medan de motsvarande prepositionella fallen (*tänka på henne - ajatella häntä*) är svårast (ca 63 % rätt) (avsnitt 8.5). När det gäller de fall som motsvaras av lokalkasus i finskan, skiljer sig de två inlärargrupperna åt. Gymnasisterna i åk 1 klarar av de prepositionslösa (*gilla boken - pitää kirjasta*; 80.6 % rätt) bättre än de prepositionella fallen (*ringa till henne - soittaa hänelle*; 71.7 % rätt), medan abiturienterna oftare har lyckats med de prepositionella (80.5 % rätt) än med de prepositionslösa fallen (69.0 % korrekta). Detta beror på att abiturienterna oftare överanvänder prepositioner än gymnasisterna i åk 1. Samma tendens kan man också observera i tidsadverbial, vilket är ett klart tecken på att abiturienterna associerar finskans lokalkasus starkare med svenskans prepositioner än gymnasisterna i åk 1.

Jämförelsen mellan de tre huvudfunktionerna ger intressanta resultat (avsnitt 9). I Gym1 utgör de lokala prepositionerna den klart största gruppen med en andel på 39.2 %. De temporala (16.9 %) och de verbdependenta fallen (16.0 %) uppvisar ungefär lika stor andel. I abiturientuppsatserna dominerar de verbdependenta prepositionerna, vars andel uppgår till 27.1 %. De lokala (19.0 %) används också ganska ofta, medan de temporala (6.8 %) är relativt sällsynta. Det finns emellertid stor individuell variation inom grupperna. De enskilda prepositionerna har dessutom olika huvudfunktioner. I Gym1 påträffas de mest frekventa prepositionerna *i*, *på* och *till* oftast i lokal funktion. I Gym3 är det bara *i* som uppvisar den största andelen i rumsuttryck; *på* och *till* används där till stor del i samband med verb. Både i Gym1 och i Gym3 förekommer *om* huvudsakligen vid verb. Andra prepositioner påträffas i övriga funktioner vilka inte behandlas mer ingående i denna undersökning.

När det gäller överanvändning av prepositioner, dvs. icke-obligatoriska kontexter, är temporala prepositioner svårast för båda årskurserna. De vållar signifikant fler problem än de två andra klasserna, mellan vilka det inte förekommer några nämnvärda skillnader. Svårigheterna med de temporala fallen tar sig uttryck i det stora antalet överflödiga prepositioner (*[i] samma kväll*). Abiturienterna gör sådana fel oftare än gymnasisterna i åk 1. I obligatoriska kontexter är däremot verbdependenta prepositioner svårast, vilket hänger samman med det stora antalet utelämningsfel (*Han tänker [på] dig*). Prepositioner i tidsadverbial vållar dock nästan lika stora problem för inlärarna, som tenderar att favorisera *i* på bekostnad av andra prepositioner. Tendensen till utelämningsfel är starkare hos gymnasister i åk 1 än i åk 3. Prepositionella rumsuttryck är lättast för båda årskurserna. Också enskilda prepositioner uppvisar avsevärda skillnader mellan de olika funktionerna. *I* klaras av bäst i den lokala funktionen i båda årskurserna och i båda kontexttyperna. *På* behärskas bäst i verbdependent fall, utom i Gym1 i obligatoriska kontexter, där temporala fall är lättast. Procenten för den lokala användningen av *till* är högre än för de verbdependent fall.

Skillnader mellan könen har studerats både i icke-normativ och normativ analys. Bara i några få fall skiljer sig flickornas och pojkarnas sätt att använda prepositioner signifikant från varandra. Skillnaderna är nästan genomgående större i åk 1 än i åk 3. När det gäller sambandet mellan betyg och behärskning,

är tendensen tydlig: ju bättre betyg uppsatsen har fått, desto högre korrekthetsprocent uppvisar den. Resultaten kan dock inte generaliseras, eftersom uppsatserna endast har bedömts av en person.

Det är ingalunda alla prepositioner och funktioner jag har kunnat behandla inom ramen för föreliggande undersökning. Resultaten av denna analys tyder dock på att en mer systematisk genomgång av inlärnarnas produktion är på sin plats, både när det gäller den icke-normativa och den normativa aspekten. Om man kan finna allmänna tendenser i inlärnarspråket såsom jag har kunnat göra här, kan sådan information vara till nytta för språklärare som dagligen konfronteras med elevernas problem, t.ex. med att producera en preposition vid verben *lyssna* och *titta*. Det är dock ett faktum att många prepositioner helt enkelt måste läras in som delar av helfraser; man måste alltså komma ihåg vilken preposition ett visst substantiv, adjektiv eller verb konstrueras med i svenskan. Även i lokala och temporala uttryck måste en del av fallen läras in från fall till fall, eftersom de utgör undantag från allmänna regelbundenheter. I undervisningen borde man fästa större uppmärksamhet vid de prepositioner som är lågfrekventa i L2 och i läroböckerna. Inlärnarna försöker underlätta sitt arbete genom att använda endast en preposition i en funktion, t.ex. *till* i målbeteckningar, vilket ofta leder till övergeneralisering.

Inlärnarna gör många fel, men handlar oftast ändå systematiskt (som i samband med verben) eller på något sätt logiskt. Det finns bara få belägg på fall där gymnasisterna har producerat rent inlärnarspråkliga strukturer som saknar en förnuftig förklaring. Även om inlärnarna ännu inte använder svenskans prepositioner på det sätt som normen kräver, har de alltså lärt sig något och skapat vissa systematiska regler. Endast ett fåtal inlärare har producerat prepositioner i en sådan funktion som prepositionen inte kan uppvisa enligt normen. Eleverna kan också ofta använda den frekvensmässigt dominerande prepositionen korrekt i en viss funktion, medan de fall som inte är lika vanliga förorsakar problem.

Det finns många möjliga förklaringar till fel. I några fall har jag kunnat visa att det delvis är L1-inverkan, dvs. transfer från finskan, och delvis L2-inverkan, dvs. inläring och övergeneraliseringsfel, som förorsakar felen. Interferens från engelskan kan också ge upphov till felaktiga konstruktioner; i tidsuttryck finns ett tydligt exempel på detta. De flerdimensionella figurerna (avsnitten 6.5, 7.5 och 8.5) har visat att det också kan finnas andra faktorer som styr inläringen och som jag inte har lyckats upptäcka i föreliggande undersökning. Ofta är det flera faktorer som samtidigt påverkar valet av preposition, och det är omöjligt att säga vilken av dem som är den dominerande i varje enskilt fall.

Eftersom det rör sig om en semilongitudinell studie, har frågan hur inläringen går till inte behandlats närmare. Resultaten tycks tyda på att mer konkreta funktioner kanske lärs in tidigare än abstraktare fall, eftersom gymnasisterna i åk 1 favoriserar konkreta uttryck (lokala och temporal), medan abiturienterna oftare använder verbdependenta prepositioner. Det tycks också vara så att inlärnarna inte har några större problem med att använda den dominerande varianten i en viss funktion (t.ex. *i* i platsbetecknande funktion och *till* i målbetecknande funktion) som de andra alternativen. De tillägnar sig

således en variant åt gången. Det behövs dock en longitudinell uppföljning för att man skall kunna se om dessa resultat verkligen stämmer.

Jag har inte heller funnit något slutgiltigt svar på frågan om eleverna lär sig prepositionerna som delar av helfraser eller med hjälp av några regler. I samband med verben måste förmodligen de flesta av prepositionerna läras in verb för verb, medan de lokala och temporala fallen åtminstone delvis klaras av med hjälp av semantiska regler. Studiet av en line-skrivande, där man kan observera hur långa pauser inlärarna har mellan ord, kan eventuellt ge svar på denna fråga.

Även om en stor del av resultaten kan generaliseras, måste man vara försiktig med detta, eftersom antalet belägg i många fall är begränsat. Dessutom är materialets representativitet i åk 1 inte den bästa tänkbara. Det är svårt att säga om de observerade skillnaderna mellan årskurserna beror på att inlärarna skrivit om olika ämnen, att några av dem producerat få prepositioner, att en del inlärare använt bara få olika prepositioner etc. Några av resultaten gäller dock med ganska stor säkerhet för hela populationen, dvs. alla finskspråkiga gymnasister i åk 1 eller alla finskspråkiga abiturienter. Sådana resultat är t.ex. att gymnasisterna i åk 1 använder prepositioner i mer konkreta funktioner än abiturienterna. Även associationen mellan finskans objekt och svenskans direkta eller indirekta objekt och mellan finskans lokalkasus och svenskans prepositionsobjekt är entydig i båda årskurserna.

Beträffande frekvenser och funktioner kan konstateras att de konkreta funktionerna tycks dominera vid gymnasietidens början, medan de andra funktionerna blir vanligare under gymnasietidens gång. Abiturienterna använder alltså prepositioner på ett rikhaltigare sätt än gymnasisterna i åk 1: de förekommer i flera olika funktioner, och inte enbart i konkreta fall. Abiturienterna uppvisar också en större repertoar i det avseendet att de sju mest frekventa prepositionerna inte uppvisar en lika stor andel i deras uppsatser som i dem som har skrivits av åk 1, och att antalet olika prepositioner är större i åk 3 än i åk 1. När det gäller behärskning har abiturienterna klarat av nästan alla prepositioner och alla funktioner åtminstone något bättre än gymnasisterna i åk 1, även om skillnaderna inte alltid är signifikanta och även om åk 1 i några fall har lyckats något bättre än åk 3. Att skillnaderna inte är mer påfallande kan delvis bero på att inlärarna använder prepositioner i olika funktioner. Det tycks inte finnas någon större skillnad mellan årskurserna när det gäller andelen utelämnade och överflödiga prepositioner, dvs. båda årskurserna utelämnar eller använder överflödiga prepositioner i samma utsträckning. Däremot sker en utveckling beträffande andelen inkorrekta prepositioner. Eleverna lär sig således mer om val av prepositioner i gymnasiet: vilken preposition måste man använda i ett visst tidsuttryck, rumsuttryck eller i samband med ett visst verb. Även om systemen skiljer sig från varandra försöker inlärarna förenkla och skapa motsvarighetsrelationer mellan finskan och svenskan. Ibland leder dessa förenklingar till fel, medan inlärarna i andra fall på detta sätt lyckas välja det korrekta alternativet.

Låg frekvens för eller inga belägg på en viss preposition i inlärnarnas produktion kan bero på att prepositionen eller en eller flera av dess funktioner inte ingår i deras kompetens. Det är också möjligt att inlärarna t.ex. uppfattar

en preposition som svår och därför undviker den. Detta kan också komma till uttryck som låg frekvens. En tredje faktor som kan påverka frekvenserna är innehållet, dvs. vad inläraren vill ha sagt. Tyvärr är det svårt eller nästan omöjligt att hålla isär effekten av de tre företeelserna, och det kan även finnas andra faktorer som kan förklara de olika frekvenserna. Det är självklart att inläraren inte kan producera en preposition som han inte känner till dess form, men det inte är lika självklart att han vet i vilka funktioner han kan använda den. Ett exempel på detta är bruket av *i* i lokal och temporal funktion på bekostnad av de övriga prepositionerna.

Genom att beräkna korrekthetsprocent och att använda statistiska test kan man mäta språkbehärskning. Korrekthetsprocenten är ett mått på hur nära målspråket inlärarna har kommit, hur väl de behärskar prepositionerna. Behärskning och inläring förutsätter en norm, och man studerar om de av inlärarna producerade prepositionerna är korrekta eller inkorrekta i jämförelse med normen. De statistiska metoderna garanterar att resultaten inte blir slumpmässiga och begränsade till det aktuella samplet utan kan generaliseras.

Ger denna studie en pålitlig bild av de finska gymnasisternas bruk av prepositioner? På gruppnivå är svaret ja, medan det råder större osäkerhet på individnivån. Prepositionerna har närmast analyserats på den förra nivån, eftersom det primära syftet har varit att få besked om vad som är allmänt. De två samplen består inte av samma elever, utan det är fråga om en semi-longitudinell studie. En longitudinell studie kan säkert bättre belysa individuell utveckling, men å andra sidan är det ytterst vanskligt att t.ex. följa ett stort antal inlärare hela gymnasietiden igenom. Mina resultat gäller närmast vad som är typiskt för finska gymnasister på gruppnivå. Generaliseringar kan då göras även om det bara finns ett fåtal belägg per inlärare.

Man skulle troligen ha fått annorlunda resultat om man t.ex. hade analyserat inlärarnas bruk av prepositioner i ett lucktest i stället för i deras skrivna produktion. Test skulle ha möjliggjort en jämförelse mellan olika nivåer i det avseendet att båda årskurserna hade haft samma luckor att fylla i eller samma alternativ att välja mellan. På detta sätt skulle man ha fått information om huruvida gymnasisterna i åk 1 klarar av samma fall lika bra som abiturienterna eller inte. Problemet med test skulle dock ha varit detsamma som med uppsatser: det skulle ha varit svårt att t.ex. ha kriteriet fem belägg per preposition i ett lucktest, eftersom antalet prepositioner är så högt i svenskan. Dessutom är fördelen med uppsatser att de har producerats i naturligare kommunikation än vad fallet skulle ha varit med test. Det kan diskuteras vad en enskild uppsats avslöjar om en enskild inlärares bruk och behärskning av prepositioner överhuvudtaget. Det finns mycket annat som han måste tänka på när han skriver sin uppsats, men eftersom korrekthet är ett viktigt mål, kan man vänta sig att han också vill visa att han behärskar bruket av prepositioner.

En del frågor kan inte besvaras utgående från denna studie. En fascinerande frågeställning är t.ex. varför utvecklingen är så blygsam under gymnasietiden. Genom att testa samma prepositioner hos inlärare från olika årskurser, kan man eventuellt se om det verkligen förhåller sig så. I framtiden måste man också få mer information om andra prepositioner än de sju mest frekventa, som jag har koncentrerat mig på i denna studie. Därutöver är det

värt att studera andra funktioner prepositionerna kan uppvisa i inlärnarnas uppsatser, t.ex. prepositioner som används vid vissa substantiv eller adjektiv. Det skulle vara intressant att studera användningen av prepositioner hos en och samma individ i olika situationer, t.ex. när han skriver en uppsats och när han deltar i ett test. En fascinerande fråga är också hur inläringen går till: är det så att inlärnarna bildar några allmänna regler, med vars hjälp de försöker få systematik i sitt inlärspråk? Ett exempel på detta är kopplingarna mellan finskans objekt och svenskans prepositionslösa objekt och mellan finskans lokalkasus och svenskans prepositionsobjekt. Att fråga inlärare varför de väljer en viss preposition skulle kanske vara till någon hjälp i analysen, särskilt när det gäller rent inlärspråkliga drag som inte kan förklaras på något sätt.

Det skulle också vara intressant att utröna hur de finska gymnasisterna klarar av prepositioner i t.ex. engelskan eller tyskan. Finns det t.ex. likadana frekvenskillnader på det icke-normativa planet och har de likadana problem där som med svenskans prepositioner? En möjlighet är även att studera hur inlärare med andra modersmål än finskan lär sig och behärskar svenskans prepositioner. Följer inläringen samma mönster som här, är samma prepositioner svårast resp. lättast etc.? Är det alltså fråga om universella tendenser hos finska inlärare, eller använder dessa prepositioner på ett annat sätt än inlärare med andra modersmål? Hur stor roll spelar prepositionerna i kommunikationen? Kan man förstå betydelsen även om prepositionen är felaktig? Störs de infödda talarna mycket av om en inlärare använder t.ex. *för* i stället för *till* med verbet *skriva*? Det återstår således ännu många intressanta, olösta frågeställningar och utrymme för framtida forskning.

LITTERATUR

- Adjemian, C. 1983. The transferability of lexical properties. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 250-268.
- Allén, S. 1971. Nusvensk frekvensordbok på tidningstext. 2 del. Graford. Homografkomponenter. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Allén, S. 1972. Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Andersen, R. 1977. The improvised version of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology. *Working Papers on Bilingualism* 14, 49-82.
- Andersen, R. 1978. An implicational model for second language research. *Language Learning* 28, 221-282.
- Andersen, R. 1983. Transfer to somewhere. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 177-201.
- Andersson, E. 1977. Verbfrasens struktur i svenskan. En studie i aspekt, tempus, tidsadverbial och semantisk räckvidd. *Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 18*.
- Andersson, E. 1993. *Grammatik från grunden*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Arabski, J. 1979. Errors as indicators of the development of interlanguage. Katowice: Uniwersytet Slaski.
- Bailey, N. & Madden, C. & Krashen, S. 1974. Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.
- Bennett, D. 1973. Spatial and temporal uses of English prepositions. An essay in stratificational semantics. London: Longman.
- Bley-Vroman, R. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning* 33, 1-17.
- Boyle, J. 1987. Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning* 37, 273-284.
- Brown, J. 1988. *Understanding research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. London: Allen & Unwin.
- Butler, C. 1985. *Statistics in linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cazden, C. & Cancino, E. & Rosansky, E. & Schumann, J. 1975. *Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults. Final report*. Washington D.C.: National Institute of Education.
- Clahsen, H. & Meisel, J. & Pienemann, M. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.

- Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-169.
- Corder, S. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 149-159.
- Corder S. 1974. Error analysis. I J. Allen & S. Corder (Eds.) *The Edinburgh course in applied linguistics*. Vol. 3. London: Oxford University Press, 122-154.
- Corder, S. 1983. A role for the mother tongue. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 85-97.
- Croft, W. 1990. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- deCamp, D. 1971. Implicational scales and sociolinguistic linearity. *Linguistics* 73, 30-43.
- Dewaele, J. 1993. Variation in the morphosyntactic and lexical systems of French-based interlanguages. I B. Ketteman & W. Wieden (Eds.) *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr, 139-149.
- Dittmar, N. 1981. On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 136-164.
- Dulay, H. & Burt, M. 1974a. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H. & Burt, M. 1974b. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 253-278.
- Dulay, H. & Burt, M. & Krashen, S. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Einarsson, J. 1978. *Talad och skriven svenska*. Lund: Walter Ekstrand.
- Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Ellis, R. 1985a. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics* 6, 118-131.
- Ellis, R. 1985b. *Understanding second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- van Els, T. & Bongaerts, T. & Extra, G. & van Os, C. & Janssen-van Dielen, A. 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Översatt av Rob van Oirsouw. London: Edward Arnold.
- Extra, G. & van Hout, R. 1993. Spatial reference in adult language acquisition: a multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. I B. Ketteman & W. Wieden (Eds.) *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr, 379-394.
- Faerch, C. & Haastrup, K. & Phillipson, R. 1984. *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Faerch, C. & Kasper, G. 1987. Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics* 8, 111-136.
- Fisiak, J. 1981. Some introductory notes concerning contrastive linguistics. I J. Fisiak (Ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1-11.
- Garme, B. & Strömqvist, S. 1981. Visst kan flickor få femmor! I K. Larsson (red.) *Elevsvenska*. Lund: Studentlitteratur, 61-83.
- Gass, S. 1983. Language transfer and universal grammatical relations. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 69-84.
- Gass, S. & Selinker, L. 1994. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gilbert, G. 1981 *Modelling society. An introduction to loglinear analysis for social researchers*. London: Allen & Unwin.
- Grönholm, M. 1991. Käsité or käsitys - on slips of the pen made by Swedish-speaking students in Finnish. *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1991*, 141-153.
- Guttman, L. 1944. A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review* IX, 139-150.
- Hakulinen, A. 1977. *Iakttagelser angående finskspråkigas prepositionsfel i svenskan*. Department of general linguistics, University of Umeå, Publication 13.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1979. *Nykysuomen lauseoppia. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 350*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakuta, K. 1976. A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning* 26, 321-351.
- Hakuta, K. 1978. A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. I E. Hatch (Ed.) *Second language acquisition. A book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 132-147.
- Hakuta, K. & Cancino, C. 1977. Trends in second language acquisition research. *Harvard Educational Review* 47, 294-316.
- Hammarberg, B. 1992. Forskning om svenska som andraspråk i Sverige. I M. Axelsson & Å. Viberg (red.) *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Stocholms universitet.
- Hatch, E. 1974. Second language learning - universals? *Working Papers on Bilingualism* 3, 1-17.
- Hatch, E. 1978. Acquisition of syntax in a second language. I J. Richards (Ed.) *Understanding second and foreign language learning. Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House, 34-70.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics. A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E. & Farhady, H. 1982. *Research design and statistics for applied linguistics*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Herskovits, A. 1986. *Language and spatial cognition. An interdisciplinary study of the prepositions in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Holmes, G. 1977. The problem of anglicized French at the university. *Canadian Modern Language Review* 33, 520-531.
- Huebner, T. 1983. A longitudinal analysis of the acquisition of English. *Ann Arbor: Karoma*.
- Hultman, T. 1981. Språk och kön i skolan. Några resultat från undersökningar av elevspråk. I K. Larsson (red.) *Elevsvenska*. Lund: Studentlitteratur, 29-60.
- Hultman, T. & Westman, M. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.
- Hyltenstam, K. 1977. Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27, 383-411.
- Hyltenstam, K. 1989. Andraspråksinläring: morfologi och syntax. I G. Kasper & J. Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogsdagagogik*. Copenhagen: Gyldendahl, 88-101.
- James, C. 1987. *Contrastive analysis*. 7th impression. Harlow: Longman.
- Jørgensen, N. & Svensson, J. 1987. *Nusvensk grammatik*. Malmö: Liber.
- Karlsson, F. 1979. *Finsk grammatik*. Andra upplagan. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Karma, K. & Komulainen, E. 1990. *Käyttätymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 112-134.
- Kellerman, E. 1986. An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. I E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 35-48.
- Kieli ja sen kieliopit 1994. *Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö. Painatuskeskus.
- Kleinmann, H. 1977. Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27, 93-107.
- Korkman, C. 1995. *Tvåspråkighet och skriftlig framställning*. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Kotsinas, U. 1982. Kommer en papper på kyrka. Lokativa prepositioner i invandrarsvenska. I M. Saari & M. Tandefelt (red.) *Svenskans beskrivning 13. Förhandlingar vid trettonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning*. Hanaholmen 1981. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet, serie B nr 6, 183-198.
- Kotsinas, U. 1983. On the acquisition of vocabulary in immigrant Swedish. I H. Ringbom (Ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning*. Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 86, 75-100.
- Kotsinas, U. 1984. "Vad heter stan på din mamma?" Om prepositionsanvändningen i några invandrares svenska talspråk. I K. Hyltenstam & K. Maandi (red.) *Nordens språk som målspråk 1984*. Forskning och undervisning. Stockholms universitet.

- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kühlwein, W. 1975. Grundsatzfragen der kontrastiven Linguistik. *Neusprachliche Mitteilungen* 28, 80-99.
- Labov, W. 1970. The study of language in its social context. *Studium Generale* 23, 30-87.
- Labov, W. 1991. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Linguistic Change* 2, 205-251.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahtinen, S. 1993. Om nominalfrasens struktur och feltyperna en (gul) bilen och det gula bilen i finska gymnasisters inläraarsvenska. I V. Muittari & M. Rahkonen (red.) *Svenskan i Finland 2. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet* 9, 85-98.
- Lahtinen, S. 1994. Om nominalfrasens struktur i finska gymnasisters inläraarsvenska och deras behärskning av typerna 'den gula bilen' och 'en gul bil'. I A. Golden & A. Hvenekilde (red.) *Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andraspråk. Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag, Universitet i Oslo*, 181-190.
- Larsen-Freeman, D. 1975. The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *Tesol Quarterly* 9, 409-419.
- Larsen-Freeman, D. 1976. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning* 26, 125-134.
- Larsen-Freeman, D. 1985. State of the art on input in second language acquisition. I S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 433-444.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.
- Larsson, K. 1994. Prepositioner på glid. I *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1.1994*. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Laurén, U. 1994. Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. *Performans och kreativitet*. Vasa universitas Wasaensia.
- Lightbown, P. 1984. The relationship between theory and method in second-language-acquisition research. I A. Davies & C. Cramer & A. P. R. Howatt (Eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 241-252.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. & Wallace, R. 1980. Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. I R. C. Scarcella & S. D. Krashen (Eds.) *Research in second language acquisition. Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Forum*. Rowley, Mass.: Newbury House, 162-172.
- Lindberg, E. 1980. *Beskrivande svensk grammatik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.
- Long, M. & Sato, C. 1984. Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. I A. Davies & C. Criper & A. P. R. Howatt (Eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 253-279.
- Lähdemäki, E. 1995. Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa. Åbo Akademi, Finska institutionen. *Fennistica* 11.
- Mazurkewich, I. 1984. The acquisition of the dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning* 34, 91-109.
- Meisel, J. & Clahsen, H. & Pienemann, M. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-135.
- Meriläinen, H. 1984. Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 2 - felanalys. I A. Pitkänen (red.) *Interlingua-studier II*. Tammerfors universitet, 1-92.
- Montan, P. & Rosenqvist, H. 1992. *Prepositionsboken*. Fjärde upplagan. Malmö: Skriptor.
- Muittari, V. 1990. Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienters inläraarsvenska. *Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet* 7.
- Muittari, V. 1993. Om nödvändighetsbetecknande modalverb i gymnasisters inläraarsvenska. I V. Muittari & M. Rahkonen (red.) *Svenskan i Finland 2*. *Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet* 9, 157-165.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.
- Nickel, G. 1973. Grundsätzliches. I G. Nickel (Hrsg.) *Fehlerkunde: Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen-Verhagen & Klasing, 8-24.
- Nikula, H. 1986. *Dependensgrammatik*. Stockholm: Liber.
- Norusis, M. 1990. *SPSS/PC+ 4.0 Advanced statistics for the IBM PC/XT/AT and PS2*. Chicago: SPSS Inc.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nyström, I. 1992. Språket i studentuppsatser. I V. Brunell & S. Hansen & C. Laurén (red.) *Ett gott mål. Modersmålet i skolan*. Hangö: Editum, 94-110.
- Nyström, I. 1995. Särfinlandssvenskt språkbruk - finn det? I *Svenskan i Finland 3*. *Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet*. Serie B: 16, 46-57.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Pavesi, M. 1987. Variability and systematicity in the acquisition of spatial prepositions. I R. Ellis (Ed.) *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 73-82.
- Parrish, B. 1987. A new look at methodologies in the study of article acquisition for learners of ESL. *Language Learning* 37, 361-383.

- Pfaff, C. & Portz, R. 1979. Foreign children's acquisition of German: universals vs. interference. Paper presented at the annual meeting of the Linguistic Society of America, Los Angeles.
- Pica, T. 1984. Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 69-78.
- Pica, T. 1988. Morpheme data analysis in second language acquisition research: renewing an old debate and raising new issues. *ITL, Review of Applied Linguistics* 79-80, 77-112.
- Pitkänen, A. 1980. Vad språkfelen berättar. Felanalys av finska invandrarelevers fria skriftliga framställning. SPRINS-projektet 5. Göteborgs universitet.
- Pitkänen, A. 1982. Om feltyper hos finstalande elever med svenska som andra/främmande språk. I M. Saari & M. Tandefelt (red.) *Svenskans beskrivning* 13. Förhandlingar vid trettonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning. Hanaholmen 1981. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B: 6, 277-290.
- Pitkänen, A. 1985. Om språkliga drag och feltyper vid fri skriftlig framställning i främmande språk. I V. Kohonen & A. Pitkänen (Eds.) *Language testing in school. AFinla Yearbook 1985. AFinla Series n:o 41*, 227-238.
- Rahkonen, M. 1977. Suomen paikanilmauksista. *Virittäjä* 81, 21-52.
- Rahkonen, M. 1992. Studentsvenska 79/80 - en korpus över finska abiturienters inläraarsvenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 8.
- Rahkonen, M. 1993. Huvudsatsfundament hos finska inlärare av svenska och svenska inlärare av finska. I V. Muittari & M. Rahkonen (red.) *Svenskan i Finland* 2. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 9, 199-225.
- Rahkonen, M. 1994. Ordföljd och yttrandeplanering i finnar inläraarsvenska. I A. Golden & A. Hvenekilde (red.) *Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andraspråk. Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag, Universitet i Oslo*, 252-261.
- Rahkonen, M. 1995a. Loglineära och logit-modeller i andraspråksforskning. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Serie B, Nr 3.
- Rahkonen, M. 1995b. Om kvantifiering i IL-studier. I *Svenskan i Finland* 3. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B: 16, 150-160.
- Reichardt, C. S. & Cook, T. 1979. Beyond qualitative versus quantitative methods. I T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage, 7-32.
- Richards, J. 1971. A non-contrastiv approach to error analysis. *English Language Teaching Journal* 25, 204-219.
- Rietveld, T. & van Hout, R. 1993. *Statistical techniques for the study of language and language behavior*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ringbom, H. 1983. On the distinctions of item learning vs. system learning and receptive competence vs. productive competence in relation to the role of

- L1 in foreign language learning. I H. Ringbom (Ed.) *Psycho-linguistics and foreign language learning*. Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 86, 163-173.
- Ringbom, H. 1986. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. I E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 150-162.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- da Rocha, F. 1980. On the reliability of error analysis. *Studia Anglica Posnaniensia* 12, 83-90.
- Rosansky, E. J. 1976. Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning* 26, 409-425.
- Rudberg, B. 1993. *Statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rutherford, W. E. 1983. Language typology and language transfer. I S. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 358-370.
- Saari, M. & Nyström, I. 1979. *Kurs i svensk grammatik 2*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, K. 1980. *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sajavaara, K. 1981. Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. I J. Fisiak (Ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon, 33-56.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24, 205-214.
- Schachter, J. 1986. In search of systematicity in interlanguage production. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 119-134.
- Schachter, J. & Celce-Murcia, M. 1977. Some reservations concerning error analysis. *Tesol Quarterly* 11, 441-451.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage*. Harlow: Longman.
- Sharwood Smith, M. 1986. The competence/control model, cross-linguistic influence and the creation of new grammar. I E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 10-20.
- Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. 1986. Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. I E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1-9.
- Silverström, C. 1994. Bland pulpeter, roskisar och jättekiva käringar. *Språkbruk* 3, 3-11.
- Sjöholm, K. 1983. Problems in "measuring" L2-learning strategies. I H. Ringbom (Ed.) *Psycholinguistics and foreign language learning*. Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 86, 174-200.
- Sjöholm, K. 1993. Patterns of transferability among fixed expressions in second-language acquisition. I B. Kettelman & W. Wieden (Eds.) *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr, 263-275.

- Slobin, D. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. I C. Ferguson & D. Slobin (Eds.) *Studies of child language development*. New York: Holt & Rinehart Winston, 175-208.
- Stockwell, R. P. & Bowen, D. J. & Martin, J. W. 1970. *The grammatical structures of English and Spanish*. 5th impression. Chigago: University of Chigago Press.
- Tarone, E. 1988. *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E. & Frauenfelder, U. & Selinker, L. 1976. Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. *Language Learning*, Special Issue 4, 93-134.
- Tarvainen, K. 1977. *Dependenssikielioppi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, G. 1986. Errors and explanations. *Applied Linguistics* 7, 144-166.
- Teleman, U. 1974. *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorell, O. 1977. *Svensk grammatik*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Towell, R. & Hawkins, R. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VanPatten, B. 1987. Classroom learners' acquisition of *ser* and *estar*: accounting for developmental patterns. I B. VanPatten & T. Dvorak & J. Lee (Eds.) *Foreign language learning. A research perspective*. Cambridge: Newbury House, 61-75.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. 1990. Språkinläring och språkundervisning. I V. Adelsvärd & N. Davies (red.) *På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9-10 november 1989*. Uppsala.
- de Villiers, J. & de Villiers, P. 1973. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 267-278.
- Vuori, M. 1994. *Prepositioner i läroböcker i svenska för 1980-talets gymnasium*. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordisk filologi vid Institutionen för nordiska språk, Jyväskylä universitet.
- Wagner-Gough, J. 1978. Comparative studies in second language learning. I E. Hatch (Ed.) *Second language acquisition. A book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 155-171.
- Wagner-Gough, J. & Hatch, E. 1975. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning* 25, 297-308.
- Wardhaug, R. 1970. The contrastive analysis hypothesis. *Tesol Quarterly* 4, 123-130.
- Wellander, E. 1973. *Riktig svenska*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet P. A. Norstedt & Söner.
- White, L. 1987. Markedness and second language acquisition: the question of transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 261-286.
- White, L. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

- Wode, H. 1981. *Learning a second language 1: an integrated view of language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wode, H. & Bahns, J. & Bedey, H. & Frank, W. 1978. Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order. *Language Learning* 28, 175-185.
- Zobl, H. 1980a. Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *Tesol Quarterly* 14, 469-479.
- Zobl, H. 1980b. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning* 30, 43-57.
- Zobl, H. 1982. A direction for the comparative analysis: the comparative study of developmental sequences. *Tesol Quarterly* 14, 469-479.

BILAGA 1

Alléns (1970: 134-135) lista över svenskans prepositioner och deras rangordning i tidningssvenskan

1. i	24. inför	47. emellan
2. av	25. framför	48. jämte
3. på	26. kring	49. ovanför
4. för	27. sedan	50. bredvid
5. med	28. bakom	51. förbi
6. till	29. före	52. nedanför
7. om	30. per	53. bortom
8. från	31. utanför	54. innan
9. vid	32. å	55. utifrån
10. under	33. utom	56. inklusive
11. mot	34. runt	57. ovanpå
12. över	35. ifrån	58. apropå
13. efter	36. förutom	59. utmed
14. genom	37. via	60. undan
15. mellan	38. längs	61. kontra
16. utan	39. gentemot	62. utefter
17. inom	40. intill	63. sen
18. hos	41. utöver	64. invid
19. ur	42. omkring	65. ibland
20. åt	43. innanför	66. härom
21. bland	44. bortåt	67. ovan
22. enligt	45. á	68. medelst
23. trots	46. emot	69. igenom

Telemans (1974: 216-217) lista över prepositioner som betecknas som idiom

beroende på	i likhet med	med tanke på
bortsett från	i mån av	när det gäller
från och med	i närheten av	oberoende av
för-sedan	i och med	på grund av
för-skull	i olikhet med	till följd av
i anslutning till	i riktniing	till och med
i avsaknad av	i stället för	till skillnad från
i brist på	i mån av	under loppet av
i egenskap av	i närheten av	utan tanke på
i enlighet med	i överensstämmelse med	vad avser
i förhållande till	inom ramen för	vad beträffar
i jämförelse med	jämfört med	vad gäller
i kraft av	med ledning av	å-vägnar

BILAGA 2

TABELL 1 Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för år 1

prep	Heja1		Målet1		Gymnasiesvenska1	
	f	%	f	%	f	%
av	71	6.7	77	6.6	155	10.5
för	74	7.0	77	6.6	106	7.2
i	283	26.7	297	25.6	370	25.0
med	83	7.8	127	10.9	169	11.4
om	78	7.4	63	5.4	60	4.1
på	198	18.7	238	20.5	212	14.3
till	97	9.2	114	9.8	146	9.9
övriga	175	16.5	169	14.5	262	17.7
totalt	1059	100.0	1162	100.0	1480	100.0

TABELL 2 Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner i läroböckerna för år 3

prep	Heja3		Målet3		Gymnasiesvenska3	
	f	%	f	%	f	%
av	260	11.1	216	11.4	215	11.1
för	228	9.7	176	9.3	187	9.6
i	605	25.8	499	26.2	496	25.6
med	187	8.0	176	9.3	168	8.7
om	117	5.0	90	4.7	75	3.9
på	289	12.3	274	14.4	225	11.6
till	201	8.6	142	7.5	170	8.8
övriga	460	19.6	328	17.3	402	20.7
totalt	2347	100.0	1901	100.0	1938	100.0

BILAGA 3

TABELL 3 Frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 1 ($f \geq 10$)

preposition	Heja1		Målet1		Gymnasiesvenska1	
	f	%	f	%	f	%
i	177	48.4	176	46.0	247	55.5
på	77	21.0	102	26.6	61	13.7
till	46	12.6	50	13.1	50	11.2
från	10	2.7	20	5.2	30	6.7
hos	11	3.0	12	3.1	8	1.8
vid	13	3.6	5	1.3	8	1.8
bland	4	1.1	2	0.5	8	1.8
utanför	7	1.9	4	1.0	2	0.4
övriga	21	5.7	12	3.1	31	7.0
totalt	366	100.0	383	100.0	445	100.0

TABELL 4 Frekvenser för lokala prepositioner i läroböckerna för åk 3 ($f \geq 10$)

preposition	Heja3		Målet3		Gymnasiesvenska3	
	f	%	f	%	f	%
i	368	54.7	330	55.4	332	56.7
på	127	18.9	112	18.8	81	13.8
till	41	6.1	34	5.7	49	8.4
från	18	2.7	24	4.0	30	5.1
vid	30	4.5	17	2.9	10	1.7
över	8	1.2	8	1.3	20	3.4
bland	11	1.6	11	1.8	8	1.4
inom	18	2.7	9	1.5	3	0.5
utanför	12	1.8	6	1.0	5	0.9
mellan	3	0.4	5	0.8	10	1.7
under	6	0.9	4	0.7	7	1.2
hos	4	0.6	4	0.7	7	1.2
mot	5	0.7	3	0.5	4	0.7
om	6	0.9	5	0.8	0	0.0
övriga	16	2.4	24	4.0	20	3.4
totalt	673	100.0	596	100.0	586	100.0

BILAGA 4

TABELL 5 De inkorreakta lokala prepositionerna i Gym1

L2-prep	i	på	till	hos	från	vid	utanför	övriga
IL-prep	f	f	f	f	f	f	f	f
i		50	10	6		2	1	3
på	29		15		1			1
till	5	25						6
hos	0	0	4		0	0	0	0
vid	1	0	1	2	0	0	0	0
från	1	3	0	0	0	0	0	0
av	0	0	0	0	2	0	0	0
övriga	2	0	0	0	1	0	1	0
totalt	38	78	30	8	4	2	2	10

TABELL 6 De inkorreakta lokala prepositionerna i Gym3

L2-prep	på	i	till	från	inom	bland	inför	hos	vid	övriga
IL-prep	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
i	14		4					1	1	2
på		10	2							
till	6	1								1
från	1	1				1				3
om				2						
hos			4							
övriga		1		2	2	1	2	1		
totalt	21	13	10	4	2	2	2	2	1	6

BILAGA 5

TABELL 7 Frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för åk 1 ($f \geq 10$)

preposition	Hejal		Målet1		Gymnasiesvenska1	
	f	%	f	%	f	%
i	46	39.7	54	33.3	46	28.8
på	22	19.0	54	33.3	23	14.4
under	23	19.8	11	6.8	17	10.6
efter	6	5.2	14	8.6	19	11.9
från	1	0.9	8	4.9	9	5.6
om	7	6.0	5	3.1	5	3.1
till	3	2.6	6	3.7	7	4.4
vid	3	2.6	2	1.2	10	6.3
per	1	0.9	4	2.5	6	3.8
övriga	4	3.4	4	2.5	18	11.3
totalt	116	100.0	162	100.0	160	100.0

TABELL 8 Frekvenser för temporala prepositioner i läroböckerna för åk 3 ($f \geq 10$)

preposition	Heja3		Målet3		Gymnasiesvenska3	
	f	%	f	%	f	%
i	72	31.3	45	34.9	53	30.1
under	39	17.0	15	11.6	28	15.9
efter	28	12.2	15	11.6	18	10.2
på	16	7.0	17	13.2	23	13.1
vid	11	4.8	8	6.2	13	7.4
från	10	4.3	6	4.7	11	6.3
om	14	6.1	7	5.4	1	0.6
för	7	3.0	5	3.9	8	4.5
sedan	10	4.3	3	2.3	6	3.4
till	7	3.0	3	2.3	4	2.3
övriga	16	7.0	5	3.9	11	6.3
totalt	230	100.0	129	100.0	176	100.0

BILAGA 6

TABELL 9 De inkorrekt temporal prepositionerna i Gym1

L2-prep	på	i	om	under	från	till
IL-prep	f	f	f	f	f	f
i	35		6	6	1	
för	2	14				1
på		7	1	5		
efter			5		1	
om		3				
med						
per			1			
till		1				
åt		1				
över	1					
övriga	2		1	1		
totalt	40	26	14	12	2	1

TABELL 10 De inkorrekt temporal prepositionerna i Gym3

L2-prep	i	på	om	vid	genom
IL-prep	f	f	f	f	f
i		3	1	1	
för	5				
på	1				
om	2	1			
under					1
vid		1			
övriga		1			
totalt	8	6	1	1	1

BILAGA 7

TABELL 11 De inkorrekt verbdependenta prepositionerna i Gym1

L2-prep	till	för	om	av	på	i	efter	med	åt	mellan	från
IL-prep	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
för	10		1	2	1		1		1		
till		7		1	2	4					
på	3	3	4	2		1			1		
från			1	4							
av			2		1					1	
i	1				1						
med		2	1		1						
om					2		1	1			
ur											1
vid								1			
in										1	
totalt	14	12	9	9	8	5	2	2	2	2	1

TABELL 12 De inkorrekt verbdependenta prepositionerna i Gym3

L2-prep	för	till	åt	på	i	om	av	med	över	vid	bland
IL-prep	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
till	10		2	2		1		2		2	
på	3	5			1	4	1				
för		5	6						2		
från				2			3				
i	3	1						1			
av	1				1	1					
med		1			3						
om			1	2			1				
vid					1						
mot			1								
övriga				1							
totalt	17	12	10	7	6	6	5	3	2	2	0

BILAGA 8

TABELL 13 Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 1

funktion	Heja1		Målet1		Gymnasiesvenska1	
	f	%	f	%	f	%
lokala	366	34.6	383	33.0	445	30.1
temporala	116	11.0	162	13.9	160	10.8
verbdependenta	184	17.4	191	16.4	263	17.8
övriga	393	37.1	426	36.7	612	41.4
totalt	1059	100.0	1162	100.0	1480	100.0

TABELL 14 Funktioner hos prepositioner i läroböckerna för åk 3

funktion	Heja3		Målet3		Gymnasiesvenska3	
	f	%	f	%	f	%
lokala	673	28.7	596	31.4	586	30.2
temporala	230	9.8	129	6.8	176	9.1
verbdependenta	342	14.6	309	16.3	336	17.3
övriga	1102	47.0	867	45.6	840	43.3
totalt	2347	100.0	1901	100.0	1938	100.0

YHTEENVETO

Prepositiot suomalaisten lukiolaisten ruotsin oppijakielessä

Ruotsi on tyypillinen prepositiokieli, kun taas suomen kielessä käytetään sijapäätteitä ja postpositioita sekä muutamia prepositioita. Suomen sijamuotojen ja ruotsin prepositioiden välillä ei ole mitään 1:1-ekvivalenssisuhdetta, vaan yhtä suomen sijamuotoa voi vastata monta prepositiota ruotsissa ja päinvastoin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka suomenkieliset lukiolaiset käyttävät ja osaavat ruotsin kielen prepositioita. Tutkimusmateriaali koostuu 314 aineesta, joista 114 on lukion 1.-luokkalaisten kirjoittamia ja 200 lukion 3.-luokkalaisten kirjoittamia. Kyseessä on siis formaali kielenoppiminen kouluympäristössä. Vertailumateriaalina on 151 ruotsalaisten lukiolaisten ainetta. Lisäksi vertailumateriaalina käytetään lukiolaisten ruotsin oppikirjoissa havaittuja frekvenssejä. Tutkimuksessa on yhdistetty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tarkastelua. Prepositioita tutkitaan sekä ei-normatiivisesti että normatiivisesti.

Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on tapahtunut huomattavaa kehitystä viimeisen 25 vuoden aikana. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten muodostavat eri metodeista ja teorioista peräisin olevat ajatukset. Kontrastiivista analyysia voidaan pitää nykyaikaisten oppijakielitutkimusten edelläkävijänä. Se joutui ankaran kritiikin kohteeksi, koska toisaalta kaikki sen ennustamat virheet eivät toteutuneet kielenoppijoiden tuotoksissa, ja toisaalta se ei pystynyt ennustamaan kaikkia ilmenneitä virheitä. Ruotsin prepositioiden ja suomen sijamuotojen vertailu antaa kuitenkin tärkeää taustatietoa sen ymmärtämiselle, miksi esim. tietyt prepositiot tai prepositiot tietyissä funktioissa ovat helpompia tai vaikeampia kuin toiset prepositiot tai funktiot. Virheanalyysin myötä huomio kiinnittyi enemmän itse oppijoihin, ja heidän tekemiään virheitä pyrittiin selittämään myös muiden tekijöiden kuin äidinkielen transferin avulla. Virheanalyysi on tärkeää, koska se auttaa näkemään, kuinka oppilaat hallitsevat tietyn asian, ts. kuinka paljon he ovat oppineet ja kuinka

paljon heillä on vielä opittavaa. Virheanalyysin puutteena on keskittyminen pelkästään virheisiin, mikä antaa yksipuolisen kuvan oppijoiden osaamisesta. Tässä tutkimuksessa virheanalyysiä on sen vuoksi täydennetty performanssi-analyysillä, jossa huomioidaan myös prepositioiden oikea käyttö. Myös prepositioiden funktioita on tutkittu; tutkimuksen lähtökohtana on sekä ollut tietty funktio ja mitä prepositioita oppijat käyttävät sen ilmaisemiseen että tietty prepositio ja missä funktioissa oppijat käyttävät sitä. Frekvenssien ja virheiden selittämisessä on käytetty hyväksi uudempia transfertutkijoiden esittelemiä käsitteitä, esim. prototypologian ja psykotypologian käsitteitä.

Suomalaiset lukiolaiset pitävät prepositioita vaikeina. Myös opettajat tiedostavat yleisesti, että oppilailta on vaikeuksia valita oikea prepositio. Näistä tosiasioista huolimatta Suomessa ei ole aikaisemmin perusteellisesti tutkittu nimenomaan suomenkielisten lukiolaisten prepositioiden käyttöä ja osaamista. Useat tutkijat ovat kylläkin antaneet esimerkkejä prepositioiden virheellisestä käytöstä ja pohtineet mahdollisia syitä virheiden esiintymiseen. Myöskään muissa kielissä prepositioiden oppimista ja osaamista ei ole tutkittu huomattavassa määrin.

Ei-normatiivinen analyysi osoittaa, että suomalaiset lukiolaiset käyttävät vähemmän prepositioita kuin ruotsalaiset. Prepositioiden osuus kaikista sanoista on 7.7 % lukion 1. luokalla, 6.2 % 3. luokalla ja 9.4 % ruotsalaisten aineissa. Oppikirjoissa prepositioiden osuus kaikista sanoista lisääntyy: 1. luokan oppikirjoissa niiden osuus on 8.5-9.6 % ja 3. luokan kirjoissa n. 11 %. Yksi mahdollinen syy prepositioiden suhteellisesti pienempään osuuteen oppijoiden aineissa on välttäminen: koska monet lukiolaiset kokevat prepositioiden käytön hankalaksi, he voivat pyrkiä välttämään niiden käyttöä, esim. valitsemalla verbin, joka ei vaadi prepositio-objektia ruotsissa vaan suoran objektin. On myös mahdollista, että lukiolaiset eivät yksinkertaisesti osaa käyttää useampia prepositioilmauksia. 1.-luokkalaiset käyttävät suurinta osaa prepositioista paikan ja ajan ilmauksissa (56.1 % kaikista prepositioista), kun 3.-luokkalaisille on tyypillisempää prepositioiden monipuolisempi käyttö eri funktioissa. Tavallisin oppilaiden käyttämä prepositio on 1. luokalla *i*, jonka osuus on 27.6 % kaikista prepositioista ja 3. luokalla *på*, jonka osuus on 19.7 % kaikista prepositioista. Muut tavallisimmat prepositiot ovat *till*, *med*, *för*, *av* ja *om*. Näiden seitsemän yleisimmän preposition yhteenlaskettu osuus kaikista prepositioista on pienempi 3. (82.0 %) kuin 1. luokalla (87.3 %) kirjoitetuissa aineissa. Ruotsalaisten lukiolaisten aineissa ne muodostavat vain 76.9 % kaikista prepositioista. Tätä voidaan pitää merkinä siitä, että oppijat hallitsevat vain harvoja prepositioita ja harvoja funktioita ruotsinkielisiin verrattuna. Yksilölliset erot ovat huomattavia ja suurempia abiturienttien kuin lukion 1.-luokkalaisten keskuudessa. Tyttöjen ja poikien välillä ei puolestaan ole mitään suuria eroja. Arvosana korreloi prepositioiden käytön kanssa: paremman arvosanan saaneissa aineissa esim. prepositioiden osuus kaikista sanoista on suurempi ja seitsemän tavallisimman preposition osuus kaikista prepositioista pienempi kuin alemman arvosanan saaneissa aineissa.

Prepositiovirheet ovat tavallisia kummallakin luokka-asteella. Ylimääräisten prepositioiden osuus on n. 7 % (esim. *Hon gillar *om dig vs dig*) ja poisjätettyjen n. 4-5 % (esim. *Han tänkte * mig vs på mig*) molemmissa materiaaleissa.

Suurimmat vaikeudet oppilailla on valita oikea vaihtoehto monista mahdollisuuksista, sillä virheellisten prepositioiden osuus (esim. *Hon skrev ett brev *för honom vs till honom*) on n. 15 % 1. luokalla ja n. 10 % 3. luokalla. Kaikkien prepositioiden osaamisprosentti on vain hieman korkeampi 3. luokalla kuin 1. luokalla, sillä ei-obligatoriset kontekstit 1.-luokkalaiset ovat osanneet 79.6-prosenttisesti ja 3.-luokkalaiset 85.0-prosenttisesti. Ei-obligatorisissa konteksteissa virheet ovat osoitus prepositioiden ylikäytöstä: prepositioita käytetään joko sellaisissa ilmauksissa, jotka eivät kohdekielen normin mukaan vaadi prepositiota tai oppilaat ovat valinneet väärän preposition jonkin toisen preposition asemesta. Obligatorisissa konteksteissa osaamisprosentit ovat 77.9 1. luokalla ja 83.0 3. luokalla. Obligatorisissa konteksteissa virheissä on kyse prepositioiden alikäytöstä: lukiolaiset eivät käytä prepositiota, vaikka normi sitä edellyttääkin, tai he ovat käyttäneet toista prepositiota normin vaatiman preposition tilalla. Erot 1.- ja 3.-luokkalaisten välillä ovat tilastollisesti merkitseviä, vaikkakaan ne eivät prosentuaalisesti ole huomattavia, ts. abiturientit osaavat prepositiot jonkin verran paremmin kuin lukion 1. luokan oppilaat. 1. luokalla tytöt hallitsevat prepositioiden käytön poikia paremmin, mutta 3. luokalla erot ovat tasoittuneet. Oppilaan aineesta saama arvosana ja prepositioiden osaamisprosentti korreloivat voimakkaasti: paremman arvosanan saaneissa aineissa osaamisprosentit ovat korkeampia.

Paikkaa ilmaisevien prepositioiden osuus kaikista prepositioista on huomattavasti suurempi 1. luokalla (39.2 %) kuin 3. luokalla (19.0 %), esim. *åka till Stockholm, gå på bio*. Vielä pienempi paikkaa ilmaisevien prepositioiden osuus kaikista prepositioista on ruotsalaisten aineissa, vain 11.9 %. Eräs mahdollinen syy tähän on, että oppilaat ovat kirjoittaneet eri aiheista. 20.5 % abiturienteista ja 1.8 % lukion 1.-luokkalaisista ei ole käyttänyt ollenkaan paikkaa ilmaisevia prepositioita. 1.-luokkalaisten suosimia prepositioita ovat *i*, *på* ja *till*, kun taas 3.-luokkalaiset ja ruotsalaiset käyttävät monipuolisempaa valikoimaa. Oppikirjoissa havaitut frekvenssit ovat lähellä oppilaiden aineissa havaittuja; vain preposition *till* yliedustus 1. luokkalaisten aineissa kiinnittää huomiota.

Ylimääräiset (esim. *resa *till utomlands*) ja poisjätetyt prepositiot (esim. *komma tillbaka *Finland*) ovat harvinaisia paikan adverbiaaleissa, mutta virheellisiä prepositioita esiintyy runsaasti. 1. luokan oppilaiden aineissa tavallisin virhe on *i:n* käyttö *på:n* asemesta, esim. *vara *i disco*. Syynä virheeseen on osaksi suomen inessiivin vaikutus, osaksi ruotsin paikan prepositioiden monimutkainen systeemi, sillä tietyt tapaukset vaativat *på:n* käyttöä, vaikkakin perussäännön mukaan *i* ilmaisee paikkaa. Myös suuntaa ilmaisevien prepositioiden valinta aiheuttaa hankaluuksia, koska ruotsin kielen normi tietyissä tapauksissa vaatii *i:n* tai *på:n* käyttöä eikä prepositiota *till*, joka on tavallisin suuntaa ilmaisevista prepositioista. Osaamisprosentit ovat lähellä toisiaan molemmilla luokka-asteilla, n. 82-85 %. Paikkaa ilmaisevista prepositioista korkein osaamisprosentti on prepositiolla *i*, kun taas suuntaa ilmaisevista prepositioista *på* on selkeästi helpoin. Tilastolliset testit osoittavat, että näissä tapauksissa sekä transfer suomesta että kohdekieli vaikuttavat yhdessä preposition valintaan. Kummassakin tapauksessa oppimisella on suurempi merkitys kuin transferilla.

Myös aikaa ilmaisevat prepositiot ovat tavallisempia 1.-luokkalaisten (16.9 % kaikista prepositioista) kuin 3.-luokkalaisten aineissa (6.8 % kaikista prepositioista). Ruotsalaisessa vertailumateriaalissa aikaa ilmaisevia prepositioita on vain 4.0 % kaikista prepositioista. 43.5 % abiturienteista on käyttänyt ajan prepositioita, joten ne eivät ole kovin tyypillisiä heidän aineissaan. Suurin osa prepositioista (n. 82-88 %) ilmaisee ajankohtaa, esim. *på kvällen, i morgon*. Oppilaat käyttävät prepositioita myös frekvenssiä ilmaisevissa ajan ilmauksissa, esim. *tre gånger i veckan*, sekä minimiduraatioissa (n. 7 %) vastaamassa kysymykseen 'kuinka kauan' virheellisesti prepositiota *för* normin vaatiessa *i:n* käyttöä, esim. *Jag stannade där *för två veckor*. Näissä tapauksissa virheen syynä on luultavasti englannin vaikutus.

Sekä ruotsissa että suomessa ajan ilmaisutavat ovat monimutkaiset, ja tämä kompleksisuus on varmasti osasyynä siihen, että ajan prepositiot osataan ei-obligatorisissa konteksteissa vain 71.3-prosenttisesti 1. luokalla ja 76.6-prosenttisesti 3. luokalla. Pienehkö ero luokka-asteiden välillä selittyy lähinnä sillä, että ylimääräiset prepositiot ovat tavallisempia abiturienttien (12.7 %) kuin lukion 1.-luokkalaisten aineissa (7.9 %). Obligatorisissa konteksteissa ero on suurempi 3. luokkalaisten hyväksi: osaamisprosentti on 1. luokalla 72.8 ja 3. luokalla 82.3. Abiturientit ovat onnistuneet hieman paremmin kuin 1.-luokkalaisten. Samalla tavalla kuin paikan prepositioissa myös näissä tapauksissa oppijat suosivat *i:tä på:n* sijasta, esim. **i sommaren, *i tisdag*. Prepositioiden poisjättöä (varsinkin minimiduraatioissa, esim. *Jag har spelat *sex år*) sekä niiden ylimääräistä käyttöä, erityisesti tiettyjen artikkelisanojen ja pronomien yhteydessä (esim. **på nästa vecka*), esiintyy useammin kuin paikan prepositioiden yhteydessä. Ajankohtaa ilmaisevat prepositiot ovat helpoimpia, ja minimiduraatioissa käytetyt prepositiot vaikeimpia. Vain harvat virheistä selittyvät transferin avulla; oppijat käyttävät siis harvoin suomea tai englantia apunaan valitessaan prepositiota. Tärkeämpi syy virheisiin on luultavasti kohdekielen ajan ilmauksien kompleksisuus: oppilaan on tarkkaan tiedettävä, mitä prepositiota tietty ajan ilmaus vaatii, koska tiettyjä substantiiveja käytetään eri merkityksessä eri preposition kanssa (esim. *på sommaren - i sommar - i somras*). Lisäksi on olemassa joukko pronomineja ja artikkelisanoja, joiden yhteydessä prepositiota ei saa käyttää (esim. *nästa sommar, den här sommaren*).

Verbeihin liittyvillä prepositioilla on suurempi osuus kaikista prepositioista abiturienttien (27.1 %) kuin 1.-luokkalaisten aineissa (16.0 %). Lisäksi 1. luokan oppilaille on tyypillistä saman verbin toistuminen. Abiturienttien aineissa on useampia erilaisia verbejä, ja vielä suurempi erilaisten verbien lukumäärä on vertailumateriaaleissa, eli ruotsinkielisten aineissa ja oppikirjoissa. Tämä on selvä osoitus siitä, että oppijat osaavat vain rajallisen määrän erilaisia prepositioilmauksia. Ylimääräiset ja poisjätetyt prepositiot ovat tavallisia verbien yhteydessä. Transfer suomesta selittää osaksi nämä virheet. Tilastolliset testit osoittavat, että poisjätettyjen prepositioiden osuus on suurempi niissä tapauksissa, joissa preposition vastine suomessa on akkusatiivi- tai partitiiviobjekti (esim. *Han tänker *dig 'Hän ajattelee sinua'*) kuin niissä tapauksissa, joissa suomessa on paikallissija (*Han tycker *glass 'Hän pitää jäätelöstä'*). Poisjätettyjen prepositioiden osuus tapauksissa, joissa ruotsin prepositiota vastaa suomen partitiiviobjekti, on suhteellisen korkea, n. 34 %, molemmissa

oppilasryhmissä. Ylimääräisten prepositioiden osuus puolestaan on suurempi niissä tapauksissa, joissa suomessa on paikallissija, mutta ruotsin kielessä käytetäänkin suoraa tai epäsuoraa objektia, esim. *Hon gillar *om dig 'Hän pitää sinusta', Jag svarade *på henne 'Vastasin hänelle'*. Ylimääräisten prepositioiden osuus niissä tapauksissa, joissa suomen paikallissijaa vastaa ruotsissa suora tai epäsuora objekti, on suurempi 3. luokalla (31.0 %) kuin 1. luokalla (19.4 %). Tulokset osoittavat, että oppijat ovat muodostaneet kaksi ekvivalenssisuhdetta suomen ja ruotsin välille: suomen akkusatiivi-/partitiiviobjekti=ruotsin suora /epäsuora objekti ja suomen paikallissija= ruotsin prepositio-objekti. Verbien yhteydessä oppilaat käyttävät myös usein väärää prepositiota. Tavallisin virhetyyppi on prepositioiden *för, till* ja *åt* käyttö toistensa sijasta. Kaikki kolme prepositiota ovat vastineita suomen allatiiville, ja oppilaiden on opetettava verbi verbiltä, minkä preposition käyttöä ko. verbi edellyttää, esim. *berätta för, skriva till, skratta åt*.

Vertailu kolmen keskeisen funktion välillä osoittaa, että ajan prepositiot ovat vaikeimpia ei-obligatorissa konteksteissa, joissa on kyse ylikäytöstä. Obligatorisissa konteksteissa verbien yhteydessä käytettävät prepositiot ovat vaikeimpia, ts. niiden alikäyttö on tavallisinta, mutta ajan prepositiot ovat lähes yhtä vaikeita. Paikan prepositiot ovat kummallekin luokka-asteelle helpoimpia obligatorisisten kontekstien ollessa kyseessä. Ei-obligatorisissa konteksteissa verbien yhteydessä käytettävät prepositiot ja paikkaa ilmaisevat prepositiot osataan suunnilleen yhtä hyvin.

Tutkimustulokset osoittavat, että prepositioiden käyttö oppijakielessä poikkeaa monella tapaa kohdekielestä. Vertailu ruotsinkielisten lukiolaisten kirjoittamiin aineisiin paljastaa, että oppijoiden sanavarasto ei sisällä läheskään yhtä paljon erilaisia prepositioita eivätkä he myöskään osaa käyttää prepositiota yhtä monipuolisesti eri funktioissa kuin ruotsalaiset. Oppijoille on tyypillistä vain tavallisimpien prepositioiden käyttö suuressa määrin vain tietyissä funktioissa. Tässä suhteessa on kuitenkin havaittavissa kehitystä jo lukionkin kuluessa; lukion 1. luokalla painottuu prepositioiden käyttäminen konkreettisissa funktioissa, kun taas abiturientit käyttävät jo prepositioita myös enemmän abstrakteissa funktioissa, esim. verbien yhteydessä.

Vaikka oppijat tekevät monia virheitä, heidän oppijakielessään on tiettyjä systemaattisia piirteitä, kuten esim. preposition poisjätto verbien yhteydessä tapauksissa, joissa suomessa on partitiiviobjekti. Suurin osa virheistä on helposti selitettävissä ja tulkittavissa. Ruotsin ja suomen kielijärjestelmien erot ovat usein syynä siihen, että oppilas valitsee väärän preposition: suorien ekvivalenssisuhteiden puuttuminen tekee oppimisen vaikeaksi, koska monet preposition vaativista ilmauksista on opetettava tapaus tapaukselta, eikä niiden oppimiseen voida antaa mitään yksinkertaisia sääntöjä. Oppijat ovat oppimisen ja muistamisen helpottamiseksi kehittäneet omia sääntöjään, mutta niiden soveltaminen aiheuttaa kuitenkin toisinaan virheitä.