

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/484/>

NEGATIONENS PLACERING I FINSKA INLÄRARES SVENSKA

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

Mirja Jäppinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Mirja Jäppinen	
Titel Negationens placering i finska inlärares svenska	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu-avhandling
Avhandlingen färdig höstterminen 1997	Antalet sidor 43+1
<p>Sammandrag</p> <p>Arbetet syftar till att utreda hur den svenska negationens plats behärskats av 82 finska handelsstuderande på institutnivå och vilka faktorer som ligger bakom den uppkomna variationen. Undersökningsmaterialet består av datan som samlats med hjälp av Kenneth Hyltenstams (1978) eliciterings-test. Även vid behandling av datan har Hyltenstams studie (1978) utnyttjats som modell t.ex. i form av implikations-skalar, där variationen i olika satstyper (HS/BS) och i olika verbkontexter (hv/hjv) jämförs. Resultaten tycks också visa en avhängighet mellan dessa faktorer. Däremot har det varit svårt att obestriddigt utpeka några enstaka psykolingvistiska fenomen (t.ex. transfer) som förklaring till variationen i inlärspråket. Undervisningens roll har också diskuterats eftersom informanternas språkkunskaper helt beror på formell inläring i skolan. Undersökningsresultaten kan tolkas som en uppmuntrande helhetsbild av undervisningens möjligheter vid tillägnande av en språklig struktur.</p>	
Uppslagsord negation ordföljd variation andraspråksinläring handelsstuderande	
Bibliotek/Förvaringsplats Jyväskylä universitet	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	TEST, TESTNING OCH INFORMANTER	4
3	FEL I PLACERING AV NEGATIONEN	7
3.1	Individuella skillnader	7
3.2	Skillnader mellan grupperna	12
3.3	Undervisningens roll	12
3.4	U-formad inläring och övergeneralisering	15
3.5	Den naturliga inlärningsgången	16
3.6	Svårighetsgradering och implikationell skalning	18
3.7	Fel och kontext	22
3.7.1	Hjälpsverb vs huvudsverb som finit	22
3.7.2	Jordens vs Hyltenstam	28
3.7.3	Andra kontextuella omständigheter	30
4	TRANSFER - INTERFERENS	32
4.1	Begreppet transfer	32
4.2	Kritik mot transfer	33
4.3	Viktiga synpunkter	34
4.4	Transfer och denna undersökning	35
5	SAMMANFATTNING	38
	LITTERATUR OCH REFERENSER	40
	TESTBIHANG	

1 INLEDNING

I det följande kommer jag att presentera och diskutera det material som jag samlat bland studerande vid Handelsinstitutet i Kuopio under läsåret 1992-1993. Det handlar om fel i placering av negationen hos informanter som studerat svenska som främmande språk, d.v.s. utanför målspråksmiljön. (Viberg 1987:11) Materialet har samlats med hjälp av det lucktest som Kenneth Hyltenstam (1978) använt i sin undersökning *Variability in interlanguage syntax*.

På grundval av testet kommer felen att betraktas som syntaktiska ordföljdsfel utan att ta hänsyn till andra språkliga sätt att upphäva giltigheten av ett påstående. Uppmärksamheten riktas enbart på rätt respektive felaktig placering av negationspartikeln "inte". För själva testet och för de skillnader som finns mellan Hyltenstams och min testningssituation skall jag redogöra senare i avsnitt 2.

Den insamlade datans regelbundenheter kommer att diskuteras i belysning av teorier om andraspråksinlärning, såsom Krashens (1981) monitormodell och teorin om inlärarspråket (Corder 1967, Selinker 1972, Tarone 1983 m.m.). Företeelsen transfer får sitt eget kapitel, eftersom den från början av arbetet väckt särskilt intresse hos mig. Denna diskussion samt tidigare undersökningsresultat förklarar förhoppningsvis orsaker till variationen i placering av negationen hos mina informanter. En på det här sättet lyckad felanalys skall också kunna hjälpa till vid inlärningen av och vid undervisningen i den svenska negationen.

Syftet med Hyltenstams undersökning (1978) var att visa hur följande syntaktiska områden i svenska språket inlärs: negationens plats, interrogativa strukturer och inversion. Av

dessa är det företeelsen negationens plats som är av intresse för mitt arbete. Som undersökningresultat tycktes Hyltensta kunna visa att verbkontexten (distinktionen hjälpverb vs fullverb) har en inverkan på målspråksenlig placering av negationen. Därför kommer också siffrorna i den här undersökningen att betraktas i detta hänseende. Hyltenstams gissning om distinktionen pronominellt vs nominalt subjekt saknade däremot relevans i sammanhanget.

Hur användningen av negationen utvecklas vid barnens inläring av ett förstaspråk och vid inläringen av ett andraspråk har studerats av många forskare. I de flesta fall har målspråket då varit engelska. Norrmannen Roar Ravem (1968, 1969) observerade, hur hans barn Rune och Reidun tillägnade sig den engelska negationen under familjens vistelse i Edinburgh. Ann-Marie Staubles (1983) tolv informanter var vuxna invandrare i USA och hade antingen spanska eller japanska som förstaspråk. Hennes sätt att behandla och ordna data i ett kontinuum baserar sig på tidigare undersökningar av henne själv och John E. Schumann (1979). Båda undersökningarna (Ravem 1968, Stauble 1983) kan anses vara longitudinella och de gäller informell/naturlig/ostyrd (termerna enligt Viberg 1987:11) andraspråksinläring, d.v.s. inläring utan undervisning, i målspråksmiljön.

Henning Wode har studerat inlärningsgången för negationen i tyska som förstaspråk och i engelska som andraspråk. I båda fallen har han haft sina barn som informanter. Resultaten, som publicerats 1978, 1981, 1983, visar likheter mellan inläringen av negationens plats i modersmålet och i ett andraspråk, särskilt då det gäller inlärningsordningen. Wode (1983) hänvisar till förstaspråksstudier i andra språk än tyska och engelska, bl.a. till svenska (Lange & Larsson 1973). Alla följer samma mönster i inlärningsgången, t.ex. preverbal negation prefereras i inläringens tidiga stadier. Östen Dahls undersökning (1979) bygger på data från 240 språk och betonar tendensen att placera negationen före det finita verbet till den grad att företeelsen kan anses vara ett universellt drag vid tillägnande av språk, m.a.o. alla språkinlärare passerar detta stadium oavsett målspråksnormen.

Anne Trévisé och Colette Noyau (1984) undersökte inlärnigen av den franska negationen hos åtta spansktalande invandrare eller flyktingar. I motsats t.ex. till Ravems och Wodes undersökningar är det fråga om en icke-longitudinell pilotstudie, som inte kan belysa olika utvecklingsstadier och deras ordningsföljd hos inlärarna. Enligt forskarna är det också skäl att vara försiktig med att generalisera resultaten, då det gäller inlärnigen av negationen i andra språk, eftersom det franska tudelade negationsordet "ne-pas" och dess användning skiljer sig från flertalet andra språk. (Trévisé & Noyau 1984: 172)

En välkänd studie gäller inlärnigen av tyska hos en grupp italienska, (portugisiska) och spanska arbetare (den så kallade ZISA-gruppen). Under ett antal år (fr. o. m. 1974) har undersökningen genomgått olika skeden där olika forskare medverkat. Clahsen, Meisel och Pienemann (1983) har rapporterat inlärnigen av negerande uttryck på basis av informanternas spontana tal. Utöver "nicht" togs även andra tyska negationsord i beaktande. Vid betraktandet av resultat har forskarna gjort och betonat skillnad mellan sats- och konstituentnegationen. Sådana grundläggande hypoteser som frågan om universella inlärningsgångar och likheter mellan den naturliga andraspråks- och förstaspråksinlärnigen har också prövats i studien. (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983: 114)

Enligt forskarna (1983:124) visade det sig i den här undersökningen att informanterna tillämpade en semantiskt motiverad strategi Neg+X (X=elementet som ska negeras). I satsnegationsfall ledde denna strategi till uttryck som inte motsvarar den tyska målspråksnormen. Transfer från informanternas romanska modersmål tycktes förstärka företeelsen. Informanterna hade vistats i Tyskland ett år och redan lärt sig tyska vid undersökningstiden så att de allra första utvecklingsstadierna antagligen passerats då. Den preverbala negationen favoriserades dock fortfarande i många informanters inlärarspråk.

Till skillnad från Hyltenstam (1978) hävdar dessa tyska forskare på grundval av sin undersökning att distinktionen

hjälpverb vs huvudverb inte är betydelsefull för inlärningsgången av postverbal negation. Förklaringen till variationen består i att den syntaktiska negationen inte tillägnas förrän i senare utvecklingsskeden av inlärarspråket. (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983:125-126)

2 TEST, TESTNING OCH INFORMANTER

Testet består av 72 meningar med två tomrum av vilka informanterna ombeds välja det rätta för den angivna satsdelen. Vid 24 meningar ska informanterna placera negationen i rätt lucka. Resten av testet rör sig om frågesatser och inversion.

Av de 24 meningar som gäller placering av negationen utgörs ena hälften av huvudsatser och andra hälften av bisatser. Meningarna är korta och enkla. Alla bisatser är allmänt underordnade att-satser. Eftersom det vid varje mening gäller att välja mellan bara två alternativ, d.v.s. mellan ordföljden S neg. V och ordföljden S V neg., är alla eventuella fel av samma typ, vilket underlättar behandlingen av materialet. Av följande exempel framgår det hur testet ser ut:

INTE ULLA ____ kommer ____ i kväll.

INTE Det är synd att Anita ____ börjar ____ klockan sju.

INTE Hon ____ kan ____ sluta.

INTE Det är bra att Åke ____ vill ____ ringa.

Predikaten i satserna utgörs av antingen fullverb eller hjälpverb. Fallen fördelar sig jämnt på båda satstyperna. Det finns alltså sex huvudsatser med ett fullverb som finit och sex bisatser med ett fullverb som finit. Sex huvudsatser och sex bisatser har hjälpverbspredikatet. Testet representerar alltså en grammatikalitetsbedömning där uppmärksamhet ägnas åt formen och som inte förutsätter någon hög automatiseringsgrad hos informanterna. Denna uppgiftstyp borde passa särskilt bra för fall där det är fråga om formell inlärning av en struktur,

d.v.s. strukturen lärs ut explicit i undervisningen. (Viberg 1987:58-59)

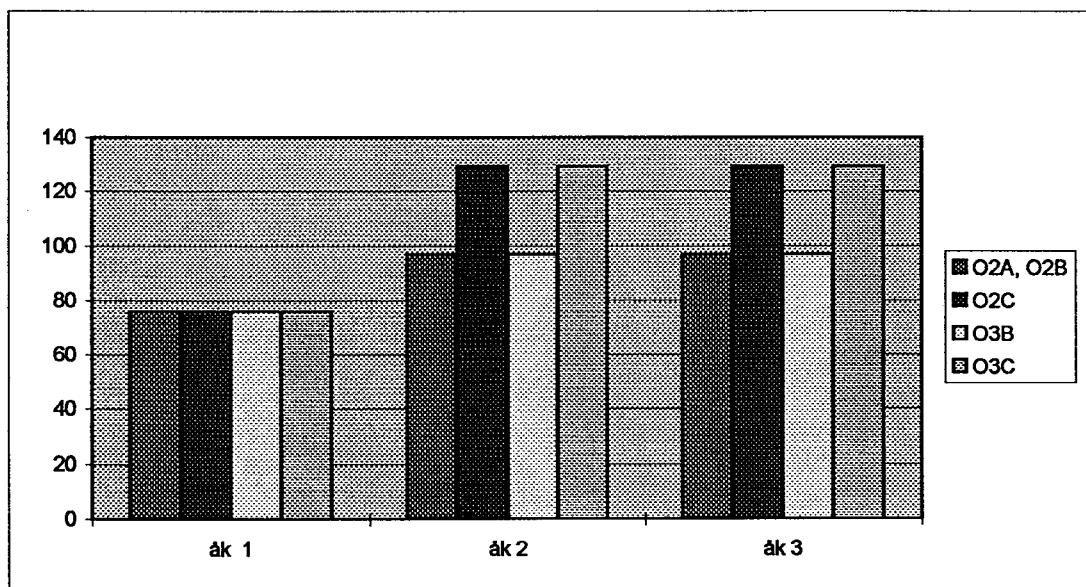
Antalet informanter i eliciteringen var sammanlagt 82. Alla representerade grundskolebaserad institutnivå; 45 var andraklassister, 37 tredjeklassister. De hade läst svenska som B-språk i grundskolan från årskurs 7 till årskurs 9, d.v.s. i tre år. Under första läsåret vid handelsinstitutet hade alla haft två veckotimmar i svenska. På åk 2 och åk 3 (institutnivå) hade de flesta tre veckotimmar i svenska, förutom sekreterarklasserna (i denna undersökning grupperna 2C och 3C), som hade ett mera omfattande språkprogram med fyra veckotimmar (tabell 1). Vid undersökningstiden tillämpades dock sparåtgärder, vilket betydde 15 % minskning på de officiellt angivna undervisningstimmarna (figur 1). Informanterna hade således fått formell undervisning även i ordföljden i svenska språket både i grundskolan och vid handelsinstitutet; de 45 andraklassisterna bara några veckor före deltagandet i testet.

Alla informanterna har finska som modersmål. Bara en av informanterna (individ 7 i grupp 3B) hade vistats i Sverige en längre tid. De övriga informanternas kunskaper i svenska baserar sig helt på formell språkinlärning i skolan. Hyltenstams 160 informanter representerade 35 olika modersmål. Konstigt nog var ingen finskspråkig med. (Hyltenstam 1978:14-15) Hans informanter blev formellt undervisade på heltidskurser i svenska (5-6 timmar/dag) och, till skillnad från mina informanter, i Lund och Malmö, alltså i målspråksmiljön, där de samtidigt blev utsatta för informell inlärning. Några av informanterna hade vistats i Sverige upp till två år, den genomsnittliga vistelsetiden var dock fyra månader.

Mina informanter fick utföra hela testet, d.v.s. alla de 72 meningarna. De uppmärksammades inte på att placering av "inte" skulle ha någon särställning bland uppgifterna. De deltog i testet endast en gång. Kenneth Hyltenstams ursprungliga testning upprepades med fem veckors mellanrum. Första gången testades informanterna efter tre veckors studier på språkkursen. (Hyltenstam 1978:13-14)

Tabell 1 Svenskundervisning vid handelsinstitutet timmar/år 1992-93

	åk 1		åk 2		åk 3	
	enligt studieplan	efter sparåtgärder	enligt studieplan	efter sparåtgärder	enligt studieplan	efter sparåtgärder
O2A, O2B	76	76	114	97	114	97
O2C	76	76	152	129	152	129
O3B	76	76	114	97	114	97
O3C	76	76	152	129	152	129



Figur 1 Undervisning efter sparåtgärder 1992-93

3 FEL I PLACERING AV NEGATIONEN

Bland sammanlagt 1967 svar (en av informanterna hade lämnat en bisats obesvarad) fanns 593 fel, d.v.s. 30,2 % av svaren var felaktiga. Skillnaden mellan huvud- och bisatserna var stor. Felprocenten vid huvudsatserna var bara 15,6 % (153 fel bland 984 svar), vid bisatserna 44,8 (440 fel bland 983 svar). Omvänt uttryckt var korrekthetsprocenten (%korr.) följande: 69,9 (alla satser), 84,5 (huvudsatser), 55,2 (bisatser). Tabell 2a visar skillnaderna mellan individerna; tabell 2b mellan huvud- och bisatserna i form av en implikationell skala, där undantagen från implikationsregeln är märkta med asterisk. Själva skalan skall diskuteras senare i texten.

3.1 Individuella skillnader

Skillnaderna mellan individer är något man som lärare kan vänta sig och inte förvånar sig över så mycket, trots att dessa skillnader utgör ett problem som man hela tiden brottas med i det praktiska undervisningsarbetet. Man blir van, kanske alltför van, vid att "man måste räkna med en relativt stor mängd fri variation. Med detta menas sådan variation som är oförutsägbar, där det inte finns (eller där man inte har lyckats finna) några betingande faktorer." (Viberg 1987:62)

Viberg (1987) räknar upp några individuella faktorer som kan ligga bakom det faktum att inläringen förlöper olika hos olika individer. Till dessa faktorer hör ålder, allmän intelligens, särskild språkbegåvninmg och olika inlärningsstilar (kognitiva stilar). Affektiva faktorer, t.ex. motivation och attityder, kan också utgöra en förklaring till individuella skillnader.

Det finns en hel del forskare (t.ex. Seliger et al. 1975) vars undersökningar gör gällande att inlärarens ålder påverkar inlärningsstakten och den slutgiltiga färdighetsnivån. Den allmänna uppfattningen är att barn är bättre på att lära sig främmande språk, men obestridliga resultat finns bara på

Tabell 2a Placering av negationen. Individuella %korr. i alla satser samt i HS och BS.

Klass	Individ	Totalt	HS	BS
2A	1	67	100	33
	2	88	75	100
	3	50	42	58
	4	100	100	100
	5	100	100	100
	6	50	0	100
	7	50	92	8
	8	63	100	25
	9	50	8	92
	10	50	100	0
	11	59	100	17
	12	50	8	92
	13	67	33	100
	14	50	100	0
	15	71	58	83
	16	100	100	100
2B	1	100	100	100
	2	67	92	42
	3	92	83	100
	4	67	92	42
	5	100	100	100
	6	50	42	58
	7	100	100	100
	8	54	25	83
	9	100	100	100
	10	71	100	42
	11	54	50	58
	12	100	100	100
	13	79	100	58
	14	67	100	33
	15	100	100	100
2C	1	67	75	58
	2	54	100	8
	3	100	100	100
	4	100	100	100
	5	54	92	17
	6	100	100	100
	7	79	83	75
	8	79	92	67
	9	33	50	17
	10	100	100	100
	11	67	75	58
	12	50	100	0
	13	100	100	100
	14	63	83	42
3B	1	58	100	17
	2	50	100	0
	3	21	42	0
	4	96	100	92
	5	100	100	100
	6	92	100	83
	7	50	100	0
	8	100	100	100
	9	50	92	8
	10	38	25	50
	11	100	100	100
	12	54	92	17
	13	63	83	42
	14	100	100	100
15	58	100	17	
16	54	17	92	
17	46	75	17	
18	100	100	100	
19	92	100	83	
20	100	100	100	
21	50	100	0	
22	100	100	100	
23	100	100	100	
3C	1	67	92	42
	2	54	100	8
	3	58	92	25
	4	58	83	33
	5	50	100	0
	6	58	100	17
	7	50	100	0
	8	65	100	27
	9	54	42	67
	10	100	100	100
	11	50	100	0
	12	50	92	8
	13	63	75	50
	14	46	75	17

Tabell 2b Behärskning av negationens placering i HS och BS på individnivå

HS	BS
100	33
100	100
100	100
100	25
100	0
100	17
100	0
100	100
100	100
100	100
100	100
100	100
100	100
100	100
100	42
100	100
100	58
100	33
100	100
100	8
100	100
100	100
100	100
100	100
100	0
100	100
100	17
100	0
100	92
100	100
100	83
100	0
100	100
100	100
100	100
100	17
100	100
100	83
100	100
100	0
100	100
100	8

100	0
100	17
100	0
100	27
100	100
100	0
92	8
92	42
92	42
92	17
92	67
92	8
92	17
92	42
92	25
92	8
83	100*
83	75
83	42
83	42
83	33
75	100*
75	58
75	58
75	17
75	50
75	17
58	83*
50	58*
50	17
42	58*
42	58*
42	0
42	67*
33	100*
25	83*
25	50*
17	92*
8	92*
8	92*
0	100*

uttalets område, där inlärarens pubertet tycks utgöra en gräns. För syntax och morfologiska del har resultaten varit motsatta. De individuella skillnader som finns i min undersökning här går dock inte att förklara med hjälp av åldersfaktorn. Informanterna hör nästan undantagslöst till samma åldersgrupp (omkring 20 år).

De har också påbörjat inläringen av svenska språket vid lika ålder, d.v.s. 12-13 år gamla. Enligt Snow & Hofnagel-Höhle (1978) borde denna ålder i alla fall vara gynnsammast för tidiga stadier av andraspråksinläringen, särskilt för inläringen av strukturer i ett andraspråk. Detta skulle således kunna utgöra en av förklaringarna till att ganska få individer misslyckats att placera negationen rätt, d.v.s. målspråksenligt, i huvudsatser. Ordföljden i huvudsatserna brukar ju läras in på ett ganska tidigt stadium av studierna.

Av de kognitiva faktorerna är det den så kallade språkbegåvningen som man först kommer att tänka på som en förklaring till det faktum att olika inlärare lär sig i olika takt och når olika nivåer i behärskan av språkliga företeelser. Om språkbegåvning sedan betraktas som en del av allmän intelligens eller som en särskild typ av begåvning enligt John B. Carroll (1981), är mindre intressant i sammanhanget. Man kan inte låta bli att hålla graden av språkbegåvning för en av de mest avgörande orsakerna till de individuella skillnaderna i takten och de slutliga resultaten i inläringen av ett andraspråk. Detta gäller även eller t.o.m. särskilt (Genesee F, 1976) inläringen av enstaka strukturer såsom negationens plats. Men av siffrorna i tabell 2a vågar man dock inte dra den slutsatsen att de som "misslyckats" i testet saknar språkbegåvning. Ett sådant påstående skulle nog kräva mycket mera, t.ex. resultat av psykologiska test angående informanternas allmänna intelligens och eventuella språkbegåvning eller brist på den.

Det förhåller sig på samma sätt med egocentriska och transaktionella faktorer: det fattas en djupare insikt om dessa på individuellt plan. Såsom egocentriska faktorer räknar Brown (1981) självuppskattning, hämning, språklig egoupfattning,

alienering och som transaktionella empati och utåtriktad/inåtriktad personlighet.

I samband med inläringen av svenska i de finska skolorna brukar motivation och attityder betonas. Från och med Gardner & Lambert (1972) skiljer man mellan integrativ och instrumentell motivation. Den förra typen avses då inläraren vill lära sig ett (andra)språk för att kunna umgås med och bli accepterad av talare av målspråket. Instrumentell motivation talar man om då inläraren vill dra nytta av sina språkkunskaper.

Motivation och attityder har säkert spelat en roll även vid inläringen av den aktuella strukturen hos en del informanter. Men på basis av den här undersökningen är det omöjligt att visa hos vilken individ ett sämre behärskande av strukturen i fråga beror på en låg motivationsgrad eller negativa attityder och vilken individ som trots dessa nått goda resultat i testet. Dessutom tycks negativa attityder mot inläringen av svenska och särskilt brist på motivation inte vara lika allmänna fenomen vid handelsinstitutet som det påstås vara i den finska grundskolan. Är detta kanske ett tecken på att det närmast är den integrativa motivationen som fattas? Nyttosynpunkterna väcker den instrumentella motivationen hos inlärare under yrkesutbildningen.

En faktor som Viberg (1987:92) bara flyktigt omnämner, kunde utgöras av olika inlärningsprocesser hos olika individer: "En typ av skillnader som främst diskuteras enbart av forskarna är om det finns skillnader i själva inlärningsprocessen och om inlärningsgången vid behärskandet av en viss struktur är densamma eller kan skilja sig för olika individer."

Eftersom min undersökning dessutom inte är longitudinell, lämpar sig resultaten av testet överhuvudtaget dåligt (om alls) för någon förklaring till individuella skillnader. I det följande skall jag därför koncentrera mig på skillnaderna mellan grupperna och särskilt på skillnaderna mellan årskurserna.

3.2 Skillnader mellan grupperna

När man betraktar siffrorna i tabellen märker man att det finns skillnader mellan alla grupperna. Jag har dock inte ansett det mödan värt att räkna några procenttal mellan klasserna 2A, B och C å ena sidan och mellan 3B och C å andra sidan. I varje grupp av inlärare brukar det finnas individer som har det svårt att hålla samma studietakt som majoriteten. Men hur stor deras andel är varierar från klass till klass och tycks göra det helt slumpmässigt. Skillnaderna som på detta sätt uppstår mellan klasserna är i själva verket skillnader mellan individer och går således att förklara bara på individuellt plan.

Däremot är skillnaden mellan andra- och tredjeklassisterna intressant. Bland de 1080 svar som de 45 andraklassisterna gav fanns 286 fel, 26,5 % av svaren var felaktiga. Bland de 37 tredjeklassisternas 887 svar fanns 307 fel, hela 34,6 % av deras svar var felaktiga. Motsvarande korrekthetsprocent blir alltså 73,5 (andraklassister) och 65,4 (tredjeklassister). I tabell 3 och figurerna 2a och 2b jämförs båda grupperna årskurs 2 (åk 2) och årskurs 3 (åk 3) och visas fördelningen på olika korrekthetsprocent.

I procent blir det följande indelning för grupperna:

TABELL 4 Skillnader i korrekthetsprocent för åk 2 och åk 3

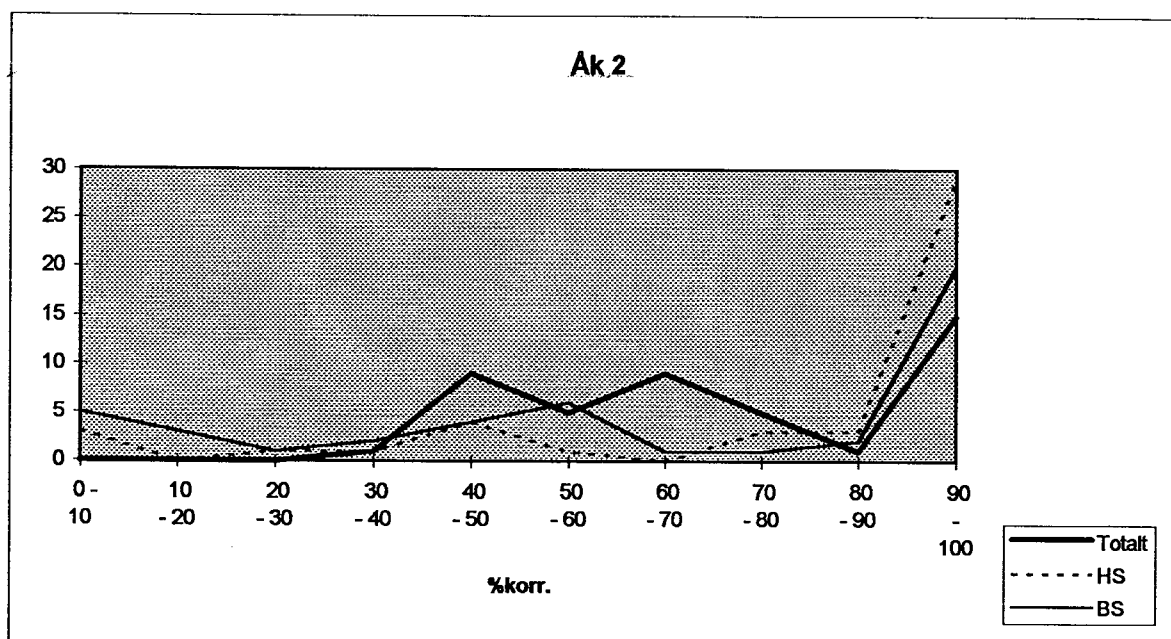
	%KORR		
	Alla satser	HS	BS
Åk 2	73,5	81,1	65,9
Åk 3	65,4	88,5	42,2

3.3 Undervisningens roll

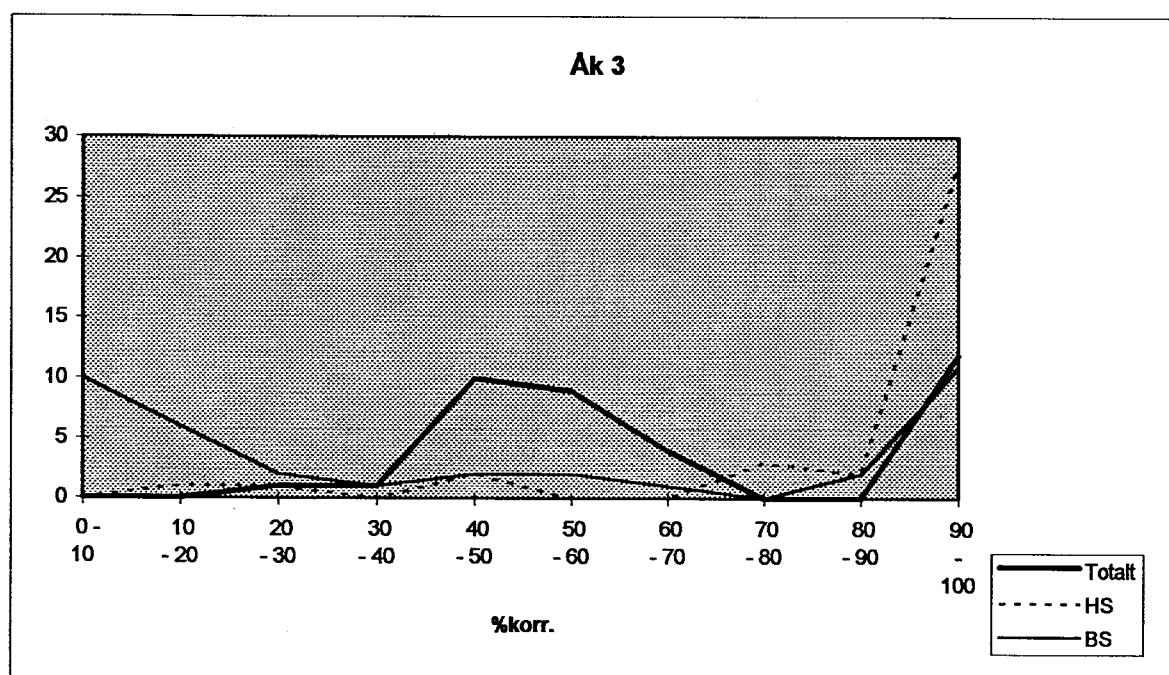
Eftersom siffrorna visar att andraklassisterna lyckats bättre i att placera negationen målspråksenligt rätt i bisatser är det

Tabell 3 Fördelning av informanter på olika %korr. i alla satser samt i HS och BS

Åk 2				Åk 3		
%korr.	Totalt	HS	BS	Totalt	HS	BS
0 - 10	0	3	5	0	0	10
10 - 20	0	0	3	0	1	6
20 - 30	0	1	1	1	1	2
30 - 40	1	1	2	1	0	1
40 - 50	9	4	4	10	2	2
50 - 60	5	1	6	9	0	2
60 - 70	9	0	1	4	0	1
70 - 80	5	3	1	0	3	0
80 - 90	1	3	2	0	2	2
90 - 100	15	29	20	12	28	11
Sammanlagt	45	45	45	37	37	37



Figur 2a Behärskning av negationens plats i alla satser samt i HS och BS på åk 2.



Figur 2b Behärskning av negationens plats i alla satser samt i HS och BS på åk 3.

kanske här på sin plats att diskutera undervisningens roll. Skillnaden mellan grupperna är inte stor när det gäller huvudsatser och då till förmån för tredjeklassisterna med %korr. 88,5 mot %korr. 81,1 hos andraklassisterna. Skillnaden är klart större när det gäller bisatser: %korr. 65,9 hos andraklassisterna och bara 42,2 hos tredjeklassisterna.

Som ovan nämnts hade åk 2 (andraklassisterna) övat in ordföljden i de svenska bisatserna bara några veckor före testet, medan åk 3 (tredjeklassisterna) hade gjort det ett år tidigare. Situationen i testet påminner om Krashens (1981) teori om explicit inlärd regler. De finns samlade i en monitor, en kontrollmekanism, som kan kopplas på och utnyttjas förutsatt att det finns tillräckligt med tid för eftertanke. Reglerna om ordföljden i de svenska bisatserna finns nyinsamlade i andraklassisternas monitor. Genom övning har de lärt sig att rikta uppmärksamheten på just den här företeelsen. I testsituationen gäller det dessutom att skriva och inte tala, vilket ger tid för eftertanke och underlättar utnyttjandet av monitorn.

Tredjeklassisterna har säkert inte riktat sin uppmärksamhet på den här strukturen mera än på de övriga språkliga företeelserna i testet bland vilka placering av negationen är "gömd". Att de lyckats betydligt sämre än andraklassisterna i att placera negationen i bisatser tycks överensstämma med Krashens tes att regler som lärts in genom explicit inläring inte kan utnyttjas för att bygga upp den mentala grammatiken. Även Rod Ellis konstaterar på basis av de studier som finns att övning inte tycks ha bestående inverkan: "... practice may lead to increased accuracy, but perhaps only temporarily. Thus controlled practice appears to have little long term effect on the accuracy with which new structures are performed." (Ellis 1990:192)

Å andra sidan är det över 43 % av tredjeklassisterna som lyckats med minst 50 % korrekthet (de flesta då med 100 %) att placera negationen målspråksenligt även i bisatser. De har också tillägnat sig strukturen i fråga genom explicit inläring. För dessa individer tycks den formella

undervisningen ha spelat en positiv roll vid inläringen av ett andraspråk. I motsats till Krashens återhållsamma attityd till undervisningens möjligheter har t.ex. Michael Long i sin översikt av flera studier av andra forskare kommit till den slutsatsen att undervisningen är till nytta vid andraspråksinläringen för alla inlärargrupper (barn och vuxna), i alla inlärningsstadier och både i och utanför målspråksmiljön. "There is considerable evidence that instruction is beneficial.." (Long 1983:359)

I den här undersökningen visar siffrorna att det lyckats bättre för årskurs 2 än för årskurs 3 att placera negationen målspråksenligt rätt i bisatser: Ca 66 % av informanterna på årskurs 2 har gjort det med minst 50 % korrekthet. Andraklassisterna har alltså kunnat tillämpa regeln som de lärt sig bara ett par veckor tidigare. Detta resultat tycks visserligen inte gå ihop med de undersökningsresultat som enligt Ellis erhöles i en undersökning av undervisning i tyska som andraspråk. Där har undervisningen av en struktur hellre haft en fördröjd än en omedelbar effekt. Det har inte kunnat märkas någon effekt alls inom de tre första månaderna. (Ellis 1990: 131)

3.4 U-formad inläring och övergeneralisering

Fenomenet U-formad inläring kunde däremot förklara skillnaden mellan inlärargrupperna. "Med det menas att inlärarna med avseende på en viss struktur först når en hög nivå, sedan under en period plötsligt presterar mycket sämre, för att slutligen åter nå en hög nivå." (Viberg 1987:72-73)

Eftersom längden på "perioden" i den ovan citerade definitionen blir obestämd och min undersökning inte är longitudinell, är det svårt att säga, i vilket skede av sin inlärningskurva de här tredjeklassisterna befunnit sig vid testningstiden: i skedet av sämre prestationer eller i skedet av den åternådda höga nivån som i så fall inte är särskilt hög (%korr. 42,2). U-formad inläring skulle i alla fall passa bra som en förklaring

till andraklassisternas betydligt bättre prestationer i placeringen av negationen i bisatser (%korr. 65,9).

Samma U-formade utveckling ligger säkerligen bakom det faktum att andraklassisterna oftare än tredjeklassisterna felaktigt tillämpat bisatsordföljden i huvudsatser. Skillnaden i korrekthetsprocent är visserligen inte stor, men den är till förmån för årskurs 3: %korr. 88,5 (åk 3) / %korr. 81,1 (åk 2). Orsaken till denna typ av U-formad utveckling är att ett nyligen inlärt strukturelement börjar övergeneraliseras (Viberg 1987:73). Begreppet kan definieras som en typ av förenkling. Övergeneralisering möter på både det morfologiska och det syntaktiska planet, där viktiga restriktioner på regler faller bort så att de tillämpas utöver sitt egentliga tillämpningsområde. (Viberg 1987:33; Larsen-Freeman & Long 1991:58) Övergeneralisering är enligt min mening en av de trovärdigaste och obestridligaste orsakerna till ovanbeskrivna fel hos mina informanter.

3.5 Den naturliga inlärningsgången

Har undervisningen överhuvudtaget möjligheter att leda inlärarna till målstrukturen eller följer inläringen sin "naturliga" gång som bara blir rubbad av undervisningsförsök. Det är klart att det behövs något slags input i en miljö där målspråket inte talas. Att erbjuda denna input anser t.ex. Krashen vara undervisningens främsta (och kanske enda) uppgift. (Krashen 1982 b:33-37)

Den så kallade naturliga inlärningsgången har undersökts när det gäller både barnens inläring av ett förstaspråk och inläringen av ett andraspråk. Undersökningarna har dokumenterat flera sådana utvecklingsgångar, även angående negation, men närmast på engelska, några på tyska; utöver Hyltenstams refererade undersökning har jag hittat bara Langes & Larssons ovannämnda studie (1973), som gällde inläringen av den svenska negationen hos ett barn, alltså inläringen av ett förstaspråk.

Om man sedan bör jämföra eller det överhuvudtaget går att jämföra utvecklingsskeden i barnens förstaspråksinlärning och i inlärningen av ett andraspråk torde fortfarande vara en oavgjord fråga. Enligt en artikel i Tieteen Kuvalehti skall dock hjärnforskningen ha bevisat att det är fråga om olika processer när man talar modersmålet och ett främmande språk. Under titeln "Vieraat kielet rasittavat aivoja" står det bl.a.: "Tutkimuksen johtopäätös on, että puhuttaessa vierasta kieltä aivojen täytyy ottaa käyttöön sellaisia alueita, joilla ei ole yleensä tekemistä kielen tai puhumisen kanssa." (Tieteen Kuvalehti 8/96: 26) Sådana här antydningar om olika neurologiska grunder för förstaspråks- och andraspråksinlärningen kan väl bidra till komparativ forskning i likheter och olikheter mellan dessa.

I samband med den naturliga inlärningsgången har man refererat till studier av inlärningen av tyskans ordföljdsregler. T.ex. Clahsen, Meisel och Pienemann (1983) hävdar att en naturlig ordningsföljd existerar. Ellis undersökning (1982) gällde inlärningen av engelskans negation. Undervisningen tycktes inte ha påverkat inlärningen (R. Ellis 1990:142). Weinert (1987) hade fått samma resultat. Skotska barn som lärde sig tyska som andraspråk följde trots undervisningen samma inlärningsordning som de som inte blev formellt undervisade. Undervisning och kontrollerad övning kan inverka till och med störande på inlärningen. "... formal instruction can temporarily interfere with the natural process of language learning" och "...the evidence suggests: In some structures such as English negation and the pronominal system, instruction is unable to circumvent the natural processes of acquisition." (R.Ellis 1990:138) Det har också påståtts att undervisning får inlärarna att följa en avvikande inlärningsordning (men inte med bättre resultat).

Dessa studier gör gällande att den naturliga ordningsföljden gynnar preverbal placering av negationen i inlärningsens tidiga stadier. Detta gäller både första- och andraspråksinlärning. (Dahl 1979; Wode 1981, 1983a, 1984; Ravem 1968; Odlin 1989) Den inlärningsordning som framgår av Kenneth Hyltenstams undersökning är: Inlärarna behärskar först den svenska huvudsatsens postverbala negation och bara därefter bisatsens

preverbala negation.

Den höga korrekthetsprocenten (88,5 för åk 3 respektive 81,1 för åk 2) vid placering av huvudsatsens postverbala negation i min undersökning tycks överensstämma med Hyltenstams resultat. De ganska få fallen med felaktig preverbal negation i huvudsatser hos andraklassister tillskriver jag nog hellre en övergeneralisering av en nyligen inlörd regel än någon allmän prioritering av preverbal negation.

En annan förklaring skulle bestå i antagandet att mina informanter redan före testet passerat det tidiga "preverbala" stadiet eller att undervisningen ändå haft en positiv inverkan och fått de flesta informanter att hoppa över det, trots att det påstås (t.ex. Pienemann) att det är omöjligt för inläraren att göra det. Själva fenomenet, favorisering av preverbal negation, är intressant och skall diskuteras i samband med transfer senare i texten. T. ex. Terence Odlin (1989:109) hänvisar till svårigheten att särskilja de olika faktorerna såsom den naturliga inlärningsgången och transfer.

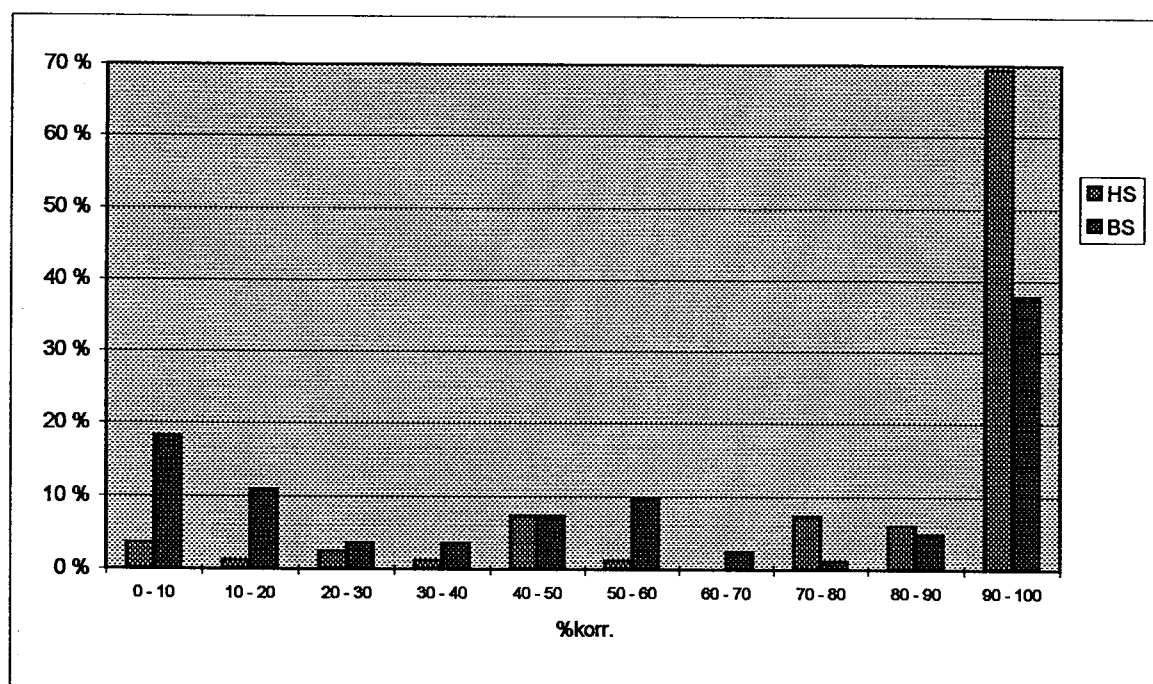
3.6 Svårighetsgradering och implikationell skalning

Tabell 5 visar andelen informanter på olika korrekthetsprocent. Det finns ingen som totalt hade misslyckats placera negationen målspråksenligt rätt i både huvud- och bisatserna, d.v.s. hade fått %korr. 0-10 i båda satstyperna. Bara tre andraklassister har hamnat på samma låga korrekthetsprocent i huvudsatser (jfr tabell 3). Däremot har 15 av de här 82 informanterna, d.v.s. över 18 %, gjort fel placeringsval i så gott som alla bisatser. Figur 3 ger en tydligare bild av saken. Där jämförs korrekta placeringsval i huvud- och bisatser.

57 informanter av 82, d.v.s. cirka 69,5 % tycks behärska negationens målspråksenliga plats i huvudsatserna med över 90 % korrekthet. När det gäller bisatserna i testet, finns det en högre frekvens i båda ändarna av linjen. 15 informanter, d.v.s. 18,3 %, har alltså nästan fullständigt misslyckats

Tabell 5 Procentuell fördelning av informanter på olika %korr.

%korr.	Totalt	HS	BS
0 - 10	0 %	4 %	18 %
10 - 20	0 %	1 %	11 %
20 - 30	1 %	2 %	4 %
30 - 40	2 %	1 %	4 %
40 - 50	23 %	7 %	7 %
50 - 60	17 %	1 %	10 %
60 - 70	16 %	0 %	2 %
70 - 80	6 %	7 %	1 %
80 - 90	1 %	6 %	5 %
90 - 100	33 %	70 %	38 %
Samma	100 %	100 %	100 %



Figur 3 Procentuell fördelning av informanter på olika %korr. i HS resp. BS.

(%korr. 0-10) och 31 informanter lika fullständigt lyckats (%korr. 90-100) med placeringen av negationen i bisatser.

Enligt Hyltenstams svårighetsgradering är en struktur "svår" om den behärskas av få och "lätt" om den behärskas av många. Figur 3 och tabell 2a visar i så fall att negationens korrekta plats i huvudsatser är en "lätt" struktur för mina informanter. Med andra ord är det fråga om en omarkerad struktur. Däremot verkar negationens målspråksenliga plats i svenska bisatser vara en mycket mera markerad struktur för informanterna.

Vad beror detta på? Viberg hänvisar till bisatsernas allmänna komplexitet jämfört med huvudsatserna, när han redogör för Slobins (1977) studie av inläringen av verbfinalisering i tyska bisatser. "Att verbfinalisering lärs in sent beror förmodligen på att regeln är tillämplig endast i bisatser, som i sig är komplexa och lärs in relativt sent." (Viberg 1987:71)

Det är lätt att hålla med Viberg om bisatsernas komplexitet, men det är svårt att tro att testsatserna varit så komplexa för mina informanter att de inte kunnat skilja mellan huvud- och bisatser i detta fall, då det gäller mycket korta och enkla bisatser, som dessutom enbart är av samma typ (att-satser). Detta vågar jag påstå trots att även Hyltenstam (1983) har hänvisat till inlärnarnas svårighet att göra denna skillnad mellan de olika satstyperna, enligt Tarone (1988:67):

"Initially, the syntactic distinction between main and subordinate clauses is not observed". Å andra sidan vet man erfarenhetsmässigt att det är de allmänt underordnade attsatserna som är särskilt känsliga för fel där huvud- och bisatsordföljden förväxlas. Men ordföljdsfel av denna sistnämnda typ uppstår väl närmast i spontanare språkbrukssituationer än det aktuella grammatikalitetstestet.

Här lönar det sig att närmare betrakta tabell 2b som utgör en implikationell skala. Jämför man de individuella procenttalen i huvudsatser och bisatser så förutsäger bisatsens höga korrekthetsprocent rätt bra en hög korrekthetsgrad i huvudsatser. Den implikationella skalan är också ganska "ren", då det gäller åk 3, vilket framgår av tabell 2a: 34 individer

av 37 (91,9 %), rättar sig enligt implikationsregeln, d.v.s. korrekthetsprocenten i huvudsatser är lika hög eller högre än i bisatser (HS BS). Det finns flera undantagsfall bland andraklassisterna, d.v.s. hos 11 individer (24,4 %) av sammanlagt 45 motsvaras en högre siffra i bisatser av en lägre i huvudsatser. Denna skillnad mellan grupperna håller jag för ett ytterligare bevis på en övergeneralisering av en nyinlärd regel hos andraklassisterna.

Bortser man från gruppindelningen så finns det alltså 14 fall (18,4 %) av 82 som avviker från implikationsregeln (märkta med asterisk i tabell 2b), d.v.s. har en lägre %korr. i HS än i BS. Med dessa siffror räknar datorn ut reproduktionskoefficienten $R=1-14/82 \times 2=0.91$ och då gäller det väl en valid implikationell skala. Man kan säga att det också i detta hänseende finns systematik i variationen, eftersom HS BS för de flesta individer.

Även i den meningen finns det systematik i inlärarespråket (Selinker et al. 1975; McLaughlin 1987: 62) att frekvenserna är låga på mellanpunkterna (%korr. 30-90). Informanterna tycks ha placerat negationen antingen målspråksenligt rätt eller konsekvent fel. Bland andraklassisterna finns det tre fall och bland tredjeklassisterna hela sju fall där alla placeringsval är felaktiga (%korr. 0). Det blir sammanlagt 10 informanter av 82 (över 12 %). Det ser alltså ut som om de här tio informanternas inlärarespråk helt saknade kunskap om det faktum att negationen står före finitet i de svenska bisatserna. Men alla informanterna har blivit utsatta för denna kunskap genom undervisning. Själva regeln har nog lärts in, men den har kanske glömts (åk 3) eller, mera sannolikt, har den aldrig blivit någon verklig, tillämplig del av dessa informanternas inlärarespråk. Informanterna har i stället börjat övergeneralisera den "lättare" huvudsatsens ordföljdsregel.

Det kan också handla om en underdifferentiering av svenskans ordföljdsregler enligt Veikko Muittaris (1990:16) definition: "Underdifferentiering innebär att någon skillnad i det främmande språket t.ex. under modersmålets påverkan tolkas som irrelevant och lämnas orealiserad...". Fenomenet, d.v.s. de

tidigare inlärd språkens eventuella inverkan på inlärarespråket ska diskuteras i avsnitt 4.

Undvikande är också en intressant (men svårt observerbar) källa för variationen i inlärarespråket (Schachter 1974). Fenomenet behöver dock inte beaktas i detta fall. Det beror på själva den använda testtypen, men även allmänna är det knappast möjligt att undvika användning av negationen. (Trévisse & Noyau 1984:172)

3.7 Fel och kontext

3.7.1 Hjälppverb vs huvudverb som finit

Kenneth Hyltenstams testning 1978 ledde till den slutsatsen att distinktionen hjälppverb vs fullverb är av betydelse för placeringen av negationen: I huvudsatser placeras negationen oftare korrekt efter predikatet när detta utgörs av ett hjälppverb än när predikatet utgörs av ett huvudverb. I bisatser är det huvudverbsfinitet som har samma positiva effekt på den korrekta placeringen av negationen. Bakom hypotesen om verbkontextens betydelse hade Hyltenstam det faktum att det finita verbet har en central ställning i en sats och det därför med största sannolikhet skall inverka på andra syntaktiska element i inlärarespråket. (Hyltenstam 1978:10) Denna inverkan realiseras genom de generella drag som är kännetecknande för inlärarespråket, genom t.ex. förenkling och övergeneralisering.

I detta material fördelar sig siffrorna som visar antalet korrekta placeringsval på olika verbala kontexter i huvud- och bisatser enligt tabell 6. Om man tittar på korrekthetsprocent i tabellen, kan man åtminstone inte omedelbart se att den verbala kontexten haft någon större effekt på korrekthetsvariationen. Skillnaden mellan de "lätta" huvudsatserna och de "svårare" bisatserna är däremot klar och tydlig.

Men om man ordnar om siffrorna i implikationella skalor enligt den hyltenstamska hypotesen visar ett närmare betraktande av

Tabell 6 Individuella %korr. enligt hv- och hjv-kontexter i HS resp. BS.

	Individ	HS		BS	
		fullverb	hjälpverb	fullverb	hjälpverb
2A	1	100	100	17	50
	2	67	83	100	100
	3	0	83	100	17
	4	100	100	100	100
	5	100	100	100	100
	6	0	0	100	100
	7	100	83	100	17
	8	100	100	17	33
	9	0	17	100	83
	10	100	100	0	0
	11	100	100	33	0
	12	0	17	100	83
	13	17	50	100	100
	14	100	100	0	0
	15	50	67	100	67
2B	1	100	100	100	100
	2	83	100	50	33
	3	83	83	100	100
	4	83	100	50	33
	5	100	100	100	100
	6	0	83	100	17
	7	100	100	100	100
	8	0	50	100	67
	9	100	100	100	100
	10	100	100	67	17
	11	17	83	33	83
	12	100	100	100	100
	13	100	100	50	67
	14	100	100	67	0
	15	100	100	100	100
2C	1	50	100	100	83
	2	100	100	17	0
	3	100	100	100	100
	4	100	100	100	100
	5	83	100	33	0
	6	100	100	100	100
	7	67	100	100	50
	8	83	100	100	33
	9	0	100	33	0
	10	100	100	100	100
	11	50	100	100	17
	12	100	100	0	0
	13	100	100	100	100
	14	100	67	50	33
	3B	1	100	100	17
2		100	100	0	0
3		17	67	0	0
4		100	100	100	83
5		100	100	100	100
6		100	100	100	67
7		100	100	0	0
8		100	100	100	100
9		83	100	17	0
10		0	50	83	17
11		100	100	100	100
12		83	100	33	0
13		83	83	33	50
14		100	100	100	100
15		100	100	33	0
16		0	33	100	83
17		50	100	33	0
18		100	100	100	100
19		100	100	100	67
20		100	100	100	100
21		100	100	0	0
22		100	100	100	100
23		100	100	100	100
3C	1	83	100	67	50
	2	100	100	0	83
	3	83	100	50	0
	4	100	33	50	83
	5	100	100	0	0
	6	100	100	0	33
	7	100	100	0	0
	8	100	100	17	33
	9	33	50	83	50
	10	100	100	100	100
	11	100	100	0	0
	12	83	100	17	0
	13	50	100	33	67
	14	83	67	0	33

tabellerna 7a och 7b en klar tendens i samma riktning som Hyltenstams testning. Då det gäller huvudsatser, har 50 informanter av 82 (knappt 61 %) fått %korr. 100 i kontexter med huvudverb som finit. I hjälpverbskontexter är de motsvarande siffrorna: 62 informanter av 82 (drygt 75 %) har %korr. 100. I de "svårare" bisatserna är spridningen större. Nästan varje korrekthetsprocent blir representerad. Siffrorna strider i alla fall inte mot hypotesen, d.v.s. en kontext med fullverb som finit gynnar den målspråksenliga placeringen av negationen i bisatser. 41 informanter (50 %) har %korr.100 i huvudverbskontexter (hv), men bara 27 informanter (ca 3 %) i hjälpverbskontexter (hvj).

Även i detta sammanhang fäster man uppmärksamheten på skillnaden mellan grupperna. Informanterna på åk 2 tycks ha behärskat bisatsens ordföljd betydligt bättre än informanterna från åk 3. 29 av sammanlagt 45 andraklassister (över 64 %) har placerat negationen målspråksenligt i kontexter med huvudverbsfinit och 18 av 45 (40 %) i kontexter med hjälpverbsfinit. För tredjeklassisterna blir det följande siffror: 12 informanter av sammanlagt 37 (drygt 32 %) respektive 9 informanter av 37 (drygt 24 %).

Har den verbala kontexten verkligen någon relevans i sammanhanget? I de implikationella skalorna 7a och 7b skall en korrekthetsprocent i den "svårare" verbala kontexten, d.v.s. huvudverbskontexten i huvudsatser och hjälpverbskontexten i bisatser, förutsäga en minst lika hög eller högre korrekthetsgrad i den "lättare" kontexten (hvj i HS och hv i BS). Ur siffrorna i tabellen (7a) kan man utläsa att 78 individer av 82 (drygt 95 %) tycks rätta sig enligt den här implikationsregeln när det gäller huvudsatser. Det finns nästan ingen skillnad mellan årskurserna: ca 96 % av andraklassisterna och 95 % av tredjeklassisterna (tabell 6). De egentliga undantagsfallen (%korr. högre i hv-kontexter) är bara fyra (märkta med asterisk i tabellen) och reproduktionskoefficienten R blir då hela 0.98!

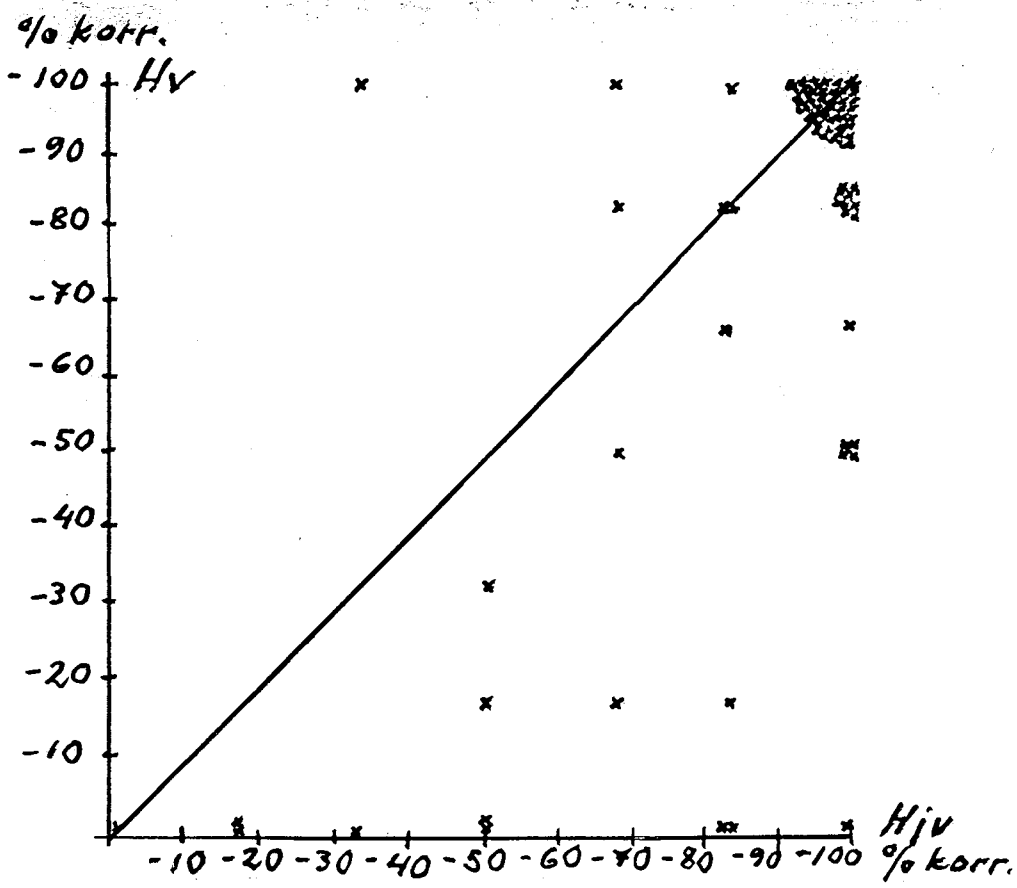
För bisatsernas del är siffrorna något lägre (tabell 7b). Ett lyckat placeringsval i hvj förutsäger en målspråksenlig

placering i hv hos 62 individer av sammanlagt 82 (drygt 75 %). Jämför man årskurserna (tabell 6) så blir det följande resultat: 39 individer av de 45 andraklassisterna (nästan 87 %), men endast 23 individer av de 37 tredjeklassisterna (ca 62 %). Då det gäller bisatser finns det 11 undantagsfall (märkta med asterisk i tabellen), alltså mer än dubbelt flera fall än i HS, men R får ett högt värde även här: $R = 1 - 11/2 \times 82 = 0.93$.

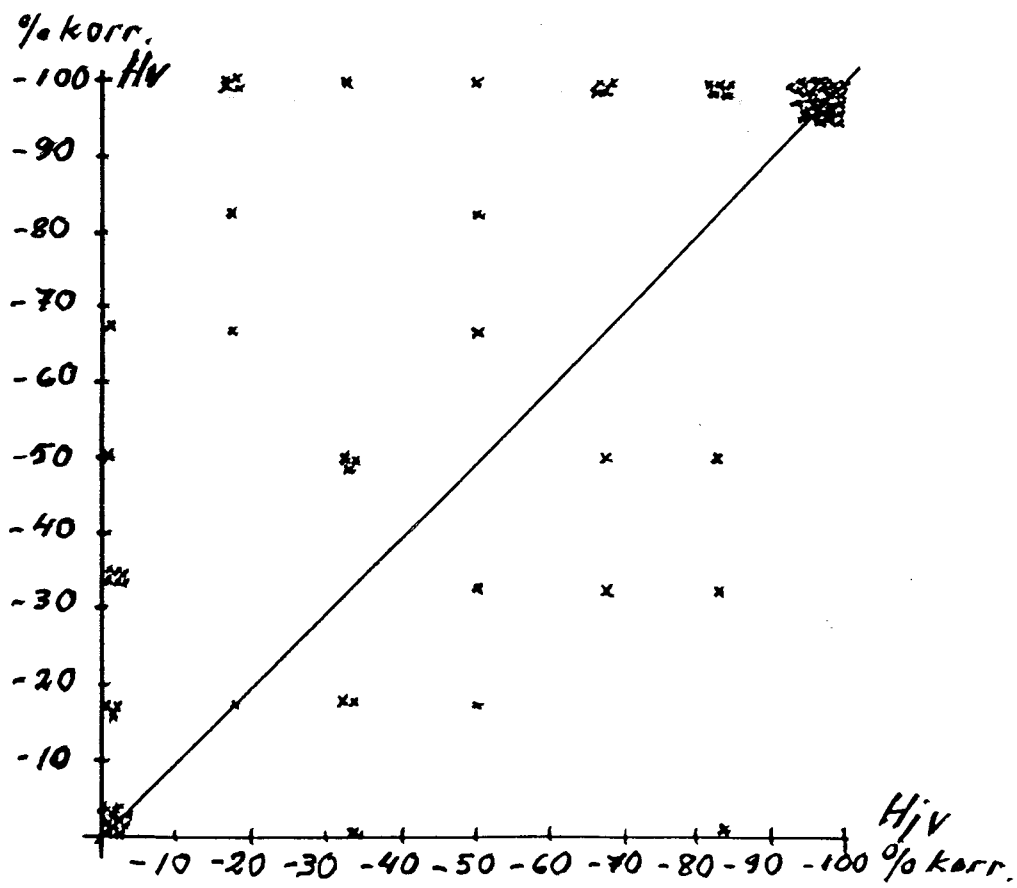
I båda fallen (7a och 7b) är det sålunda fråga om en valid implikationsskala. Avhängigheten mellan verbal kontext och målspråksenlig placering av den svenska negationen tycks gälla såsom Hyltenstam beskrivit. Resultatet beror på en beräkning där jag har tagit med alla procenttal över noll. Alternativt skulle man kanske ha kunnat observera endast de procenttal som överstiger ett visst gränsvärde; man kunde alltså ha avgjort vilken korrekthetsprocent som är signifikant. Men hur detta gränsvärde skulle kunna bestämmas är en annan fråga. Såvitt jag förstår har jag också följt Hyltenstams modell.

De individuella %korr. visas också i figurerna 4a och 4b. Det är lätt att se i figur 4a (HS) att de flesta informanter lyckats bra i båda kontexterna. De lägre %korr. följer hypotesenligt koodinataxeln x (hjv-kontext) och de fyra undantagsfallen koodinataxeln y (hv-kontext). Figur 4b åskådliggör den större spridningen i %korr. angående BS. Till skillnad från figur 4a finns det här koncentrationer i båda ändarna av diagonalen. Både %korr. 100 och 0 i båda kontexterna har varit ganska vanliga i BS. De 11 %korr. som avviker från hypotesen syns under diagonalen.

I tabell 8 betraktas %korr. enligt textsammanhang. Tabellen visar hur många procent av de givna svaren som motsvarar målspråksnormen i båda satstyperna (HS/BS) med både hv- och hjv-kontext.



Figur 4a Spridning av %korr. enligt hv- og hjv-kontexter i HS.



Figur 4b Spridning av %korr. enligt hv- og hjv-kontexter i BS.

Tabell 8 Fördelning av %korr. i hv- och hjv-kontexter

	HS	BS
hv-kontext	79,7	64,0
hju-kontext	89,4	51,4

Siffrorna visar fortfarande samma riktning: Då det gäller HS är %korr. knappt tio procentenheter högre i kontexter med hjv än i kontexter med hv. Vad BS beträffar är siffrorna överlag lägre, men skillnaden mellan kontexterna t.o.m. klarare, d.v.s. över tolv procentenheter till förmån för hv-kontexter. I belysning av mina beräkningar tycks alltså Hyltenstams iakttagelse hålla streck även för den här undersökningens vidkommande.

3.7.2 Jordens vs Hyltenstam

Peter Jordens (1980, 1982) har kritiserat den hyltenstamska hypotesen om det finita verbet betydelse för placeringen av negationen. Han kallar Hyltenstams tolkning för ad hoc-förklaring (Jordens 1980:198 m.fl.), d.v.s. Hyltenstam skall ha dragit sina slutsatser på grundval av ändamålsstyrda undersökningsresultat. För det första betonar Jordens (1980) den allmänna svårigheten att enbart tolka fel som uttryck för inlärarspråkets regler. Lika fel kan basera sig på olika regler och olika inlärningsprocesser hos olika inlärare. Det är också omöjligt att obestridligt visa en enda orsak till ett fel.

Enligt Jordens har Hyltenstam inte kunnat motivera sin uppfattning om att det finita verbet (antingen hv eller hjv) är avgörande för negationens plats i inlärarspråket. Jordens alternativa slutsats är att inlärarna i första början förenar negationen med huvud verbet oberoende av dess finita eller infinita form. Det är därför Hyltenstams informanter VERKAR placera negationen målspråksenligt efter hjv i HS, men enligt Jordens kan den målspråksenliga placeringen basera sig på en inkorrekt regel, nämligen att negationen alltid hör ihop med hv. (Jordens 1980:203). Jordens tror inte heller att

Hyltenstams informanter alltid kunnat göra skillnad på huvud- och bisatser.

Med denna kritik anser sig Jordens få Hyltenstams undersökningsresultat att följa de ganska allmänt godkända utvecklingsstadierna i inlärarespråket från konkreta (lättare / omarkerade) till mera abstrakta (svårare / markerade) företeelser: 1 Den semantiska företeelsen urskiljs först, alltså betydelsen hos ett huvudverb. 2 Den morfologiska företeelsen, d.v.s. den finita verbformen, kommer efter den semantiska och där kommer distinktionen mellan det finita och infinita hv före hjv. 3 Sist blir den syntaktiska distinktionen HS/BS. (Jordens 1980:204)

Vid punkt 2 kan man kanske resonera vidare och förena den universella favoriseringen av preverbal (men inte prefinit) negation med datan som visar att både Hyltenstams och mina informanter lyckats bättre med att placera negationen målspråksenligt i HS med hjv-kontext än i HS med hv-kontext. Sambandet mellan huvudverbet och negationen är starkt och blir bara ogärna och först senare rubbat av den morfologiska distinktionen finit/infinit. I bisatser leder samma fenomen (det fasta sambandet mellan huvudverb och negation och favorisering av preverbal negation) till målspråksenlig placering av negation i kontexter med fullverbsfinit.

Hyltenstam har svarat på Jordens kritik och hävdar att Jordens där misstolkat hans undersökning och slutsatser. Jordens alternativa förklaring beskriver inlärarespråkets utveckling som en följd väldefinierade stadier medan Hyltenstam anser sig ha redogjort för variationen i den undersökta datan. Av de fastställda regelmässigheterna kan man sedan få en bättre insikt om den ifrågavarande strukturens utvecklingsgång. (Hyltenstam 1982:169) Hyltenstam vädjar till tidigare undersökningsresultat som stöder hans tolkning av data:

Hjälppverb väljs först som kontext för tillägnandet av negationens postverbala plats för att man tenderar att göra partiella val och minimala justeringar i grammatiken vid inläringen av nya strukturer i målspråket. Huvudsatsens

mönster följs innan den strukturella skillnaden mellan olika satstyper inlärs. Oviljan att klyva konstituenten gör att postverbal placering av negation favoriseras av hjälpsverbkontexten och preverbal placering av negation av huvudverbkontexten. Enligt Hyltenstam består huvudskillnaden mellan Jordens och hans egen tolkning i att Jordens inte separerat inläringen av negationen från inläringen av kategorier som utgör den lingvistiska kontexten för placeringen av negationen. (Hyltenstam 1982: 171-172)

I sitt svar på Hyltenstams motkritik upprepar Jordens (1982) i stort sett sina tidigare argument och står alltså fast vid att verbkontexten (Vfin) knappast är av betydelse för placering av negationen. För min del verkar den här debatten mellan Hyltenstam och Jordens onödig i den meningen att Jordens å ena sidan inte kunnat och (så vitt jag förstår) inte heller velat förneka riktigheten i Hyltenstams data. Å andra sidan har Hyltenstam i sin motkritik betonat att hans tolkning av data inte behöver strida mot allmänt godkända principer för inlärarspråkets utveckling (Visserligen har Hyltenstam en reservation: Det finns få sådana principer om vilkas allmängiltighet forskarna är eniga. 1982:171)

3.7.3 Andra kontextuella omständigheter

Av intresse för den semantiska sidan, som hänvisats till av både Jordens och Hyltenstam, har jag plockat fram de meningar bland testsatserna som verkat "lättast" resp. "svårast" för informanterna. Alla testuppgifterna angående negationens plats och försedda med %korr finns som separat bihang i slutet av arbetet.

Den högsta %korr. (92,7) har satsen

INTE Åke ____ vill ____ ringa.

Nästan lika hög d.v.s. 91,5 blir %korr. i satserna

INTE Hon ____ kan ____ sluta.

INTE Ulf ____ vill ____ stanna.

Den lägsta %korr. (45,1) får följande mening:

INTE Det är bra, att de ____ ska ____ gå.

Den nästlägsta %korr. (46,3) har två meningar:

INTE Det är synd, att Ulf ____ vill ____ stanna.

INTE Det är bra, att Åke ____ vill ____ ringa.

Alla de övriga uppgifterna har en %korr. över 50.

Vad kan man säga på grundval av detta? Det är svårt att hitta på något nytt utöver det som redan sagts om den syntaktiska och kontextuella omgivningen. Huvudsatser med hjälpverbskontext verkar lättast, bisatser med hjälpverbskontext svårast. Uppgifterna är enkla, det har inte funnits så många alternativ att välja på. Av modala hjälpverb är inte "måste" representerat bland uppgifterna där negation ska fyllas i. "Vilja" blir kanske överrepresenterat, vilket också framgår av ovanstående lista. Bland de sex huvudsatserna med hjv-kontext finns två med "vill", en med antingen "kan", "ska", "får" eller "hinner" som predikat. Samma fördelning gäller även bisatserna med hjv-kontext.

Förutom modala hjälpverb finns alltså "hinna" i hjv-kontexter; %korr. i HS blir 84,1, i BS 61. Verbet används inte alls som huvudverb i uppgifterna. Skillnaden i %korr. är tämligen liten eller rättare sagt är %korr. (84) i HS låg jämfört med HS med ett modalt hjälpverb som predikat, medan %korr. (61) är ovanligt hög jämfört med BS med ett modalt hjälpverb som predikat. Av ovanstående lista framgår det att t.ex. huvudsatsen med "kan" och den ena med "vill" har %korr. 91,5 och den andra med "vill" 92,7. Exempel på de låga %korr. i BS med modalt hjälpverb som predikat finns också ovan: bisatsen med "ska" 45,1 och med "vill" 46,3. Är detta kanske ett tecken på att informanterna inte alltid uppfattat "hinna" som hjälpverb och i så fall också på att distinktionen hv/hjv verkligen är av betydelse i sammanhanget?

Ett annat exempel på verb som kan användas både som huvudverb och hjälpverb utgör "börja". Det förekommer i testet enbart som huvudverb. Huvudsatsen med "börja" som predikat får %korr. 63,8 och t.ex. satsen med "bo" exakt samma %korr. 63,8. Detsamma

gäller bisatser med "börja" resp. "bo" som predikat: båda har exakt samma %korr. 79,3. Detta tyder på att "börja" uppfattats som ett helt vanligt huvudverb och placeringen av negationen följt exakt samma mönster hos "börja" och t.ex. "bo".

Verbet "få" är också ett gränsfall mellan huvud- och hjälpverb då det gäller form och användning. I testet förekommer "få" bara som hjälpverb en gång i HS och en gång i BS. Båda satserna har exakt samma innehåll: "Han får inte röka/ Det är bra, att han inte får röka". HS får %korr. 86,6, som är hög men inte lika hög som för HS med "vill", "kan" eller "ska" (över 90). BS med "får" som predikat får %korr. 57,3. Denna siffra är högre än för BS med hjv-kontext i allmänhet men lägre än för BS med hv-kontext. Jämfört med %korr. för satserna med "hinner" som predikat visar siffrorna samma riktning även om inte lika tydligt. Men det är också sannolikt att verbet "få" är mera känt än "hinna" i både som huvudverb och som hjälpverb. Slutsatsen blir: Om det finita verbet har relevans så är det knappast betydelsen hos verbet som har den utan hellre då igen distinktionen hv/hjv.

4 TRANSFER - INTERFERENS

4.1 Begreppet transfer

"Med transfer menades ursprungligen överförandet av drag från modersmålet (eller något annat redan inlärt språk) till ett språk under inläring", definierar Åke Viberg begreppet transfer (1987:51). Enligt Lado (1957:8), traditionens klassiker, tenderar individerna att överföra former och betydelser från sitt modersmål och sin kultur till främmande språk och kulturer. Därför är det nödvändigt för den som lär sig och för den som undervisar i ett främmande språk att jämföra och försöka ta reda på likheter och olikheter mellan sitt modersmål (sin egen kultur) och det språk (den kultur) som ska läras in.

Man kan skilja mellan positiv och negativ transfer (interferens), d.v.s. överförandet leder till en målspråksenlig resp. en felaktig struktur. (bl. a. Selinker 1969). Selinker talar också om en tredje typ av transfer, nämligen neutral transfer (1969:91). Transferteorin utgör den psykologiska grundvalen för kontrastiv analys. Den utvecklades inom behaviorismen. Detta tänkesätt framgår av definitioner av begreppet som överförande av vanor (t.ex. Corder 1971). I motsats till den allmänna uppfattningen om transfer som en psykologisk process har Schachter (1983) velat se transfer som en restriktion på de möjliga hypoteser som inläraren kan utforma om målspråkets struktur.

4.2 Kritik mot transfer

Forskningen har dock visat att det inte är möjligt att förklara alla fel med hjälp av transfer; särskilt försiktig bör man vara med att förutsäga svårigheter vid inläringen av ett andraspråk genom kontrastiv analys. Negationen hör i själva verket till de första områden som gett forskare anledning till kritik mot transfer (Odlin 1989: 105).

I detta sammanhang kan hänvisas till Schumanns och Staubles studier (1983) där det finns en jämförelse av hur engelskans negation lärs in av inlärare med skilda modersmål. Både inlärare som hade ett modersmål med preverbal negation (spanska) och inlärare som hade ett modersmål av annan typ (japanska) använde den felaktiga strukturen *no + Verb* i engelskan. Detta håller Viberg (1987) för ett bra bevis på hur transfer samspelar med andra processer; i detta fall gäller det transfer och förenkling. Även Odlin (1989) refererar till Schumann (1979) och inläringen av den engelska negationen och konstaterar att all preverbal användning av negationen inte kan tillskrivas transfer. Men han betonar också att transfer utan vidare spelar en roll vid inläringen av syntaktiska strukturer såsom negationens plats. Frågan är bara hur viktig den här rollen är. (Odlin 1989:111)

4.3 Viktiga synpunkter

Trots att den behavioristiska riktningen kritiserats av flera forskare har transfer inte blivit en helt förnekad förklaring till variationen i inlärarspråket. Den fortsätter trots allt att vara ett aktuellt forskningsområde kring andraspråksinläringen, men numera i en annan referensram än den behavioristiska, närmast i den kognitiva enligt Rod Ellis (1990).

Ett viktigt tema inom transferforskningen är samspillet med andra processer. Jag har ovan kort redogjort för Schumanns och Staubles studier där transfer och förenkling samverkat. McLaughlin (1987) hänvisar till Zobl (1983, 1984a), som också betonat nödvändigheten att skilja på transfer och andra företeelser. Men detta är ju lättare sagt än gjort.

Forskarna tycks ändå vara ganska ense om ett antal förhållanden under vilka transfer blir sannolik. En sådan omständighet är en viss grad likhet mellan språken i fråga. Bl.a. Wode (1983:147) betonar att det krävs ett visst mått av likhet mellan första- och andraspråk för att transfer ska ske. Kellermann (1978:39) hänvisar till Sjöholms studie (1976) som gäller finsk- och svenskspråkiga finländares inlärarengelska. Dåförtiden, i början av 70-talet, hade finskspråkiga studenter läst engelska som tredje språk och svenska som andra språk. Transfer tycktes ske från svenska, och inte från modersmålet finska, till engelska. De svenskspråkiga studerandena överförde däremot strukturer från sitt modersmål svenska, och inte från finska (andraspråk). Schumanns och Staubles (1979, 1983) ovancerade studier ger ett ytterligare bevis även på detta. Både spanska och japanska inlärare använde samma felaktiga struktur $n + \text{Verb}$ i sitt engelska inlärarspråk, men bara de spanska inlärarnas fel kunde tillskrivas transfer, eftersom japanen skiljer sig kraftigt från engelskan för att transfer skall kunna ske.

Markering är en annan faktor som ska uppmärksammas i sammanhanget. Det har redan hänvisats till markerade och omarkerade strukturer under 3.6 Svårighetsgradering. Förenklat

uttryckt kan markerade strukturer kallas för "svåra", de uppfattas som mer komplexa; omarkerade strukturer kan kallas för "lätta"; de uppfattas som mindre komplexa. Kellerman (1977, 1979) hävdar att inlärare tenderar att transferera omarkerade element men inte markerade. I början transfererar inlärarna nog både markerade och omarkerade drag från sitt förstaspråk, men i skedet av ett mera utvecklat inlärarspråk motstår inlärarna överförandet av markerade drag. "Marked forms will be potentially less transferable than unmarked ones." (Kellerman 1978:53)

Eckmans markeringsteori (1977) går ut på att svårigheter för en inlärare uppstår bara då det gäller sådana element som saknar motsvarighet i modersmålet och dessutom är mer markerade i målspråket. Eckman (1977) har presenterat en markeringshierarki (The Markedness Differential Hypothesis) som visar varför några av modersmålets strukturer blir transfererade och några andra inte. Hierarkin består av följande punkter: 1. De områden i målspråket som skiljer sig från modersmålet och är mera markerade än modersmålet blir svåra för inläraren. 2. Den relativa svårighetsgrad som ett mera markerat språkligt drag har i målspråket kommer att motsvara dess relativa markeringsgrad. 3. De drag i målspråket som skiljer sig från modersmålet men inte är mera markerade än modersmålet blir inte svåra för inläraren. (Eckman 1977:321)

Keenan & Comries (1977) kända markeringshierarki, tillgänglighetshierarki (The Accessibility Hierarchy) gäller bildandet av relativsatser och förutsäger vilka positioner som är lätta respektive svåra att relativisera. Redan dessa exempel på undersökningar kan visa att markeringsteorin verkligen har en central ställning i diskussionen om transfer. "Markedness considerations and transfer operate in close interaction..." (McLaughlin 1987:91)

4.4 Transfer och denna undersökning

Vilken roll (om någon) spelar då transfer, både den positiva och den negativa, som förklaring till en målspråksenlig eller

felaktig placering av negationen hos mina informanter? Det tycks vara en allmänt accepterad uppfattning bland forskarna att den preverbala negationen prefereras vid språkinläringens tidiga stadier av både förstaspråks- och andraspråksinlärare. Som redan tidigare nämnts har t.ex. Dahl (1979) konstaterat att det finns en stark tendens att negationen placeras direkt före det finita verbet, åtminstone i språk där negationen utgörs av en fristående partikel. Dahl (1979:95) har också framställt svenska (och andra nordiska språk förutom isländska) som ett språk som delvis (i BS) återinfört den preverbala negationen och gjort det ganska sent, antagligen med stöd av den naturliga universella tendensen.

Därför skulle man kunna anta att den här tendensen ytterligare förstärks bland finskspråkiga informanter av transfer från modersmålet, där negationen (som visserligen inte utgörs av en partikel utan av ett verb) står före verbet. Transfer borde väl underlätta målspråksenlig placering av negationen i svenska bisatser (positiv transfer), där negationen står före finitet, men leda till ett större antal felaktiga placeringsval i huvudsatser (negativ transfer/interferens).

Siffrorna ovan (t.ex. i tabell 3) visar dock att dessa informanter oftast placerat negationen korrekt i huvudsatserna och de flesta placeringsfelen finns i bisatserna. Detta tycks strida mot både den allmänna prioriteringen av preverbal negation och transferföreteelsen.

Det är kanske skäl att återkomma till faktorer som forskarna hållit för viktiga i samband med transfer. Vilka andra processer än transfer från modersmålet kan ha påverkat mina informanter? Kan inläringen av den motsvarande engelska strukturen tidigare än den svenska ha lett till transfer? I så fall har den engelska strukturen förstärkt den postverbala negationen, vilket har lett till en målspråksenlig struktur i svenska huvudsatser, men till en felaktig struktur i svenska bisatser. Kanske denna transfer från engelska har också förstärkt kontextens inverkan i den riktning som Hyltenstam (1978) rapporterat: En hjälpverbskontext gynnar den målspråksenliga (postfinita) placeringen av negationen i

huvudsatser, men har motsatt inverkan i bisatser, d.v.s. leder genom övergeneralisering och under underdifferentiering av svenskans olika ordföljdsregler för olika satstyper till avvikelser från målspråksnormen.

Men eftersom den engelska negationen alltid är bunden med ett hjälpverb, bör den språkliga strukturen förmodligen betraktas som mera markerad än den svenska. Ovan har jag redan hänvisat till Kellerman och Eckman enligt vilka transfer sker från omarkerade till markerade strukturer, alltså i motsatt riktning. Kellermans och Eckmans studier gällde visserligen transfer från inlärnarnas modersmål till engelska. Men det är väl samma regler som transfer ska följa även i andra fall.

Här kan dock markering spela in på ett annat sätt. Felen i bisatserna är mycket flera än felen i huvudsatserna. Ovan har bisatsernas allmänna komplexitet redan diskuterats. De utgör alltså en markerad struktur och de svenska bisatserna en mera markerad än de finska då det gäller negationens plats. Negationens preverbala plats i finska huvudsatser förändras ju inte i bisatser. Man kan (kanske) tänka sig att informanterna inte velat göra en markerad struktur (en bisats) till en ännu mera markerad på svenska genom att beakta denna skillnad i negationens plats. Den omarkerade finska strukturen (ingen skillnad mellan olika satstyper angående negationens plats) skulle då ha transfererats i stället för den markerade svenska strukturen. Denna hypotes skulle kunna stödjas av Eckmans ovancerade markeringsteori: svårigheter uppstår bara då det gäller sådana element som saknar motsvarighet i modersmålet och dessutom är mer markerade i målspråket.

Finns det sedan en tillräcklig likhet mellan finska och svenska för att transfer överhuvudtaget blir möjlig? Språken är visserligen mycket olika, men skiljer sig knappast lika mycket från varandra som t.ex. japanska och engelska. Beträffande några andra språkliga fenomen har forskarna utgått från att transfer mellan finska och svenska kan ske. Kenneth Hyltenstam (1984) har utöver markering hänvisat till positiv transfer från finska då det gäller att undvika pronomina kopior i svenska

relativsatser.

Någon positiv transfer tycks dock inte ha hjälpt mina informanter att placera negationen målspråksenligt i svenska bisatser, utan de har, tvärtom, lyckats bättre i att placera negationen i svenska huvudsatser, där man borde ha kunnat räkna med negativ transfer från modersmålet. I själva verket har även Hyltenstam i sin tolkning av de egna undersökningsresultaten påpekat att transfer från modersmålet inte spelat någon roll trots att man på förhand räknat med den som en av de viktigaste faktorerna bakom variationen. (Hyltenstam 1978:55)

Ovan har jag redan hänvisat till en möjlighet till positiv transfer från den tidigare inlärd engelska strukturen till den postfinita negationen i svenska huvudsatser (och särskilt i hjv-kontexter i den hyltenstamska andan). Däremot är det lika svårt för mig att hitta bevis på transfer från modersmålet hos mina 82 finskspråkiga informanter som det varit för Hyltenstam hos de 160 informanterna med 35 olika modersmål.

5 SAMMANFATTNING

En av målsättningarna för mitt arbete var ju enligt inledningen att komma till bättre insikt om orsakerna till fel i placering av negationen hos mina informanter och på så sätt få stöd i det praktiska undervisningsarbetet. Jag tycker att jag också nått det här målet, d.v.s. en bättre insikt genom att ha bekantat mig med studier som gjorts inom området och med de generella drag som kännetecknar inlärarspråket. Den uppfattning som nu ter sig klar för mig är: Inläringen av en språklig struktur såsom negationens plats är inte i första hand beroende av målspråket eller av inlärarens modersmål, utan av utvecklingen i själva inlärarspråket, där många faktorer medverkar.

Även om det inte råder någon enighet om de här faktorerna eller deras betydelse bland språkforskare, har detta arbete förstärkt min tro på undervisningens möjligheter att påverka den språkliga utvecklingen hos inlärare. Siffrorna i min under-

sökning ger dock snarare ett positivt än ett negativt helhetsintryck av hur informanterna tillägnat sig en språklig struktur, nämligen negationens plats så gott som uteslutande med hjälp av undervisning, formell inlärning.

Detta är förstås en subjektiv syn på saken, men det finns väl inget objektiva mått på när undervisningsresultaten är goda eller dåliga. En annan sak är hur undervisningen skall ordnas på bästa möjliga sätt. Men det är i mitt tycke klart att man kan lära sig i klassrummet och att undervisningen, t.o.m. explicit inlärd regler, kan vara till nytta, eftersom medvetenhetsgraden hos inlärare höjs såsom Sharwood-Smith (1981) uttrycker det.

Den variation som finns i inlärarspråket hos mina informanter följer i stort sett samma mönster som tidigare beskrivits av Kenneth Hyltenstam (1978). I BS är %korr. betydligt lägre än i HS. Lägst är %korr. i BS med hjv-kontext och högst i HS med hjv-kontext. Verbkontexten tycks alltså vara betydelsefull för målspråksenlig placering av den svenska negationen hos mina informanter.

De psykologiska bakgrundsfenomen som enligt min mening tydligast medverkar till variationen i den här undersökningen är övergeneralisering och underdifferentiering. De allmänt lägre %korr. i BS är ett bevis på underdifferentieringen av svenskans olika ordföljdsregler för HS och BS, medan övergeneraliseringens inverkan syns i skillnaden mellan %korr. för åk 2 och åk 3. Informanterna på åk 2 har lyckats bättre än informanterna på åk 3 i att placera negationen i BS, men tillämpat den nyinlärd bisatsregeln oftare felaktigt i HS.

Det är däremot svårt att visa något direkt samband mellan uppnådda %korr. och transfer från modersmålet finska. Företeelsens indirekta inverkan på t.ex. underdifferentiering är möjlig, t.o.m. sannolik genom markering, men kan inte obestridligt utläsas ur siffrorna.

LITTERATUR OCH REFERENSER

- Brown, H.D. 1981. Affective factors in second language learning. I Alatis, J, Altman, H. & Alatis, P (red.): The Second Language Classroom, Directions for the 1980's. Oxford University Press, Oxford
- Carrol, J.B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. I Diller, K. C. (red.): Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Newbury House, Rowley, Mass.
- Clahsen, H. 1984. The Acquisition of German Word Order. A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Developments. I Andersen, R. (red.): Cross-Linguistic Perspective. Second Languages. Newbury House, Rowley, Mass.
- Clahsen, H., Meisel J.M. & Pienemann, M. 1983. Deutsch als Zweitsprache; Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. IRAL 5: 161-170
- Dahl, Ö. 1977. Negation in Universal Grammar. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 33.
- Dahl, Ö. 1979b. Typology of sentence negation. Linguistics 17:79-106
- Eckman, F. R. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. Language Learning 27: 315-330
- Eckman, F. R. 1985. Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. Studies in Second Language Acquisition 7: 289-307
- Ellis, R. 1990. Instructed Second Language Acquisition. Blackwell Publishers, Oxford.
- Gardner, R. & Lambert, W. 1972. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Newbury House, Rowley, Mass.
- Genesee, F. 1976. The role of intelligence in second language learning. Language Learning 26.
- Hyltenstam, K. 1978. Variability in interlanguage syntax. Phonetics Laboratory Working Papers 18/1978. Departement of general linguistics, Lund University, Lund.

- Hyltenstam, K. 1982. On descriptive adequacy and psychological plausibility: a reply to Jordens: *Language Learning* 32: 167-173
- Hyltenstam, K. 1984. The Use of Typological Markedness Conditions as Predictors in Second Language Acquisition: The Case of Pronominal Copies in Relative Clauses. I Andersen, R. (red.): *A Cross-Linguistic Perspective. Second Languages*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Jordens, P. 1980. Interlanguage research: interpretation or explanation. *Language Learning* 30: 195-207
- Jordens, P. 1982. How to make your facts fit: a response from Jordens. *Language Learning* 32:175-181
- Keenan, E. & Comrie, B. 1977. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry* 8: 63-99
- Kellerman, E. 1977. Towards characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2:2
- Kellerman, E. 1978. Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S.D. 1982b. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lange, S. & Larsson, K. 1973. Syntactical development of a Swedish girl Embla, between 20 and 42 months of age, part I: Age 20-25 months. Stockholm.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman Group UK Limited.
- Lightbown, P. 1983. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. I Seliger, H. & Long, M. (red.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Rowley, Mass.
- Long, M. H. 1983a. Does second language instruction make a difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17: 359-382
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold (Publishers) Ltd, London.

- Muittari, V. 1990. Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienters inlärararsvenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 7.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ravem, R. 1968. Language acquisition in a second language environment. *IRAL: International Review of Applied Linguistics* 6: 175-185.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24:2.
- Schachter, J. 1983. A new account of language transfer. I Gass, S. & Selinker, L. (red.): *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Schumann, J. H. 1979. The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. I Andersen, R. (red.): *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. TESOL, Washington, D.C.
- Schumann, J. H. 1983. Simplification, transfer and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. *Language Learning* 32:2
- Seliger, H., Krashen, S. & Ladefoged, P. 1975. Maturational constraints in the acquisition of second languages. I Krashen, S & al. (red.) *Child-Adult Difference in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Selinker, L. 1969. *Language Transfer*. I Gass, S. & Selinker, L. (red. 1983): *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. I Richards, J. (red. 1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman, London.
- Selinker, L, Swain, M. & Dumas, G. 1975. The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25:139-191
- Sharwood-Smith, M. 1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* II:2.
- Sjöholm, K. 1976. A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English. I Ringbom, H. & Palmberg, R: *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English*. AFTIL 5, Åbo.

- Slobin, D. I. 1977. Language change in childhood and in history. I Macnamara, J. (red.): Language Learning and Thought. Academic Press. New York.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. The critical period for language acquisition. Evidence from second language learning. I Krashen, S. et al. (red. 1982): Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Newbury House, Rowley, Mass.
- Stauble, A-M. 1983. A Comparison of Spanish-English and Japanese-English Second Language Continuum: Negation and Verb Morphology. I Andersen, R (red. 1984): Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass.
- Tarone, E. 1988. Variation in Interlanguage. I Meara P., Skehan, P. (red.): Second Language Acquisition. Edward Arnold.
- Trévisé, A. & Noyau, C. 1984. Adult Spanish Speakers and the Acquisition of the French Negation Forms: Individual Variation and Linguistic Awareness. I Andersen R. (red.): Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och Kultur. Stockholm.
- Vieraat kielet rasittavat aivoja. 1996. I Uutta tietoa (red.)Tieteen Kuvalehti 8/1996:26
- Wode, H. 1981. Learning a Second Language: An Intergrated View of Language Acquisition. Gunter Narr, Tübingen.
- Wode, H. 1983a. Four early stages in the development of L1 negation. I Wode, H. (red.): Papers on Language Acquisition, Language Learning, and Language Teaching. Julius Groos, Heidelberg.
- Wode, H. 1984. Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages: I Davies, A. et al. (red.): Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Zobl, H. 1983. L1 acquisition, age of L2 acquisition and the learning of word order. I Gass, S. & Selinker, L. (red.): Language Transfer in Language Learning. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass.

BIHANG

Testmeningar angående placering av negationen med uppnådda %korr.

	%korr.
INTE Det är synd, att Anita ___börjar___ klockan sju.	63,8
INTE Ulf ___vill___ stanna.	91,5
INTE Det är bra, att han ___får___ röka.	57,3
INTE Vi ___stannar___ i Köpenhamn.	80,5
INTE Ulla ___kommer___ i kväll.	79,3
INTE Det är bra, att Åke ___vill___ ringa.	46,3
INTE Det är synd, att han ___kan___ sluta.	52,4
INTE Det är synd, att Ulf ___vill___ stanna.	46,3
INTE Det är bra, att Maria ___bor___ i Malmö.	63,8
INTE Det är synd, att hon ___arbetar___ på restaurang.	68,0
INTE Hon ___kan___ sluta.	91,5
INTE Anita ___börjar___ klockan sju.	79,3
INTE Han ___får___ röka.	86,6
INTE Det är bra, att hon ___sover___ på morgonen.	61,0
INTE Lisa ___hinner___ äta.	84,1
INTE Maria ___bor___ i Malmö.	79,3
INTE Det är synd, att Ulla ___kommer___ i kväll.	57,3
INTE Åke ___vill___ ringa.	92,7
INTE Det är bra, att vi ___stannar___ i Köpenhamn.	70,7
INTE Det är synd, att Lisa ___hinner___ äta.	61,0
INTE Det är bra, att de ___ska___ gå.	45,1
INTE Hon ___sover___ på morgonen.	80,5
INTE De ___ska___ gå.	90,2
INTE Hon ___arbetar___ på restaurang.	79,3