

ADVERB I FINSKSPRÅKIGA GYMNASISTERS INLÄRARSVENSKA

Pro gradu-avhandling
i nordisk filologi
vid Jyväskylä universitet
Hösten 1999

Kari Pekkarinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Pekkarinen Kari	
Titel Adverb i finska gymnasisters inläraarsvenska	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Hösten 1999	Antalet sidor 75
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med den här pro gradu-avhandlingen är att redogöra för hur finska gymnasieelever behärskar de svenska adverbena i sitt inläraarspråk. Som undersökningsmaterial har jag 120 uppsatser skrivna av 30 gymnasister i Nurmo åren 1991-94. Jag behandlar materialet gruppvis vilket innebär att inläraarna är delade i tre grupper enligt vitsordet på studentuppsatsen: A-, C- och L-grupp. Adverbena har jag delat in i tre större enheter enligt funktionen: pronominella adverb, satsadverb och förstärkande adverb. Adverbbruket studeras i förhållande till målspråksnormen och behandlingen är både kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa delen innebär att jag räknar adverbfrekvenser och felfrekvenser. Den kvalitativa analysen baserar sig på att jag klassificerar och beskriver fel som inläraarna har gjort i adverbbruket.</p> <p>Teoridelen behandlar språkinläring och ordinläring. Jag presenterar begreppet inläraarspråk med sina generella drag. Jag tar också upp några egenskaper hos inläraare som har med språkinläring att göra. I teoridelen klargör jag även ordklassen adverb vilket innebär att jag presenterar adverbens bildningssätt samt deras betydelse och funktion.</p> <p>Det förekommer sammanlagt 1800 adverb i hela materialet. Den mest frekventa adverbtypen är satsadverb med 1006 belägg. Inläraarna nådde korrekthetsprocenten 77,5 i bruket av satsadverb. Antalet pronominella adverb var 504 av vilka 81,9 % var korrekt använda. Det lägsta antalet belägg visade förstärkande adverb som hade använts 290 gånger. Korrekthetsprocenten för de förstärkande adverbena var högst: 91,4 %. Av de tre inläraargrupperna behärskar inläraarna i grupp L bäst adverbbruket. Korrekthetsprocenten för grupp L är 87,7, för grupp C 78,9 och för grupp A 74,7 i användningen av alla adverb. Felen har jag indelat i tre grupper: ortografisk-morfologiska, syntaktiska och semantiska fel. Av de 342 felen var de syntaktiska felen behärskande med 211 (61,7 % av alla fel) belägg. Inläraarna hade gjort 67 (19,6 %) ortografisk-morfologiska och 64 (18,7 %) semantiska fel. Orsaken till de syntaktiska felen är att inläraare inte behärskar svenska ordföljdsregler. I några fall förekommer det också övergeneralisering och transfer från andra språk.</p>	
Uppslagsord inläraarspråk, språkinläring, adverb	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK	2
2.1. Första- och andraspråksinläring	2
2.2. Inlärarspråk	3
2.2.1 Förenkling	4
2.2.2 Övergeneralisering och undvikande	4
2.2.3 Helfrasinläring och annan holistisk inläring	5
2.2.4 Innovationer och kompensatoriska uttryck	6
2.2.5 Element från andra språk än målspråket	7
2.2.6 Transfer och markering	7
2.2.7 Variation	8
2.2.8 Fossilisering	8
2.3 Inläraren	9
2.3.1 Ålder	9
2.3.2 Personlighet och förmåga	10
2.3.3 Motivation och attityder	11
2.3.4 Inlärningsstrategier	13
3 ORD OCH ORDINLÄRNING	14
3.1 Ordet ”ord”	14
3.2 Inläring av ordförråd och ordinlärningsprocesser	15
3.3 Mentalt lexikon	19
4 ADVERB I SVENSKAN	20
4.1 Indelning av adverb enligt formella grunder	21
4.1.1 Enkla adverb	22
4.1.2 Avledda adverb	23
4.1.3 Sammansatta adverb	25
4.2 Indelning av adverb enligt funktion	27
4.2.1 Pronominella adverb	27
4.2.2 Satsadverb	29
4.2.3 Förstärkande adverb	31
4.3 Indelning av adverb enligt betydelse	32

4.4 Böjning	33
4.5 Användning: Adverbens plats i satsen och påverkan på ordföljden	34
5 MATERIAL OCH METODER	36
5.1 Materialbeskrivning	36
5.2 Metoder	37
5.3 Felanalys	38
6 ADVERB I INLÄRARSVENSKA	40
6.1 Frekvenser och felfördelning	40
6.2 Pronominella adverb i inläraarsvenska	42
6.2.1 Demonstrativa adverb	45
6.2.2 Relativa adverb	47
6.2.3 Frågande adverb	48
6.2.4 Totala adverb	51
6.2.5 Övriga pronominella adverb	52
6.2.6 Sammanfattning av de pronominella adverben i inläraarsvenska	54
6.3 Satsadverb i inläraarsvenska	55
6.3.1 Frekvenser och felfördelning	55
6.3.2 Allmänna satsadverb	57
6.3.3 Nekkingsord	60
6.3.4 Konjunktionella satsadverb	63
6.3.4.1 Olika typer av konjunktionella satsadverb	63
6.3.4.2 Kopulativa satsadverb	64
6.3.4.3 Övriga konjunktionella satsadverb	65
6.3.5 Sammanfattning av satsadverben i inläraarsvenska	67
6.4 Förstärkande adverb i inläraarsvenska	68
7 SAMMANFATTNING	71
LITTERATUR	73

1 INLEDNING

I det här pro gradu-arbetet kommer jag att behandla språkinlärning. I detta fall gäller det inlärning av svenska i en finskspråkig omgivning i Finland. Man kan lära sig ett språk antingen som ett andra språk eller som ett främmande språk. I den här avhandlingen undersöker jag inlärning av svenska som främmande språk. Detta innebär att svenska anses vara ett främmande språk för finskspråkiga elever därför att det lärs in utanför målspråksmiljön där den enda möjliga källan till språket ofta utgörs av läromaterial och undervisning.

Syftet med den här avhandlingen är att presentera hur finskspråkiga inlärare, som har lärt sig svenska som främmande språk, använder svenska adverb i sina uppsatser. Adverbbruket är ett intressant undersökningsområde därför att adverbens funktion är att nyansera satsinnehållet. Adverbena är också en väldigt frekvent använd ordklass och till den här ordklassen hör ord av skiftande lag. Det är också intressant att se hur inlärarna har lyckats i adverbbruket eftersom adverbens placering och påverkan på ordföljden inte är så fri som i finskan och det kan antas att det förekommer avvikelser från målspråksnormen i detta avseende.

Som undersökningsmaterial har jag uppsatser som är skrivna av finskspråkiga gymnasister i Nurmo åren 1991-94. Det finns sammanlagt 30 försökspersoner och jag har valt fyra uppsatser av varje elev från årskurserna 2, 4 och 6 samt uppsatsen för studentexamen. Antalet uppsatser är således 120. Uppsatserna behandlas gruppvis (A, C och L) enligt vitsordet på studentuppsatsen.

Teoridelen presenterar språkinlärning. Först kommer jag att göra skillnaden mellan första- och andraspråksinlärning och därefter behandlar jag typiska drag för inlärarspråk samt egenskaper hos inlärare. Därefter tar jag upp begreppet ord och ordinlärning. Ett språk består av ett antal ord som man behöver för att kunna kommunicera på språket. För en andra- eller främmandespråksinlärare är det viktigt men ibland också svårt att behålla orden i minnet. Därför presenterar jag också mentalt lexikon och några synpunkter omkring det.

I kapitel 4 redogör jag för ordklassen adverb. Först presenterar jag adverb enligt morfologiska grunder vilket omfattar bl.a. olika sätt att bilda adverb. De svenska adverbena kan delas in i olika grupper enligt olika kriterier. I det här arbetet tar jag upp utöver de morfologiska

egenskaperna också funktionen och betydelsen. I slutet av kapitel 4 ger jag ännu en kort översikt över adverbens plats i satsen och påverkan på ordföljden. Om undersökningsmaterial och metoder skriver jag i kapitel 5. I samband med metodbeskrivningen tar jag upp också felanalysens olika skeden som presenterar hur man ska behandla de fel som inlärnarna har i sitt inlärnarspråk.

I analysdelen presenterar jag hur inlärnarna har använt adverb i sina uppsatser. Jag kommer att ta upp adverbena enligt den funktionella indelningen. Materialet behandlas i början av varje kapitel i sin helhet och därefter i de tre olika inlärnargrupperna. Jag tar upp utöver själva bruket och förekomsterna av adverb också antalet fel och korrekthetsprocenten.

Jag antar att det finns skillnader mellan de olika inlärnargrupperna i adverbbruket och antalet felbelägg. Det måste sannolikt vara också så att de olika grupperna kan rangordnas också med hjälp av denna analys. Jag vill ta reda på om det alltid är just inlärnare med högsta vitsordet på studentuppsatsen som har använt adverb mest lik målspråksnormen.

2 INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

2.1 Första- och andraspråksinläring

Språkforskare upptäckte på 1960-talet, inspirerad av Noam Chomsky, att barnspråk i själva verket har ett eget regelsystem. Man började betrakta inläring av andra språk på samma sätt i början av 1970-talet. Sedan dess har man ansett inlärnarspråket som ett eget språk som har egna, speciella regler. (Viberg 1989, 6.)

Språkinläring kan delas in i två olika typer. Det talas om förstaspråksinläring och andraspråksinläring. Begreppet förstaspråksinläring används när ett barn lär sig sitt modersmål, alltså sitt första språk, innan något annat språk har etablerats. I vissa fall är det möjligt att ett barn lär sig två eller flera språk samtidigt enligt förstaspråksinläringen. Detta är möjligt t.ex. om föräldrarna har olika modersmål. Andraspråksinläring innebär att man lär sig ett språk först efter ett eller flera språk har etablerats. (Viberg 1984, 6; 1987, 9-11.)

Inlärningstiden är olik för förstaspråksinlärning och andraspråksinlärning. Förstaspråksinläraren har tillgång till stora mängder av språklig information och språkliga kommunikationssituationer. Inlärningen sker så småningom och helt naturligt. För andraspråksinläraren är inlärningstiden mycket kortare och också andra faktorer (ålder, repetition) som påverkar inlärningen är annorlunda. (Enström 1996, 14.)

Om andraspråksinlärningen sker på egen hand, utan undervisning, talar man om informell inlärning. Begreppet formell inlärning används däremot när andraspråksinläraren har undervisning som hjälpmedel. Om undervisning i ett språk sker i målspråksmiljön blir resultatet svenska som andra språk. Om ett språk lärs ut utomlands (t.ex. svenska i Finland) används begreppet svenska som främmande språk. (Viberg 1989, 9-11.)

Det finns vissa skillnader mellan andraspråksinlärning och främmandespråksinlärning. Den som lär sig ett språk som andra språk borde kunna använda språket i vardagliga sammanhang för att kunna kommunicera med omgivningen och göra sig förstådd. Främmandespråksinläraren använder språket däremot i helt olika situationer, kanske endast i klassrummet. Detta kan vara en förklaring till att man i främmandespråksundervisning koncentrerar sig främst på grammatik. (Enström 1996, 10.) I Finland är det speciellt studentexamen som styr undervisningen i gymnasierna. I studentexamen betraktas först och främst den grammatiska korrektheten. I det avseendet är det naturligt att också i undervisningen betona grammatik.

2.2 Inlärarspråk

Första- och andraspråksinlärning har många likheter som t.ex. förenkling men under årtiondens forskning har det visat sig att det finns flera viktiga skillnader mellan de här två språkinlärningsfallen. Andraspråksinlärare brukar t.ex. göra flera fel och bevara de längre i sitt språk. (Viberg 1993, 52.)

Inlärarspråk håller på att utveckla sig mot målspråket även om de har egna regler som kan skilja sig kraftigt från de regler som gäller för målspråket. Det är ändå möjligt att urskilja ett antal generella drag som är kännetecknande för inlärarspråket på alla nivåer. Till de här dragen hör **förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfraser och andra oanalyserade**

element, innovationer och kompensatoriska element och element från andra språk än målspråket. (Viberg 1989, 30.)

2.2.1 Förenkling

Ett av de mest typiska dragen i inlärarespråket är förenkling. Förenkling förekommer i inlärarespråkets tidiga stadier på olika nivåer. Ett exempel på morfologisk förenkling är t.ex. utelämnning av böjningsändelser (*flick-or*, *bil-ar*). Syntaktisk förenkling betyder utelämnning av satsled (*han kommer inte > komma inte*). Vid detta stadium använder inläraresn endast de ord som uppbar mycket information och han utelämnar informationsfattiga, grammatiska formord (artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb, prepositioner). Det gäller alltså språkliga element som är relativt förutsägbara, redundanta i det sammanhang där de förekommer. Förenkling förekommer fonologiskt genom att inläraresn använder mycket gärna KV-stavelser (Konsonant + Vokal) t.ex. *tor* i stället för *stor*. Lexikal förenkling betyder att en inläraresn överanvänder vanliga ord. Vid överanvändning förekommer nödvändigtvis inte några fel. När förenkling yttrar sig i form av överextension har ett ord används utöver dess normala betydelseomfång. Till exempel verbet *gå* kan användas i stället för en mängd skilda rörelseverb i svenskan. Efter att inläraresn har lärt sig ett ord i princip kan det ta en lång tid innan ordförrådet blir tillräckligt effektivt organiserat och framlockningen av ordet ur minnet blir tillräckligt automatiserad för att ordet ska kunna användas aktivt i naturliga kommunikationssituationer. (Viberg 1989, 31-33.)

2.2.2 Övergeneralisering och undvikande

Det gäller övergeneralisering när en inläraresn tillämpar en regel för generellt. Övergeneralisering kan också uppfattas som en typ av förenkling, närmare bestämt av de regler med vilka yttrandena bildas. Inläraresn har inte tagit hänsyn till vissa restriktioner på tillämpningen av en regel. På det morfologiska planet är övergeneralisering vanlig vid böjningsmorfem, dvs. vanliga böjningsmorfem används i stället för mindre vanliga t.ex. *brorar* (*bröder*), *köpade* (*köpte*). På det syntaktiska planet har inläraresn som lär sig svenska svårigheter med ordföljden. De övergeneraliserar huvudsatsens raka ordföljd också i sådana fall då något annat satsled än

subjekt (t.ex. adverbial) inleder en huvudsats t.ex. **På kvällen jag gick ut (På kvällen gick jag ut)*. Det kan emellertid uppstå också omvända problem: när inläraren har lärt sig det omvända ordföljden i svenskan börjar han använda det även i sammanhang där svenskan inte har omvänd ordföljd. Han alltså övergeneraliserar regeln om ordföljden i svenskan. (Viberg 1989, 33-34.)

Undvikande är en sådan språklig företeelse i inlärarspråket som inte kan direkt uppmärksammas om man jämför inlärarspråket med målspråket. Det rör sig nämligen inte om språkfel, kanske t.o.m. tvärtom. Ursprungligen fann forskarna undvikandet just när de undersökte varför sådana inlärare vilkas modersmål avvek mycket av målspråket hade så få fel i sitt språk (dessa inlärare hade mindre fel än de som hade ett modersmål mera likt med målspråket). Resultatet var att inlärare som inte hade gjort fel hade inte heller använt sådana strukturer som de inte hade i modersmålet. Undvikande kan uppträda t.ex. på så sätt att inlärare undviker ord som representerar en betydelse som saknar motsvarighet på modersmålet. De kan också undvika ord som har en komplicerad böjning och använda i stället mindre komplexa ord med en besläktad betydelse. (Viberg 1989, 34-36.)

Det kan vara svårt att observera undvikandet. Ofta är den enda möjligheten att jämföra frekvensen av en viss företeelse hos olika grupper, två inlärargrupper som har olika modersmål eller en inlärargrupp och en grupp personer som har målspråket som modersmål. Om ett visst språkligt element används med signifikant lägre frekvens i en inlärargrupp, kan det möjligen vara fråga om undvikande. Det räcker inte att observera felen om man vill undersöka undvikande. (Viberg 1989, 36.)

2.2.3 Helfrasinlärning och annan holistisk inlärning

Helfrasinlärning och annan holistisk inlärning utgör en tydlig skillnad mellan första- och andraspråksinlärning. När ett barn lär sig sitt modersmål (= första språk) sker det stegvis. Barnet använder först bara enskilda ord och så småningom börjar kombinera enstaka ord med andra. Barn kan inte imitera mer komplicerade yttranden medan andraspråksinlärare kan i princip imitera längre yttranden redan från början. (Viberg 1989, 36.)

Helfraslinärning betyder att en inlärare lär sig oanalyserade enheter i ett språk utan att kunna variera dem. Under tiden börjar inlärares variera inlärd fraser och får på så sätt mera innehåll i sitt språk. Helfraslinärning och dess utnyttjande har ofta nämnts som en viktig skillnad mellan första- och andraspråksinläringen. Med hjälp av helfraslinärning kan en inlärare ge intryck av att kunna mer än han egentligen kan. När inlärares använder helfraser i kommunikationen vinner han tid att bilda yttranden med produktiva regler, som i början kräver väldigt mycket bearbetningskapacitet. Helfraslinärning är vanligt på det syntaktiska planet men det förekommer också på andra nivåer. Inlärare kan t.ex. lära sig vissa ord i en böjd form utan att vara medveten om att det föreligger en ändelse (t.ex. i *tungta* regler har inlärares uppfattat *tungt* som adjektivets grundform). (Viberg 1989, 37-38.)

2.2.4 Innovationer och kompensatoriska uttryck

Ett bevis på att inlärarespråket är ett eget språkssystem är att det i inlärarespråket finns element som saknar någon direkt motsvarighet både i käll- och målspråket. Sådana här element är t. ex. parafrafer och olika slags nybildningar på det lexikala området. Vissa typer av parafrafer används också av infödda talare då de inte kommer på eller inte kan ett ord. Inlärare tenderar också att komma på nybildningar. Dessa nybildningar är vanligtvis fullt möjliga i målspråket och de är bildade enligt språkets sammansättnings- och avledningsregler. Den enda orsaken som gör att de måste betraktas som en särskilt företeelse för inlärarespråket är att de dubblar redan existerande ord. (Viberg 1989, 39)

Inlärare kan också använda approximation om de inte kommer på det ord de just behöver. Med approximation menas att inlärares tar till ett närbesläktat ord som inte är helt korrekt i situationen men som kan antas vara begripligt för mottagaren. Approximation är ett medvetet överskridande av ordens användningsområde. Som exempel på analytisk dekomposition, en speciell form av parafrafer, kan nämnas *gå eller promenera fort* i stället för *springa* eller *prata mycket starkt* i stället för *skrika*. (Viberg 1989, 40.)

2.2.5 Element från andra språk än målspråket

I inlärarspråket kan finnas element från andra språk än målspråket. Det kan vara fråga om element från modersmålet eller från ett annat språk som inläraren behärskar. Element hämtas vanligen från det språk som ligger närmare målspråket. Alla element från andra språk än målspråket är inte nödvändigtvis yttrade på det andra språket. Det kan t.o.m. vara så att ett ord i modersmålet motsvaras av två olika ord i målspråket och det kan leda till att inläraren väljer fel ord. För att få veta felens ursprung måste man göra systematiska jämförelser mellan inlärare med skilda modersmål. Om överförandet av element från andra språk är ofunktionellt och omedvetet kallas det för transfer medan om element är funktionellt utnyttjade kallas det för lån eller kodväxling. (Viberg 1989, 41.)

2.2.6 Transfer och markering

Ursprungligen har man uppfattat begreppet transfer som överförande av drag från modersmålet eller något annat redan inlärt språk till det språket som inläraren håller på att lära sig. Forskarna skilde mellan positiv transfer och negativ transfer (interferens). Det gällde positiv transfer då överförandet från modersmålet resulterar korrekta struktur på målspråket. Negativ transfer ger upphov till felaktiga strukturer. Nuförtiden omfattar begreppet transfer varje typ av inflyttande från modersmålet eller annat tidigare lärt språk på målspråket. Några forskare betonar att källspråket och målspråket måste vara i viss mån lika för att transfer ska vara möjlig. (Viberg 1989 50-51.)

Markering betyder att vissa element i ett språk uppfattas även av de infödda talarna som enklare och regelbundnare. Sådana element är omarkerade medan element som uppfattas som mer komplexa anses vara markerade. Viberg (1989, 52) skriver att Kellerman (1977) har utformat hypotesen enligt vilken inlärare tenderar att transferera omarkerade element men inte markerade. En annan forskare (Eckman, 1977) anser att inlärare har svårigheter bara då det gäller sådana element som saknar motsvarighet i modersmålet och är mer markerade i målspråket. Sådana element som har inte motsvarighet i modersmålet men är mindre markerade vållar inte svårigheter. Inläringssvårigheter antas bli större med ökande markering. (Viberg 1989, 52.)

2.2.7 Variation

Variation är ett naturligt drag i alla språk. Även om inlärarespråket betraktas som ett riktigt språkssystem med egna regler, är variation ännu kraftigare i inlärarespråket än i s.k. fullt utvecklade naturliga språk. Men variation i inlärarespråket är i alla fall systematisk (Larsen-Freeman 1991, 81). Viberg (1989, 56-62) nämner tre typer av variation. **Sociolingvistisk variation** förekommer lika väl i modersmålet som i inlärarespråket. Med sociolingvistisk variation menas att en person varierar sitt språk beroende på situationen och samtalspartner. **Kapacitetsbetingad variation** hör tätare ihop med inlärarespråket än förstaspråket. Kapacitetsbetingad variation betyder, som namnet redan avslöjar, att kapaciteten är den faktor som orsakar variation i språket. Också automatisering påverkar förmodligen mycket den kapacitetsbetingade variationen. Informationsbearbetning kan belastas av den språkliga kontexten och typen av uppgiften. En relativt stor del av variation är s.k. **fri variation**. Fri variation är oförutsägbar, vilket innebär att det inte finns eller man inte har lyckats finna några betingade faktorer.

Kapacitetsbetingad variation kan förekomma i två olika typer. **Kontextuell variation** påverkas av den språkliga omgivningen. Som exempel kan nämnas uttal och dess korrekthet i olika omgivningar. T.ex. kan det vara lättare för en inlärare att uttala vissa konsonanter/vokaler i en viss kombination. En annan typ av kapacitetsbetingad variation är **uppgiftsbetingad variation** som påverkas av olika slags uppgifter. Uppgiftsbetingad variation kan också ha sociolingvistiska drag, eftersom vissa typer av uppgifter kan uppfattas som mer formella. (Viberg 1989, 56-62.)

2.2.8 Fossilisering

Fossilisering är det begrepp som betecknar brister i den slutliga språkbehärsningen. Selinker (refererad i Hyltenstam 1988, 140-141) introducerade fossilisering 1972. Termen betecknar enheter, regler eller subsystem som bland andraspråksinlärare dröjer kvar i en form som avviker från målspråksnormen. Det spelar ingen roll hur mycket undervisning eller förklaringar inlärarespråket får i målspråket. Det är ännu oklart om fossilisering är ett kompetens- eller performansfenomen, vad som är orsaken till fossilisering och om det är möjligt att de fossiliserade enheterna kan börja utveckla igen.

2.3 Inläraren

En viktig faktor i inläringen av språk är inläraren själv. Alla människor lär sig sitt modersmål utan större svårigheter. Andra- eller främmandespråksinläring lyckas tyvärr inte lika bra. Ett stort frågetecken inom språkinlärningsforskningen är också varför olika inlärare lyckas på olika sätt med sin språkinläring. En del av svaret är kanske inlärarens ålder. Man börjar ju lära in ett andra eller främmande språk betydligt mycket senare än vad som är fallet med modersmålet. Utöver åldern finns det en rad olika egenskaper hos inlärare som påverkar inläringen av andra eller främmande språk. (Larsen-Freeman & Long 1991, 153.)

2.3.1 Ålder

Det finns flera frågor som berör den optimala åldern för inläring av andra eller främmande språk: När lär sig inläraren effektivast? Är det sant att barn lär sig bättre än vuxna? När borde man börja lära ut ett språk? Hur lär man sig ett språk vid olika åldrar? T.ex. anser Chomsky (enligt Linnarud 1993) att LAD, Language Acquisition Device, är aktivt endast till puberteten. Efter det är det omöjligt att lära sig ett nytt språk fullständigt. Också psykolingvisten Lenneberg (enligt Linnarud 1993) ansåg att det finns en kritisk ålder då man kan optimalt lära sig ett nytt språk. Efter den kritiska åldern är det fysiskt omöjligt att lära sig lika bra som ett barn. (Larsen-Freeman & Long 1991, 154; Linnarud 1993, 78-79.)

Det är inte lätt att mäta ålderns betydelse i språkinläringen eftersom den är bara en faktor bland många andra. Forskarna har ändå funnit två tendenser som verkar vara relativt klara. Både vuxna och barn har sina fördelar i inläringen. Vuxna lär sig snabbare och barn når bättre slutresultat. Äldre inlärare lär sig målspråkets syntax och fonologi snabbare än yngre inlärare. Inläringstakten är snabbare hos vuxna endast under de första månaderna av inläringen, senare är det ingen skillnad. Man borde kanske bestämma lite närmare begreppen ”gamla/vuxna” och ”yngre/barn” eftersom om yngre och äldre vuxna jämförs med varandra så är de yngre vuxna alltid snabbare. I alla fall är det lättare för vuxna att lära sig det nya språkets grammatiska och fonologiska regler. Många undersökningar visar emellertid att endast inlärare som har börjat inläringen före sexårsåldern uppnår den kompetensnivå som infödda har.

Detta gäller särskilt bra språkets uttal. (Larsen-Freeman & Long 1991, 154-155; Linnarud 1993, 78-80.)

Språkforskare föreslår fyra orsaker till skillnader i barns och vuxnas förmåga att lära sig ett nytt språk. Dessa fyra faktorer är förändringar i hjärnan, kognitiva faktorer, input och socio-psykologiska skäl. Puberteten anses vara en viktig åldersgräns för språkinläring. Alla forskare är ändå inte eniga om t.ex. lateraliseringens påverkan i språkinläringen. Med kognitiva orsaker syftar man till det att vuxna kan utnyttja abstrakt tänkande och allmän förmåga att lösa problem i andra- och främmandespråksinläring (Linnarud 1993, 80-81). Krashen (1982, 10) anser att barn lär sig sitt modersmål med hjälp av LAD (Language Acquisition Device). Vuxna har nytta av sin problemlösningsförmåga i att systematisera regler, men LAD anses vara effektivare. Han gör skillnaden också på begreppsnivån. Han använder begreppet inläring hos vuxna. Barnen tillägnar sig sitt första språk enligt Krashen.

Enligt Linnarud (1993, 81) får barn mera välanpassad input än vuxna. Barn kan använda inputen för att göra slutsatser om språkets struktur. Med socio-psykologiska skäl menas att en äldre inlärare kan ha större svårigheter att acceptera ett nytt språk. Hans modersmål är kanske så nära eller en del av sin identitet att det nya språket kan vålla svårigheter. Inlärare kan också ha negativa attityder till målspråket och dess talare, vilket kan hindra språkinläringen. Barn har inte sådana attityder.

2.3.2 Personlighet och förmåga

Linnarud (1993, 83-88) har granskat hur personlighet påverkar språkinläringen. Hon har studerat forskning kring olika slags personligheter och drag som påverkar personlighet som extroverta, risktagare, hämningar, självförtroende, ångslan, empati och tolerans för oklarhet. Som slutsats av personlighetens påverkan i inläringen kan man säga att utåtriktade, orädda, empatiska personer som har god självuppfattning och tål viss osäkerhet verkar vara bra i att lära sig ett nytt språk. Sådana här inlärare vågar också ta risker och satsa även om de inte kan så mycket. Det här gäller närmast i spontana språkliga situationer. Det är inte självklart att en person som har ovannämnda egenskaper skulle klara prov i grammatik bättre än andra inlärare.

Språkförmåga är ytterligare en egenskap som anses vara större hos en del inlärare. Carroll (refererad i Linnarud 1993, 89) har delat språkförmågan in i fyra kategorier. Forskaren kallar förmågan att skilja mellan olika ljud och att härma den för fonetisk förmåga som påverkar uttalet. Vissa personer tycks ha grammatisk känslighet som förekommer i form av medvetenhet om det egna språkets strukturer och grammatiska funktioner. Med minnet menar Carroll att en inlärare har förmågan att lära sig en roll eller memorera något. Det sista draget inom förmågakategorin utgör s.k. induktiv språkinlärnings förmåga vilket innebär att vissa inlärare kan dra slutsatser och komma fram till mening genom process.

2.3.3 Motivation och attityder

Det är uppenbart att motivation spelar en viktig roll i språkinläring, något som gäller i all inläring i allmänhet. En stor och grundläggande fråga är hur en lärare kan förstärka motivationen hos elever som ibland inte har så stora intressen att studera det ämne läraren håller på att undervisa i.

Ausubell (enligt Linnarud 1993, 90) har 1968 nämnt sex olika faktorer bakom motivation. Alla dessa baserar sig på behov: 1. behov att upptäcka och utforska det okända, 2. behov att manipulera omgivningen och orsaka förändringar, 3. behov att vara aktiv både fysiskt och psykiskt, 4. behov att stimuleras av omgivningen, människor eller tankar, 5. behov att internalisera resultaten av upptäckterna och aktiviteterna och lösa problem (behovet av kunskap) samt 6. behov att vara känd, accepterad och beundrad av andra (ego-enhancement, ego-förtrollning).

Gardner och Lambert (1972, 131-132) har i sina undersökningar kommit till att det finns två typer av motivation. De skiljer mellan **instrumentell motivation** som framhäver nyttoaspekterna och **integrativ motivation** som domineras av sociala skäl. Med instrumentell motivation menas att man använder det man håller på att lära sig som ett instrument för att nå ett högre mål (t.ex. att komma fram i karriären). Om man tänker på språkinläring innebär instrumentell motivation t.ex. att man nöjer sig med att klara sig på posten eller som turist utomlands. För elever kan instrumentell motivation vara att få ett bra betyg i skolan.

Integrativ motivation innebär att inläraren vill lära sig ett språk för att kunna umgås med infödda målspråkstalare på målspråket. Också det att inläraren blir socialt accepterad är en viktig faktor inom integrativ motivation. Det är allmänt godkänt att integrativ motivation är det som starkast befrämjar inläringen av språk på längre sikt. Ändå är relationen inte så enkel eftersom den sociala miljön kan påverka också det med vilket motivationstyp man når bästa inlärningsresultat. I andraspråksinläringen anses den integrativa motivationen vara starkare eftersom andraspråksinlärarna bor i målspråksmiljön. I främmandespråksinläring kan den instrumentella motivationen däremot vara förhärskande bland elever. (Ericsson 1989, 116 ; Viberg 1989, 102.)

På 80-talet har forskare funnit en motivationstyp till. Det har gjorts skillnad mellan integrativ motivation och **assimilativ motivation**. Integrativ motivation omfattar bara en önskan att kommunicera med infödda målspråkstalare och att lära sig om deras kultur. Assimilativ motivation i sin tur innebär önskan att bli en del av det nya samhället och att likna dess medlemmar så mycket som möjligt. (Linnarud 1993, 91.)

Ännu kan man presentera en aspekt på motivation. Alla motivationstyper, instrumentell, integrativ och assimilativ motivation kan antingen komma inifrån eller utifrån. Som exempel av instrumentell motivation som kommer inifrån kan man nämna fallet där en inlärare kan själv vilja använda språket för att komma längre i karriären. Om instrumentell motivation kommer utifrån så är det kanske arbetsgivaren som föreslår fortbildning i ämnet. I skolan är situationen inte så klar. Det är svårt att säga om motivationen i skolan kommer utifrån eller inifrån. (Linnarud 1993, 91.)

Attityder anses vara ett tidigt resultat av inflytandet från föräldrar och kamrater. De grundläggs också genom kontakten med personer som inte är "vanliga" i olika avseenden. Det sägs ofta att attityderna gentemot målspråksanvändare är de viktigaste. Detta gäller t.o.m. omvänt: attityderna hos inlärare påverkas också de attityder som inläraren tror att talare av målspråket har gentemot den grupp som inläraren tillhör. Också inlärarens inställning till den egna gruppen brukar uppmärksammas. Om inställningar till den egna gruppen uppfattas som bättre eller sämre i olika avseenden påverkas också viljan att komma i kontakt med andra grupper. (Viberg 1989, 102)

Attityder påverkar språkinläring men också språkinläring påverkar attityder. Attityderna till infödda målspråkstalare kan bli mera positiva eller negativa beroende på den framgång som inläraren upplever i språkinläringen. Också lärarens attityder till målspråket samt landet det talas i och först och främst till elever påverkar elevernas inlärningsresultat. Om läraren har olika förväntningar för olika grupper blir resultaten (genom den olika undervisningen) säkert olika. Viktigt för hög motivation och en positiv attityd är att det finns en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassen. (Linnarud 1993, 91-93.)

2.3.4 Inlärningsstrategier

Inlärningsstrategier är en egenskap i språkinläring som är rätt svår att analysera. Man kan direkt studera endast de yttranden som riktas till inläraren (input) och de yttranden som inläraren producerar (output). Den grundläggande frågan är här vad som sker inne i inläraren efter han har utsatts för input och innan han själv producerar språkliga enheter (output). Språkforskare anser att inläraren måste i stort sett helt omedvetet analysera det språkliga inflödet som riktas till honom/henne på målspråket. Inläraren använder det analyserade språkmaterialet för att abstrahera ett regelsystem för sitt inlärarspråk. Dessa analysmetoder som inläraren använder för att utforma regler och ordförråd kallas för inlärningsstrategier. Man kan säga att inläraren med hjälp av inlärningsstrategier formar ett system av regler och lexikon av input han/hon möter på målspråket. Detta kallas också för inlärarspråkskompetens. Inläraren kan sedan använda inlärarspråkskompetensen för att bilda yttranden (output) på målspråket (med egna regler) som därför kan anses vara ett eget språksystem, inlärarspråket. (Viberg 1981, 27.)

Inlärningsstrategier är ännu nuförtiden rätt ofullständigt kända. Ändå kan det sägas att det alltid måste förekomma utantillinläring i stora mängder. Enskilda ord och deras varianter måste läras in tillsammans med sådana egenskaper som inte följer av någon regel. Inläraren brukar dock lära in ord i längre fraser som en större enhet (se helfrasinläring och annan holistisk inläring s. 5-6). Därför kan man inte anta att inläraren har lärt in regler att bilda vissa t.o.m. avancerade konstruktioner även om de skulle förekomma i output. Med utantillinläring menas här inte medvetet pluggande utan att information om olika lexikala enheter lagras i minnet. (Viberg 1981, 28.)

Ett sätt att lära sig (eller påverka interimspråkets regler) är övergeneraliseringar av en regel i målspråket (t.ex. *köpade* i stället för *köpte*). Också transfer från modersmålet kan betraktas som en inlärningsstrategi. En del av inlärningsstrategier är gemensamma för första- och andraspråksinläring. (Viberg 1981, 28.)

3 ORD OCH ORDINLÄRNING

3.1 Ordet ”ord”

Väldigt ofta tycks språkkunskap vara samma sak som att kunna några ord på målspråket. Syntax, uttal m.m. får hamna i bakgrunden. Denna inställning till språkkunskap kan motiveras på något sätt: man kan ju uttrycka sina åsikter i någon mån om man bara kan de ord på målspråket som behövs i yttrandet. Och omvänt: litet och ensidigt ordförråd hindrar effektivt uttrycksmöjligheterna, även om man kan säga det lilla man kan på ett ”infött sätt”. (Hammarberg & Svensson 1975, 83-84.)

Först måste man definiera vad som ordet *ord* betyder. Vad handlar det egentligen om när inlärare lär sig ord? Linell (1984, 156-158) skiljer på två olika betydelser hos begreppet *ord*. Han använder begreppet *lexikonenhet* eller *lexem* när han syftar till att ett språk innehåller ett visst antal *ord*, att det finns ett ordförråd. Å andra sidan menas med ord bitar av yttranden. De här bitarna i talet motsvaras av de språkliga enheter som i skrift skiljs med mellanrum. Av dessa enheter använder Linell begreppet *ordform*. Ordformer kan betraktas som olika former av samma lexikonenhet (*bil*, *bilen*, *bilar*, *bilens*, *bilarnas* osv.).

Med hjälp av orden kan man utforma ett yttrande på ett språk. Ordens användning i en sats är något ledigare än placering av de morfologiska enheterna (suffix, prefix, böjningsändelse) i ett ord. Ordföljdsregler i vart och ett språk begränsar dock placering av ord i ett yttrande. Man kan göra skillnad mellan fonologiska, ortografiska och grammatiska ord i ett språk. Med fonologiska ord syftar man till de ordformer som kan betraktas som ord på grund av fonologiska kriterier. Ortografiska ord blir till synes i form av skrift och de består av bokstäver, grafem. Med grammatiska ord menas fonologiska eller ortografiska ord som har tolkats enligt språkets morfologiska kategorier. (Karlsson 1994, 76-79.)

Orden indelas i klasser efter vissa principer. Vid ordklassindelningen måste man betrakta hur orden berörs av grammatikens regler för böjning av ord. Också regler för konstruktion av fraser och satser och hur orden systematiskt bidrar till de syntaktiska konstruktionernas betydelse är avgörande här. Böjning, syntaktisk funktion och betydelse som ordklasskriterierna är hierarkiskt ordnade. Orden indelas i ordklasser i första hand efter böjningen. De syntaktiska egenskaperna avgör framför allt vid indelning av de oböjliga orden men de betraktas också annars som kompletterande kriterium. Betydelsen kan anses vara nära knuten till de andra kriterierna och komplettera dessa. (Teleman et. al. 1999, 7.)

3.2 Inläring av ordförråd och ordinlärningsprocesser

Viberg (1985, 17) nämner fem element i lexikal representation som en inlärare behöver när han lär sig ord på ett andraspråk. Han tar upp ordformen vilket innehåller ordets fonologiska och ortografiska representation, ordets betydelse som kan anses bestå av två delar (grundbetydelse och olika sekundära betydelser). Den tredje element är syntaktisk information vilket innebär att inläraren måste vara medveten om ordets kategoritillhörighet (ordklassindelning) och ordets syntaktiska ram. Till ordets morfologisk information hör t.ex. ordets oregelbundna böjningsformer och för att kunna använda orden rätt i sammanhanget måste man ha pragmatisk och stilistisk information om orden.

För att lära sig ett ord måste inläraren alltså lära känna ordets betydelse. Inlärare måste lära sig till vilket verklighetsomfång ordet syftar och vilka synonymer (eller nära besläktade betydelser) ordet har inom betydelseområdet (*kall — kylig — kylslagen — ljummen — varm — het*). Det är också viktigt att veta vilka överordnade och underordnade begrepp ordet har samt vilken stil eller fackspråkstillhörighet ordet har. I olika språk delas ord in i olika grupper enligt olika grunder, vilket kan antingen underlätta eller försvåra inläringen: t.ex. i svenskan använder man orden *morfar* och *farfar* beroende om man talar om en släkting till mamma eller pappa medan det i finskan finns bara ordet *isoisä*. (Hammarberg & Svensson 1975, 85.)

Utöver betydelsen hos ord måste inlärare lära sig ordklass och syntaktiska egenskaper av ord han håller på att lära in. T.ex. måste inläraren hos verb känna till om de är intransitiva eller transitiva och ännu närmare hur många objekt de transitiva kan ha. När inlärare lär sig

substantiv, adjektiv och verb måste han lära känna till vilka prepositioner dessa ord kan ha. Till de syntaktiska egenskaperna hör t.ex. vissa begränsningar i hur ord kan kombineras med andra ord i satsen t.ex. vilket substantiv kan tjäna som subjekt eller objekt till vissa verb (*Bussen går till torget. Jag åker cykel. *Bussen åker till torget. Jag går till Stockholm.*) (Hammarberg & Svensson 1975, 86.)

Inläraren måste lära sig också morfologiska egenskaper hos de inlärdade orden. Han måste känna till ordets böjning för att kunna skapa den önskade ordformen. Till språkinläringen hör också att inläraren lär sig att höra och tolka, själv uttala, läsa och skriva ordet. Skribenterna anser att inläraren kunde få den ovannämnda informationen om orden från en bra ordlista. Vid inläringen borde man också kunna fästa uppmärksamhet vid viktiga skillnader mellan ord i svenskan och närmast motsvarande ord i det egna modersmålet. (Hammarberg & Svensson 1975, 86-87.)

Både Enström (1996, 15-16) och Viberg (1985, 17) anser att ordinläring inte är lik på alla nivåer. På tidiga stadier är ordförrådet vagt och generellt till sin karaktär men på mera avancerade språkfärdighetsnivåer krävs ett mer abstrakt och specialiserat ordförråd. Man kan alltså lära sig olika delar av den lexikala representationen vid olika tidpunkter. Ordformen ger ett ord dess identitet och fungerar samtidigt som ordets namn. På senare stadier lär man sig de andra element av lexikal representation, t.ex. ordets exakta betydelseomfång.

På grund av ovannämnda orsaker är det alltså viktigt för inlärare att utvidga sitt ordförråd både i antalet och i djupare kännedom av den lexikala representationen. Även om det bästa möjliga inläringssättet ännu inte är helt klarlagt vet språkforskare en hel del om hur ord lärs in och insikter som kan utnyttjas när orden lärs ut. Man kan skilja mellan tre huvudsakliga inlärningsmetoder: **ordinläring i kontext**, **ordinläring med hjälp av ordböcker** och **ordinläring med hjälp av undervisning**. (Enström 1996, 16.)

Ordinläring med hjälp av lärare eller med hjälp av speciella övningar i läroböcker kallas för direkta inlärningsmetoder. Utöver de direkta inlärningsmetoderna finns det också andra sätt att lära sig ord vilket kan bevisas om man jämför det antal ord som en kompetent vuxen person kan ha fått genom undervisning och det antal ord han eller hon i verkligheten behärskar. Troligen har en stor andel ord lärts in med hjälp av t.ex. gissning och åtföljande slutledning.

När vi hör eller ser ord användas i vissa situationer kan vi ofta avgöra deras ungefärliga betydelse. Detta kan vi göra med hjälp av den språkliga och situationella kontexten och vår kunskap om världen. Betydelsen hos ett visst ord kan bekräftas genom att inläraren möter ordet upprepade gånger i olika sammanhang. Enligt denna metod är ordinlärning i första hand följd av textläsning och lyssnande. Att gissa okända ords betydelse kräver vissa strategier. Gissandet kan vara en lång och krävande process men språkforskare anser att ju mer aktivt en språkinlärare arbetar med att lösa ett problem desto troligare är det att informationen lagras mer permanent i minnet. (Enström 1996, 16-19.)

Betydligt för ordinlärning i kontexten är textens svårighetsgrad och andelen okända ord. En för stor andel okända ord har negativa effekter på förståelsen eftersom möjligheterna att använda gissningsstrategier då minskar. Det är inte entydigt att i vilken utsträckning en text skulle innehålla okända ord för att uppnå det optimala inlärningsresultatet. Andelen okända ord får inte vara rätt stor om läsaren ska förstå innehållet. Forskarna har funnit gränser mellan 2,5 och 7 procent på okända ord i löpande text. För att framgångsrikt gissa ordens betydelse måste inläraren vara medveten om att det rör sig av okända ord. (Enström 1996, 19-20.)

I detta sammanhang måste man hänvisa till Krashens input-hypotes. Enligt Krashen (1989, 440) är tillägnandet av andraspråk möjligt endast om inläraren förstår inflödet. Input ska ligga en aning över den nivå som inläraren behärskar. Krashen hävdar att en inlärare når en hög nivå i ordförrådet effektivast om han får input genom läsning. När en inlärare använder LAD (Language Acquisition Device) sker tillägnandet av ett språk omedvetet.

Den andra ordinlärningsmetoden, ordinlärning med hjälp av ordböcker, spelar också en viktig roll vid inlärandet av ett nytt språk. Tvåspråkiga ordböcker anses vara nödvändiga i början av inläringen. Enström (1996, 21-24) anser att svårigheter i samband med användning av ordböcker har inte uppmärksamats tillräckligt mycket i den språkpedagogiska diskussionen om andraspråksinlärning. Ett problem vid tvåspråkiga ordböcker är att de ger den uppfattningen att ett ord på målspråket har en direkt motsvarighet i modersmålet även om detta inte stämmer i de flesta fallen. Om däremot enspråkiga ordböcker skulle utnyttjas i undervisningen skulle också ordförrådet ökas genom ordförklaringar. Men å andra sidan måste inläraren för att kunna förstå ordförklaringarna i enspråkiga ordböcker ha vissa språkliga förkunskaper bl.a. ett ganska stort ordförråd och också kunskaper om det samhälle (kultur och

historia) målspråket används i. Synonymer är inte alltid lättare att förstå än det ursprungliga ordet.

Här använder Krashen (1989, 440-441) begreppet The Skill-Building Hypotesis (SBH). Han betecknar detta sätt att lära sig ordförråd med att man medvetet lär sig ett ord åt gången. Inlärare kan eventuellt analysera ordens beståndsdelar, prefix, suffix. Det finns två vägar inom Skill-Building Hypotesis: Enligt den starka tolkningen av hypotesen är det enda möjliga sättet att nå språkkunskaper att medvetet lära sig och automatisera inläringen genom övningar. Den svaga tolkningen medger att det kan finnas också andra vägar mot goda språkkunskaper och att SBH är en av dem. Ändå anser Krashen att man med hjälp av Input Hypotesis får bättre resultat också i ordinläring: Ju mera begriplig input i form av läsning man får, desto bättre språkkunskaper får man i ordförråd och stavning.

Det krävs olika egenskaper av en ordbok i olika sammanhang. Vid läsning räcker det om en ordbok bara ger en så exakt betydelsebeskrivning som möjligt. Ordboken ska alltså klart definiera alla de olika betydelserna som ett ord kan ha. Vid skrivning måste man kunna försäkra sig om det valda ordet är lämpligt i en kontext det ska användas i och att det används på ett grammatiskt korrekt sätt. (Enström 1996, 25.)

I den tredje ordinlärningsmetoden (ordinläring med hjälp av undervisning) framhävs lärarens roll, speciellt på tidiga stadier. En lärare kan ju inte lära ut alla de ord som en inlärare behöver utan inläringen måste komma an på inläraren själv. Detta beror dels på att det är nästan omöjligt för en lärare att avgöra vilka ord en person kommer att behöva. Enström (1996, 35-36) anser att varje inlärare måste själv lära sig hur man lär sig ord och själv komma på vägar att utvidga sitt ordförråd. Skribenten hävdar att undervisningens främsta uppgift på det här området är att hjälpa inläraren med detta. Lärarens roll är ändå viktig men han ska inte i första hand lära ut enskilda ord utan presentera och strukturera ordförrådet.

Alldeles i början av språkinläringen är det möjligt att lära ut ord som isolerade enheter, eftersom undervisningen kan basera sig på konkreta och innehållsmässigt okomplicerade ord. Och dessutom behöver inlärarna ett basordförråd inom många olika områden. I verkligheten förekommer ord sällan som isolerade enheter därför är det viktigt för inläraren att möta ord i naturliga sammanhang. På så sätt blir inläraren medveten om ordens alla betydelser,

användningsområden och kombinationsmöjligheter och därför brukar man rekommendera en omfattande läsning, ordinläring i kontext. (Enström 1996, 36)

Under de senaste åren har man framfört idéer om att ord bör läras in inte bara i kontext utan också i kontrast. Med kontrastivt arbetsätt menas att ord kontrasteras med varandra: Ord med närbesläktad betydelse behandlas som en betydelsegrupp där både likheterna och skillnaderna uppmärksammas. Som bas för detta ligger den semantiska fältteorin och komponentanalysen. Genom att bearbeta ordförråd på det här sättet skapas associationskedjor i vilka orden anses vara lagrade och förvarade i minnet. (Enström 1996, 37.)

3.3 Mentalt lexikon

Människor har ett mentalt lexikon i hjärnan. Det innehåller information om orden som man måste vara medveten om för att kunna kommunicera på språket. Det är inte fullt klart hur det mentala lexikonet är utformat men forskarna har kunnat definiera några huvudtyper av information som finns i lexikonet. Enligt Levelt (1989, 182) är mentalt lexikon ett slags lager för ord i ett språk. Varje enhet i lexikonet har åtminstone fyra egenskaper i förhållandet till språkliga produkter. För det första finns det information om ordens betydelse och syntaktiska egenskaper i lexikonet. Också ordens morfologisk och fonologisk information finns i det mentala lexikonet. Den som använder språk måste veta hur orden böjs och uttalas.

I det mentala lexikonet finns kunskap om hur orden är relaterade till andra närbesläktade ord. Det finns information om t.ex. vilka synonymi-, antonymi- och hyponymirelationer orden har. Att det finns sådana här relationer i det mentala lexikonet betonas inte bara associationstest utan också ordvalsfel i det talade språket och sammanblandningar mellan ord samt ordvalsfel hos afatiker. Enligt vissa forskare (t.ex. Aitchison) stödjer dessa iakttagelser tanken att ord från samma semantiska fält är nära förbundna med varandra i det mentala lexikonet. Om kunskapen om hur ord finns i det mentala lexikonet och hur minnet fungerar kunde utnyttjas effektivare för att systematiskt utveckla inlärares lexikaliska kompetens, skulle inlärare nå en effektivare inlärningsprocess. (Enström 1996, 79-82.)

Forskarna har med hjälp av olika associationstest försökt klargöra frågan i vilken form och i vilken ordning orden finns i det mentala lexikonet. Idén i associationstest är att man ger försökspersonen ett ord åt gången antingen skriftligt eller muntligt och hans uppgift är att omedelbart nämna det första ordet som han kommer att tänka på (*katt — hund, bord — stol, svart — vit*). Med hjälp av sådana här test har forskarna försökt ta reda på det vilka ord som ligger nära varandra. (Sigurd 1991, 104-106.)

Viberg (1988, 215-216) anser att ordförrådet är strukturerat i huvudsak enligt fonologiska och semantiska dimensioner. Orden kombinerar en fonologisk eller ortografisk form med en bestämd betydelse. Han anser att det i det mentala lexikonet är betydelsen som är den grundläggande faktorn. Viberg hänvisar till ett experiment som Freedman & Loftus har redovisat år 1971. I experimentet fick försökspersonerna till uppgift 1) att nämna en frukt som börjar på *p* och 2) att nämna ett ord på *p* som är en frukt. Resultatet var att försökspersonerna svarade den första frågan snabbare vilket antyder att semantiskt besläktade ord är lagrade tillsammans. Det tar emellertid tid att bygga upp de semantiska förbindelserna. Forskarna har också funnit att andraspråksinlärare brukar på tidiga stadier av språkinläring ha mera fonologiska associationer än infödda talare.

4 ADVERB I SVENSKAN

Ordklassen adverb är mycket heterogen till sin karaktär. Det lärs ut redan i skolan att om ett ord inte verkar höra hemma i någon annan ordklass så gäller det mest sannolikt adverb. Lindberg (1980, 116) skriver att det enda möjliga sättet att avgöra om ett ord är adverb eller inte är att betrakta ordets funktion. Man ska alltså betrakta ordets relation till andra ord i satsen och ta hänsyn till ordets plats i satsen. Som satsled är adverb adverbial, alltså bestämningar till verb, adjektiv eller andra adverb. (Ljung & Ohlander 1980, 76.) I vissa kontexter kan ett adverb bestämma också substantiv och prepositionsfraser.

Adverbens uppgift i satsen är att modifiera och nyansera ett uttryck. En del av adverbena (s.k. kopulativa adverb) binder också satsens olika delar till varandra. Adverbens antal är inte så stort och många ord av den här ordklassen hör till språkets vanligaste och mest slitna ord. (Hultman & Westman, 1977, 169.) I Svenska Akademiens grammatik (Teleman et. al. 1999,

625-626) har adverb definierats så att adverb fungerar som huvudord i fraser som typiskt fungerar som adverbial.

Det finns olika sätt att indela adverb in i olika grupper. Om man granskar adverbens yttre form får man olika grupper på grund av adverbens yttre form. Som resultat av detta slags indelning blir enkla, avledda och sammansatta adverb. Några forskare indelar adverb i grupper efter betydelsen eller funktionen. Genom den här indelningsmetoden får man t.ex. sådana betydelsegrupper som tids-, rums- och sättsadverbial. Enligt funktion indelade adverb hör hemma i grupper som är t.ex. pronominella eller förstärkande adverbgrupper. T.ex. kan adverbena *möjligen* och *naturligtvis* klassificeras med hjälp av formella kriterier, medan adverb som *väl* och *snabbt* endast kan klassificeras på syntaktiska grunder (Jørgensen & Svensson 1987, 35). I Svenska Akademiens grammatik (Teleman et. al. 1999, 12) har adverbena indelats i två större enheter: pronominella och deskriptiva adverb.

4.1 Indelning av adverb enligt formella grunder

Som ovan redan nämnts kan adverbena indelas i olika grupper enligt tre olika grunder. I det följande kommer jag att presentera adverbena enligt morfologisk indelning. Som resultat av detta blir till underrubriker **enkla**, **avledda** och **sammansatta adverb**.

Forskarna är inte alldeles eniga om adverbens bildningssätt. Svårigheter vållar speciellt adjektivens *t*-former som används på samma sätt som adverb. Det är lite tvetydigt om ett adjektiv på *-t* är ett avlett adverb eller adjektivets böjningsform som kan användas som adverb. Form och betydelse är lika. I sista hand är det funktion som bestämmer om adjektivets neutrumform är ett adjektiv eller ett adverb (Thorell 1981, 154). Thorell anser att det är fråga om adjektivets böjning medan Liljestränd (1975, 80) har den uppfattningen att adverb som har samma form som adjektivets neutrumform är resultat av avledning. Lindberg (1980, 116-117) har placerat adverb som har samma form som adjektiv på *-t* under rubriken semantiskt självständiga adverb och använder begreppet adverbierade adjektiv. Jag koncentrerar mig endast på s.k. rena adverb. Jag kommer alltså inte att behandla adjektivets neutrumform som adverb.

Söderbergh (1968, 170-171) har också den uppfattningen att adverb bildade av adjektivets *t*-form är adjektivets böjningsformer. Hon påminner att det finns eventuellt adverb på *-t* som inte har motsvarande adjektiv på *-t* (*enbart, handlöst, nogsam*). Vissa av de här ovannämnda fallen har enligt Söderbergh suffix-*t*, inte böjnings-*t*.

4.1.1 Enkla adverb

I svenskan finns s.k. enkla adverb som inte är bildade av adjektiv. De är inte heller resultat av någon slags avledning eller sammansättning. Lindberg (1980, 123-124) har delat de enkla adverbena efter funktionen in i tre grupper. De här tre funktionsgrupperna delar han vidare i olika betydelsegrupper. Som exempel av den här indelningen kan man nämna demonstrativa (efter funktion) adverb som betecknar rum (*här, hit, där, dit*), tid (*då*) och sätt (*så*). Relativa adverb har som betydelsekategorier rum (*där*) och tid (*då*). Den tredje gruppens funktion är att göra satsen frågande. De här adverbena är vanliga frågeord som kan indelas efter sin betydelse i tre olika grupper: rum (*var*), tid (*när*) och sätt (*hur*). De här tre adverbgrupperna (demonstrativa, relativa och frågande) har pronominell funktion i satsen och de kan också behandlas under en större gemensam rubrik pronominella adverb (närmare på s. 27-29). (Holm & Nylund 1979, 121-122; Lindberg 1980, 123-124.)

I Deskriptiv svensk grammatik (Holm & Nylund 1979, 126-127) har skribenterna indelat de enkla adverbena i fyra grupper. De adverb som hör till den första gruppen bär tidbetydelsen med sig (*aldrig, nu, ibland, snart, sällan redan, ofta, alltid, genast*). Den andra gruppen betecknar plats (*här, där, inne, ute, hit, dit, in, ut, borta, hemma, uppe, nere, bort, hem, upp, ner, ned*). Nekkingsorden utgör den tredje gruppen (*inte, ej, icke*) och adverbena i den fjärde gruppen är s.k. förstärkningsord till sin karaktär (*ju, nog, dock, emellertid* m. fl.).

Tabell 1 Enkla adverb enligt betydelsen

Betydelse	Exempel
Tid	nu, ibland, snart, sällan, redan, ofta
Plats	här, där, hit, dit, in, ut
Nekning	inte, ej, icke
Förstärkning	ju, nog, dock

I tabell 1 har enkla adverbena delats in i fyra grupper enligt betydelsen. I exempel-kolumnen finns några exempel på adverb i varje betydelsegrupp.

4.1.2 Avledda adverb

Som ovan redan nämnts är adjektivets *t*-form ett specialfall vad som gäller avledning av adverb. I följande behandlas endast de ”renaste” fallen av avledning av adverb.

Enligt Thorell (1981, 154-158) finns det sex olika slags suffixgrupper som kan vara avledningsändelser på de svenska adverbena. Det nusvenska suffixet *-(lig)en* har utvecklats från den äldre svenskans *-liga* under lågtyskans påverkan. Det finns kvar i nusvenskan några adverbformer på *-liga* som t.ex. *storliga* (ev. *storligen*), *väldeliga* (*väldeligen*). Som basord finns det vid avledning av adverb med *-(lig)en* adjektiv (*storligen*) och verb (*förmodligen*). Suffixet *-en* är användbar då adjektivet slutar på *-lig* (*tydligen*, *egentligen*, *formligen*, *möjligen*, *personligen*). Det finns ytterligare två varianter av suffixet *-(lig)en*: *-erligen* och *-eligen* i svenskan. De här suffixerna är arkaiserande former och används i t.ex. *sannerligen*, *gladeligen*, *högeligen* och *strängeligen*. Några adverb på *-(lig)en* har växlat suffixet till *-t* i nusvenskan. Betydelsen är samma även om suffixet är olikt i t.ex. *mundligen* — *mundligt*, *oupphörligen* — *oupphörligt*, *säkerligen* — *säkert*, *väldeligen* — *väldigt*. (Thorell 1981, 155.)

Basordet kan vara ett substantiv eller ett adjektiv när man använder avledningssuffixet *-vis*. Suffixet *-vis* kan fogas till neutrumform av adjektiv på *-ig* eller *-lig* (*försiktigvis*, *lyckligtvis*, *lämpligtvis*, *möjligtvis*, *naturligtvis*, *tydligtvis*, *vanligtvis*). Dessa adverb har vanligen modal betydelse och några adverb på *-vis* och *-(lig)en* har samma betydelse t.ex. *möjligtvis* — *möjligen*, *troligtvis* — *troligen*, *vanligtvis* — *vanligen*. (Thorell 1981, 156.)

Av substantiv med *-vis* avledda adverb kan delas in i två grupper enligt betydelsen. Distributiv betydelse får adverb som är avledda av substantiv som betecknar måtts- och viktenheter, tidsenheter och mängdenheter t.ex. *litervis* 'en liter åt gången eller i sänder' *gradvis*, *kilometervis*, *kilovis*, *månadsvi*, *terminsvi*, *droppvis*, *gruppv*, *klassvi*, *punktv*. Av abstrakta substantiv avledda adverb har betydelsen 'i form av' eller 'såsom + substantiv' t.ex. *avslutningsvi* 'som avslutning' *exempelvi*, *förslagsvi*, *sammanfattningsvi*, *undantagsvi*, *övergångsvi*. (Thorell1981, 156.)

Adverb på suffixen *-ledes* och *-lunda* kan bildas till några adjektiv, pronomen och adverb t.ex. *annorledes*, *huruledes*, *likaledes*, *sammaledes*, *således*, *ävenledes* (märk även *bussledes*, 'med buss', *båtledes*, *telefonledes*, *luftledes*, *sjöledes*), *annorlunda*, *ingalunda*, *någorlunda*, *sammalunda*, *sålunda*. De flesta av dessa adverb kan anses vara ålderdomliga. Suffixen *-städes* och *-stans* kan fogas till ett pronomen eller ett pronominellt adverb t.ex. *flerstädes*, *ingenstädes*, *någonstädes*, *annanstans*, *ingenstans*, *någonstans*. Dessa adverb betecknar läge. Suffixet *-es* kan fogas på baser som är mer eller mindre lexikaliserade. Dessa adverb anger läge och riktning t.ex. *baklänges*, *framlänges*, *avsid*, *jämsid*, *invärtes*, *utvärtes*, *inalles*, *desslikes*, *alldeles*, *framdeles*, *särdeles*. Med suffixet *-s* kan man bilda adverb av prepositionsfraser t.ex. *motströms* (av prepositionsfrasen *mot strömmen*), *inombords*, *utomhus*, *utomlands*, *medsols*, *motsols*, *sunnanfjälls*. Vissa adverb som slutar på *-s* har tidsbetydelse ('preterital' betydelse), *i måndags*, *i våras*. Märk också (*det är*) *dags*, *tids (nog)*; *nyss (nyligen)*. Med suffixen *-a*, *-e* och *-an* avledda adverb, som betecknar läge, är t.ex. *borta*, *hemma*, *framme*, *inne*, *nere*, *uppe*, *ute*, *nere*. På *-an* slutar t.ex. *dädan*, *hädan*, *vadan*, *innan*, *utan*, *nedan*, *nordan*. Dessa adverb betecknar riktning från. Med hjälp av prepositioner *i*, *ifrån*, *om* och *till* kan man bilda av suffixavledda adverb (adverb på *-a*, *-an* och *-e*) nya adverb som betecknar läge och riktning t.ex. *inne*, *inni*, *inuti*, *intill*, *inom*, *inifrån*. (Thorell 1981, 156-158.) Se också Thorell 1984, 96-98.

Tabell 2 Avledda adverb

Avledningsändelse	Exempel
-(lig)en	förmodligen, säkerligen, slutligen, egentligen, antagligen, möjligen, ideligen, dagligen
-vis	försiktigtvis, lyckligtvis, gradvis, lämpligtvis, möjligtvis, naturligtvis, exempelvis
-ledes, -lunda	annorledes, huruledes, annorlunda, sålunda, likaledes, bussledes, båtledes, luftledes
-städes, -stans	ingenstädes, ingenstans, flerstädes, därstädes, härstädes, annanstans
-es och -s, -as och -se	baklänges, framlänges, avsides, inomhus, utomlands, (i) måndags, (i)våras, (i) morse
-a, -e och -an	borta, hemma, ute, uppe, dädan, hädan, innan, utan, nedan, nordan,

I tabell 2 har presenterats några avledda adverb grupperade enligt avledningsändelser. Som exempelorden ovan visar kan ett avlett adverb ha verb (*antagligen, förmodligen*), adjektiv (*lyckligtvis, möjligtvis, säkerligen*), substantiv (*gradvis, hemma, anslutningsvis*) eller pronomen (*någonstans, sammaledes*) som basordet. Några adverb är avledda av andra adverb (*således, huruledes*) eller prepositionsfras (*motsols, utomlands*).

4.1.3 Sammansatta adverb

Sammansatta adverb skiljer betydligt från motsvarande sätt bildade adjektiv och substantiv. Man kan ju skilja både efterled och förled av de sammansatta adverbena men de här leden beter sig inte på samma sätt som leden hos sammansatta adjektiv och substantiv. T.ex. kan man urskilja förledet *där* och efterledet *-i* i adverbet *däri*. Det som är viktigt att märka hos de sammansatta adverbena är att efterledet inte kan ersätta hela sammansättningen såsom det kan göra hos de sammansatta substantiven och adjektiven. Efterledet *i* bär inte betydelse i samma utsträckning som t.ex. efterledet *bok* i sammansättningen *lärobok* eller efterledet *klar* i det sammansatta adjektivet *självklar*. *Däri* kan inte heller räknas som en kopulativ sammansättning eftersom lederna inte är samordnade. Det rör sig om sammanskrivning av adverb och

prepositioner som står intill varandra i satsen. De sammansatta adverbena kan delas in i tre grupper efter vilka slags ord eller konstruktioner de är bildade av. (Thorell 1981, 58.)

Den första undergruppen till sammansatta adverb utgör adverb som är bildade av två självständiga adverb. Förledet är normalt ett pronominellt adverb och efterledet kan vara ett adverb som anger läge eller riktning t.ex. *sådär, såhär, dithän, varthän*. Efterledet kan också vara t.ex. *-helst* som i sammansättningar *när-, var-*. Märk också adverbena *däran, därnäst, numera*. Även i följande fall kan efterleden anses vara ett adverb: *alltför, alltjämt, alltså, jämväl, likaså, likväl, också, ändock, ändå, ännu*. (Thorell 1981, 58-59.)

Till den andra gruppen av sammansatta adverb hör adverb som är bildade av ett adverb och en preposition. De pronominella förleden (*där, här, var*) kan kombineras t.ex. med prepositioner *av, efter, emot, för, i, från, genom, med, på, till, vid, åt, över*. De adverb som anger riktning (*dit, hit och vart*) kan endast fogas till prepositionen *åt* (*ditåt, hitåt, vartåt*). Dessa adverb är mycket skriftspråkliga till sin karaktär. Man kan också nämna adverbena *dessemellan, dessförinnan, dessutom, därförutom, därutöver, hädanefter* och *hittills* i detta sammanhang. Icke-pronominella adverb som betecknar läge eller riktning kan kombineras med prepositionen *till* t.ex. *baktill, framtill, nedtill, upptill, innantill, utantill, nedantill, ovanntill*. Andra icke-pronominella adverb som kan fungera som preposition kan bilda adverb med prepositioner *från, ifrån, till, under vid* t.ex. *inifrån, nedifrån, framför, innanför, nedanför, ovanför, utanför, inom, intill inunder, inuti, invid*. (Thorell 1981, 59.)

Prepositionsfraser som består av en preposition och ett substantiv eller ett adjektiv utgör den tredje gruppen av sammansatta adverb. Nästan alla på detta sätt bildade adverb kan även särskrivras. Som exempel av prepositionsfras bildade adverb kan man nämna sammansättningar av preposition och substantiv: *efterhand, förhanden, ihop* (kan inte särskrivras), *ihåg* (kan inte särskrivras), *istånd, istället, ombord, tillfreds, tillhanda, tillika, tillsynes, tillväga, underhand, urstånd, utomhus, överbord, överhuvud*, preposition och adjektiv: *på nytt, tillfulloånyo*, prep + räkn: *itu* (kan inte särskrivras), adverb och prepositionsfras: *därvidlag, härromdagen, nuförtiden*. (Thorell 1981, 59.)

Tabell 3 Sammansatta adverb

Typ av sammansättning	Exempel
Adverb + adverb	dithän, därhän, varthän, sådär, såhär, närhelst, varthelst, alltför, alltjämt, alltså, likaså, likaväl
Adverb + preposition	därtill, därefter, däremot, därvid, intill, baktill, utantill, inifrån, nedifrån, uppifrån, ovanför
Prepositionsfras	efterhand, ombord, tillfreds, tillhanda, tillika, utomhus, ånyo, nuförtiden, häromdagen, bakåt

Tabell 3 presenterar tre olika sätt att bilda adverb genom sammansättning. Av varje typ har också presenterats några exempel.

4.2 Indelning av adverb enligt funktion

Om man klassificerar adverb på grundval av funktionen i satsen får man tre större enheter: **pronominella adverb**, **satsadverb** och **förstärkande adverb**. Pronominella adverb och satsadverb kan delas vidare i mindre och mera detaljerade grupper. (Holm & Nylund 1979, 121-125.)

4.2.1 Pronominella adverb

De pronominella adverben får betydelsen liksom pronomina genom sammanhanget. Det kan vara fråga om hänvisning till situationen (s.k. utpekande, deiktiska) eller det kan ha något att göra med något nyss förut sagt (s.k. anaforiska, tillbakasyftande). Betydelseinnehållet kan bestämmas också genom en omedelbart följande enhet (s.k. determinativa, framåtsyftande). Både pronomina och pronominella adverb ersätter något annat ord. Pronomina står i stället för substantiv och pronominella adverb i stället för olika slags prepositionsuttryck. De ersättade prepositionsuttrycken har temporal, lokal eller modal betydelse. (Wessén 1970, 120-121.)

Den första underkategorin till de pronominella adverben utgörs av **definita adverb**. De definitiva adverben kan kallas också för demonstrativa adverb. De definitiva adverben kan vara

deiktiska, anaforiska eller determinativa till sin karaktär. Enkla definitiva adverb är bl.a. *här, där, hit, dit*. Det finns också sammansatta demonstrativa adverb i svenskan. Man kan kombinera t.ex. adverbena *här* och *hit* med prepositioner: *härav, härmed, härom*. Andra typen av de pronominella adverbena är s.k. **interrogativa adverb**. Dessa ord står i början av frågesatser, både i direkta och indirekta. I denna grupp finns det som redan i den föregående gruppen både enkla och sammansatta adverb (*vart, varför, varifrån, vari, var* m.fl.). **Relativa adverb** (*då, när, varest*) är tillbakasyftande till sin karaktär. (Wessén 1970, 121-122, Holm & Nylund 1979, 121.)

Man måste ta hänsyn till att det nu är fråga om funktion. T.ex. kan adverbet *där* vara både ett demonstrativt och relativt adverb enligt funktion. I meningen *Lägenheten, där jag bor, är till salu* är adverbet *där* relativt. Men i *Där bodde de hela sitt liv* är adverbet *där* demonstrativt. Man måste alltså läsa hela meningen och inte bara ta upp ett enda ord i den. **Indefinita adverb** utgör den fjärde gruppen till de pronominella adverbena. Hit hör adverb som *någonstans, någonsin, någorlunda*. En del av de indefinita adverbena har allmän betydelse: *var som helst, när som helst, hur länge som helst*. (Wessén 1970, 122-123.)

Hultman och Westman (1977, 161) har presenterat de pronominella adverbena i en tabell där adverbena jämförs med pronomina. De har också tagit hänsyn till adverbens semantiska betydelse. Utom de fyra ovannämnda underkategorierna till de pronominella adverbena skiljer Hultman och Westman fyra grupper till. De tar upp också **totala** (*alltid*), **nekande** (*ingenstans*), **komparativa** (*annars*) och **superlativa adverb** (*först*) som de anser höra ihop med de övriga pronominella adverbena.

Tabell 4 Pronominella adverb

	Pronomen	Adverb			
Definita/ Demonstrativa	denne	nu	här, hit	så	därför
Relativa	som	då	där, dit		
	vilken	när	varest		varför
Frågande/ interrogativa	vem?	När?	Var?	hur?	Varför?
	Vilken?		Vart		
Indefinita	någon	någonsin	någonstans	någorlunda	
Totala	alla hela	alltid	överallt	helt, allra	
	varje				
Nekande	ingen	aldrig	ingenstans	ingalunda	
Komparativa/ Jämförande	annan	annars	annorstädes	annorlunda	
	sådan			lika, så	
Superlativa	flesta	först		mest	

I Tabell 4 ovan har adverbena delats vertikalt enligt semantiska egenskaper. De betecknar alltså tid, rum, sätt/grad och orsak till handlingen. Horisontalt har adverbena delats enligt grammatisk funktion och jämförts samtidigt med motsvarande pronomina. (Hultman & Westman 1977, 161-162).

4.2.2 Satsadverb

Den andra stora funktionsgruppen utgör de s.k. satsadverbena. Också den här gruppen kan delas i underkategorier men det beror lite på forskaren hur många underkategorier som blir till. I *Deskriptiv svensk grammatik* (Holm & Nylund 1979, 123-124) har skribenterna delat satsadverbena i tre huvudgrupper: **allmänna satsadverb**, **negationer** och **konjunktionella adverb**. De konjunktionella adverbena har delats vidare in i fem grupper. Wessén (1970, 125-127) skriver också om de konjunktionella adverbena och negationerna. Han tar upp två undergrupper till. Han skriver om adverb som bestämmer satsens innehåll i sin helhet och adverb som medför den talandes inställning till utsagan. Jörgensen och Svensson (1987, 37) tar upp satsadverbens modala betydelse. Som exempel kan nämnas t.ex. *antagligen*, *egentligen*,

faktiskt, förmodligen, givetvis, ju, kanske, möjligen, nog, rimligen, självfallet, tydligen, verkligen, väl.

De allmänna satsadverb som är bildade av adjektiv på *-lig* med suffixet *-en* eller *-t + vis* är adverb som bestämmer hela meningens innehåll (*möjligen, naturligtvis, vanligen, troligen, antagligen, egentligen, äntligen, nyligen, ursprungligen, säkerligen, förmodligen, sannerligen, visserligen, verkligen, tydligen, slutligen, äntligen*). Till de allmänna satsadverben hör också adverb som är bildade på något annat sätt. Dessa adverb anger inställningar och attityder till meningen. Också de bestämmer hela satsen. Som exempel kan man nämna: *tyvärr, ju, nog, väl, än, kanske, absolut, sannolikt, minsann, trots allt, i alla fall, i längden*. (Wessén 1970, 125 ; Holm & Nylund 1979, 123.)

Negationer är kanske den tydligaste adverbgruppen. Negationernas funktion är att negera satsinnehållet. Det gäller alltså negationsorden *inte, icke, ingalunda* och *ej* samt ekvivalenter av dessa ord som t.ex. *knappt, knappast, omöjligen* o.s.v. (Jørgensen & Svensson 1987, 37 Wessén 1979, 125.)

Den största gruppen av satsadverb består av de s.k. konjunktionella adverben. Som redan namnet på denna grupp säger har dessa adverb konjunktionsliknande funktion i satsen. De är något slags bindeord liksom konjunktioner. De anger samband mellan satser eller satsdelar. Konjunktionella adverb skiljer sig från konjunktioner genom att de påverkar ordföljden (på samma sätt som alla andra adverb) och de kan även stå inne i en sats (konjunktioner kan stå endast i början av en sats). Som exempel kan man nämna: *emellertid, dock, likaväl, ändå, tvärtom, fastmera* m.fl. (Holm & Nylund 1979, 123 Wessén 1970, 126.)

Jørgensen och Svensson (1987, 37) har delat de konjunktionella adverben in i fyra grupper enligt betydelsen. Till **kopulativa adverb** hör t.ex. *dessutom, heller, också, likaså, vidare, även*. De kopulativa adverben kan anses ha ungefär samma betydelse som *och* men de är starkare (Holm & Nylund 1979, 124). **Adversativa adverb** är t.ex. *dock, däremot, emellertid, likväl, tvärtom, ändå*. Adversativa adverb betecknar motsats. **Konsekutiva adverb**, alltså adverb som anger följd eller slutsats är t.ex. *alltså, följaktligen, således, såhunda, därför*. **Explanativa adverb** bär förklaring med sig t.ex. *nämligen* och *ju* som inte kan börja meningen, utan måste vara inne i satsen. I Deskriptiv svensk grammatik har skribenterna tagit

upp ännu en grupp till de konjunktionella adverb. De skriver om adverb som betecknar fortsättning t.ex. *slutligen* och *vidare*. (Holm & Nylund 1979, 123-124; Jørgensen & Svensson 1987, 37.)

I följande tabell har sammanfattats de svenska satsadverben.

Tabell 5 Satsadverb

Typ av satsadverb	Exempel
Allmänna satsadverb	möjligen, förmodligen, kanske, absolut
Negationer	inte, ej, icke
Konjunktionella adverb	också, dock, således, nämligen,

Tabellen ovan presenterar också några exempel på alla huvudtyperna av satsadverb. I följande tabell presenteras olika typer av konjunktionella adverb.

Tabell 6 Konjunktionella adverb

	Konjunktion	Adverb
Kopulativa	Och	också, likaså, även
Adversativa	Men	dock, däremot, tvärtom
Explanativa	ty, för	nämligen
Konsekutivt	Så	alltså, således

Man kan presentera de konjunktionella adverben i fyra klasser enligt funktionen. Till tabellen har samlats olika typer av konjunktionella adverb. Dessa adverb jämförs samtidigt med motsvarande konjunktioner. (Hultman & Westman 1977, 162.)

4.2.3 Förstärkande adverb

De s.k. förstärkande adverben bestämmer adjektiv eller andra adverb, särskilt sådana som betecknar grad eller art. De förstärkande adverben kallas också för förstärkningsord. Till denna grupp hör bl.a. adverben *mycket*, *särdeles*, *synnerligen*, *helt*, *alldeles*, *ganska*, *rätt*, *nog*, *alltför*

och *allra*, vilket används framför superlativer. T.ex. *Det gör han mycket gärna*. Vissa tidsuttryck kan bestämmas av ett adverbliellt *som* med betydelsen 'ungefärligen' t.ex.: *Vi skulle ha rest som i dag*. Adverben *omkring*, *ungefär*, *en* och *cirka* kan bestämma räkneord. T.ex. *Det finns omkring tusen personer i hallen. Det är ungefär 30 kilometer dit*. (Wessen 1970, 127-128.) I ledigare stil och i talspråk används som förstärkningsord ofta adverb som är bildade av adjektiv t.ex. *Lisa såg fantastiskt bra ut* och *Kalle är enormt begåvad*. (Holm & Nylund 1979, 125).

Vissa adverb kan också bestämma substantiv eller prepositionsuttryck. Dessa kallas för adverbattribut t.ex. *Tåget söderut avgår från spår två. Vistelsen utomlands varade fyra månader*. I alla dessa fall ligger verbala uttryck till grund och adverbattributet står efter sitt huvudord. En del adverb kan stå också framför sitt huvudord. Dessa adverb framhäver eller förstärker sitt huvudord. T.ex. *Även/också grundskolorna har fått höjda anslag. Sent på natten... uppe på taket...* Ett adverb kan till och med användas adjektiviskt. *En avsides (liggande) stad. I fjärran länder*. (Wesen, 1970, 128.)

4.3 Indelning av adverb enligt betydelse

Adverb delas in i fem grupper enligt betydelsen. Adverben som svarar på frågan när kallas för **tidsadverb**. Sådana här adverb är t.ex. *tidigt, nu, nyss, genast, förr, häromdagen, ofta, stundom, emellanåt, sällan, aldrig* m.fl.. S.k. **rumsadverb** svarar på frågorna *var, vart* och *varifrån*. Som redan frågeorden ovan bevisar skiljer svenskan befintlighet och riktning. Det vill säga att frågeordet *var* syftar till läge medan ordet *varifrån* betecknar riktning. Till denna grupp hör bl.a. följande adverb *var — vart, här — hit, där — dit, hemma — hem, borta — bort, inne — in, ute — ut, framme — fram*. (Wessén 1970, 119.)

På frågan *hur* svarar s.k. **sättsadverb**. Till denna grupp hör adverb som t.ex. *så, så att, så där, lika, olika, således alldeles, bra, illa, väl, noga, sålunda, någorhunda, ingalunda, annorhunda, gärna, fort, sakta, långsamt, efterhand*. En del adverb anger handlingens **grad**. Sådana här gradadverb som svarar på frågan *i vilken grad* är t.ex. *mycket, litet, föga, ganska, lagom, särskilt, synnerligen, säkerligen, ytterst, verkligen*. Den femte gruppen utgörs av adverb som

svarar på frågan varför. De här adverbena kallas för **orsaksadverb**. Wessén (1970, 120) nämner här adverbet *därför* som representant för orsaksadverb.

Tabell 7 Adverb enligt betydelsen.

Betydelse	Exempel
Tid	tidigt, nyss, nu, genast, förr, häromdagen, ofta, stundom, sällan, aldrig, emellanåt
Rum	här, hit, där, dit, hemma, hem, borta, bort, inne, in, ute, ut, framme, fram
Sätt	så, så att, så där, lika, olika, således, alldeles, väl, någorlunda, ingalunda,
Grad	mycket, litet, föga, ganska, lagom, särskilt, synnerligen, säkerligen, ytterst, verkligen
Orsak	därför

En klassifikation av adverb enligt betydelsen presenteras i tabellen ovan. Man kan urskilja mellan fem olika betydelsekategorier angående de svenska adverb.

I Svenska Akademiens grammatik (Teleman et. al. 1999, 627-629) har adverbena delas enligt betydelsen in i uttryck för omständighet, logisk relation, negation, eller talarattityd. Skribenterna har tagit upp också pronominal och deskriptiv betydelse i det här sammanhanget.

4.4 Böjning

Huvudregeln är att adverb är oböjliga. Adjektivets t-former som används som adverb (*t*-avledning) kan kompareras. Vid komparationen gäller samma regler som för adjektiven: *lugnt* — *lugnare* — *lugnast*; *länge* — *längre* — *längst*; *gärna* — *hellre* — *helst*. Adverb som betecknar grad, mängd, och antal får ofta speciella former i komparativ och superlativ t.ex. *mycket* — *mera* — *mest*; *litet* — *mindre* — *minst*; *många* — *fler* — *flest*; *få* — *färre*; *ofta* — *oftare* — *oftast*. (Jørgensen & Svensson 1987, 36; Viberg 1990, 145.)

Adverb påminner om adjektiv också i det avseende att graderbara adverb kan kompareras perifrastiskt med *mer(a)* och *mest* t.ex. *mera sällan*, *mest sällan*, *mera lagom*, *mest lagom*. Perspektiva adverb som betecknar rum kan kompareras med andra gradadverbial. Vanliga adverbial i det här sammanhanget är *längre* och *längst*. Komparativa och superlativa former betecknar större avstånd från referenspunkten t.ex. *längre in*, *längst ut*, *högre upp*, *närmare hem*. (Teleman et. al. 1999, 637.)

4.5 Användning: Adverbets plats i satsen och påverkan på ordföljden

Adverb fungerar som adverbial i satser. Adverbens funktion som satsled är att utgöra bestämmingar till verb, adjektiv, andra adverb och hela satser. Som ovan nämnts brukar adverbialen delas i olika grupper enligt betydelsen. Gemensamt för dessa betydelsekategorier är att de inom ett visst betydelsefält (rum, tid, etc.) preciserar satsens innehåll. Olika betydelsekategorier exemplifieras i det följande:

Rumsadverbial:	Kalle bor därborta.
Tidsadverbial:	Vi gick hem genast efter festen.
Sättsadverbial:	Han sjunger väl.
Gradadverbial:	Mamma sjunger ganska vackert.
Omständighetsadverbial:	Saken är klar därför att...
Satsadverbial:	Han kommer förmodligen i morgon. (Ljung & Ohlander 1980, 163-164.)

Svenskans ordföljd kan illustreras med det s.k. satsschemat. Bassats har delats in i tre fält: förfält, mittfält och slutfält. Mittfält och slutfält har delats vidare i tre kolumner.

- | | |
|---|--|
| (1) <i>Nog</i> är det bra att han studerar. | Det är <i>nog</i> bra att han studerar. |
| (2) <i>Visst</i> gör jag det. | Jag gör <i>visst</i> det. |
| (3) Kalle hade <i>fort</i> sprungit därifrån. | Kalle hade sprungit därifrån <i>fort</i> . |

I 1 och 2 skiftar betydelsen av *nog* och *visst* mellan säkerhet och osäkerhet beroende på adverbens plats i satsen. *Fort* (i 3) får i mittfältet snarast betydelsen 'omedelbart'. Mittfältetspositionen modifierar ofta hela utsagan. Man kunde kanske säga att för att lära sig att använda adverb korrekt borde man vara i åtskillig kontakt med infödda språkbrukare. (Bolander 1987, 40-41.)

Adverben *kanske*, *också* och *bara* har ännu mer komplicerade placeringsregler än de ovannämnda adverbena. Dessa adverb kan användas även för att modifiera enskilda satsled. De kan placeras som *inte* i mittfältet men också andra positioner är möjliga. I idiomatisk svenska är stor kontextuell variation och alternativa regler möjliga. (Bolander 1987, 41.)

5 MATERIAL OCH METODER

5.1 Materialbeskrivning

Som material har jag en longitudinell datorkorpus som består av 120 uppsatser skrivna av finskspråkiga elever i Nurmo åren 1991-94. Jag har fyra uppsatser av varje elev (30 elever). Uppsatserna är skrivna på andra, fjärde och sjätte kurs i gymnasiet. Den sista uppsatsen är skriven för studentexamen. Eleverna har skrivit t.ex. under rubrikerna: *Jag och mina vänner*, *Det här är min stil*, *Snål spar och fan tar* och *Vet mamma alltid bäst?*.

Jag har valt uppsatserna på grundval av det poängtal som eleverna har fått i uppsatsskrivning i studentexamen. Därefter har jag grupperat uppsatserna i tre betygsgupper. Den första gruppen (i fortsättningen **grupp L**) består av goda uppsatser alltså av sådana som har fått högsta vitsord. Den andra gruppen (**grupp C**) innehåller medelmåttliga uppsatser. Till den sista gruppen (**grupp A**) hör svaga uppsatser.

I uppsatserna finns det totalt 21091 löpord av vilka 1800 är adverb. I uppsatserna i grupp A är antalet löpord 6830 och antalet adverb är 518. I grupp C har inlärare använt 6998 ord av vilka

601 är adverb. De motsvarande siffrorna för grupp L är 7263 (löpard) och 681 (adverb). Det finns 40 uppsatser i varje grupp, vilket innebär att i grupp A har inlärare använt 170,75 ord i genomsnitt. För grupp C blir den genomsnittliga siffran 174,95 och för grupp L 181,58. För hela materialet, 120 uppsatser (40 per grupp) blir det genomsnittliga antalet löpard 175,76. Följande tabell visar antalet löpard och adverb i de olika betygsgrupperna.

Tabell 9 Löpard och adverb i inlärarygrupperna

Inlärarygrupp	LöpardF	AdvF	Adv%
A	6830	518	7,6
C	6998	601	8,6
L	7236	681	9,4
Totalt	21091	1800	8,5

Tabellen ovan visar hur det totala antalet löpard är delat in i de olika inlärarygrupperna. Kolumnen AdvF ger adverbmängden i inlärarygruppen i fråga och i Adv% finns de procentuella andelarna adverb av löpard.

5.2 Metoder

Först har jag bestämt vilka slags ord jag kommer att ta upp. Jag har plockat fram alla s.k. rena adverb vilket innebär att jag inte har tagit upp adjektivets *t*-former och inte heller nominal- eller prepositionsfraser. Sammansatta adverb har jag godkänt då de har skrivits ihop. Det var inte möjligt i början att använda något datorprogram eftersom ordklassen adverb består av så många olika slags ord att det skulle ha varit omöjligt att veta i förhand vilka ord eleverna har använt. Däremot måste jag läsa alla uppsatser och leta fram alla adverb.

När jag hade streckat under alla adverb måste jag koda dem på datorn. Jag har indelat adverbena enligt funktionen i tre större grupper: pronominella adverb (se s. 27-29), satsadverb (se s. 29-31) och förstärkande adverb (se s. 31-32). Jag har grupperat de pronominella adverbena enligt samma modell som Hultman och Westman (1977, 161) har använt i sin undersökning. Jag har alltså åtta undergrupper till de pronominella adverbena: demonstrativa (definita), relativa, frågande (interrogativa), indefinita, totala, nekande, komparativa och

superlativa adverb. Satsadverben är delade in i tre större klasser: allmänna satsadverb, nekningsorden och konjunktionella satsadverb. De konjunktionella satsadverben är delade vidare in i kopulativa, adversativa, explanativa och konsekutiva adverb enligt modellen som presenteras i tabell 6 på sidan 31 i detta arbete.

I analysdelen har jag använt både kvantitativa och kvalitativa metoder. Arbetet är kvantitativt i det avseendet att jag har räknat adverbfrekvenser och felfrekvenser (angående adverbbruket). Jag tar också upp adverbens andel av alla löpord samt olika adverbtypers procentuella andel av alla adverb och felens procentuella andel av de olika adverbtyperna. Den kvalitativa delen framgår av att jag beskriver inlärnarnas adverbbruket samt felen angående i det. Jag behandlar materialet gruppvis (L, C, A) därför att jag är intresserad av att se om det finns något samband mellan vitsordet och adverbbruket.

5.3 Felanalys

Typiskt för inlärspråket är att det i viss mån skiljer sig från målspråket. Dessa avvikelser kan betraktas som språkfel. Tidigare har felen betraktats som skadliga element i språket som man måste bli av med. Nuförtiden kan felen anses vara en naturlig del av inlärspråket och tecken på att det sker utveckling hos inlärare. (Muittari 1990, 12-13.) För att få fram och klassificera fel kan man använda s.k. felanalys. Den traditionella felanalysen utgår från att först identifiera fel. Vid detta skede ska man urskilja egentliga fel från lapsusar. Efter identifiering av fel måste man beskriva felen med t.ex. grammatiska regler. Nästa uppgift är att klassificera felen vilket innebär att man skiljer t.ex. skrivfel, syntaktiska och semantiska fel från varandra. (Sajavaara 1980, 213.)

Efter klassificeringen följer att man förklarar felen. Vanligen kan man hitta tre olika slags orsaker till felen. Felen som härstammar från inlärarens modersmål kallas för interlingvala fel som har med interferens att göra. Målspråkets eget system kan också orsaka fel. Sådana här fel kallas för intralingvala fel. Den tredje orsaken till fel utgörs av fel som har sitt ursprung i undervisningen. Den sista fasen i felanalys kallas för värdering. Man ska betrakta felen i relation till målspråkets normer. Till värdering hör som en väsentlig del också slutsatser om hur man kan utnyttja felanalysens resultat i undervisningen. (Sajavaara 1980, 213-214.)

Också jag har behandlat språkfel i detta arbete. Jag har tagit med enbart de fel som har med adverbbruket att göra och brytt mig inte om t.ex. verbets tempusformer i satser som också innehåller adverb. Följande fall har jag exempelvis inte räknat som fel:

- (1) Jag är lite litet närvös eftersom jag inte är så **säkert** på att jag vet... (NUR1406, grupp A) korr: säker
- (2) Man får **inte ser** deras egna drag... (NUR3308, grupp A) korr: man får inte se
- (3) Vi hade inte **rappor** där (NUR1406, grupp A) korr: trappor
- (4) Nu måste jag **sluta av brev**. (NUR2402, grupp A) korr: sluta brevet

Jag har alltså inte tagit som fel exempelsats (1) ovan där inläraren har använt *t*-formen av adjektivet när han syftar till ett personligt pronomen. Feltypen som kan ses i den följande exempelsatsen intresserar mig inte heller. I (2) ha inläraren använt presensformen av huvud verbet i samband med ett hjälpverb. I den tredje exempelsatsen finns ett ortografiskt fel men eftersom det inte gäller ett adverb utan ett substantiv (*trappor*) har jag inte tagit med det. I det sista exemplet gäller det felaktiga bruket av en preposition, inte ett adverb. *Korr:* i slutet av varje felaktig exempelsats visar den korrekta formen till konstruktionen. Jag har också skrivit felen med fet stil i den ursprungliga textbiten.

Jag har delat felen in i tre grupper. Den första felgruppen innehåller de ortografiska och morfologiska felen (se exempel (5) nedan). Jag behandlar dessa två feltyper tillsammans därför att adverbets böjning inte vållar så stora svårigheter därför att adverb i regel är oböjliga. Jag anser att i det här fallet det mer eller mindre rör sig rättskrivning. Jfr:

- (5) Det kunde vara **därförr** att de flesta... (NUR6202, grupp A) korr: *därför*
- (6) ...**eftersom du är inte** pålitlig. (NUR 2402, gruppA) korr: eftersom du *inte* är
- (7) När skolan slutar går jag till **hemma**. (NUR3606, grupp A) korr: *hem*

Exempelsats (6) ovan står för den andra felgruppen, syntaktiska fel. Syntaktiska fel består först och främst av ordföljdsfel som är rätt vanliga speciellt i bisatser. Semantiska fel (exempel (7) ovan) utgör den tredje felkategorin. Som ett semantiskt fel har jag betraktat fel som innebär att inläraren har använt fel adverb, d.v.s. att ordets betydelse inte passar i sammanhanget.

Felbedömningen baserar sig på markeringar och korrigeringsförslag som tre svenskspråkiga kontrolläsare har gjort på uppsatserna. Jag har tolkat deras markeringar på det sättet att om två av dessa tre har ansett adverbet eller adverbbruket i satsen som felaktigt har jag också betraktat konstruktionen som felaktig.

6 ADVERB I INLÄRARSVENSKA

6.1 Frekvenser och felfördelning

Jag har delat in adverb i tre grupper i enlighet med deras funktion. I följande tabell presenteras deras fördelning i inlärnarnas uppsatser.

Tabell 10 Adverb i inlärarvenska enligt funktion

Adverbtyp	F	%
Pronominella adverb	504	28,0
Satsadverb	1006	55,9
Förstärkande adverb	290	16,1
Totalt	1800	100

I tabellen ovan presenteras både den absoluta och den relativa (procentuella) frekvensen av olika adverbtyper. Allt som allt innehåller materialet 1800 adverb förekomster. Den frekventaste typen är satsadverb i 1006 belägg. Alltså 55,8 % av alla adverb är just satsadverb. Den näst största adverbgruppen i uppsatserna utgörs av pronomina adverb. Eleverna har använt sammanlagt 504 (28 % av alla adverb) gånger olika pronomina adverb. Den minsta gruppen utgörs av förstärkande adverb med 290 (16,1 % av alla adverb) belägg. I följande tabell anges fördelning av feltyper i hela materialet:

Tabell 11 Adverbfel i inläraarsvenska

Feltyp	F	%
Ortografisk-morfologiska	67	19,6
Syntaktiska	211	61,7
Semantiska	64	18,7
Totalt	342	100

I tabell 11 kan ses hurdana fel inläraarna har gjort i sina uppsatser. Sammanlagt finns det 342 (19,0 %) adverbfel i materialet. Ordföljden vållar största svårigheter för dessa skribenter. De har gjort 211 (61,7 % av alla fel) ordföljdsfel som har med adverbbruket att göra. Satsadverbens placering verkar vara svårt för finskspråkiga elever att lära sig. Detta framgår av relativt stort antal (158 belägg, 46,2 % av alla fel) fel som eleverna har gjort angående ordföljden i samband med satsadverb. I följande tabell presenteras hur inläraarna har lyckats i adverbbruket i de olika betygsgrupperna.

Tabell 12 Korrekthets- och felfrekvenser i adverbbruket

Inläraargrupp	AdvF	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
A	518	387	74,7	131	25,3
C	601	474	78,9	127	21,1
L	681	597	87,7	84	12,3
Totalt	1800	1458	81,0	342	19,0

I tabell 12 kan ses adverbfrekvenser i de olika inläraargrupperna samt antalet korrekta och felaktiga adverbkonstruktioner. Korr% och Fel% visar de motsvarande procentandelar av gruppens alla adverb. I den här jämförelsen får inläraarna i grupp L det bästa resultatet med korrekthetsprocenten 87,7. Den motsvarande procentandelen i grupp C blir något under den genomsnittliga korrekthetsprocenten med 78,9. A-gruppens korrekthetsprocent är den lägsta, 74,7, i jämförelse med de övriga grupperna.

6.2 Pronominella adverb i inläraarsvenska

I följande tabell presenteras frekvens- och felfördelningen av pronominella adverb i materialet:

Tabell 13 Olika typer av pronominella adverb i inläraarsvenska

Adverbtyp	F	%	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
Demonstrativa	252	50,0	205	81,3	47	18,7
Relativa	72	14,3	66	91,7	6	8,3
Frågande	75	14,9	56	74,7	19	25,3
Indefinita	8	1,6	5	62,5	3	37,5
Totala	57	11,3	47	82,5	10	17,5
Nekande	18	3,6	14	77,8	4	22,2
Komparativa	11	2,2	11	100	0	0
Superlativa	11	2,2	9	81,8	2	18,1
Totalt	504	100	413	81,9	91	18,1

I materialet finns det sammanlagt 504 (18,1 %) belägg på pronominella adverb. Eleverna hade lyckats använda korrekt pronominella adverb i 413 fall. Korrekthetsprocenten blir således 81,9 vilket är något större än den genomsnittliga korrekthetsprocenten (81,0 %) i adverbbruket i sin helhet. Den vanligaste feltypen inom de pronominella adverbena utgör ordföljdsfel av olika slag. Eleverna har gjort 45 ordföljdsfel vilket är 49,4 % av alla fel som uppstår i samband med alla pronominella adverb. Både ortografisk-morfologiska och semantiska fel förekommer 23 gånger, 25,3 % av alla fel, i det här sammanhanget.

Den vanligaste typen inom de pronominella adverbena är **demonstrativa (definita) adverb** med 252 (50,0 % av alla pronominella adverb) belägg. Största delen av dessa adverb är till sin grundbetydelse deiktiska vilket innebär att de får sin betydelse i situationen och kontexten. Demonstrativa adverb kan också vara anaforiska (tillbakasyftande) eller determinativa (framåsyftande). Följande exempelsatser ger en översikt över de demonstrativa adverbena i materialet.

(8) Vad skulle jag *då* vara till yrket (NUR5206, grupp L)

(9) ... eftersom vänskap mellan oss är *nu* slut. (NUR1302, grupp L)

- (10) Jag anser att det är helt vanligt *här* i Finland. (NUR2908, grupp L)
 (11) Men *nu* ska jag inte slösa utan... (NUR2908, grupp L)

Det stora antalet belägg på de demonstrativa adverbena beror åtminstone dels på de ämnen som eleverna har skrivit om. De skriver ofta om sitt nuvarande tillstånd som i exempel (11) ovan. Det pronominala adverbet *här* är frekvent därför att de skriver om sin hemkommun och Finland och i samband med dessa konstruktioner förekommer rumsadverb (*där, dit, här, hit*) i stället för den ursprungliga nominalfrasen.

Eleverna har använt **relativa adverb** 72 gånger vilket är 14,3 % av alla pronominala adverb. Adverb av denna typ utgör den tredje största undergruppen till de pronominala adverbena. Jfr:

- (12) Det var vanlig lördagsmorgon hemma eller så vi trodde *när* vi vaknade... (NUR2704, grupp C)
 (13) Anna och Leif kommer till området *där* de skulle möta den berömda regissören. (NUR8208, grupp C)
 (14) Nu, *då* jag har fyllt aderton år vill jag... (NUR7608, grupp L)

De mest använda orden vid relativa adverb är *när, där* och *då*. Som de tre ovan stående exempelsatserna visar används *när* och *då* i tidsbetecknande uttryck medan *där* syftar till den nyss förut uttryckta platsen. De relativa adverbena kan anses vara konjunktionella därför att de inleder bisatser (se Nikander & Jantunen 1992, 194). Eleverna har lyckats bra att använda de relativa adverbena. I dessa konstruktioner har de gjort endast sex fel och korrekthetsprocenten blir således 91,7.

Två andra grupper inom de pronominala adverbena som når beläggen på över 50 adverb är **frågande** och **totala adverb**. Satsinnehållet har formats frågande med hjälp av frågande adverb i 75 satser. Totala adverb förekommer 57 gånger i materialet. Korrekthetsprocenten är rätt låg hos de frågande adverbena. Bara 74,7 % av alla frågekonstruktioner (inledda av ett frågande adverb) är korrekta. Den stora felfrekvensen förklaras med att de frågande adverbena kan stå i början av en indirekt frågesats och således förändrar ordföljden i satsen (se ex. (15) nedan). De totala adverbena frekvens blir så stor därför att adverbet *alltid* räknas till de totala adverbena och detta ord hör till de vanligaste och mest använda adverbena. I det följande finns exempelsatser på bruket av frågande och totala adverb.

- (15) Nu fattar jag *varför är det* så berömt! (NUR4706, grupp C) korr: *varför* det är
 (16) *Hur* skulle jag få jobb eftersom det... (NUR4306, grupp C)
 (17) *Var* skulle du studera? (NUR0406, grupp C)
 (18)...och jag hoppas att det ska *alltid* vara. (NUR4006, grupp C)
 (19) Jag har *alltid* drömt om kom sann. (NUR2706, grupp C)

I (15)-(17) illustreras bruket av frågande adverb *varför*, *hur* och *var*. Satser (18) och (19) visar hur inlärare har använt det totala adverbet *alltid*.

De andra pronominella adverbena, **indefinita**, **nekande**, **komparativa** och **jämförande**, är betydligt mera sällsynta i materialet. Belägg på de här adverbena är under tjugo och därför är det omöjligt att dra några slutsatser utav feluppkomster.

I följande tabell anges hur de pronominella adverbena är indelade i de tre inlärargrupperna och hur inlärarna har kunnat använda dessa adverb.

Tabell 14 Pronominella adverb i inlärargrupperna

Inlärargrupp	F	%	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
A	161	32,0	125	77,6	36	22,4
C	174	34,5	135	77,6	39	22,4
L	169	33,5	153	90,5	16	9,5
Totalt	504	100	413	81,9	91	18,1

Tabellen ovan visar de absoluta belägg på de pronominella adverb (F), korrekta konstruktioner (KorrF) och fel (FelF). Vid sidan finns de motsvarande procentuella andelar.

Om man undersöker de pronominella adverbens användning i de olika inlärargrupperna så blir det inga stora skillnader i adverbfrekvenserna medan korrekthetsprocenten varierar rätt mycket mellan grupp L och de två andra grupperna. Eleverna i grupp A har använt 161 (32 % av alla pronominella adverb i hela materialet) gånger de pronominella adverbena. Grupperna C och L är nästan lika om man jämför de pronominella adverbens frekvens. Den motsvarande siffran för grupp C är 174 (34,5 % av alla pronominella adverb i hela materialet) och för grupp L 169 (33,5 %).

Feluppkomster bekräftar för sin del det att rätta elever har fått högre vitsord. Eleverna i grupp L har gjort endast 16 fel i samband med de pronominella adverbena. Om man jämför de korrekta konstruktionernas relation till adverbens frekvens får man korrekthetsprocenten 90,5 vilket är tydligt större än den genomsnittliga siffran (81,9 %) i hela materialet angående de pronominella adverbena. I grupp C finns det 39 felaktiga adverbkonstruktioner och i grupp A är antalet fel 36. Den procentuella andelen av korrekta former är 77,6 i både C- och A-gruppen.

6.2.1 Demonstrativa adverb

Tabell 15 nedan illustrerar hur materialets demonstrativa adverb är indelade i de tre inlärarygrupperna.

Tabell 15 Demonstrativa adverb i inlärarygrupperna

Inlärarygrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	68	27,0	46	67,6	22	32,4
C	93	36,9	76	81,7	17	18,3
L	91	36,1	83	91,2	8	8,8
Totalt	252	100	205	81,3	47	18,7

Den största underkategorin till pronominella adverb utgörs av de demonstrativa adverbena i varje betygsgrupp. Skribenterna i grupp A har 68 förekomster av demonstrativa adverb (27,0 % av alla demonstrativa adverb) grupp C har 93 förekomster (36,9 %) och grupp L 91 (36,1 %). Härav kan man dra den slutsatsen att de mera avancerade skribenterna kan syfta till olika föremål utan att upprepa saken flera gånger. M.a.o. kan de variera och nyansera sin text med hjälp av adverbena.

Inläraryarna i grupp A har gjort mest fel i ordföljden. I grupperna C och L är situationen jämnare mellan de olika feltyperna. Skillnaderna mellan de olika felkällorna i samband med de demonstrativa adverbena är så små att det går inte att försöka ta reda på orsaken till detta. Om man granskar feluppkomsternas antal i sin helhet inom de demonstrativa adverbena får man större skillnader mellan de olika grupperna. Grupp A får den lägsta korrekthetsprocenten 67,6

% med 22 felbelägg vilket är klart mindre än den motsvarande andelen i hela materialet som är litet över åttio: 81,3 %. Grupp C befinner sig mellan de två andra grupperna och ganska nära hela materialets korrekthetsprocent med 76 (81,7 %) rätta konstruktioner. Eleverna i grupp L har gjort endast åtta fel i demonstrativa adverbkonstruktioner vilket ger korrekthetsprocenten 91,2. Följande exempelsatser klargör hurdana fel inlärarna i praktiken har gjort vid de demonstrativa adverben.

- (20) Hon har studerat vid handelshögskolan och **ny** har hon sin... (NUR1406, grupp A) korr: *nu*
- (21) ...borde man åka **ditt** med cykel. (NUR4004, grupp C) korr: *dit*
- (22) Du är **ny** i staden. (NUR2002, grupp L) korr: *nu*
- (23) **Nu de fick** deras drömmar. (NUR1808, grupp A) korr: *nu fick de*
- (24) **Här människorna har** alltid bråttom. (NUR2702, grupp C) korr: *här har människorna*
- (25) ... eftersom vänskap mellan oss är **nu slut**. (NUR1302, grupp L) korr: *slut nu*
- (26) Nu har de många bekvämligheter **här** (NUR1406, grupp A) korr: *där*
- (27) Det skulle vara fint om du kunde koma **här** till yrkeskolan. (NUR0406, grupp C) korr: *hit*
- (28) **Där** finns någon vad man vill inte säga. (NUR2902, grupp L) korr: *det*

I exempelsatser ovan har presenterats de olika feltyperna som eleverna har gjort i samband med de demonstrativa adverben. I satserna (20)-(22) finns det ortografiska fel, i (23)-(25) gäller det ordföljdsfel och exemplen (26)-(28) har med semantiska fel att göra. De ortografiska felen handlar enbart rättskrivning. Eleverna tenderar skriva ordet *nu* med *y* på grund av uttalet som i exemplen (20) och (22) och ibland har de någon extra bokstav på ordet som i exempel (21).

Ordföljdsfelen kan i och för sig vidareindelas i två grupper. För det första finns det sådana fel där själva adverbet orsakar omvänd ordföljd i satsen (jfr (23) och (24)). Å andra sidan kan felet gälla adverbets placering i satsen (jfr (25)). Dessa fel är svårare att analysera eftersom ordföljdsregler kan vålla svårigheter i olika satstyper i sin helhet eller endast i placeringen av ett adverb. Jag nöjer mig med att endast nämna det här i detta arbete och kommer inte att närmare försöka utreda detta fenomen. Semantiska fel handlar mestadels om felaktigt ordval. Eleverna har valt ett ord som inte passar till betydelsen i sammanhanget. I exempelsats (26) står det demonstrativa adverbet *här* även om adverbet *där* skulle vara lämpligare. Samma ordvalsfel finns också i (27) och (28). I exempelsats (28) är interferens från engelskan mycket sannolik. Konstruktionen som inläraren har använt påminner om det engelska uttrycket *there is/are*.

6.2.2 Relativa adverb

I följande tabell illustreras hur materialets relativa adverb är indelade i de tre inlärargrupperna. Till samma tabell har också sammanfattats dessa adverbkonstruktioners korrekthet.

Tabell 16 Relativa adverb i inlärargrupperna

Inlärargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	32	44,4	30	93,7	2	6,3
C	23	32,0	19	82,6	4	17,4
L	17	23,6	17	100	0	0
Totalt	72	100	66	91,7	6	8,3

Tabellen ovan visar de absoluta frekvenser för varje grupp angående de relativa adverbena och också de procentuella andelar av alla relativa adverb. Därefter kan ses antalen korrekta konstruktioner och fel och deras procentuella andelar. Som tabellen visar har inlärare i grupp A haft nästan hälften av alla relativa adverb. Den högsta korrekthetsprocenten får inlärarna i grupp L. I genomsnitt behärskar alla inlärare bruket av de relativa adverbena över 90-procentigt.

Relativa adverb är den tredje största undergrupp vid de pronominala adverbena i hela materialet. Grupp A har 32 (44,4 % av alla relativa adverb) belägg medan grupperna C och L blir under trettio förekomster med 23 (32,0 %) och 17 (23,6 %) adverb. Alla grupper har använt nästan enbart tillbakasyftande relativa adverb *när*, *där* och *då*. Litet överraskande är att största delen av de relativa adverbena finns i uppsatserna som är skrivna av A-gruppens inlärare och att i grupp L finns det bara 17 belägg på dessa adverb. Följande exempelsatser visar hur inlärarna har använt relativa adverb i sina uppsatser.

- (29) De unga har massor av platser *där* de kan studera...
(NUR2006, grupp L)
- (30) Ett par år sedan, *när* jag var sexton år gammal...
(NUR3008, grupp L)
- (31) Jag var kanske tretton eller fjorton år gammal *när* jag fick mitt första jobb. (NUR4006, grupp C)
- (32) Nuförtiden, *då* man fler och fler måste börja tänka...
(NUR1104, grupp L)

- (33) Jag cyklar också mycket ofta i somras *när* är varmare
(NUR2404, grupp A)
(34) Leif och Anna flyttade till Hollywood, där Leif spelade i
olika filmer. (NUR6508, grupp C)

Som exempelsatserna (29)-(34) ovan visar finns det inga större skillnader mellan de tre grupperna i bruket av de relativa adverbena. Grupp L har använt något mera adverbet *då* än de två övriga grupperna. Varje grupp har också lyckats bra i att använda dessa adverb. Den genomsnittliga korrekthetsprocenten för de relativa adverbena är 91,7 i hela materialet. Om man granskar adverbbrukets korrekthet gruppvis får grupp L den högsta korrekthetsprocenten 100,0. I grupp C har eleverna gjort fyra fel vilket ger korrekthetsprocenten 82,6 och i A-gruppens uppsatser finns det två fel vid de relativa adverbena och korrekthetsprocenten är 93,7.

Som det ovan stående korrekthetsprocenten visar har inlärnarna i grupp L gjort inga fel vid relativa adverb. I grupp A finns det bara två semantiska fel och C-gruppens uppsatser innehåller två fel både i ordföljden och i syntaktiskt avseende. Här är det omöjligt att dra några slutsatser på grund av feluppkomster, eftersom de är så få.

6.2.3 Frågande adverb

I följande tabell ges fördelningen av rätta och felaktiga frågande adverb i de tre betygsgrupperna:

Tabell 17 Frågande adverb i inlärnargrupperna

Inlärnargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	28	37,3	23	82,1	5	12,2
C	26	34,7	15	57,7	11	42,3
L	21	28,0	18	85,7	3	14,3
Totalt	75	100	56	74,7	19	25,3

Varje uppsatsgrupp innehåller över tjugo frågande adverb. Denna adverbtyp utgör den andra största gruppen inom de pronominella adverbena i hela materialet. Om man granskar de absoluta frekvenserna för de frågande adverbena är det litet överraskande att det största antalet belägg,

28 stycken, finns i grupp A. Också grupp C (26 st.) innehåller mera frågande adverb än grupp L (21 st.).

I användningen av frågande adverb finns ett speciellt drag: eleverna i grupp L har använt endast två olika frågande adverb, *hur* och *varför*. I de två övriga grupperna förekommer det också t.ex. *var*, *vart*, *varifrån* och *när*. Eleverna i grupp C har använt mest varierande språk angående de frågande adverb. Följande exempelsatser visar hur inlärare i olika grupper har använt frågande adverb.

- (35) *Varför* gjorde du det? (NUR1302, grupp L)
- (36) Jag skulle vilja veta att *hur* du mår. (1906, grupp L)
- (37) *Var* skulle du studera? (0406, grupp C)
- (38)...skulle man först tänka hurdan måste den vara, *vart* vill man ha... (NUR4008, grupp C)
- (39) Jag kan köpa kläder *när* jag vill och *varifrån* jag vill. (NUR7002, grupp C)
- (40) Man kan aldrig veta *när* den stora chansen är nära. (NUR058, grupp A)
- (41) Men *varför* måste man tänka... (NUR7906, grupp A)

Som exempelsatserna ovan visar kan de frågande adverb inleda antingen en direkt (35) eller indirekt (36) frågesats (se också s. 28). Det är svårt att säga utan en grundligare textanalys varför eleverna i de olika grupperna har använt så olika frågande adverb i uppsatserna.

Inlärarna i grupperna A och L har kunnat använda relativt rätt dessa adverb. I grupp A har eleverna gjort fem fel vilket ger korrekthetsprocenten 82,1 och uppsatserna i grupp L innehåller endast tre ordföljdsfel. Korrekthetsprocenten är 85,7 i grupp L. I grupp C finns flera olika frågande adverb men så är fallet också med felen. I denna grupp finns det 11 fel och korrekthetsprocenten blir bara 57,7 som är låg i jämförelse med hela materialets korrekthetsprocent 74,7 vid de frågande adverb. Det är möjligt att eleverna i grupp C underanvänder monitorn (se t.ex. Viberg 1989, 114). De tror sig behärska språket bättre än de egentligen gör. För att kunna dra så här långt gående slutsatser borde man dock ha större material och få mera output från elever (m.a.o. frekvenser här är så små att det inte är möjligt att dra några slutgiltiga slutsatser). Följande exempelsatser ger exempel på de olika feltyperna som inlärarna har gjort i detta sammanhang.

- (42) *Varför du säg* andra tjejer på mina saker? (NUR2402, grupp A) korr: *varför* sade du
- (43) Nu fattar jag, *varför är det* så berömt! (NUR4706, grupp C) korr: *varför* det är
- (44) Jag har tänkt också på att *hur skulle det vara* att studera... (NUR4606, grupp L) korr: *hur* det skulle vara
- (45) ...och jag vill få ett jobb *var* jag kan vara med barnen... (NUR2406, grupp A) korr: *där*
- (46) Tatueringar var vanliga i Egypt *var* kvinnor gjorde långtidiga... (NUR4308, grupp C) korr: *där*
- (47) Och *varför* svenska. (NUR6502, grupp C) korr: *varför*

Skillnader mellan de olika feltyperna är också små på grund av låga frekvenser. Men också här tenderar eleverna att göra mera ordföljdsfel än de två övriga feltyperna. I grupp A finns det inga morfologisk-ortografiska fel och endast ett semantiskt (jfr (45)) fel medan antalet syntaktiska (ordföljds-) fel är fyra (jfr (42)). I grupp C är situationen jämnare mellan de olika feltyperna: det finns tre morfologisk-ortografiska fel (jfr (47)) och både syntaktiska (jfr (46)) och semantiska (43) fel är representerade i form av fyra belägg. Som ovan redan nämnts finns det i grupp L endast tre syntaktiska fel (jfr (44)).

Gemensamt för de semantiska felen är att elever har använt det frågande adverbet *var* i stället för det relativa adverb *där* (jfr (45) och (46)). Jag tolkar dessa fall på det sättet att det är fråga om interferens från engelskan där man använder frågeordet *where* i motsvarande konstruktioner (se också s. 7). I ordföljdsfel som i exempel (43) ovan gäller det troligen överanvändning av en grammatisk regel (se också s. 4-5). Eleverna lär sig först svenskans raka ordföljd och därefter frågesatsens omvända ordföljd. I (43) ovan har eleven använt den direkta frågans ordföljd i en indirekt frågesats. Eleven har sannolikt lärt sig att när man använder frågeordet *varför* så är ordföljen omvänt vilket inte är korrekt i de indirekta bisatserna.

6.2.4 Totala adverb

Följande tabell visar hur de totala adverbena i materialet har indelats i de tre betygsgrupperna:

Tabell 18 Totala adverb i inläraargrupperna

Inläraargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	18	31,6	16	88,9	2	11,1
C	15	26,3	10	66,7	5	33,3
L	24	42,1	21	87,5	3	12,5
Totalt	57	100	47	82,5	10	17,5

Totala adverb utgör den fjärde största gruppen i hela materialet med 57 belägg. I grupp L är deras frekvens störst, 24 stycken, 42,1 % av alla totala adverb. Grupp A omfattar 18 (31,6 %) totala adverb och grupp C 15, 26,3 %. Det mest använda adverbet här är *alltid*. En orsak till dess höga frekvens är att en del eleverna skrev om rubriken *Vet mamma alltid bäst* och i dessa uppsatser är adverbet *alltid* frekvent. Jfr:

- (48) En vän är någon vem jag kan *alltid* lita på. (NUR5302, grupp L)
- (49) Det finns *alltid* någonting att köpa. (NUR6708, grupp C)
- (50) Jag har *alltid* velat vara en skådespelare... (NUR0508, grupp A)

Grupp C överraskar igen i feljämförelsen. Både grupp A och L har relativt hög korrekthetsprocent: I grupp A finns det endast 2 felaktiga totala adverb vilket ger korrekthetsprocenten 88,9 och grupp L får till sin korrekthetsprocent 87,5 med tre felbelägg medan i grupp C finns det 5 stycken fel vilket innebär att korrekthetsprocenten är 66,7. Som jämförelsen ovan visar har inläraarna i grupp A lyckats bäst i användningen av de totala adverbena. Korrekthetsprocenten är dock litet missvisande i alla avseenden på grund av låga frekvenser. I och för sig är antalet fel som inläraarna i grupp C har gjort inte så stort om man tar hänsyn till uppsatsernas antal. Det finns ju 40 uppsatser skrivna av tio olika elever i varje grupp.

Alla fel i denna adverbgrupp är syntaktiska vilket innebär att det inte nödvändigtvis är något oklart i själva adverbtypen utan ordföljden i olika satstyper är inte helt klar för inläraarna.

Meningen med följande exempelsatser är att bara presentera de olika kontexter där eleverna har använt konstruktionen som skiljer sig från målspråksnormen. På grund av låga frekvenser går det inte att generalisera dessa resultat. Jfr:

- (51) I somras **hon alltid cyklar**. (NUR1404, grupp A) korr: cyklade hon *alltid*
 (52) Vem säger **att man måste alltid** arbeta i sitt anletes svett? (NUR7006, grupp C) korr: att man *alltid* måste
 (53) Jag har många bekanta och två goda vänner **som har alltid varit**... (NUR3002, grupp L) som *alltid* har varit

Det framgår av exempelsatserna ovan att felen i grupperna C och L mestadels gäller ordföljden i bisatser. I grupp A finns ett fel i en huvudsats som börjar med en tidsbestämning (jfr (51)) och det andra felet finns i en bisats. Här kan man fråga igen om det är satstypen eller placeringsreglerna för adverbena som vållar svårigheter.

6.2.5 Övriga pronominala adverb

I det följande kommer jag att presentera de indefinita, nekande, komparativa och superlativa adverbena i ett avsnitt eftersom deras procentuella andel av alla pronominala adverb endast var 9,5 % (48 belägg) i hela materialet. I tabell 19 ges kvantitativ information om de övriga pronominala adverbena. Tabellen visar hur dessa adverb är indelade i olika betygsgrupper och hur inlärarna har lyckats i användningen.

Tabell 19 Indefinita, nekande, komparativa och superlativa adverb i inlärargrupperna

Inlärargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	15	31,3	10	66,7	5	33,3
C	17	35,4	15	88,2	2	11,8
L	16	33,3	14	87,5	2	12,5
Totalt	48	100	39	81,2	9	18,8

I de tre grupperna skiftar den absoluta frekvensen mellan 15 (grupp A) och 17 (grupp C). Grupp L rangeras mellan de två övriga grupperna med 16 belägg. Den procentuella andelen av dessa adverb är nästan densamma i alla grupperna. I grupp L är procentandelen exakt

densamma som i hela materialet, 9,5 % (av alla pronominella adverb), grupp C innehåller dessa adverb något mera än hela materialet i genomsnitt, 9,8 % och i grupp A är den motsvarande siffran 9,3 %. I det följande presenterar jag hur inlärarna har använt dessa adverb.

- (54) ...för att resa med vänner *nånstans*... (NUR5202, grupp L)
- (55) Min drömmar jobb har *aldrig* varit en lärare. (NUR2406, grupp A)
- (56) Människorna skall cykla *oftare*... (NUR2404, grupp A)
- (57) Det är tråkigt men mina pengar räcker inte *annars*. (NUR1906, grupp L)
- (58) Varje dag när jag vaknad går jag *först* till dusch. (NUR3606, grupp A)
- (59) Den som *först* var flickan var inte så bra. (NUR4708, grupp C)

Ovan ges sex exempel på hur inlärarna har använt de här adverb. Det vanligaste indefinita adverbet är *någonstans* (jfr (54)). Eleverna i både grupp L och grupp C har två belägg på indefinita adverb medan grupp A har fyra förekomster. De nekande pronominella adverb är något vanligare i uppsatserna (jfr (55)). Inlärarna har använt inget annat ord än *aldrig* som nekande pronominellt adverb. Frekvensen i grupperna A och C är fem och i grupp L finns det åtta nekande pronominella adverb. Både de komparativa och superlativa pronominella adverb är representerade med 11 belägg i hela materialet (jfr (56) och (57)). I grupp L finns det sex komparativa men inga superlativa adverb. Inlärarna i grupp C har använt komparativa adverb fyra gånger och belägg på de superlativa adverb är sex. I grupp A finns ett komparativt adverb och fem superlativa adverb.

Inlärarna har använt dessa adverb ganska rätt. Det förekommer några enstaka fel vilket beror naturligtvis på att det inte finns så många ord över huvudtaget som de kunde ha gjort fel vid. Men även om det absoluta antalet fel inte är så stort stannar korrekthetsprocenten också här nära den genomsnittliga korrekthetsprocenten i hela materialet. Inlärarna har gjort nio fel i samband med dessa fyra adverbtyper vilket ger till korrekthetsprocent 81,2 % (81,0 % i hela materialet angående alla adverb). I det här sammanhanget är den vanligaste feltypen morfologisk-ortografiska fel. I praktiken innebär detta att det finns sex skrivfel, två ordföljdsfel och ett semantiskt fel i hela materialet. I grupp L finns det två ordföljdsfel angående de indefinita adverb annars är allt enligt målspråksnormen. I grupp C har eleverna gjort bara två skrivfel och i A-gruppen finns fyra morfologisk-ortografiska fel och ett semantiskt fel.

6.2.6 Sammanfattning av de pronominella adverbena i inläraarsvenska

Om man betraktar bruket av pronominella adverb i de olika betygsgrupperna i sin helhet kan man säga att grupp L klart har lyckats bäst med korrekthetsprocenten 90,5 medan de övriga grupperna är jämlika i det här avseendet med korrekthetsprocenten 77,6. Eleverna i grupp C har använt mest pronominella adverb (174 belägg) och gjort också mest fel (39). Av de 169 pronominella adverbena som förekommer i L-gruppens uppsatser är endast 16 felaktiga. Eleverna i grupp A har gjort 36 fel i samband med dessa adverb. Skillnaderna i korrekthetsprocenten mellan de olika betygsgrupperna förklaras dels med det att det verkligen finns mera fel i några grupper än i andra. Delvis baserar sig den låga korrekthetsprocenten hos vissa adverb, även om det inte finns så många belägg på fel, på att själva adverbfrekvensen är rätt låg.

Grupp L behärskar vissa undergrupper av pronominella adverb tydligt bättre än de två andra. Hos de demonstrativa adverbena är t.ex. L-gruppens korrekthetsprocent 23,6 procentenheter större än i grupp A och skillnaden till grupp C är 9,5 procentenheter. L-gruppens korrekthetsprocent är nästan genomgående högre än hos de andra grupper. Eleverna i grupp L har misslyckats i bruket av de totala adverbena (korrekthetsprocent 87,5 %) och de indefinita adverbena (0 %) i jämförelse med A-gruppens korrekthetsprocent (88,9 och 75,0). Men man måste ta hänsyn till de indefinita adverbena absoluta frekvens som var i grupp A fyra och i grupp L två. Därför kan ett par relativt enkla skrivfel leda till att korrekthetsprocenten sjunkit rätt mycket, t.o.m. till noll.

6.3 Satsadverb i inläraarsvenska

6.3.1 Frekvenser och felfördelning

I följande tabell presenteras användningen av satsadverb indelade i tre större undergrupper i materialet. Fördelningen gäller satsadverb i sin helhet i hela materialet.

Tabell 20 Satsadverb i inläraargrupperna

Adverbtyp	F	%	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
Allmänna satsadverb	452	44,9	361	79,9	91	20,1
Negationer	364	36,2	272	74,7	92	25,3
Konjunktionella s.a.	190	18,9	147	77,4	43	22,6
Totalt	1006	100	780	77,5	226	22,5

Satsadverben är den mest använda adverbtypen i hela materialet om man jämför de pronominala adverben, satsadverben och de förstärkande adverben med varandra. Det förekommer sammanlagt 1006 olika satsadverb i uppsatserna vilket är 55,9 % av alla adverb. Inläraarna har använt satsadverb korrekt 780 gånger, korrekthetsprocenten är således 77,5 i hela materialet. Korrekthetsprocenten är något mindre än den genomsnittliga siffran (81,0 %) för adverbbruket i sin helhet. Det stora antalet fel är anledning till att det finns rätt mycket syntaktiska fel i uppsatserna. Eleverna har gjort 158 ordföljdsfel vilket är 69,9 % av alla fel som förekommer i samband med satsadverben. Eleverna har gjort ortografisk-morfologiska fel 32 stycken (14,2 %) och semantiska fel 36 stycken (15,9 %).

Jag har delat satsadverben in i tre grupper enligt modellen som jag presenterar på sidorna 29-31 i detta arbete. Den största undergruppen till satsadverben utgörs av **allmänna satsadverb**. I materialet förekommer 452 belägg på allmänna satsadverb vilket är 44,9 % av alla satsadverb i hela materialet allmänna satsadverb. Den näst största undergruppen utgörs av **nekningsord**. Eleverna har använt nekningsorden 364 gånger, 36,2 % och belägg på **konjunktionella adverb** är 190, 18,9 %. De konjunktionella satsadverben är vidare indelade i fyra grupper: kopulativa, adversativa, explanativa och konsekutiva adverb. Följande exempelsatser ger en översikt över hur de olika satsadverben har använts i materialet.

- (60)...många föredrar bilar, eftersom de finns *naturligtvis* bekvamare och *ofta* snabbare. (NUR1104, grupp L)
 (61) ... var trådet *redan* bakom. (NUR2808, grupp C)
 (62) **Kanske barnen kunde gå ute** på piknik... (NUR1804, grupp A) korr:
 Barnen kunde *kanske* gå

I exempelsatserna (60)-(62) har inlärare använt de allmänna satsadverb *naturligtvis*, *ofta*, *redan*, *kanske* och *ute*. Till satsadverb hör ord med varierande betydelse. Gemensamt för dessa adverb är att de modifierar och nyanserar hela satsens innehåll. Som exempel på fel finns det i exempel (62) ett fel i ordföljden. Eleverna har gjort sammanlagt 91 fel i samband med de allmänna satsadverben. Korrekthetsprocenten är således 79,9 vilket är något större än den genomsnittliga korrekthetsprocenten (75,5 %) för satsadverben. I det följande ges ytterligare exempel:

- (63) Jag tänker att ta studielån, om jag *inte* får något jobb. (NUR 1106, grupp L)
 (64) Nästa år gick jag på gymnasiet **och jag inte hade** tid. (NUR4306, grupp C) korr: och jag hade inte tid
 (65) Och du har *också* brytat tysthetslöftet. (NUR1302, grupp L)
 (66) Men jag fick *ändå* ett jobb från Seinäjokis hästplats och... (NUR4006, grupp C)
 (67) Filmen berättade *nämligen* om en flicka... (NUR4708, grupp C)
 (68)... och du kan *alltså* tittar på en vacker naturen... (NUR3304, grupp A)

Exempelsatserna (63) och (64) visar hur inlärare har använt nekningsordet *inte*. Det förekommer inga andra nekningsord i materialet. Största svårigheter vållar ordföljden i samband med nekningsorden (jfr (64)). Om man räknar ihop alla fel i bruket av nekningsorden får man den absoluta frekvensen 92 vilket innebär att korrekthetsprocenten är 74,7 för nekningsorden i hela materialet. I (65)-(68) exemplifieras konjunktionella adverb av olika slag. Adverbet *också* i (65) står som exempel på kopulativa adverb och *ändå* i (66) representerar adversativa adverb. Det explanativa adverbet *nämligen* finns i (67) och i (68) har eleven använt det konsekutiva adverbet *alltså*. Inlärarna har lyckats använda de konjunktionella adverbena rätt i 147 fall vilket ger till korrekthetsprocent 77,4.

I följande tabell presenteras användningen av satsadverb i de olika betygsgrupperna:

Tabell 21 Satsadverb i de olika inlärarygrupperna

Inlärarygrupp	F	%	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
A	297	29,5	210	70,7	87	29,3
C	318	31,6	239	75,2	79	24,8
L	391	38,9	331	84,7	60	15,3
Totalt	1006	100	780	77,5	226	22,5

Det framgår av tabellen ovan att eleverna i grupp L har använt flitigast olika satsadverb. I grupp L finns det 391 (38,9 % av satsadverb i hela materialet) belägg på satsadverben. Inläraryarna i grupp C har 318 (31,6 %) satsadverb och grupp A har 297 (29,5 %) satsadverb. L-gruppens elever har också lyckats bäst i användning av satsadverben. De har gjort 60 fel vilket ger korrekthetsprocenten 84,7 som är klart högre än den genomsnittliga korrekthetsprocenten (77,5) vid satsadverb i hela materialet. Tendensen att ju större antalet fel är desto sämre är vitsordet verkar stämma i ljuset av denna information. I grupp C är korrekthetsprocenten 75,2 (79 fel) och i grupp A 70,7 (87 fel).

6.3.2 Allmänna satsadverb

I följande tabell presenteras allmänna satsadverb i de tre inlärarygrupperna:

Tabell 22 Allmänna satsadverb i inlärarygrupperna

Inlärarygrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	127	28,1	89	70,1	38	29,9
C	130	28,8	99	76,2	31	23,8
L	195	43,1	173	88,7	22	11,3
Totalt	452	100	361	79,9	91	20,1

Den största underkategorin av satsadverben, som består av allmänna satsadverb, är indelade mellan de olika grupperna på följande sätt: i L-gruppens uppsatserna är frekvensen för de

allmänna satsadverben 195 (43,1 % av alla allmänna satsadverb), i grupp C finns det 130 allmänna satsadverb vilket är 28,8 % av alla allmänna satsadverb och grupp A får den lägsta absoluta antalet allmänna satsadverb med belägg på 127 (28,1 %). Följande exempelsatser visar hur inlärnarna i olika grupper har de här satsadverben.

- (69) *Naturligtvis* **alla** hade förändrats efter tjugosex år. (NUR1806, grupp A)
 korr: *naturligtvis* hade alla förändrats
 (70) *Hemma* passade de att Anna och Leif fick rollen... (NUR1808, grupp A)
 (71) *Kanske* efter det här resan vet jag mera. (NUR2106, grupp C)
 (72) Vad vi gör *tillsammans* då? (NUR4302, grupp C)
 (73) Jag har *verkligt* gjort det! (NUR1306, grupp L)
 (74) De alla bor *nära* skolan. (NUR2004, grupp L)

Det finns inga skillnader i bruket av allmänna satsadverb i de olika grupperna. Eleverna i alla grupper har använt ungefär samma adverb på samma sätt vilket framgår av exempelsatserna ovan. Jag anser att antalet allmänna satsadverb är så högt därför att dessa adverb ger viktig information i satsen. I exempel (69) ger adverbet *naturligtvis* skribentens inställning till utsagan och i (70) betecknar det av substantivet *hem* avledda adverbet *hemma* handlingens plats såsom i (74). I sats (71) är adverbets uppgift att modifiera satsinnehållets säkerhetsgrad och i (72) betecknar adverbet sättet för handlingen.

Skillnaderna mellan de tre betygsgrupperna blir tydligare om man analyserar fel som eleverna har gjort i samband med de allmänna satsadverben. I grupp L har inlärnarna använt rätt de här adverbena i 173 fall. Korrekthetsprocenten för grupp L är 88,7 vilket är klart större än den motsvarande procenten i hela materialet vid bruket av dessa adverb (79,9 %). I följande ger jag ett exempel på varje feltyp som förekommer i uppsatserna skrivna av inlärnarna i grupp L.

- (75) *Entligen* har jag lyckad! (NUR1106, grupp L) korr: *äntligen*
 (76) Eftersom **det här är bara** dröm... (NUR 4606, grupp L) korr: det här *bara* är dröm
 (77) Men du skulle ha ingenting annat att göra. *Just* ligga hemma. (NUR1102, grupp L) korr: *bara* att

Eleverna i grupp L har gjort fyra morfologisk-ortografiska fel. I sats (75) har inlärnaren skrivit *entligen* i stället för den korrekta formen *äntligen*. Skrivfel av detta slag har med uttalet att göra. Det finska och svenska uttalssystemet skiljer sig från varandra i så stor utsträckning att det ibland kan vålla stavningsvårigheter för inlärare. I (76) har inlärnaren placerat adverbet *bara*

först efter det finita verbet även om det är fråga om en bisats. Här finns felets ursprung i svenskans ordföljdsregler och närmare sagt i placeringen av ett lätt adverb i en svensk bisats. I denna grupp finns nio ordföljdsfel. I (77) gäller det enligt min åsikt interferens från engelskan. Inläraren har använt *just* i stället för *bara*. Det är mycket sannolikt att inläraren inte ens har kommit att tänka på att i det här sammanhanget är ordet *just* i själva verket engelska. Det motsvarande svenska ordet *just* passar inte i kontexten. Eleverna har gjort nio semantiska fel i den här gruppen.

I grupp C är korrekthetsprocenten 76,2 (99 belägg) något mindre än den motsvarande siffran i hela materialet (79,9 % vid bruket av allmänna satsadverb) och klart lägre än i grupp L (88,7 %). Felen i gruppen är mestadels ordföljdsfel med 18 belägg. De två andra feltyper är inte så vanliga som ordföljdsfel. C-gruppens elever har använt åtta gånger ortografiskt-morfologiskt felaktiga former och i fem fall ligger felet i satsens semantiska struktur.

- (78) Det händer *oft* att man vill synas bättre... (NUR4008, grupp C) korr: *ofta*
 (79) **Egentligen sådan tatuering kunde jämföras** med den tagliga sminkningen... (NUR4308, grupp C) korr: *egentligen* kunde en sådan tatuering jämföras
 (80) ...eller **till någons hemma** och ... (NUR4002, grupp C) korr: *hem* till någon

I sats (78) har inläraren använt ordet *oft* i stället för *ofta*. Här kan felet vara antingen ett skrivfel där bokstaven *a* har fallit bort eller det kan eventuellt vara interferens från tyskan där det motsvarande adverbet skrivs utan *a*. I sats (79) är det fråga om en felaktig ordföljd. Skribenten har inte kommit ihåg att om man börjar en huvudsats med ett adverb måste man använda omvänd ordföljd. I sats (80) finns det egentligen både ett syntaktiskt och ett semantiskt fel. Skribenten har använt det lägebetecknande adverbet *hemma* i en riktningsbetecknande konstruktion även om svenskan har adverbet *hem* som kan användas i sådana här uttryck. Felet är syntaktiskt i det avseendet att prepositionen *till* står i fel plats i denna konstruktion

I grupp A är andelen fel högre än i de två andra grupperna. Eleverna i denna grupp har gjort 38 fel och korrekthetsprocenten är 70,1. Det betyder att nästan en tredjedel av gruppens allmänna adverb är på något sätt felaktiga. Korrekthetsprocenten är klart lägre än den motsvarande procent i hela materialet (79,9) och speciellt låg är den om man jämför den med L-gruppens

korrekthetsprocent (88,7). Den vanligaste feltypen är syntaktiska fel (21 belägg). Antalet semantiska fel är åtta och frekvensen av de morfologiskt-ortografiska fel är nio. Jfr:

- (81) *Andast* Anna och Leif fick en roll till... (NUR1808, grupp A) korr: *endast*
 (82) ...och *sedan de gick åter*. (NUR1808, grupp A) korr: och *sedan* gick de och åt
 (83) Ett orsak är **att vi ville kanske** vara perfekta... (NUR3308, grupp A) korr: att vi *kanske* ville vara
 (84) När skolan slutar går jag **till hemma**. (3606, grupp A) korr: *hem*

I sats (81) har inläraren skrivit adverbet *endast* med *a* i början av ordet vilket kan betraktas vara ett skrivfel. Satserna (82) och (83) innehåller ordföljdsfel. I (82) finns felet i en huvudsats och i (83) i en bisats. I huvudsatsen är det omvända ordföljden (när ett adverb inleder en sats) svårt att lära sig och i bisatser är det placeringen av adverb som vållar svårigheter. I (84) har inläraren använt det prepositionen *till* och befintlighetsbetecknande adverbet *hemma* i stället för det riktningbetecknande adverbet *hem*. Betydelsen hos de två närbesläktade orden är inte densamma och därför kan de inte användas som i exemplet ovan.

6.3.3 Nekningsord

Som redan i teoridelen (s. 30) konstaterats är nekningsorden *inte*, *ej* och *icke* osv. kanske den tydligaste underkategorin till de svenska adverb. Nekningsorden är tydliga i det avseende att de är lätta att plocka fram i texten och deras funktion och betydelse är klara. Men för inlärare vållar användningen av dessa adverb svårigheter. Följande tabell visar i hur stort utsträckning och på vilket sätt inlärarna i de olika betygsgrupperna har använt negerande adverb.

Tabell 23 Nekningsord i inlärargrupperna

Inlärargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	115	31,6	85	73,9	30	26,1
C	132	36,3	96	72,7	36	27,3
L	117	32,1	91	77,8	26	22,2
Totalt	364	100	272	74,7	92	25,3

I mitt material har inlärarna använt, utöver några negerande pronominella adverb som behandlats redan tidigare, endast adverbet *inte* som nekningsord (se också negerande pronominella adverb s. 28-29 och 52-53). Nekningsordet förekommer 364 gånger i materialet. I 272 fall har inlärarna kunnat använda nekningsordet enligt målspråksnormen. Korrekthetsprocenten (74,7 %) hos denna adverbtyp är klart lägre än den allmänna korrekthetsprocenten (81,0 %) vid alla adverb i hela materialet.

Om man betraktar bruket av nekningsordet gruppvis får man igen intressanta skillnader. I grupperna L (117 belägg) och A (115 belägg) finns det ungefär lika många nekningsord. Inlärarna i grupp C har däremot använt nekningsord i något större utsträckning. I grupp C finns det 132 belägg på *inte* vilket är 36,3 % av alla nekningsord i hela materialet. L-gruppens procentuella andel av alla nekningsord är 32,1 % och i grupp A är det 31,6 %. I det följande exemplifieras bruket av det negerande adverbet *inte*.

- (85) Nu kan jag säga, att det *inte* är rätt. (NUR7908, grupp A)
- (86) Jag vet *inte* vad jag ska göra... (NUR0506, grupp A)
- (87) Pappan var ju *inte* hemma och då han var... (NUR0408, grupp C)
- (88) Men nu, jag kan *inte* lita på dig. (NUR2102, grupp C)
- (89) Jag visste att inträdesprovet *inte* hade gått så bra. (NUR1106, grupp L)
- (90) Man får *inte* vara överdriftet sparsam. (NUR2008, grupp L)

Som exempelsatserna ovan visar har inlärarna använt nekningsordet *inte* för att negera både huvud- och bisatser. Av alla fel (92 stycken) är största delen, 87,0 %, ordföljdsfel. Det finns inga större skillnader mellan de tre grupperna. Inlärarna i grupp L har lyckats använda nekningsordet rätt i 77,8 % (91 belägg) av alla nekningskonstruktioner. I grupp A är korrekthetsprocenten 73,9 % (85 belägg). Största delen av den här typens fel finns i grupp C där eleverna lyckats nå målspråksnormen i bara 72,7 % (96 belägg) av alla nekningskonstruktioner. Men även om inlärarna i grupp C har största antalet fel så har de också den största frekvensen av korrekta meningar i det här sammanhanget. Jag kommer att presentera de olika feltyperna i ett avsnitt eftersom det inte finns några större skillnader mellan betygsgруппerna. Följande exempelsatser ger en mera levande översikt över den felaktiga användningen av nekningsordet *inte*.

- (91) Han har vunnit många tävlingar i Finland, **men han *inte* brukar** att... (NUR2004, grupp L) korr: men han brukar *inte*

- (92) Nästa år gick jag på gymnasiet **och jag inte hade** tid att... (NUR4306, grupp C) korr: och jag hade *inte* tid
- (93) Min vän har tävlingscykel **men hon inte tävlingar** med det. (NUR1404, grupp A) korr: men hon tävlar *inte*
- (94) Ofta är det så att de helt enkelt **har inte pengar**. (NUR2908, grupp L) korr: *inte* har pengar
- (95) Jag är medveten om **att jag kan inte tvätta**... (NUR2108, grupp C) korr: att jag *inte* kan tvätta
- (96) ...**eftersom jag kan inte skratta** och diskutera... (NUR1402, grupp A) korr: eftersom jag *inte* kan skratta

Ordföljdsfelen dominerar i varje betygsgrupp (jfr (91)-(96)). I grupp L finns det 22 ordföljdsfel vilket är 84,6 % av alla gruppens fel som har med nekningen att göra. I grupp C har inlärarna gjort 31 fel (86,1 %) i placeringen av nekningens ordet. Och i grupp A finns det 27 syntaktiska fel vars procentuella andel av gruppens alla negationsfel är 90,0 %. Såsom exemplen ovan visar har inlärarna gjort ordföljdsfel både i huvudsatser (jfr (91)-(93)) och i bisatser (jfr (94)-(96)). Intressant här är att märka hurdana fel som förekommer i dessa satstyper. I huvudsatser har inlärarna använt bisatsens ordföljd. De har ofta två sammanordnade huvudsatser men de har använt bisatsens ordföljd i den senare huvudsatsen. Jag antar att orsaken till den felaktiga ordföljden ligger i att inlärarna blandar ihop sammanordnade och underordnade konjunktioner. De övergeneraliserar på sätt och vis bisatsens ordföljd till huvudsatser. Ordföljdsfel i huvudsatser gäller först och främst de inlärare som har lärt sig bisatsens ordföljd och sedan använder den också i huvudsatser. I en del bisatser har inlärarna däremot huvudsatsens ordföljd (jfr (94)-(96)). Denna typ av ordföljdsfel gäller först och främst inlärare som endast behärskar ordföljdsregler för huvudsatser och övergeneraliserar dem till bisatser. I det följande ges ytterligare exempel i det felaktiga bruket av negation:

- (97) Jag har **inte en speciel** stil. (NUR4602, grupp L) korr: ingen speciell stil
- (98) Jag är **inte en barn**, jag är... (NUR3608, grupp A) korr: inget barn
- (99) ...men de kan **inte se varken honom eller** någon... (NUR8208 Grupp C) korr: de kan se varken honom eller

De tre sista exempelsatserna (97)-(99) ovan gäller semantiska fel. Av alla negationsfel är det endast 12,0 % (11 belägg) sådana här fel i hela materialet. I grupp A är semantiska felens andel av alla negationsfel 10 % och den motsvarande andelen är 13,9 % för grupp C och 11,5 % för grupp L. Både i grupperna L och A hade inlärarna gjort tre semantiska fel angående negationer och i grupp C är antalet fem. Först och främst gäller dessa fel konstruktioner där

inlärare har använt nekningsordet i stället för ett negerande indefinit pronomen som i exempelsatserna (97) och (98) ovan. I sats (99) är det däremot fråga om ett överflödigt nekningsord. Inläraren har negerat satsinnehållet även om konjunktionsparet *varken — eller* redan är negerande till sin betydelse. Morfologisk-ortografiska fel hittade jag bara ett i grupp L annars hade inlärarna kunnat skriva ordet *inte* korrekt.

6.3.4 Konjunktionella satsadverb

6.3.4.1 Olika typer av konjunktionella satsadverb

För att binda olika satser och satsdelar ihop behövs det konjunktioner i språket. De konjunktionella adverbena binder satsinnehållet till något förut sagda eller till någon tanke som den som använder språket har (se närmare s. 30-31). I följande tabell ges fördelningen av de olika typerna och felen i användningen av konjunktionella satsadverb i materialet.

Tabell 24 Olika typer av konjunktionella adverb i inlärarsvenska

Adverbtyp	F	%	KorrF	Korr%	FelF	Fel%
Kopulativa	135	71,0	103	76,3	32	23,7
Adversativa	12	6,3	8	66,7	4	33,3
Explanativa	3	1,6	1	33,4	2	66,6
Konsekutiva	40	21,1	35	87,5	5	12,5
Totalt	190	100	147	77,4	43	22,6

Det finns sammanlagt 190 belägg på konjunktionella adverb i hela materialet. Inlärarna har använt 147 gånger rätt adverb av denna typ vilket ger till hela materialets korrekthetsprocent 77,4 %. Konjunktionella satsadverb kan delas in i fyra underkategorier. Inlärarna i materialet har använt 135 gånger (71,0 % av alla konjunktionella adverb) kopulativa adverb, 12 (6,3 %) adversativa adverb, 3 (1,5 %) explanativa adverb och 40 (21,1 %) konsekutiva adverb. Jag kommer att presentera först de kopulativa adverbena i ett avsnitt och sedan de övriga konjunktionella adverbena i ett avsnitt på grund av låga frekvenser. De övriga konjunktionella adverbena finns alltså sammanlagt 55 stycken vilket är 29 % av hela materialets alla

konjunktionella adverb. Av de 55 övriga konjunktionella adverbena har inlärarna använt 44 enligt målspråksnormen vilket innebär att korrekthetsprocent är 80,0 för dessa adverb.

6.3.4.2 Kopulativa satsadverb

I följande tabell presenteras hur de kopulativa satsadverbena är indelade i de tre betygsgrupperna och hur inlärarna har lyckats att nå målspråksnormen i bruket av dessa adverb.

Tabell 25 Kopulativa adverb i de olika inlärargrupperna

Inlärargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	31	23,0	19	61,3	12	38,7
C	42	31,1	32	76,2	10	23,8
L	62	45,9	52	83,9	10	16,1
Totalt	135	100	103	76,3	32	23,7

Det finns inga stora skillnader mellan de olika inlärargrupperna i bruket av de kopulativa adverbena som finns i materialet. Om man jämför korrekthetsprocenten för de olika grupperna blir skillnaderna rätt stora. Inlärarna i grupp L har gjort endast 10 fel i sina 62 konstruktioner. Korrekthetsprocenten för den här gruppen är 83,9. Grupp C hamnar igen mellan de två andra grupperna. Eleverna i grupp C har använt 42 gånger de kopulativa adverbena av vilka 32, alltså 76,2 % är korrekta. I A-gruppens uppsatser är den absoluta frekvensen hälften av den motsvarande siffran för grupp L, alltså 31 av vilka 12 är fel. Korrekthetsprocenten är 61,3 för den svagaste gruppen. Följande exempelsatser illustrerar hur inlärarna har använt de kopulativa adverbena.

(100) ...och sen ska jag köpa en bil. Jag tänker att många min vänner ska *också* köpa en bil. (NUR6004, grupp A)

(101) Min favoritprogram var "lilla tvåan". Men jag tittade *också* andra program. (NUR4304, grupp C)

(102) Det är billigt och sunt att cykla. Cyklande kan *också* vara tidsbesparande, eftersom... (NUR1904, grupp L)

Det mest frekventa kopulativa adverbet är *också*. Som exempelsatserna ovan visar har inlärarna i varje grupp använt detta adverb på samma sätt. Det sammanbindande adverbet förenar tanken med den föregående satsens innehåll. Följande exempelsatser visar hurdana fel inlärarna har gjort i de kopulativa adverbkonstruktionerna.

(103) Jag skulle *också* berätta din saker på andra. (NUR2402, grupp A) korr: *också*

(104) ”Vi har *också* gått i strejk.” (NUR0504, grupp A) korr: *också* vi har

(105) ...när de åker till skola eller city **och dom *dessutom* inte har** ett körkort. (NUR4004, grupp C) korr: och de har *dessutom* inte

(106) **En lärare på högstadiet** *också* tävligscyklar. (NUR2004, grupp L) korr: *också* en lärare på högstadiet

Eleverna i grupp A har gjort 6 ortografiska fel som exempelsats (103) ovan visar. Största delen av ortografiska fel gäller just rättskrivning av adverbet *också*. Det verkar vara svårt för en finskspråkig inlärare att lära sig stava de svenska stavelserna som innehåller *c* och *k*. Ordföljdsfel är också här den största felkällan. I grupp A finns det 7 ordföljdsfel vid de kopulativa satsadverben (jfr (104)).

I uppsatserna som är skrivna av elever i grupp C finns det sammanlagt tio fel i bruket av de kopulativa adverben. Det finns inga semantiska fel här men eleverna har gjort tre fel i rättskrivningen och sju ordföljdsfel vilket kan tolkas så att ordföljden vållar största problem också för dessa inlärare. I grupp L hittade jag nio syntaktiska fel och ett semantiskt fel vid de kopulativa satsadverben. Ordföljdsfel är i detta sammanhang litet olika för sin karaktär än hos t.ex. nekningsorden. Här gäller det mestadels placering av adverbet *också* (jfr (106)).

6.3.4.3 Övriga konjunktionella satsadverb

I det följande kommer jag att presentera i en enhet bruket av adversativa, explanativa och konsekutiva adverb. Dessa adverbtyper kallas här för övriga konjunktionella adverb. I följande tabell illustreras bruket av de övriga konjunktionella adverben i de tre betygsgrupporna.

Tabell 26 Övriga konjunktionella adverb i inläraargrupperna

Inläraargrupp	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	24	43,6	17	70,8	7	29,2
C	14	25,5	12	85,7	2	14,3
L	17	30,9	15	88,2	2	11,8
Totalt	55	100	44	80,0	11	20,0

Antalet de här adverbena är störst i grupp A, 24 belägg. I grupp C finns det bara 14 förekomster av de övriga konjunktionella adverbena. Och i grupp L är den motsvarande siffran 17. Följande exempelsatser visar vilka slags adverb hör till denna klass och hur inläraarna har använt dem.

(107) ...så mycket att jag skulle få en bra studentbetyg. Men jag *emellertid* tänker att jag behöver fritiden för... (NUR3306, grupp A)

(108)... och EP-tidningen har fyllt alla deras lediga platser. Men jag fick *ändå* ett job från... (NUR4006, grupp C)

(109) Filmen berättade *nämligen* om en flicka, som kunde inte tala. (NUR4708, grupp C)

(110) ...var jag så glad. Inträdesprovet var *nämligen* mycket svårt. (NUR1906, grupp L)

(111) Gud har gjort oss alla och *därför* han tycker oss sådana vi är. (NUR3308, grupp A)

(112) Jag tycker om sporten och *därför* har jag valt många grupper när jag kan gå. (NUR6706, grupp C)

(113) På min hemort finns det många bra cykelvägar och *därför* är det tryggt att cykla här. (NUR3004, grupp L)

I (107) och (108) exemplifieras adversativa adverb (se också s. 30-31). Som exempel på dessa motsatsbetecknande adverb finns i uppsatserna *ändå* och *emellertid*. Nästa undergrupp till de konjunktionella adverbena som finns ovan i (109) och (110) utgörs av explanativa adverb och som exempel på detta står adverbet *nämligen* som förklarar satsens innehåll genom att syfta till textens olika delar. Till konsekutiva adverb hör exempelordet *därför* i (111) och (112) som är klart vanligast konsekutivt adverb som inläraarna har använt.

I samband med de övriga konjunktionella adverbena har inläraarna i både grupp L och C gjort endast två fel. Belägg på korrekta former finns i grupp L 15 och i grupp C 12 stycken vilket innebär att korrekthetsprocenten blir 85,7 för grupp C och 88,2 för grupp L. Grupp A får igen

det sämsta resultatet. I den här gruppen har eleverna gjort sju fel i de 24 övriga konjunktionella adverbena. Korrekthetsprocenten för grupp A är således 70,8. Eleverna i grupp A har inga semantiska fel vid de övriga konjunktionella adverbena men de har gjort ett skrivfel och t.o.m. sex syntaktiska fel. I grupp C finns det sammanlagt ett ortografiskt fel och bara ett semantiskt fel vid dessa adverb. I grupp C hittade jag inga ordföljdsfel. Inlärarna i grupp L har gjort inga ortografiska fel och bara ett semantiskt och ett syntaktiskt fel. Följande exempelsats klargör närmare hurdana fel inlärare tenderar göra.

- (114) Hon var stor och trygg, **därför jag litade** på henne. (NUR1408, grupp A)
korr: *därför* litade jag
(115) Filmen berättade **nämligen** om en flicka som kunde inte tala. (NUR4708, grupp C) korr: *nämligen*
(116) **Emellertid** börjar människor inse, att...(NUR29,4, grupp L) korr: i alla fall börjar

Angående ordföljdsfelen gäller detsamma här som vid de kopulativa adverbena. Största delen av ordföljdsfelen är sådana där inläraren inte har uppmärksammat adverbets påverkan på ordföljden (jfr (114)). Ortografisk-morfologiska fel (jfr (115)) är i grupp C likadana som vid de kopulativa adverbena. De gäller rättskrivning av enskilda ord. I (115) har inläraren skrivit fel adverbet *nämligen*. I (116) har inläraren använt det adversativa adverbet *emellertid* semantiskt felaktigt.

6.3.5 Sammanfattning av satsadverbena i inlärarsvenska

Om man betraktar bruket av satsadverbena i sin helhet och granskar hur de olika grupperna har lyckats i det kan man säga att det inte verkar finnas några skillnader i inlärarnas ordförråd. Även om de absoluta adverbfrekvenserna varierar från A-gruppens 297 genom C-gruppens 318 till L-gruppens 391 har inlärarna använt till största delen samma lexem. Över hundra belägg på adverb når varje grupp hos de allmänna satsadverbena och negationerna. Antalet konjunktionella adverb är mellan 55 (grupp A) och 79 (grupp L).

Det verkar också i den här undersökningen vara så att om man vill säga någonting om inlärarspråket måste man undersöka också de språkfel som inlärarna har gjort. Och samma linje verkar vara behärskande genom hela materialet: Det är först och främst ordföljdsfel som

inlärarna tenderar att göra. Det absoluta antalet ordföljdsfel är störst i grupp A (61 belägg) och minst i grupp L (41 belägg). Relativa andelar skiftar naturligtvis beroende på det totala antalet adverb.

Antalet morfologisk-ortografiska fel skiftar från L-gruppens 5 till A-gruppens 15. I uppsatserna skrivna av inlärarna i grupp C finns 12 belägg på fel av denna typ. Situationen hos de semantiska felen är tvärtom: Både grupp A och C har elva semantiska fel medan grupp L har 14 fel av detta slag. Jag anser att detta beror på det att eleverna i grupp A befinner sig på nivån där det är skrivfel som behärskar. L-gruppens elever har gått över den nivån men hamnat på en ny situation där de måste kunna använda orden i korrekt betydelse och i korrekt ställning i satser (se s. 15 inläring av lexikal representation).

6.4 Förstärkande adverb i inlärsvenska

Jag kommer att behandla förstärkande adverb i ett avsnitt därför att deras frekvens är rätt låg. I följande tabell anges kvantitativ information om fördelning av förstärkande adverb.

Tabell 27 Förstärkande adverb i inlärgруппerna

Inlärgрупп	F.	%	KorrF	Korr%	FelF.	Fel%
A	60	20,7	52	86,7	8	13,3
C	109	37,6	100	91,7	9	8,3
L	121	41,7	113	93,4	8	6,6
Totalt	290	100	265	91,4	25	8,6

Inlärarna har använt dessa adverb för att bestämma ett adjektiv, ett annat adverb eller något annat ord i satsen (se närmare s. 31-32). Det förekommer 290 (16,1 % av alla adverb) förstärkande adverb i hela materialet. Antalet är rätt låg därför att största delen av förstärkningsorden är adjektivets *t*-former. Jag hade beslutat redan i början av det här arbetet att jag inte behandlar adjektiv på *t* som ett adverb. Jag var också tvungen att utelämna ett väldigt frekvent ord som kanske kan anses vara ett adverb men som ursprungligen har varit

adjektiv. Det förstärkande ordet *mycket* ligger på gränsen mellan adjektiv och adverb; det kunde ha varit med, men för att vara konsekvent lämnade jag bort den.

Bruket av de förstärkande adverbena har lyckats bra. Av det totala antalet (290) förstärkande adverb är korrekta t.o.m. 265 stycken vilket innebär att korrekthetsprocenten är 91,4 som är över tio procentenheter större än den genomsnittliga andelen (81,0 %) vid alla adverb i hela materialet. Den här adverbklassen skiljer sig från de övriga i det avseendet att det inte är ordföljdsfel som behärskar. Det finns nämligen bara åtta ordföljdsfel (32,0 % av alla fel vid de förstärkande adverbena), tolv (48,0 %) ortografisk-morfologiska fel och fem (20,0 %) semantiska fel i hela materialet. Men också här är de absoluta frekvenserna så små att det inte går att generalisera och därför nöjer jag mig bara att presentera dessa resultat.

Det finns några skillnader mellan de tre betygsgrupperna (A,C,L) i förekomsten av de förstärkande adverbena. Det största antalet belägg får grupp L med 121 (41,7 % av alla förstärkande adverb) lexem. Grupp C når också över hundra belägg. Inlärarna i denna grupp har använt 109 (37,6 %) gånger adverb av denna typ. I grupp A är antalet mycket mindre än i de två övriga grupperna. Det finns bara 60 (20,7 %) förstärkande adverb i A-gruppens uppsatser. Följande exempelsatser visar hur inlärarna i de olika grupperna har använt förstärkande adverb i sitt inlärarespråk.

- (117)...jag tycker att de är fina om de inte är *för* stora. (NUR1908, grupp L)
- (118) Jag tycker att de som säger att de unga har inte en chans, är *ganska* dumma. (NUR2006, grupp L)
- (119) Jag är *så* glad eftersom... (NUR2706, grupp C)
- (120) Vi har varit vänner nu *cirka* tio år. (NUR2102, grupp C)
- (121) I min klass var tjugofem studenter men *bara* tjugofyra kom. (NUR1806 grupp A)
- (122) Och sen har vi *nästan* alltid fyra timmar skolan. (NUR3606, grupp A)

Som exempelsatserna ovan visar har inlärarna använt olika slags ord som förstärkande adverb, d.v.s. att variationen är rätt stor här. De tre första adverbena i (117)-(119), *för*, *ganska* och *så*, illustrerar hur ett förstärkande adverb kan bestämma ett adjektiv. I (120) och (121) bestämmer adverbena *cirka* och *bara* räkneord (se även s. 32) och i (122) står adverbet *nästan* som en bestämning till adverbet *alltid*.

Det totala antalet fel är nästan samma i alla grupper. Både i grupp A och L har inlärarna använt åtta gånger felaktiga adverb och i grupp C är den motsvarande siffran nio. På grund av de olika antalen adverb är korrekthetsprocenten i L-gruppen 93,4 % och i A-gruppen 86,7 %. Grupp C hamnar mellan de två andra grupperna med procenten 91,7. Det finns inga stora skillnader mellan de olika feltyperna om man betraktar felen gruppvis. I grupp A har inlärarna gjort två ordföljdsfel och både semantiska och morfologisk-ortografiska fel har tre belägg. C-gruppens uppsatser innehåller fem morfologisk-ortografiska fel och antalet syntaktiska och semantiska fel är två. I grupp L har skribenterna gjort inga semantiska fel men antalet morfologisk-ortografiska fel och syntaktiska fel är fyra. Jag anser att det på grund av så här låga frekvenser inte lönar sig att räkna relativa andelar. I det följande kommer jag att presentera de olika feltyper tillsammans med varandra därför att det inte finns några så stora skillnader mellan de tre grupperna att det skulle vara på sin plats att granska felen en grupp vid gången. Exempelsatserna nedan ger en översikt över de felaktigt använda förstärkande adverbena.

- (123) ...tatueringar och make-up är *kanska* olika saker (NUR3308, grupp A)
korr: *ganska*
- (124) En tanka att ta studentexamen är *gansga* skrämmande för mig. (NUR4606, grupp L) korr: *ganska*
- (125) ...därför att man **måste läsa läxor så mycket** och... (NUR6006, grupp A)
korr: läsa *så* mycket läxor
- (126)... att han inte **förorenar så mycket naturen**... (NUR4004, grupp C) korr:
förorenar naturen *så* mycket
- (127) **Ock på nästan** vaknar pappa. (NUR0504, grupp A) korr: Och *sedan*

Såsom exempelsatser (123) och (124) visar har inlärarna stora svårigheter att skriva rätt det förstärkande adverbet *ganska* och hålla det isär från det allmänna satsadverbet *kanske*. Vid några fall är det nästan omöjligt att urskilja vilketdera ord inläraren har strävat efter i sin output. Ordföljdsfel som förekommer i samband med de förstärkande adverbena i (125) och (126) gäller inte bara adverbena utan hela adverbfraserna. Såsom exempelsatserna ovan visar är hela adverbfrasen *så mycket* i båda fallen fel placerad. Här kan man säga att felet ligger i placeringen av adverbets huvudord som det förstärkande adverbet föregår.

Sammanfattningsvis kan man säga att de rena adverbena inte är så frekvent använda i förstärkande ställning i uppsatserna. Adjektivets *t*-former användas ofta i denna funktion. Det finns inte heller några överraskande skillnader i bruket av dessa adverb mellan de tre betygsgrupperna. Antalet förstärkande adverb skiftar däremot rätt mycket mellan grupp A och

de två andra grupperna. I grupp A finns det bara ungefär hälften av det motsvarande antalet belägg i grupp L. Grupp C placerar sig mellan de två yttersta ändar angående både förekomster av adverb och fel i adverbbruket. Skillnader i de olika feltyperna är inte heller stora. Det är också värt att lägga märke till att ordföljdsfel inte är den dominerande feltypen vid de förstärkande adverbena. Men man måste igen påminna om att felfrekvenserna är så låga att det inte går att generalisera resultaten.

8 SAMMANFATTNING

I det här arbetet har jag presenterat hur finska gymnasister har använt svenska adverb i sin inläraarsvenska. Jag har studerat adverbbruket i tre olika inläraargrupper. Till varje grupp hör tio elever som var och en har skrivit fyra uppsatser. Adverbena har jag delat in i tre grupper enligt funktionen: pronominala adverb, satsadverb och förstärkande adverb. De pronominala adverbena och satsadverbena har indelats vidare i undergrupper.

Undersökningsmaterialet består av 120 uppsatser som är skrivna av finska gymnasister i Nurmo. Det förekommer sammanlagt 1800 adverb i hela materialet vilket är 8,5 % av den totala ordmängden. Den mest frekventa adverbtypen i materialet är satsadverb med 1006 (55,9 % av alla adverb) belägg. Inläraarna har använt 504 (28,0 %) stycken pronominala adverb och antalet förstärkande adverb är 290 (16,1 %). Inläraarna behärskar bäst bruket av förstärkande adverb vilkas korrekthetsprocent var 91,4. Den lägsta korrekthetsprocenten, 77,5, får bruket av satsadverbena. I samband med de pronominala adverbena är korrekthetsprocenten 81,9. Den stora andelen felaktiga konstruktioner i satsadverbbruket baserar sig på den höga frekvensen av ordföljdsfel vid nekningssordet *inte*.

Om man betraktar adverbbruket i de olika inläraargrupperna kan man säga att det största antalet adverb finns i uppsatserna skrivna av inlärare i grupp L. A-gruppen får det minsta antalet belägg. Inläraarna i grupp L har använt adverb 681 gånger av vilka 597 (87,7 %) är enligt målspråksnormen använda. C-gruppens gymnasister har 601 adverb i sina uppsatser av vilka 474 (78,9 %) är korrekta. Inläraarna i grupp A har inte kunnat använda adverb lika bra som inläraarna i de två övriga grupperna. Belägg på adverb i A-gruppens uppsatser är 518 av vilka 387 (74,7 %) är rätta.

Den största felgruppen utgörs av ordföljdsfel som förekommer 211 (61,7 % av alla fel) gånger i hela materialet. Belägg på ortografisk-morfologiska fel är 67 (19,6 %) och semantiska fel 64 (18,7 %). Den största felprocenten (66,6 %) finns i bruket av explanativa adverb men på grund av låg frekvens (tre belägg) går det inte att generalisera detta resultat. Stora svårigheter ses vålla bruket av det negerande adverbet *inte*. Av 364 belägg på nekande adverb finns det fel i 92 (25,3 %) fall.

I början av detta arbete antog jag att det är möjligt att rangordna de olika inlärargrupperna i ljuset av denna undersökning. Detta stämmer. Betygsgrupp L nådde bästa resultat i bruket av följande adverbtyper: allmänna satsadverb, demonstrativa, relativa, negerande, kopulativa, förstärkande och övriga konjunktionella adverb. Grupp C var lika klart den näst bästa gruppen i bruket av adverb och grupp A fick den tredje platsen. Grupp L nådde dock inte i alla avseenden det bästa möjliga slutresultatet. Grupp C var bättre än grupp L i bruket av de övriga pronominella adverb och grupp A fick det bästa resultatet vid de frågande och totala adverb. Inlärare i grupp L var alltid minst på den andra platsen om man jämför korrekthetsprocent vilket innebär att grupp L aldrig var den sämsta gruppen.

Den här avhandlingen beskriver och ger också kvantitativ information om adverbbruket i de tre inlärargrupperna. Undersökningsmaterialet var bara 120 uppsatser vilket är orsak till att frekvenser hos en del adverbtyper blev så små att det inte går att generalisera dessa resultat.

LITTERATUR

- Bolander, Maria 1987. "Man kan studera inte så mycket". Om placering av negation och adverb i vuxna invandrades svenska. SUM-rapport 5. Stockholms universitet. Institution för lingvistik. Avdelning för tvåspråkighetsforskning, Stockholm.
- Enström, Ingegerd 1996. Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan. Nordistica Gothoburgensia 18. Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Ericsson, Eie 1989. Språkdidaktik och språkmetodik. Studentlitteratur, Lund.
- Gardner, Robert C. & Lambert Wallace E. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Newbury House publishers Rowley, Massachusetts.
- Hammarberg, Björn & Svensson, Bengt 1975. Svenska som främmande språk - en lärarbok. Sveriges Radios Förlag, Stockholm.
- Holm Britta & Nylund Lindgren Elizabeth 1979. Deskriptiv svensk grammatik. Skriptor, Stockholm.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta 1977. Gymnasistsvenska. LiberLäromedel, Lund
- Hyltenstam, Kenneth 1988. Att tala svenska som en infödd — eller nästan. I: Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om utbildning, undervisning och testning. Utg. Av K. Hyltenstam och I. Lindberg. Stockholms universitet, s 138-156.
- Jørgensen, N & Svensson, J 1987. Nusvensk grammatik. Liber, Malmö.
- Karlsson, Fred 1994. Yleinen kielitiede. Yliopistopaino, Helsinki.
- Krashen, Stephen D. 1982. Principles and Practise in Second Language Acquisition. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, Stephen D. 1989. We acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional evidence for the Input Hypotesis. I: The Modern Language Journal 73/4 s. 440-464.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. 1991. An introduction to second language acquisition research. Longman, New York.
- Levelt, Willem J. M. 1989. Speaking. From Intention to Articulation. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Liljestrand, Birger 1975. Så bildas orden. Studentlitteratur, Lund.

- Lindberg, Ebba 1980. Beskrivande svensk grammatik. Wiksel Förlag, Stockholm.
- Linell, Per 1984. Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation. Liber, Lund.
- Linnarud, Moira 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- Ljung, Magnus & Ohlander, Solve 1980. Allmän grammatik. LiberLäromedel, Lund.
- Muittari, Veikko 1990. Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienters inlärarsvenska. Meddelanden från institution för nordiska språk vid Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Nikander, Marja-Leena & Jantunen Aili 1992. Ruotsin kielioppi. Otava, Helsinki.
- Saari, Mirja & Nyström, Ingegerd 1979. Kurs i svensk grammatik 2. Gaudeamus, Helsingfors.
- Sajavaara, Kari 1980. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. I: Kari Sajavaara (red.) Soveltava kielitiede. Gaudeamus, Helsinki, s. 202-221.
- Sigurd, Bengt 1991. Språk och språkforskning. Studentlitteratur, Lund.
- Söderbergh, Ranghild 1971. Svensk ordbildning. Andra upplagan. P. A. Norsted & Söner, Stockholm.
- Teleman, Ulf & Hellberg, Staffan & Andersson, Erik 1999. Svenska Akademiens grammatik. Volym 2. Svenska Akademien, Stockholm.
- Thorell, Olof 1973. Svensk grammatik. Andra upplagan. Esselte Studium, Stockholm.
- Thorell, Olof 1981. Svensk ordbildningslära. Esselte Studium, Stockholm.
- Thorell, Olof 1984. Att bilda ord. Skriptor, Stockholm.
- Viberg, Åke 1981. Svenska som främmande språk för vuxna. I: Språkmöte. Svenska som främmande språk Hemspråk Tolkning. Utg. Av K. Hyltenstam. LiberLäromedel, Lund, s. 21-65
- Viberg, Åke 1984. Grammatik och ordförråd. I: Forskning kring svenska som målspråk. SSM Report 10. Institution för Lingvistik, Stockholms universitet, s. 5-48.
- Viberg, Åke 1985. Lexikal andraspråksinläring. I: Inläring av species och lexikal struktur. En undersökning med instruktionstest. SUM-rapport 2. Institutionen för Lingvistik. Stockholms universitet, s. 5-92.
- Viberg Åke 1988. Ordförråd och ordinläring. I: Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om utbildning, undervisning och testning. Utg. Av K. Hyltenstam och I. Lindberg. Stockholms universitet, s. 215-233.

- Viberg, Åke 1989. Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och Kultur, Stockholm.
- Viberg, Åke & Ballardini, Kerstin & Stjärnlöf, Sune 1990. Svensk grammatik. Svensk grammatik på svenska. Natur och Kultur, Stockholm.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red). Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläring. Lärarbok 2. Natur och Kultur, Utbildningsradion, Stockholm, s. 13-83.
- Wessén, Elias 1970. Vårt svenska språk. Almqvist & Wiksell, Uppsala.