

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/394/>

ORTOGRAFI I FINSKSPRÅKIGA  
GYMNASISTERS INLÄRARSVENSKA

Pro gradu -avhandling  
i nordisk filologi  
vid Jyväskylä universitet  
Sommaren 1997  
Minna Pesonen  
Kaisa Vaaherkumpu

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Pesonen Minna & Vaaherkumpu Kaisa	
Titel Ortografi i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska	
Ämne Nordisk filologi	Typ av avhandling Pro gradu
Avhandlingen färdig Sommarterminen 1997	Antalet sidor 142 + 50
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med föreliggande pro gradu -avhandling är att redogöra för ortografin i finskspråkiga gymnasisters uppsatser i svenskan. Undersökningen är longitudinell till sin karaktär. Målet för studiet är att ta reda på hur finskspråkiga gymnasister behärskar ortografi, hur de lär sig rättskrivningssystem och hur rättskrivningsfärdigheten utvecklar sig under studieåren. Vi fäster också uppmärksamhet vid skillnader och likheter mellan könen.</p> <p>Undersökningsmaterialet består totalt av 96 uppsatser på svenska skrivna av 12 finskspråkiga gymnasister under tre gymnasieår. Av varje elev finns med åtta uppsatser som studeras årskursvis. Studiet är både kvantitativt och kvalitativt. Den kvalitativa analysen innebär att frekvenser för korrekta och felaktiga grafem och grafemkombinationer räknas. I den kvalitativa redovisningen beskrivs användning av grafemen. Vi undersöker hurdana fel gymnasisterna gör, förklarar varför felen uppstår och hurdana faktorer påverkar förekomsten av fel samt klassificerar olika feltyper. Inläraarspråket behandlas huvudsakligen på gruppnivå.</p> <p>Resultaten visar att inläraars prestationer förbättrar sig under gymnasiet. Inläraarna behärskar svenskans ortografiska system signifikant bättre i slutet av gymnasiet än i början. Typiskt för inläraarspråket är att inläraarna behärskar ortografin bra. I fråga om vokalgrafemen tycks grafemen &lt;ä&gt; och &lt;u&gt; vara svårast. De svåraste konsonantfonemen och motsvarande konsonantgrafemen och -kombinationerna är /ks/, /ʃ/, /b/ och /ŋ/. Våra resultat visar att vokalerna behärskas bättre än konsonanterna. Beträffande flickornas och pojkarnas ortografiska utveckling framgår det av resultaten att pojkarna behärskar ortografin litet bättre än flickorna. Den mest frekventa feltypen är ersättningsfel. De näst största felgrupperna är utelämnings- och tilläggfel samt fel på diakritiska tecken. Fel i sär- och sammanskrivning är en liten felgrupp. Omkastningar utgör den allra minsta feltypen. De ortografiska felen beror ofta på att inläraaren har svårigheter att se relationen mellan fonem- och grafemnivån. Felen kan också förorsakas av visuella och auditiva problem. Felen förklaras också med uttalsenlig stavning och slarvighet.</p>	
Uppslagsord ortografi, grafem, fonem, inläraarsvenska	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

## INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 SPRÅKINLÄRNING	4
2.1 Inläring och inläraarspråk	4
2.2 Typiska drag i inläraarspråk	7
2.3 Forskning av inläraarspråk	9
2.3.1 Kontrastiv analys	9
2.3.2 Felanalys	12
2.3.3 Performansanalys	14
3 ORTOGRAFI	15
3.1 Allmänt om ortografi	15
3.2 Det ortografiska systemet	21
3.2.1 Vokaler	21
3.2.2 Konsonanter	24
3.2.3 Suprasegmentala egenskaper	26
3.3 Om studiet av ortografi	30
3.3.1 Ortografi hos L1-inläraare	30
3.3.2 Ortografi hos L2-inläraare	39
3.4 Inläring av ortografi	42
4 UNDERVISNING I SKRIVNING I SVENSKA	47
4.1 Ortografins ställning i läroplanen	47
4.2 Uppsatsskrivning i svenska	48
5 MATERIAL OCH METODER	51
5.1 Om material	51
5.2 Om metoder	56

6 VOKALER	58
6.1 Användning av vokaler i inläraarsvenska	58
6.2 Fel i bruket av vokaler	66
6.2.1 Fördelning av olika feltyper	66
6.2.2 Ersättningsfel	68
6.2.3 Utelämningsfel	72
6.2.4 Tilläggsfel	73
6.2.5 Omkastningsfel	75
6.2.6 Fel på diakritiska tecken	75
6.3 Utveckling på gruppnivå	79
7 KONSONANTER	82
7.1 Användning av konsonanter i inläraarsvenska	82
7.2 Fel i bruket av konsonanter	90
7.2.1 Fördelning av olika feltyper	90
7.2.2 Ersättningsfel	92
7.2.3 Utelämningsfel	99
7.2.4 Tilläggsfel	105
7.2.5 Omkastningsfel	110
7.2.6 Fel på t-ets streck	111
7.3 Utveckling på gruppnivå	112
8 SAMMAN- OCH SÄRSKRIVNING	117
9 UTVECKLING AV ORTOGRAFISK FÖRMÅGA	119
9.1 Ortografisk förmåga hos flickor och pojkar	119
9.2 Ortografisk förmåga hos alla inlärare	125
10 SAMMANFATTNING	129
LITTERATUR	133
BILAGOR 1-25	

## FÖRTECKNING ÖVER TABELLER

- Tabell 1 Antalet ord i materialet
- Tabell 2 Antalet grafem och grafemkombinationer i materialet
- Tabell 3 Felantalet per 100 löpord i jämförelsematerialen
- Tabell 4 Antalet vokalgrafem och vokalgrafemkombinationer årskursvis
- Tabell 5 Antalet enskilda vokalgrafem årskursvis
- Tabell 6 Grafemet <e> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 7 Grafemet <i> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 8 Grafemet <o> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 9 Grafemet <u> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 10 Grafemet <y> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 11 Grafemet <ä> med dess motsvariga allofon och fonem i materialet
- Tabell 12 De fonografematiska relationerna hos vokaler
- Tabell 13 Antalet ortografiska vokalfel årskursvis
- Tabell 14 Antalet ersättningsfel årskursvis
- Tabell 15 Antalet fel på diakritiska tecken
- Tabell 16 Feltyper hos diakritiska tecken
- Tabell 17 Korrekthetsprocenten för vokalgrafemen årskursvis
- Tabell 18 Korrekthetsprocenten för enskilda vokalgrafem
- Tabell 19 Antalet konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer årskursvis
- Tabell 20 Antalet enskilda konsonantfonem årskursvis
- Tabell 21 Signifikanser för skillnaderna i tabell 20
- Tabell 22 Fonemet /k/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet
- Tabell 23 Fonemet /s/ med dess motsvariga grafem i materialet
- Tabell 24 Fonemet /j/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet
- Tabell 25 Fonemet /ŋ/ med dess motsvariga grafem och -kombination i materialet
- Tabell 26 Fonemet /ʃ/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet
- Tabell 27 Fonemet /tʃ/ med dess motsvariga grafem och -kombination i materialet
- Tabell 28 Grafemet <v> med dess motsvariga fonem i materialet
- Tabell 29 Antalet ortografiska konsonantfel årskursvis
- Tabell 30 Antalet ersättningsfel årskursvis

Tabell 31 Antalet utelämningsfel årskursvis

Tabell 32 Antalet tilläggsfel årskursvis

Tabell 33 Korrekthetsprocenten för konsonantfonemen årskursvis

Tabell 34 Korrekthetsprocenten för konsonantfonemen

Tabell 35 Signifikanser för skillnaderna i tabell 34

Tabell 36 Fel i samman- och särskrivning årskursvis

Tabell 37 Korrekthetsprocenten för vokaler hos flickor och pojkar

Tabell 38 Korrekthetsprocenten för konsonanter hos flickor och pojkar

Tabell 39 Korrekthetsprocenten för vokaler och konsonanter hos flickor och pojkar

Tabell 40 Korrekthetsprocenten för grafemen hos alla inlärare

Tabell 41 Antalet ortografiska fel årskursvis i hela materialet

## FÖRTECKNING ÖVER FIGURER

- Figur 1 Översikt av uttrycksläran
- Figur 2 Olika synpunkter på relationen mellan tal och skrift
- Figur 3 Grafofonematiska relationer hos svenskans vokaler
- Figur 4 De viktigaste skillnaderna mellan de fonografematiska relationerna hos svenskans vokaler
- Figur 5 Den fonografematiska relationen hos svenskans konsonanter
- Figur 6 Grafemen <c>, <x>, <z> och <q> inom det svenska konsonantsystemet
- Figur 7 Schema över ortografiska fel enligt Kuure och Yliherva
- Figur 8 Automatiseringsprocessen i inlärnin g av ortografi
- Figur 9 Fördelning av vokalfelen i materialet
- Figur 10 Konsonantfelen i materialet
- Figur 11 Utveckling av ortografi hos flickor och pojkar
- Figur 12 Utveckling av vokaler och konsonanter
- Figur 13 Feltyper i materialet

## 1 INLEDNING

I föreliggande pro gradu -avhandling behandlas ortografin i finskspråkiga gymnasisters uppsatser i svenskan. Språket i inlärnarnas uppsatser beskrivs ur den ortografiska synvinkeln och inlärnarnas språkanvändning analyseras. Det huvudsakliga syftet är att studera hur finskspråkiga gymnasister behärskar ortografi, hur de lär sig rättskrivningssystem och hur rättskrivningsfärdigheten utvecklar sig under gymnasiet.

Utgångspunkten för studiet är enskilda grafem och grafemkombinationer och motsvarande fonem, dvs. att inlärnarnas ortografiska kompetens studeras både ur grafofonematiska och fonografematiska synvinklar. Målet för undersökningen är att redogöra för hur inlärnarna använder olika grafem och grafemkombinationer samt ta reda på vilka grafem och grafemkombinationer förorsakar svårigheter. Meningen är att undersöka om inlärnarna har svårigheter med de grafem och grafemkombinationer som har flera varianter eller som är främmande för finskan.

Behandlingen av ortografisk förmåga baserar sig på fri skriftlig produktion. Undersökningsmaterialet består av 96 uppsatser på svenska skrivna av 12 finskspråkiga gymnasister under tre gymnasieår. Materialet är ett urval från ett större uppsatsmaterial på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet och det var professor Matti Rahkonen som föreslog att vi kunde undersöka ortografin i detta material. Avhandlingen är longitudinell till sin karaktär och har både kvantitativa och kvalitativa aspekter. Den kvalitativa redovisningen innebär att frekvenser för korrekta och felaktiga grafem och grafemkombinationer räknas och presenteras med statistiska signifikanstest. I den kvalitativa analysen beskrivs användning av grafemen. I fråga om fel redogör vi för hurdana fel gymnasisterna gör, förklarar varför felen uppstår och hurdana faktorer påverkar förekomsten av fel samt klassificerar olika feltyper. Inlärnarspråket behandlas huvudsakligen på gruppnivå. Vi klargör också om det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas ortografiska förmåga och utveckling.



I teoridelen koncentrerar vi oss på språkinlärning och inlärning av ortografi. I kapitel 2 behandlar vi inlärarspråkets typiska drag och forskning av inlärarspråket. Vi ger bakgrundsinformation om metoder och om de viktigaste begreppen som gäller språkinlärning. Sedan, i kapitel 3, går vi närmare in på inlärningen och undersökningen av av ortografi. Kapitel 3.1 ger översikt över typiska begrepp som ansluter sig till ortografi. Sedan redogör vi för det ortografiska systemet hos vokalerna och konsonanterna både i svenskan och finskan för att kunna jämföra olika system och beskriva inlärarspråket. Kapitel 3.3 har ägnats åt studiet av ortografi och kapitel 3.4 åt inlärning av ortografi. I kapitel 4 betraktar vi ortografi ur pedagogisk synvinkeln. Vi behandlar uppsatsskrivning i svenskan och ortografins ställning i läroplanen för att kunna veta vilka krav det ställs i gymnasisternas ortografiska förmåga.

I kapitel 5 presenterar vi undersökningsmaterialet och de metoder som vi använder i analysen. I kapitlen 6 och 7 beskriver vi användning av vokaler och konsonanter i inlärarsvenska och redogör för hurdana fel förekommer och förklarar orsaker och klassificerar dem. Vi sammanfattar användningen av vokal- och konsonantgrafem samt studerar inlärnarnas ortografiska utveckling i kapitlen 6.3 och 7.3. Felen i sär- och sammanskrivning behandlas i kapitel 8.

I kapitel 9 betraktar vi hur den ortografiska förmågan utvecklar sig hos flickorna och pojkarna och hurdana skillnader det finns mellan könen i fråga om ortografi. Vi redogör också för utveckling av ortografisk förmåga i fråga om alla inlärare i korpusen. Vi undersöker också hur enskilda vokal- och konsonantgrafem och -kombinationer behärskas årskursvis i hela materialet och vilka grafem förorsakar mest problem.

Intuitivt kunde man tänka sig att inlärnarnas ortografiska förmåga utvecklar sig på ett positivt sätt under gymnasieåren. Under studieåren har inlärnarna lärt sig svenska och haft olika skrivövningar som främjar språkkunskaper. Eftersom relationen mellan fonem- och grafemsystemet i svenskan inte helt motsvarar varandra, kan det

vålla problem för de finskspråkiga att välja den rätta varianten. I finskan är relationen mellan grafemen och fonemen nästan entydig och på grund av detta kan det vara svårt för de finskspråkiga att stava rätt enligt det svenska ortografiska systemet, vilket innehåller främmande varianter för dem.

## 2 SPRÅKINLÄRNING

### 2.1 Inläring och inlärarespråk

Man kan skilja mellan olika språkinläringstyper. Termen förstaspråksinläring används då ett barn lär in ett språk innan något annat språk har etablerats. Även inläringen av två språk parallellt inkluderas i definitionen. (Viberg 1987, 9.) Förstaspråket, dvs. modersmålet, kallas också L1 (Hyltenstam 1981a, 14). Då ett språk lärs in först sedan ett eller flera språk har blivit ordentligt etablerade talar man om andraspråksinläring (Viberg 1987, 10-11). Med beteckningen L2 menas varje språk som en individ lär sig utöver modersmålet. Man kan även tala om L3, L4 osv., med andra ord kan man ange det exakta ordningsnumret som ett språk har för en inlärare. (Hyltenstam 1981a, 14.)

I andraspråksinläringen skiljer man mellan termerna andraspråk och främmandespråk. Termen andraspråk använder man om språket får samma funktion som modersmålet, dvs. att man använder L2 i alla de funktioner i vilka man använder modersmålet. Man lär sig språket i en omgivning, där det används som kommunikationsmedel. Andraspråket, såsom förstaspråket, lärs in i samband med kulturell socialisation. Andraspråksinlärares lär sig då också attityder och värderingar som är vanliga bland målspråkstalare. På detta sätt socialiseras inlärares in i målspråksgruppen. Främmandespråket lärs in utanför målspråksmiljön och har inte alla de funktioner som modersmålet har. (Hyltenstam 1981a, 14-15; Hyltenstam & Wassén 1984, 7-8; Viberg 1987, 11.)

Andraspråksinläringen sker antingen helt på egen hand utan undervisning, då det talas om informell inläring, eller med hjälp av undervisning, vilket kallas formell inläring. Den informella inläringen, som sker i målspråksmiljön, kan också kallas för naturlig eller ostyrd inläring. Den formella inläringen heter alternativt styrd inläring. Inläringen sker då antingen i målspråksmiljön eller utanför målspråksmiljön. Det finns

också termen semiformell inläring med vilken menas att inläringen sker både genom undervisning och på egen hand. (Viberg 1987, 11.) Processen att lära sig ett språk i naturliga språkinläringssituationer då individen i stor utsträckning är omedveten om skeendet kallas för språktillägnande (eng. *language acquisition*). Språkinläring (eng. *language learning*) förekommer medvetet i styrda språkinläringssituationer. (Hyltenstam 1981a, 14.)

Inlärarens språk kan ses som särskilda språksystem som avlöser varandra i riktning mot en fullständig behärskning av målspråket. Dessa språksystem kallas inlärarens språk. (Viberg 1987, 6.) Det har använts olika termer av olika forskare, t.ex. interlanguage, idiosynkratiskt språk och approximative system (Ellis 1985, 47; Arabski 1979, 10). Linnarud (1993, 41) ser inläring som ett kontinuum där inlärarens flyttar sig framåt mot L2. Viberg (1981, 25) betraktar inlärarens språk som ett instabilt system som delvis följer helt egna regler. Kunskandet om språkets regler hos språkinlärarens kan enligt Viberg (1981, 26) kallas interimsspråkskompetensen. Den är en samling av regler som inlärarens följer när han bildar yttranden på inlärarens språk. Vissa regler kan vara identiska med regler i målspråket medan andra kan vara typiska endast för inlärarens språk på ett visst stadium, dvs. att interimsspråkskompetensen består också av de ord vars betydelse, form och användning inlärarens har hunnit lära sig.

Inlärarens bygger upp sin interimsspråkskompetens genom att analysera de yttranden som riktas till honom på målspråket. Det språk som han möter kallas input. Ytterligare består input bl.a. av de skeenden, föremål, personer och relationer mellan dessa som inlärarens kan observera i den omgivande situationen. Ur analyserade yttranden abstraherar inlärarens fram ett regelsystem med vars hjälp han producerar yttranden. Inlärarens egna yttranden kallas output. Inlärarens uppställer hypoteser om målspråket vilka bekräftas eller falsifieras. Feedback som han får är en viktig faktor vid studiet av problemlösning, för genom feedback får han information om hur han har klarat uppgiften. (Viberg 1981, 27; Viberg 1987, 8, 48.) Till den korrekta regeln behärskas avlöser speciella regler varandra i en bestämd ordning. Detta kallas en inlärningsgång.

(Viberg 1987, 6.) Inlärningsgången för olika inlärare tycks vara ganska likartad (Hyltenstam & Wassén 1984, 21).

Inlärarspråket är mer instabilt än ett fullt utvecklat språk och speciellt på de tidigare stadierna av inläringen förändras det mycket (Viberg 1981, 26). Enligt Ellis (1985, 50-51) kan inlärarspråket betraktas både som dynamiskt, dvs. att språket ständigt är under utveckling, och som systematiskt, med andra ord är det möjligt att upptäcka regler i inlärarens användning av L2. Inläraren utnyttjar det språksystem som han redan har. Inlärarspråket kan bestå av element från modersmålet, element från målspråket, element som saknar en direkt motsvarighet både i modersmålet och målspråket eller element som är blandning av dessa (Sorvali 1984, 113). Inläringen av ett främmande språk påverkas av olika språkliga och utomspråkliga faktorer, och de språkliga faktorerna kan enligt Hammarberg och Svensson (1975, 95) delas in i målspråkets struktur och inlärarens språkliga utgångsläge. Till den senare hör modersmålskunskapen, hittillsvarande behärskning av målspråket och eventuella kunskaper i andra språk. Vid sidan av språkliga faktorer finns det utomspråkliga faktorer, såsom individuell begåvning, motivation, undervisningsmetod, personlighet, intelligens, inställning till det nya språket och dess talare, inlärningsstil, kognitiv stil, ålder och minne. (Ellis 1985, 10, 42, 47; Hammarberg & Svensson 1975, 95.)

Inläraren strävar efter en fullständig behärskning av målspråket. Det är dock möjligt att han kontinuerligt gör samma fel oberoende av hur länge han har vistats i det område där målspråket talas. När språkinläraren stannar upp i sin språkliga utveckling och gör inga framsteg kallas detta fossilisering, förstening. Detta avstannande i inlärningsprocessen kan drabba vissa delar av språkkunnandet, t.ex. uttalet eller känneteckna inlärarens språk i dess helhet. (Linnarud 1993, 41-42; Viberg 1981, 26.) En orsak till fossiliseringen kan enligt Corder (1973, 269) vara att inläraren inte längre har motivation att lära sig mera. Trots att inläraren inte har nått upp målspråksnormen, kan han tycka att han kan kommunicera och förstå tillräckligt bra i vardagliga situationer. Enligt Wode (1981, 61) kan en ytterligare orsak till fossiliseringen vara brist på ackulturering. Med ackulturering menas individens anpassning i en ny kultur både på

social- och psykologisk nivå. Ackultureringen kan inte ske om den sociala och psykologiska distansen mellan inläraren och modersmålsgruppen är lång.

## 2.2 Typiska drag i inlärarspråket

Vid beskrivningen av inlärarspråket skiljer man följande språkliga nivåer: fonologi, ortografi, morfologi, syntax, lexikon och samtal eller text. Det finns ett antal generella drag som är kännetecknande för inlärarspråket på alla dessa nivåer. Ett av dem är förenkling som yttrar sig framför allt genom utelämnningar av olika slag. Inläraren utelämnar ofta element som är relativt förutsägbara, redundanta, dvs. element som uppbär litet information. (Viberg 1987, 30-32.) De utelämnade elementen är inte absolut nödvändiga för att överföra avsedd kommunikation (Hyltenstam 1981b, 22). På den fonologiska och ortografiska nivån förekommer förenklingen bl.a. genom favoriserandet av stavelsen som består av konsonant (K) och vokal (V). En konsonantgrupp kan förenklas genom strykning av en konsonant, t.ex. *rona* i stället för *krona*, eller den kan lösas upp genom vokalinskott, t.ex. *bilir* i stället för *blir*. Dessa förenklingar kan förklaras genom transfer, dvs. att favoriserandet av KV-stavelsen beror på modersmålet, till exempel på finskan, där konsonantgrupperna inte är typiska i början av orden. (Viberg 1987, 32.) Som en typ av förenkling kan också uppfattas övergeneralisering, med vilken menas att en regel tillämpas för generellt. (Viberg 1987, 33.)

Ytterligare tenderar inläraren att undvika ord som har en betydelse som saknar motsvarighet på modersmålet och ord med en komplicerad böjning. Undvikande kan vara svårt att observera. Den enda möjligheten är ofta att jämföra frekvensen av en viss företeelse hos olika grupper, två olika inlärargrupper eller en inlärargrupp och en grupp infödda talare. Om ett visst element används mycket sällan av en inlärargrupp är det fråga om undvikande. På den fonologiska nivån tycks vuxna inlärare inte undvika så mycket som barn. Barn verkar undvika sådana ord som innehåller ett svårt ljud. (Viberg 1987, 34-36.)

Vidare kan man tala om holistisk inläring som betecknar att ett element lärs in utan att det är fullständigt analyserat. Ett exempel är helfrasinläring då yttranden lärs in som oanalyserade enheter utan möjlighet att variera strukturen. Helfrasinläringen gäller speciellt det syntaktiska området, till exempel inläraren kan lära in ord i en böjd form utan att han förstår att det föreligger en ändelse. (Viberg 1987, 37-38.)

I inlärarspråket finns det också innovationer och kompensatoriska uttryck, dvs. element som saknar en direkt motsvarighet både i käll- och målspråket. Till dessa hör parafraser, med vilka menas omskrivningar, och nybildningar genom sammansättning och avledning. Dessa uttryck hör särskilt till den lexikaliska nivån. Alla dessa innovationer och kompensatoriska uttryck bör inte ses som resultat av en felaktig hypotes om målspråkets struktur utan som ett medvetet manipulerande med målspråket för att fylla ett uttrycksbehov, där kunskapen om det normala uttrycket saknas. Man talar om kommunikationsstrategier som inläraren utnyttjar sig när han försöker lösa ett akut kommunikationsproblem. (Viberg 1987, 34-40, 43.)

I inlärarspråket finns också element som är från annat språk än målspråket, och dessa element kan enligt Viberg (1987, 41, 44, 51) komma från inlärarens modersmål eller från något annat språk som inläraren behärskar. Han kallar ett ofunktionellt och ofta omedvetet överförande av element från andra språk transfer. Transfer baserar sig på ett antagande om hur målspråket är strukturerat. Man gör en distinktion mellan positiv och negativ transfer. Då överförandet ger upphov till en struktur som är korrekt på målspråket talar man om positiv transfer. Begreppet negativ transfer, interferens, använder man om överförandet ger upphov till en felaktig struktur. (Viberg 1987, 41, 44, 51.) Pitkänen (1980, 8, 25) ger ett exempel på interferens på den ortografiska nivån. Eftersom finskan saknar [ʉ]-ljudet kan svenskans [ʉ]-ljud låta nästan som ett [y] i en finsk inlärares öron. Inlärarens regel är att grafemet <y> i skrift motsvarar alla ljud som låter nästan som ljudet [y], därför blir det *lyffaren* i stället för *luffaren*. Enligt Odlin (1989, 36) är negativ transfer ganska lätt att identifiera i inlärarens språk, för den avviker från målspråkets norm. Positiv transfer kan upptäckas bara genom komparativa undersökningar av grupper med olika modersmål.

Distansen mellan målspråk och källspråk är en viktig faktor i transfer; transfer är vanligare då det finns likheter mellan målspråk och källspråk (Odlin 1989, 153). Enligt Arabski (1979, 23-24) måste de två språken vara typologiskt så nära varandra att inläraren kan hitta något gemensamt mellan sitt modersmål och målspråket. Om språken skiljer sig förorsakar transfer felaktigheter. Linnarud (1986, 20) påpekar ändå att transfer är möjlig om inläraren har flytande språkkunskaper i L2 även om det inte finns formella likheter mellan språken.

Enligt Viberg (1987, 52) uppfattas vissa element i språket även av de infödda talarna som enklare, regelbundnare och mer semantiskt genomskinliga medan andra uppfattas som mer komplexa. De enklare kategorierna sägs vara omarkerade, de mer komplexa markerade. (Viberg 1987, 52.) Omarikerade strukturer är grundregler, dvs. regler som är nära språkets generella tendenser, och markerade regler kan däremot anses som avvikande. (Ellis 1985, 193.) Det tycks vara så att inläraren tenderar att transferera omarkerade element (Wode 1984, 176). Ett funktionellt användande av element från inlärarens modersmål eller från något annat språk kallas lån eller kodväxling. Då elementet på något sätt har anpassats till målspråket använder man termen lån. Termen kodväxling betyder att man helt övergår till att använda ett annat språk. (Viberg 1987, 44.)

## 2.3 Forskning av inlärarspråk

### 2.3.1 Kontrastiv analys

Kontrastiv analys innebär en systematisk jämförelse mellan två språk i syfte att förutsäga och förklara de problem som språkinläraren kan stöta på (Hyltenstam 1981b, 14). Kontrastiv analys förekom inom språkforskningen på 1940-1960 -talen (Larsen-Freeman & Long 1991, 52). De tidiga kontrastiva analyserna hade pedagogiska målsättningar, för man kände ett behov av att effektivisera språkundervisningen. Som målgrupp tänkte man sig språklärare och läromedelsförfattare. Språklärarna behövde information om



skillnaderna mellan det språk som skulle läras ut och elevernas modersmål. Forskarna påstod att det inte räcker för språkläraren att lära ut L2 utan att samtidigt jämföra det med modersmålet. (Hyltenstam 1981b, 15, 17; Linnarud 1993, 33.)

Ytterligare behövde läromedlen anpassas till de språkgrupper som undervisades (Hyltenstam 1981b, 15). Enligt Fries (1945, 9) borde det mest effektiva undervisningsmaterialet baseras på en vetenskaplig beskrivning av L2 som systematiskt jämförs med en parallell beskrivning av L1. Jämförelsen mellan de två språken utgår från utförliga beskrivningar av vart och ett av dem. Beskrivningarna måste göras efter samma mall och terminologin skall vara enhetlig. Fast man samtidigt kan beskriva även flera språk, koncentrerar man sig dock ofta på strukturskillnaderna mellan två språk. (Hyltenstam 1981b, 15; Pitkänen 1982, 6.) Kontrastiv analys kan ske på många olika vis. Man jämför till exempel källspråkets kategori med samma kategori i målspråket. Man söker i källspråket motsvarigheter till målspråkets struktur eller man jämför språkens regler och regelsystem med varandra. (Sajavaara 1980, 206.)

Skillnader och likheter mellan L1 och L2 var i centrum för forskningsintresset (Linnarud 1993, 33). Weinreich (1974, 1) påstod att ju flera skillnader som finns mellan L1 och L2, desto svårare är inlärningsprocessen. Skillnaderna mellan två språkssystem utgör potentiella felkällor vid språkinläring (Pitkänen 1982, 2). Robert Lado (1957, 2) utvecklade tanken genom att påstå att det som är lika mellan två språk är enkelt för språkinläraren medan det som är annorlunda är svårt. Dessa antaganden kallades den kontrastiva hypotesen. Alla delar av språkets system, till exempel grammatik, vokabulär, uttal och till och med kultur, kunde tas med i denna jämförelse. (Linnarud 1993, 34.) Idén var att man genom en jämförelse av L1 och L2 kan förutspå alla fel och svårigheter för inläraren och lösa alla problem för språkundervisningen. Enligt den starka kontrastiva hypotesen påverkades språkinläringen av ett nytt språk av inlärarens modersmål och att modersmålet är den viktigaste, även den enda felkällan inom språkinläringen. (Ellis 1985, 23; Sajavaara 1980, 207; Pitkänen 1982, 2.)

Mot slutet av 1960-talet började det uppstå kritik mot den kontrastiva analysen (Hyltenstam 1981b, 19). Det fanns klara bevis att den starka kontrastiva hypotesen, dvs. att man kunde avhjälpa alla fel genom en systematisk jämförelse mellan L1 och L2, inte stämde. Undersökningarna visade att den kontrastiva analysen inte kunde förutspå alla fel. De visade också att en del fel som förutsades aldrig dök upp. Inlärare gjorde inte alltid fel där modersmålet och målspråket skilde sig åt, men de gjorde ibland fel även på de punkter där de båda språken var lika. (Linnarud 1993, 35; Kotsinas 1985, 164.) Man har bevisat att modersmålet inte är den enda eller inte ens den viktigaste felkällan inom språkinläringen (Ellis 1985, 24). Inom den svaga kontrastiva hypotesen förkastades dock inte totalt modersmålets betydelse i språkinläringen. Idén var att modersmålet har viss betydelse i att förklara en del fel. (Linnarud 1993, 35.)

Kontrastiv analys hade både en lingvistisk och psykologisk aspekt. Den lingvistiska aspekten baserade sig huvudsakligen på strukturalismen, medan den psykologiska aspekten byggde på behaviorismen. (Ellis 1985, 23.) Optimismen angående möjligheterna att förutsäga inläringssvårigheter genom jämförelser mellan språken och påverkan av modersmålet hade ett samband med den behavioristiskt inriktade inläringsteorin: inläringen av nya beteenden påverkades av tidigare inlärd beteendemönster. (Hyltenstam 1981b, 15.) Med andra ord ansåg behavioristerna att all inläring sker genom att man bildar vanor. Dessa vanor antingen underlättar eller hindrar inläringen. (Linnarud 1993, 35; Odlin 1989, 15.) Fel betraktas som tecken på att det inte sker inläring, och därför är det viktigt att förhindra felens uppkomst. (Ellis 1985, 22-23.)

Kritiken och bristen på empiriska bevis gjorde kontrastiv analys mera perifer inom språkforskningen (Linnarud 1993, 35). Kontrastiv analys har inte kunnat nå upp till sin målsättning att förutsäga inläringssvårigheter. Den tar inte hänsyn till själva inläringsgången och -situationen, utan språket i och för sig blir mittpunkten i analyseringen. Tron på att man kan förklara en komplicerad psykologisk process genom att endast titta på språkets system är en stor svaghet. (Hyltenstam 1981b, 19; Sajavaara 1980, 208; Linnarud 1993, 35.) Uppmärksamheten flyttades till språkinlärnarnas

produktion. Nuförtiden finns kontrastiv analys kvar som en faktor bland många andra som förklarar hur fel uppstår. (Linnarud 1993, 36.) Som metod är den värdefull ännu idag: den information som man får genom att jämföra L1 och L2 med varandra kan vara nyttig för språkinlärare (Larsen-Freeman & Long 1991, 56).

### 2.3.2 Felanalys

På 1960-talet gjorde en annan syn inom språkinlärningsforskningen sig mer gällande. Enligt den nya uppfattningen beror alla problem inte på skillnaderna mellan inlärarens modersmål och målspråket. Det påstods att det inte räcker med att studera och jämföra dessa språk och att rikta uppmärksamheten bara på interferensfel. Enligt det nya synsättet studerar man hur språkinlärare använder målspråket, kartlägger alla avvikelser från målspråkets norm och förklarar hur dessa fel uppstår. Denna metod kallas felanalys. (Hyltenstam 1981b, 20-21.) Man uppfattade inlärare inte längre som en passiv mottagare av L2-input utan som en aktiv deltagare som processerar input, formulerar, testar och omformulerar hypoteser (Larsen-Freeman & Long 1991, 61). Kontrastiv analys och felanalys bör ändå inte betraktas som helt skilda analyser. Kontrastiv analys kan anses vara ett instrument inom felanalys, eftersom kontrastiv analys är viktig vid förklaring och beskrivning av fel. (Pitkänen 1982, 17.) Enligt James (1980, 187) kompletterar kontrastiv analys och felanalys varandra.

Felanalysen syftar till att beskriva felen, men man vill också veta hur den enskilda språkinlärarens version av inlärarspråket ser ut vid olika stadier i utvecklingen. Man vill också komma fram till hur grupper med gemensamt modersmål behandlar inlärarspråket. (Hyltenstam 1981b, 23.) Man undersöker vilka fel som är vanligast i olika inlärargrupper och i olika kommunikativa situationer (Linnarud 1993, 37).

I den traditionella felanalysen har man följande faser. För det första identifieras felen i korpusen. Vid identifiering av fel försöker man noggrant göra en skillnad mellan ett riktigt kompetensfel och ett performansfel, dvs. ett misstag. I många fall är det svårt att

göra en distinktion mellan dem. (Sajavaara 1980, 213; Arabski 1979, 17.) Misstag är osystematiska och beror på tillfälliga orsaker och inläraren kan själv komma på rätta svaret vid eftertanke. Fel är mera konsekventa. Inlärarens system är bristfälligt och felen ingår i hans inlärarspråk. Forskningsobjektet i felanalysen utgörs av kompetensfel. (Linnarud 1993, 36-37, 41.) När man identifierar felet jämför man språkinlärarens yttrande med det som han borde ha yttrat för att uttrycka det avsedda innehållet. Med andra ord jämför man inlärarens felaktiga yttrande med det som infödda talare skulle ha yttrat. (Corder 1981, 37.) Det kan ibland vara omöjligt att säkert veta vad inläraren har velat uttrycka. Detta gäller åtminstone skrivna inlärarkorpusar. Man måste tolka yttrandet med hjälp av dess form och kontext, om man inte har tillfälle att fråga inläraren om yttrandes tolkning. (Corder 1981, 38; Muittari 1990, 13.) Efter identifieringen beskrivs och klassificeras fel med hjälp av grammatiska beskrivningar. I klassificeringen kan man särskilja bl.a. ortografiska fel, lexikonfel och syntaktiska fel. Därefter försöker man hitta orsaker till fel. Till sist evalueras felen. Då försöker man bland annat ta reda på hur felen påverkar kommunikation. (Sajavaara 1980, 213-214.)

Inställningen till felen förändrades. Tidigare betraktades felen som bevis för inlärningssvårigheter eller som misslyckande i undervisningen och därför måste de undvikas. Nu fick man en mer positiv syn på de fel som uppträder under inlärningen av ett nytt språk. (Hyltenstam 1981b, 23.) Man ser fel som normala fenomen i språkinlärningen (Arabski 1979, 16). Fel är ett tecken på att inlärning sker (Linnarud 1993, 36). Fel är informativa för inlärare, lärare och forskare. För det första får inläraren information om sitt kunnande i språket; han kan testa och korrigera sina hypoteser. Läraren däremot får information om hur språkinläraren har utvecklat sig i inlärningsprocessen och vad behövs göra i den fortsatta undervisningen. För det tredje ger felen forskaren evidens för hur språket är inlärt och hur det lärs in i allmänhet. (Corder 1981, 10-11; Arabski 1979, 16; Hyltenstam 1981b, 23.) Enligt Carroll (1977, 6) är typiskt för duktiga inlärare att de inte är rädda för att göra fel och de anser att felen är en naturlig del av inlärningen. Ytterligare lär de sig om sina fel.

Inom språkforskningen är man nu mer intresserad av en heltäckande beskrivning av inlärares språkliga uttryck. Trots att felen i felanalys inte betraktas som ett misslyckande i inlärningsprocessen, bör inlärares utveckling mätas inte bara genom att titta på bristerna. (Linnarud 1993, 40.) Felanalysen ger enbart negativ information om det stadium som studenten har nått. Man borde också beskriva korrekta uttryck och konstruktioner och på detta sätt få en helhetsbild av inlärares språk. Man kritiserade felanalysen därför att klassificering och förklaring av felen var subjektiva och opålitliga. (Ellis 1990, 46; Larsen-Freeman & Long 1991, 61-62; Sorvali 1984, 113.) Eftersom felen alltid utgör bara en bråkdel i inlärningsprocessen, representerar felanalysen en snäv infallsvinkel för språkinläringen (Pitkänen-Koli 1990, 135). Nuförtiden använder man felanalys tillsammans med andra analysmetoder för att analysera några vissa problemställningar (Ellis 1994, 70).

### 2.3.3 Performansanalys

För att få en fullständig bild av inlärningsprocessen genomförde man en performansanalys, en analys av språkinlärares hela produktion, dvs. både det som är rätt och det som är fel i förhållande till målspråket. Betoningen ligger på det som inlärares gör rätt och inte fel. Fel skall dock inte glömmas bort eftersom de är en del av prestandan. (Hyltenstam 1981b, 24; Linnarud 1993, 41.) Den används både i tvärsnittstudier och longitudinella studier. (Ellis 1990, 46.)

En viktig undersökningstyp i den tidiga andraspråkforskningen som kan kallas performansanalys var morfemstudier. Det räknades uppkomsten av vissa grammatiska morfem i obligatoriska kontexter, med vilka anses lingvistiska kontexter, som kräver ett visst morfem. Dulay och Burt, två viktiga representanter för dessa studier, hittade evidens för att det finns en ordningsföljd i L2-inläringen. Det fanns ingen skillnad beroende på modersmålet: barn med olika modersmål följde samma ordning. Undersökningarna av morfeminläring visade också att inläringen skedde i samma

ordning både för de vuxna och för barnen. (Ellis 1985, 301; Hyltenstam 1989, 89; Larsen-Freeman & Long 1991, 62-63, 65; Linnarud 1993, 28, 42.)

Performansanalysen har varit viktig i andraspråksundersökningar: man fick för första gången evidens för vad som hände när inläraren tillägnade sig L2 (Ellis 1990, 48). Performansanalysen har dock sina svagheter. För det första försöker man göra generaliseringar om språkinlärning fast man undersöker bara några enstaka morfem (Ellis 1994, 95, 114; Larsen-Freeman & Long 1991, 89-91). En annan svaghet är att man inte tar hänsyn till övergeneralisering. En central fråga är när en språklig enhet anses vara inlärt; inläraren kan använda den korrekt fast han inte känner till dess funktion och har således inte lärt sig dess bruk. (Ellis 1990, 48-49; Wode 1981, 67-68.) En ytterligare svaghet är att performansanalysen är målspråksorienterad, med andra ord bygger den på antaganden om att språkets regler som inläraren har tillägnat sig motsvarar målspråkets regler. Inläraren kan dock ha sitt eget system vars regler är helt unika och som inte kan hittas i L1. (Ellis 1990, 48-49.) Trots kritiken har performansanalysen fortfarande en viktig roll eftersom den studerar inlärarspråket som helhet. Individens språkutveckling mäts på ett positivt sätt och bristerna spelar inte den viktigaste rollen i utvecklingen. (Linnarud 1993, 40.)

### 3 ORTOGRAFI

#### 3.1 Allmänt om ortografi

Språket har två manifestationsformer, tal och skrift, som har olika användningsområden och funktioner. Skillnaderna mellan muntlig och skriftlig kommunikation är naturliga konsekvenser av de grundläggande egenskaperna. Talet kan beskrivas som ett akustiskt medium med kort tid att skapa språkliga yttranden. Den muntliga kommunikationen är situationsberoende, direkt och ofta informell. Skriften är däremot ett optiskt medium och vid skrivning har man ofta gott om tid att planera och formulera ett meddelande.

Skriften innebär konventioner som inte anknyter sig till talet utan som hänger ihop med att uttrycket är visuellt, inte akustiskt. Skriftspråket är situationsoberoende, indirekt och ofta formellt. (Linell 1982, 230-233; Linnarud 1993, 64-65; Teleman 1991, 15.)

På grund av olika funktioner har talspråket och skriftspråket också olika krav på tydlighet och korrekthet samt de utvecklar sig på delvis skilda sätt. Talspråket utsätts hela tiden för förändringar medan skriftspråket är konservativt och förändras inte i samma takt. (Linell 1982, 230.) Skriftspråkets avvikelser från talspråket beror bland annat på de förhållanden under vilka skriftspråket används. Skriftspråket är mera bundet av hävd och kultur, medan talspråket är starkare färgat av person, tid och ort. Talspråkets svaghet är att det inte är genomarbetat till formen. I skrift uttrycker man sig tydligare än i tal, för i skriften har man möjlighet att granska och utforma sina tankar. (Wellander 1973, 12-13, 27, 50.)

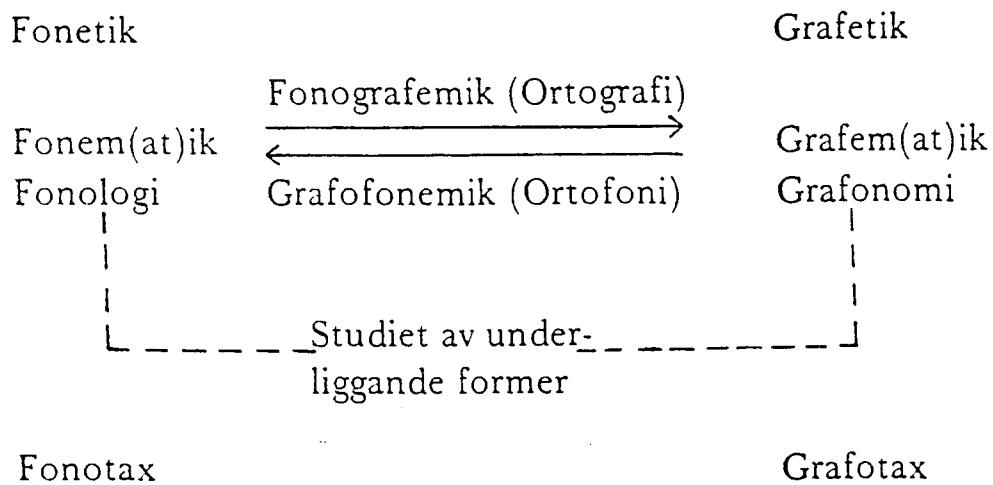
Enligt Nauc ler (1985, 56-57)  r talet och skriften olika sätt att använda språkförmågan; genom att tala ges begreppen en ljudbild, men genom att skriva en skriftbild. Nauc ler anser att talsignalen är kontinuerlig, dvs. att man inte kan skilja skarpa övergångar mellan de olika segmenten. Detta beror på att talorganen ständigt tar genvägar, och de olika ljudsegmenten samartikuleras. Talets ljudsegment påverkar alltid varandra och  r inte identiska i olika omgivningar. En skriven text omfattar däremot tydliga, klart avgränsade segment. För att kunna l sa och skriva måste man kunna segmentera talet. Man måste kunna åtskilja de segment som tillhör olika fonem, identifiera dem som tillhör samma och vidare förknippa ljudsegment med grafemen.

Skriften  r alltså en del av den språkliga strukturen. Det lingvistiska studiet av skriften kallas för grafonomi (Allén 1973, 46). Enligt Maho (1995, 72) kan grafonomin delas in i fyra delar: struktur-, produktions-, funktions- och utvecklingsaspekt. Med skriftens strukturaspekt menas, hur skriftsystem ser rent tekniskt ut, både när det  r fråga om dess tecken eller grafem och hur dessa används i texter. Världens skriftsystem kan klassificeras med utgångspunkt från tecknens karaktär. Tecknen kan grovt delas in i ljudbaserade och begreppsbaseade tecken och en del av dem, t.ex. frågetecken,

utropstecken, punkt och komma, kan samtidigt vara både ljud- och begreppsbaseade. Produktionsaspekten, en del av grafonomi, refererar till de hjälpmedel eller skrivverktyg man använder för att producera skrift. Denna aspekt har också påverkat olika skriftsystems utveckling. Skriftens funktionsaspekt syftar på användning av skriften, hur den alltså används eller är tänkt att användas. Utvecklingsaspekten innebär, hur och varför skriften har uppkommit och utvecklats genom tiderna. (Maho 1995, 72-80.)

Skriftens ursprung kan hittas i bildkonsten. Den äldsta egentliga skriften är ordskrift, ur vilken utvecklades en stavelseskrift och vidare en alfabetisk skrift. (Allén 1971, 14; Yule 1985, 8-13.) Japanska är t.ex. ett språk där man växlar mellan en stavelseskrift (kana) och en ordskrift av kinesiskt ursprung (kanji). I koreanska kombineras däremot en stavelseskrift och fonetiska särdrag. I språk som följer den alfabetiska principen finns det också skillnader, t.ex i italienskan och finskan motsvarar uttalet och stavningen nästan alltid varandra, medan engelskan är ett språk där man sällan kan sluta sig till uttalet av stavningen och stavningen av uttalet. Svenskans ställning är närmare finskans än engelskans. (Melin 1989, 74.)

Maho (1995, 76) definierar ortografin som regelverk, vilket bestämmer över, vilka relationer får råda mellan grafem och ljud. Enligt Allén (1971, 8-10) är ortografi en del av lingvistikens som behandlar det språkliga uttrycket, dvs. uttrycksläran.



Figur 1 Översikt av uttrycksläran (Allén 1971, 8)



Inom uttrycksläran skiljer Allén (1971, 8-10) fonetiken, som gäller studiet av produktionen och perceptionen, och grafetiken, som innebär studiet av de grafiska enheternas utformning och uppfattning. Fonematik eller fonemik behandlar studiet av språkljuden och grafematik eller grafemik studiet av skrivtecknen som system av distinktiva enheter. Termerna fonologi och grafonomi används i en vidare mening än fone(ma)tik och grafem(at)ik. Fonologi och grafonomi omfattar också den generativa aspekten som innebär studiet av gemensamma underliggande former av tal och skrift. Till grafonomin hör alltså studiet av det skrivna språkets generella struktur, dess egenskap av alfabetisk skrift, stavelseskrift och ordskrift. Ytterligare kan grafonomin användas för att beteckna hela det lingvistiska skriftstudiet inom uttrycksläran. Enligt Elert (1966, 15) kan termen fonologi däremot referera till hela den språkliga ljudläran. Termerna används ofta med samma innebörd.

I skrift och tal finns det ett begränsat antal minsta betydelseskiljande enheter, fonem, och betydelsebärande enheter, morfem. I skriften representeras de minsta enheterna av bokstäverna. Ordet bokstav är flertydigt, med andra ord kan det referera till en enskild bokstav, en särskild bokstavstyp eller en språklig enhet, och således har man börjat använda en speciell terminologi i uttrycksläran. Beteckningen graf används för den enskilda bokstaven, t.ex. i ordet *bil* finns tre grafer *b*, *i*, *l*, allograf för varianterna av samma enhet, t.ex. olika sätt att skriva *b*, *b*, *β* och *ℓ*, och grafem för den betydelseskiljande enheten. (Hultman 1976, 133.) Suomi (1988, 10-11) definierar begreppet grafem som en abstrakt skrivenhet som realiserar sig som fysiskt olika men funktionellt identiska grafer. Ett grafem måste skilja sig från alla andra grafemen för att orden inte skulle blandas i skriften. Realiseringar av en viss graf kallas allografer som måste ha vissa grafiska egenskaper på grund av vilka de kan föras till vissa grafem. En graf betecknar alltså vilket som helst fysiskt skrivtecken, då man inte tar hänsyn till dess relation till andra grafer eller grafem. Grafemen bildar alltså en abstrakt kategori som manifesterar sig som allografer. Allograferna representerar däremot grafemen i det skrivna språket.

Maho (1995, 75-76) påpekar också att det inte alltid är självklart vad som menas med tecken. Ett tecken kan alltså motsvara ett ljud, en stavelse, ett ord eller ett begrepp, men i det mest ideala fallet skulle varje enskilt tecken beteckna en språklig enhet. I det svenska alfabetet kan t.ex. grafemet <g> dock referera till olika fonem, /j/, /g/, /ŋ/ och /ʃ/ t.ex. i orden *göra*, *gata*, *äng* och *geni*. Å andra sidan kan ett visst fonem, t.ex. /j/, motsvara olika grafem eller grafemkombinationer, <j>, <hj>, <lj> och <g>, t.ex. *jul*, *hjul*, *ljud* och *ge*. Inom grafonomin berör detta ett skriftsystems autonomi, vilket betyder självständighet gentemot talspråket.

De syntaktiska reglerna för hur grafemen respektive fonemen kombineras med varandra kallas grafotax respektive fonotax. Grafotaxen redogör för vilka grafem som får förekomma tillsammans och fonotaxen innebär de regler som styr fonemens kombinerbarhet. Dessa regler sammanfaller ofta i svenskan. Grafotaxen hjälper språkbrukarna att avkoda text precis som fonotaxen som ger hjälp att sluta sig till ord med hörbar information. (Allén 1971, 10; Melin 1989, 71, 74.)

Inom fonem- och grafemsystemet kan relationerna mellan tal och skrift studeras ur olika synvinklar. Vid den fonografemiska aspekten har man fonemen som utgångspunkt och undersöker deras motsvarigheter i det skrivna språket medan den grafofonemiska aspekten tar hänsyn till grafemen och studerar deras motsvarigheter i det talade språket. Studiet av denna typ är beskrivande eller deskriptivt. Relationerna mellan tal och skrift kan ytterligare undersökas på ett normativt sätt, som betonar normen och det som är rätt. Ortografi respektive ortofoni tar alltså hänsyn till den rätta stavningen respektive det rätta uttalet enligt normen.

	Tal (fonem- system)	→	Skrift (grafem- system)	Skrift (grafem- system)	→	Tal (fonem- system)
Beskrivande (deskriptiv) aspekt			<u>Fonografemik</u>			<u>Grafonemik</u>
Föreskrivande (normativ) aspekt			<u>Ortografi</u>			<u>Ortofoni</u>

Figur 2. Olika synpunkter på relationen mellan tal och skrift (Allén 1973, 46)

Stavning är ett människoverk som har vuxit fram och gradvis och delvis normaliserats genom tiderna. Det rör sig om ett lappverk av principer från olika tider. (Melin 1989, 73-74.) När man inom ortografin bestämmer över om en viss stavning är korrekt sker det i anslutning till en norm. Som normerande hjälpmedel kan man ha Svenska Akademiens Ordlista (SAOL), Svenska skrivregler och olika grammatiska och stilistiska handböcker. (Allén 1973, 47; Hultman & Westman 1977, 229.) I stavningsnormen kan urskiljas tre huvudprinciper: fonologiskt orienterad eller ljudinriktad stavning, morfologiskt orienterad eller forminriktad stavning och lexikologiskt orienterad eller ordinriktad stavning. Dessa tre principer återspeglar olika behov hos språkbrukarna. Fonologiskt orienterad stavning betyder att uttalsformen och skriftformen hålls ihop, dvs. att ett fonem motsvaras av ett grafem, t.ex. ordet *flykt*. Morfologiskt orienterad stavning bygger på regeln att ett morfem stavas oberoende av uttalet. Samhöriga ordled hålls ihop, t.ex. *pigg - piggt* i stället för *pikt*. Formen motiveras inte av sambandet med dess uttal utan på grund av sambandet med grundformen. I lexikologiskt orienterad stavning hålls isär bl.a. olika ord med samma uttal, alltså homofoner, t.ex. *jord*, *gjord* och *hjord*. (Allén 1973, 48-50; Hultman 1976, 142-145.)

## 3.2 Det ortografiska systemet

### 3.2.1 Vokaler

I svenskan finns det nio långa och korta vokaler *a, e, i, o, å, u, y, ä* och *ö*. Långa och korta vokaler motsvarar parvis varandra, t.ex. långt *i* i ordet *vit* och kort *i* i ordet *vitt*. De realiseras som följande vokalfonem /a/, /e/, /i/, /ɛ/, /o/, /ʊ/, /u/, /y/ och /ø/. (Malmberg 1971, 17.) I vissa trakter uttalas dock de korta vokalerna *e* och *ä* lika, det finns alltså ingen skillnad mellan orden *hemma, vett, sett, teckning* och *hämna, vätt, sätt, täckning*. Detta fenomen är vanligt i östra Sverige, framför allt i Stockholm. I östra Sverige och Finland har även de långa ljuden *e* och *ä* sammanfallit, t.ex. *leka, läka*, utom framför *r* och de konsonanter som motsvarar skriftens *rt, rs, rd, rn, rl*. (Elert 1966, 36-37.)

I följande presenteras relationen mellan vokalfonemen och -grafemen. Denna relation kan, som sagt, studeras ur två aspekter, å ena sidan hur ett grafem utläses och å andra sidan hur ett fonem stavas. I det förra fallet är det fråga om de grafofonematiska relationerna och i det senare de fonografematiska.

<a>	/a:/ /a/	kal, katt
<e>	/e:/ /ɛ/ /ɛ/ /a/	se, sett berg engagemang
<i>	/i:/ /i/	vit, vitt
<o>	/o:/ /o/ /u:/ /u/	kol, hoppa bo, bott
<å>	/o:/ /o/	gå, gått
<u>	/u:/ /u/	hus, hund
<y>	/y:/ /y/ /ø/ /j/	fyra, fylla fyrtio yoga, yoghurt

<ä>	/ɛ:/ /ɛ/	säd, sätt
<ö>	/ø:/ /ø/	föl, föll

Figur 3 *Grafofonematiska relationer hos svenskans vokaler*

Vokalerna i det talade språket överensstämmer ganska bra med vokalerna i det skrivna språket. Ett undantag från detta gör dock vokalerna i lånord, som *bag* och *jeep*. Ett fonempär, lång och kort vokal, har vanligtvis ett motsvarande vokalgrafem, men fonemen och grafemen följer inte alltid den fonematiska principen och kan ta sig olika uttryck (Hultman 1968, 135). Ett grafem kan betecknas med olika fonem. De viktigaste avvikelserna gäller grafemen <e>, <o> och <y>. Grafemet <e> betecknar både fonemen /e/, t.ex. *sett*, /ɛ/, t.ex. *berg* och fonemet /a/ i några lånord från franskan, t.ex. *engagemang*, *cendré*. Vidare står grafemet <o> för både fonemen /o:/ och /o/ och /u:/ och /u/, t.ex. *kol*, *bo*. Grafemet <o> som realiserar sig som fonemet /o/ förekommer vanligen i betonade ändelser av främmande ursprung, t.ex. *telefon*, *metafor*, *mikrob*, *filosof*, *katalog*, *idiom*, *elektron*, *narkos*, *despot*, *teleskop*. Vid sidan av detta används grafemet <o> också i följande främmande ändelser för fonemet /u/, t.ex. *metod*, *harmonisk*, *notorisk*, *sanatorium*, *union*, *nation*. Grafemet <y> betecknar vanligtvis /y/, t.ex. *fyra*, men också fonemet /ø/ i ordet *fjrtio* och i sammansättningar och avledningar med detta ord. I några få lånord uppträder <y> som /j/, t.ex. *yoga*, *yoghurt*. (Hultman 1976, 135; Garlén 1988, 158-162.)

Grafemet <i> betecknar i allmänhet fonemet /i/, men vid sidan av ett långt /i:/ kan <i> användas för fonemet /j/, t.ex. i ordet *vit* [vijt]. Vidare kan grafemet <i> uppträda i grafemsekvenser och realiserar sig som /j/ och /ʝ/, t.ex. i orden *lektion* och *kiosk*. I några egennamn och lånord kan grafemet <u> motsvaras av fonemet /v/, t.ex. *Quist*. (Elert 1966, 37; Garlén 1988, 159-161.)

Som sagt kan relationen också betraktas ur den fonografematiska aspekten, dvs. hur ett fonem stavas. Följande figur visar de viktigaste avvikelserna mellan relationen vokalfonem och -grafem.

/a/	<a>	bar
	<e>	engagemang
/o/	<o>	kol
	<å>	kål
/ɛ/	<e>	berg
	<ä>	häl
/ø/	<ö>	föl
	<y>	fyrtyo

Figur 4 De viktigaste skillnaderna mellan de fonografematiska relationerna hos svenskans vokaler

Som det ser ut, kan ett fonem betecknas med olika grafem. Fonemet /a/ betecknas dels med <a>, t.ex. *bar*, och <e>, t.ex. *engagemang*. Samma gäller också fonemet /o/ som används för <o>, t.ex. *kol* och dels för <å>, t.ex. *kål*. Fonemet /ɛ/ motsvarar också antingen <e>, t.ex. *berg*, eller <ä>, t.ex. *häl* och fonemet /ø/ som betecknas med grafemen <ö>, t.ex. *föl*, och <y>, t.ex. *fyrtyo*. (Garlén 1988, 162.)

Finskan har åtta vokaler som också realiseras som åtta vokalfonem, nämligen /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /y/, /ä/, /ö/ gentemot svenskans nio fonem. Alla vokaler kan förekomma både som korta och långa. I finskan är grundregeln för relationen mellan grafemen och fonemen att varje grafem motsvaras av ett och samma fonem och tvärtom. Finskans vokaler påminner om svenskans. Den tydligaste skillnaden är dock att det inte finns något /ɥ/ -fonem i finskan vilket betyder att vokalfonemen /i/, /y/, /u/ som ligger nära varandra har mera rymd att variera i finskan än i svenskan. Svenskans vokalfonem /i/, /y/, /ɥ/ och /u/ överlappar delvis med finskans vokalfonem /i/, /y/ och /u/. Skillnaderna mellan systemen innebär att struktureringen av de två vokalsystemen och relationerna mellan vokalfonemen är delvis olika. Vad beträffar

vokalallofonerna finns det större allofoniska variationer i svenskan än i finskan, vilket kan förorsaka svårigheter för de finska eleverna som lär sig svenskt uttal. (Dahlstedt 1972, 19; Karlsson 1976, 10-11; Karlsson 1981, 20-21.)

När det gäller begränsningarna för vokalfonemens distribution finns det skillnader mellan svenskan och finskan. Antalet vokalfonemen som kan stå i motsättning till varandra beror framför allt på stavelsens grad och tryckstyrka i svenskan (Elert 1970, 87). I finskan finns det inte någon motsvarighet till detta fenomen. I finskan är det vokalharmoni som bestämmer strukturen i finska ord. Vokalharmonin kan anses vara en restriktion på hur främre och bakre vokaler kombineras. Vokalharmonin innebär att t.ex. finskans suffix har en bakre vokal, *a*, *o* och *u*, om stammen innehåller någon av vokalerna *a*, *o* och *u*, t.ex. *tuossa*, 'där'. Suffixet har främre vokal, *y*, *ä* och *ö*, om stammen inte innehåller bakre vokaler, t.ex. *työssä*, 'i arbetet'. Vokalerna /i/ och /e/ är neutrala, så att de kan uppträda med vokalerna ur båda grupperna. (Dahlstedt 1972, 30; Karlsson 1976, 16-17; Määttä 1983, 19; Wiik 1981, 174.)

I fråga om diftongerna har finskan färre restriktioner än svenskan. Finskans alla vokalfonem kan stå som första segment och alla vokaler utom de öppna som andra segment i vokalkombinationerna. Således finns det 18 olika diftonger inom det finska vokalsystemet. I svenskan är diftongerna främmande, därför att det inte finns någon motsättning mellan diftongiska och icke-diftongiska vokalförbindelser. I finskan är det vokalharmonin som bestämmer begränsningarna för diftonger. I svenskan finns det däremot få begränsningar för hur vokalerna förbindas, alla svenskans vokaler kan i princip sammanställas. (Elert 1970, 88; Karlsson 1976, 15; Määttä 1983, 20.)

### 3.2.2 Konsonanter

Jämfört med vokalerna är bristen på motsvarighet mellan fonemen och grafemen större hos konsonanterna. Relationen kan ses ur den fonografematiska aspekten. (Hultman 1976, 135.)

/b/	<b, bb>	bo, stubbe
/d/	<d, dd, rd>	dal, ladda, jord
/f/	<f, ff, v>	fel, soffa, havs
/g/	<g, gg>	gå, agg
/h/	<h>	ha
/j/	<j, g, dj, gj, hj, lj, gi, y>	jord, göra, djur, gjord hjord, ljuga, gigant, yoga
/k/	<k, ck, g, c, ch, gg>	kåk, rycka, högt, café, och, tryggt
/l/	<l, ll, hl>	al, alla, Ahl
/m/	<m, mm>	mat, mamma
/n/	<n, nn>	nå, inne
/p/	<p, pp>	parallell, pappa
/r/	<r, rr>	rå, orre
/s/	<s, ss, c, z, sc, ps>	så, oss, cykel, zon, scen, psalm
/t/	<t, tt>	tåt, åtta
/v/	<v, vv, w, u>	väv, vovve, watt, Quist
/ç/	<k, ki, kj, tj, ch>	kär, kiosk, kjol, tjock, check
/ʃ/	<ch, che, g, ge, gi, ige, j, je, sc, sch, sh, shi, si, sj, sk, skj, ssi, ssi, stg, sti, stj, ti>	chef, apache, geni, bagage, religiös, beige, jour, damejeanne, crescendo schack, fashionabel, division, sju skön, skjorta, mission, ryssja, västgöte suggestion, stjärna, station
/ŋ/	<ng, g, n>	säng, lugn, anka

Figur 5 Den fonografematiska relationen hos svenskans konsonanter

Inom konsonantsystemet finns det också grafem som saknar en entydig motsvarighet bland fonemen, nämligen <c>, <x>, <z> och <q>.

<c>	/k, s/	café, cykel
<x>	/ks/	yxa
<z>	/ts, s/	Schweiz, zoo
<q>	/k/	Qvist

Figur 6 Grafemen <c>, <x>, <z> och <q> inom det svenska konsonantsystemet



Enligt figurerna 5 och 6 finns det bara fyra fonem, /b/, /g/, /h/, /r/ som har en entydig motsvarighet bland grafemen.

Bland konsonantfonemen kan ett fonem betecknas med olika grafem, t.ex. /k/ används för <k>, t.ex. *kåk*, <ck>, t.ex. *rycka*, <g>, t.ex. *högt*, <c>, t.ex. *café*, <ch>, t.ex. *och* och <gg>, t.ex. *tryggt*, eller ett fonem betecknas med olika grafemkombinationer, t.ex. fonemet /ɣ/ kan betecknas med <ki>, <kj>, <tj> och <ch>, t.ex. *kiosk*, *kjol*, *tjock*, *check* (Garlén 1988, 161). Enligt figuren tycks detta fall, nämligen att ett fonem motsvarar en grafemkombination, vara vanligt i det svenska konsonantsystemet. Det finns ett speciellt fall, där ett grafem är stumt, t.ex. grafemet <h> i svenska egennamn, *Ahl*. Det finns alltså inte något fonem som motsvarar grafemet. Detta gäller också grafemen <d>, <l> och <h>, t. ex. i orden *djup*, *ljud*, *hjord*. (Garlén 1988, 156; Malmberg 1971, 98.) Garlén (1988, 156, 162) anser att distansen mellan grafemen och fonemen i vissa fall är så stor att det är meningslöst att tala om korrespondensen mellan dem, ett exempel på detta ordet *genre*. Lånord gör ofta undantag, t.ex. vokalgrafemet <y> betecknar fonemet /j/ i ordet *yoga*.

I några fall räknas också supradentala eller retroflexa konsonanter, dvs. uttalet av skriftens *-rt*, *-rd*, *-rn*, *-rs* och *-rl*, t.ex. i orden *bort*, *bord*, *hörn*, *fors* och *sorl*, till konsonantsystemet. Sammansmältningen av *r* och *t*, *d*, *n*, *s* sker också då ljuden hör till olika delar av ordet i sammansättningar och avledningar. Dessa konsonanter kan å andra sidan ses som fonetiska realiseringar av fonemkombinationen /r/ + dentalfonem. I finlandssvenskan utläses exempelvis *r* och den efterföljande konsonanten som separata ljud. (Elert 1970, 74; Jonsson 1991, 28-29; Malmberg 1971, 22.)

### 3.2.3 Suprasegmentala egenskaper

Vid sidan av segmentella enheter, dvs. vokal- och konsonantfonem, omfattar ett språks fonemsystem också suprasegmentala eller prosodiska enheter (Linell & Svensson & Öhman 1971, 11; Sigurd 1983, 32). Prosodi betyder rytmiska och melodiska företeelser i det talade språket med vilka anses tryckstyrka, kvantitet och intonation. Dessa

prosodiska företeelser markeras på olika sätt i skrift eller de blir ommarkerade. De prosodiska företeelser kan ha olika funktioner. De betydelseskiljande eller distinktiva prosodiska egenskaperna heter prosodem. De kan ytterligare uttrycka grammatiska funktioner, gränser mellan morfem och ange kontrast, eftertryck och känslor av olika slag. På ordnivå finns det tre distinktiva prosodiska företeelser i svenskan, nämligen betoning, ordaccent och kvantitet. (Elert 1966, 85-86; Garlén 1988, 115, 131, 162, 170-171.)

Svenska är ett språk med rörlig ordbetoning, motsatsen till finskans bundna, initialbetoning. I svenskan kan betoningen, som har en distinktiv funktion, falla på vilken som helst av ordets stavelser vilket innebär att betoningens placering åtskiljer två identiska ljudföljder vilka är förknippade med olika betydelser, t.ex. orden *formel* - *formell*. Betoningens plats markeras ganska sällan ortografiskt i svenska. Det finns dock några ord med ett accenttecken över den betonade vokalen *-e*, t.ex. *idé*, *succé*. (Garlén 1988, 116-117, 170.)

Intonation kan också ha en distinktiv funktion i svenskan (Elert 1970, 42). Orden *anden* av ordet *and* och *anden* av ordet *ande* skiljs åt genom ordaccenten. Det handlar om accent 1 eller akut accent vid ordet *anden* av ordet *and* och accent 2 eller grav accent vid ordet *anden* av ordet *ande*. Intonationen i svenskan har ingen markering i skrift, t.ex. ordet *tomten* kan uttalas på två sätt, antingen med accent 1 eller med accent 2. (Garlén 1988, 126-127, 171; Sigurd 1983, 33.)

Med kvantitet menas en prosodisk egenskap som skiljer fonematiskt långa och korta ljud åt (Elert 1966, 87). Garlén (1988, 162) anser att kvantiteten är den enda prosodiska egenskapen vars markering är ganska systematisk i svenskan. I svenskan markeras en kort betonad vokal i viss mån på så sätt att den efterföljande konsonanten dubbeltecknas. Kort vokalkvantitet markeras genom dubbelskrivningen av den efterföljande konsonanten mellan en betonad kort vokal och en annan vokal, t.ex. *soppa* och *massa*, mellan en kort betonad vokal och en morfemgräns, t.ex. *hopp* och *vasst*, och mellan en kort betonad vokal och <l>, <n> eller <r> + vokal, t.ex. *kittla*, *öppna*. I övriga

fall skrivs en enkel konsonant efter en kort betonad vokal, t.ex. *tält, flykt*. Hultman (1976, 136) betonar också att dubbelskrivningen av konsonant är ett viktigt drag i skriften, men inte bara för att göra skillnaden mellan korta och långa vokaler utan också för att skilja åt flera ord som är homofona i det talade språket, t.ex. *svält - svällt, han - hann*.

Det finns dock undantag när det rör sig om regeln för dubbelteckning. I svenskan finns det inte dubbelskrivning av grafemet <m> i slutet av ett ord med undantag av orden *damm, lamm* och *ramm* (Hammermo 1991, 39). Grafemet dubbelskrivs framför vokal, t.ex. *hemma* (jfr *hem*), men inte t.ex. i orden *amen, döma*, fast det följs av en vokal. Grafemet <n> enkelskrivs i prefixen *an-* och *in-*, t.ex. *anta, inse*. Detta gäller också morfemet *kun-*, t.ex. *kunskap*, och några vanliga ord, t.ex. *den, hon, kan, man, sen, snön, vän*. Det förekommer inte heller dubbelskrivning av grafemet <n> framför morfemgränsen om suffixen *-t, -d* eller *-de* följer det, t.ex. *sant, känd, spände*. Grafemen <j>, <ng>, <sch> och <v> dubbeltecknas aldrig med undantag ordet *vovve*, eftersom de oftast följer efter kort vokal. I allmänhet kan man konstatera att lånord ofta avviker från reglerna. (Garlén 1988, 162-163.) Förväntad dubbelteckning uteblir ibland, t.ex. i orden *artikel, cykel, kapitel, plus, titel* eller konsonant dubbelskrivs, fast den inte behövs för att markera kort vokalkvantitet, t.ex. *affär, grammatik, parallell*. Det finns också många vanliga ord som innebär en komplex relation mellan stavning och uttal. Dessa ords fonematiska och grafematiska former, som inte kan härledas ur stavningen eller uttalet, måste läras in lexikalt, t.ex. *sig, varit*. (Garlén 1988, 162-164; Gårding 1976, 82-83.)

Finskans konsonantsystem med endast 13 konsonantfonem, nämligen /d/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/, /p/, /r/, /s/, /t/ och /v/, som kan förekomma som långa och korta utom /d/, /h/, /j/ och /v/, är enklare än svenskans som har 18 konsonantfonem. Det har konstaterats att det är ofta svårt för språkinläraren att övergå från ett litet förråd av konsonanter till ett stort. Skillnaden mellan de tonlösa och tonande klusilerna i svenskan förstärks genom att de tonlösa klusilerna uttalas med kraftigare utandning, aspiration, framför allt i initial och final ställning. De finskspråkiga eleverna kan ha svårigheter att reagera för distinktionen tonande och tonlös, t.ex. *bar - par, var - far*,

*dal - tal* och *gal - kal*, för i det genuina finska ordförrådet finns det inga klusilpar som baserar sig på denna distinktion. På grund elevernas bristande förmåga att uttala aspiration kan deras /p/, /t/ och /k/ låta svenskans /b/, /d/ och /g/. Det enda paret som finns är d/t, men denna opposition är marginell, eftersom den förekommer bara mellan vokaler i vissa böjningsformer, t.ex. *matto* 'matta' - *mato* 'mask' och *mato+n* 'mattans' - *mado+n* 'maskens'. Detta gäller också fonemet /ŋ/, t.ex. *lanna+n* 'gödslets' - *langa+n* 'trådens'. Fonemen /b/, /g/, /f/ och /j/ förekommer sällan i finskan och de ersätts vanligtvis ofta av /p/, /k/, /v/ och /s/. Jämfört med svenskan är konsonantfonemen i finskan olika framför allt genom att det finns färre obstruenter, speciellt sibilanter i finskan. Det finns inte någon opposition mellan s- och sje-ljud, vilket innebär att /s/ i finskan har en större allofonisk rymd, dvs. att finskans /s/ kan även låta som sje-ljud i en svensks öron. (Dahlstedt 1972, 31; Garlén 1988, 189; Gårding 1976, 72-73; Hammarberg & Svensson 1975, 76; Karlsson 1976, 11-12; Karlsson 1981, 21.)

Distributionsreglerna bestämmer över hur konsonanterna kan kombineras inom olika enheter, t.ex. morfem, ord och fraser. I manifestationsreglerna, dvs. uttalsreglerna, definieras hur dessa enheter samordnas. De svenska konsonantfonemen har färre restriktioner än de finska och således tolererar svenskan mer komplexa stavelsetyper både i början och slutet av stavelser. I finskan finns det inga ordinitiala eller -finala konsonantgrupper med undantag lånord och slangord, t.ex. *traktori* 'traktor', *linikka* 'klinik' och *flunssa* 'influensa', medan de svenska ord kan till och med börja med tre konsonantfonem och sluta på fem konsonantfonem, t.ex. *skälmskt*. Komplexa, tunga konsonantkombinationer stöter ofta på motstånd hos talare av språk med hårdare restriktioner på stavelsestrukturen och de förenklas vanligen genom konsonantbortfall och vokalinskott. I finskan reduceras de första konsonanterna ofta i lånord, t.ex. *ranta* 'strand', *koulu* 'skola' och *Tukholma* 'Stockholm'. I finala konsonantkombinationer av lånord har finskan dock använt konsonantinskott, t.ex. *purkki* 'burk' och *lantti* 'slant'. (Garlén 1988, 189; Gårding 1976, 75-76; Hammarberg & Svensson 1975, 43, 76; Määttä 1983, 18.)

Den svenska skriften är först och främst fonematisk, dvs. att den till stor del har ett tecken för varje fonem. Skriften tar ändå hänsyn till historiska, morfologiska och semantiska sammanhang, och således finns det några undantag från regeln att ett tecken ska motsvara ett fonem, t.ex. fonemet /ʃ/. (Gårding 1976, 82.) I finskan finns det nästan ett fullständigt ett-till-ett-förhållande mellan fonemen och grafemen. En avvikelse är dock fonemet /ŋ/ vilket tecknas med grafemkombinationen <ng>. (Karlsson 1976, 19.)

Jämfört med svenskans fonemsystem med 27 fonem finns det färre fonem i finskan, nämligen 21 till 22. Svenskans fonemsystem innebär fyra till fem konsonanter och en vokal mer än finskans. (Määttä 1983, 18.)

### 3.3 Om studiet av ortografi

#### 3.3.1 Ortografi hos L1-inlärare

I detta avsnitt behandlar vi följande studier som gäller L2-inläring: Husén (1950), Cederblad (1941), Löfberg (1960), Lindell (1964), Wallin (1967), Rönnholm (1974), Malmquist (1977), Björnsson (1977), Hultman och Westman (1977), Larsson (1984), Kuure och Yliherva (1993) och Laurén (1994). Kuure och Ylihervas samt Lauréns undersökningar gäller både en- och tvåspråkiga inlärare.

Husén (1950, 10-12, 14-15, 39-42), en av de tidigare forskarna av ortografi, har undersökt rättstavningsförmågan. Som försökspersoner hade han skolbarn i ålder 10-14 år och både intellektuellt efterblivna och normalbegåvade vuxna. Hans studier bygger på tre olika delar: blockskrivningstester, flervalsprov och spontan produktion. Hans undersökningar tyder på att rättstavningsförmågan i hög grad är förknippad med verbal förmåga. De som i allmänhet behärskar språket och de språkliga symbolerna bra tenderar också att stava rätt. Vid sidan av verbal begåvning påverkas rättstavningsförmågan av allmän intelligens, förmågan att skilja detaljer och inpräglingsförmågan. Cederblad (1941, 318) har kommit fram till nästan likadana slutsatser. Vid sidan av förmågan att iaktta de

väsentliga dragen i ordets form, ett slags gestaltuppfattning och allmän intelligens spelar kunskap om ordets betydelse någon roll vid rättstavningsförmågan.

Husén (1950, 60, 62) klassificerar stavfelen enligt en symtomatologisk metod som innebär att det inte är fråga om ett visst felstavat ord som kan föras till en bestämd kategori utan det kan förekomma flera fel som hör till flera symtomkategorier inom ett ord. Han säger att utgångspunkten för klassificeringen av ortografiska fel måste vara det faktiska "skrivbeteendet" och inte bara de orsaker eller faktorer som förorsakar felen, eftersom flera orsaker kan ligga bakom ett och samma fel. Lindell (1964, 226) framhäver också att klassificeringen av ortografiska fel inte behöver förklara orsaker, utan det räcker om den anger karakteristiska drag.

Husén (1950, 63-64) indelar felen i följande symtomgrupper: ersättningar, omkastningar, utelämnningar, tillsatser, antecipationer, perseverationer och allmänt ostrukturerade ord. Ersättningar syftar på fel där en felaktig beteckning av ett ljud har ersatt det riktiga, t.ex. *brottom* i stället för *bråttom* eller *juga* i stället för *ljuga*. Fel kan också bero på omkastningar av bokstäver eller bokstavsgupper, t.ex. *porfessor* i stället för *professor*, eller på utelämnningar av bokstäver, t.ex. *gografi* i stället för *geografi*. Tillsatser innebär att bokstäver, som inte hör dit, insättes i skriftbilden, t.ex. *unglefär* i stället för *ungefär*. Med antecipationer menas att ett senare i ordet förekommande beteckningssätt används i förtid, t.ex. *rafär* i stället för *affär*. Fel där ett tidigare i ordet förekommande beteckningssätt dyker upp på nytt kallas för perseverationer, t.ex. *nansdag* i stället för *namnsdag*. I allmänt ostrukturerade ord är skriftbilden starkt sönderfallen, t.ex. *bykyne* i stället för *bekymmer*. Husén säger att dessa symtomgrupper inte exkluderar varandra, till exempel de tre sista feltyperna kan hänföras till de första fyra grupperna. De är mindre objektiva än de andra.

Löfberg (1960, 21, 24, 82-86) har undersökt generaliseringstendensen vid rättsskrivning. Undersökningsmaterialet består av 64 elever i fjärde och sjätte klass och 57 vuxna studerande. Undersökningen lades upp så att inlärnarna skrev för sig själva okända, konstruerade ord som innebär sådana ljud eller ljudkombinationer, som motsvarar en

dominant teckenfrekvens i det ortografiska systemet i svenskan. Meningen var att tar reda på om dominansen för en viss stavning förekommer också i det okända materialet. Sammanfattningsvis konstaterar Ljöberg att en medvetet eller omedvetet framkallad generaliseringsverkan är uppenbar. Det finns dock inte någon klar skillnad mellan skolelever från olika åldersgrupper i förmåga att stava enligt generaliseringar. Vuxna studerande har däremot en starkare tendens att stava i enlighet men den dominanta teckenfrekvensens lag än skoleleverna.

Lindells (1964, 152, 175, 225, 229-240, 246) studie rör sig om rättskrivningsförmågan hos 200 svenska pojkar i årskurs 1. Han undersökte både elever med läs- och skrivsvårigheter och normalbegåvade elever. Lindell har använt en rent deskriptiv felindelning, där han skiljer följande felkategorier: utelämningar, tillägg, ersättningar, omkastningar och andra fel (som ordet ej nedskrivet, oläsligt skriven bokstav och felet ej klassificerat). Lindell delar utelämningar in i tre undergrupper: utelämning av hörbar bokstav, utelämning av en konsonant i dubbelstavning och utelämning vid så kallat trekonsonantmöte. Tilläggsfelen delar han in i följande undergrupper: tillägg av bokstav, som bör uttalas, tillägg av bokstav, så att dubbelstavning uppstår och tillägg av bokstav, så att dubbelstavning uppstår före tredje konsonant. I undergruppen ersättningar skiljer han åt två olika feltyper: enstaka bokstäver ersättes av andra och ljud- eller bokstavskombinationer ersättes av andra. Felfrekvenserna inom kategorierna omkastningar och andra fel var alltför låga för att kunna behandlas var för sig.

Lindell (1964, 246) konstaterar att elever med olika stavningsfärdighet i stort sett har likartade svårigheter vid rättskrivning. Det är endast felens antal, inte deras typ, som skiljer elever med läs- och skrivsvårigheter och normalbegåvade elever från varandra. Eleverna med läs- och skrivsvårigheter gjorde mångdubbelt flera fel än de normalbegåvade eleverna, men skillnaderna mellan feltyperna gjorda av eleverna med olika färdighet var inte märkvärdiga. Enligt Lindell kan ingen felkategori anses vara typisk för elever med läs- och skrivsvårigheter. Lindells undersökning visar också att ett gott talspråk har en mycket stor betydelse för goda ortografiska prestationer. Han säger att rättstavningsförmågan har det starkaste sambandet med en verbal faktor. Wallin

(1967, 25, 87-88), som har undersökt rättstavningsförmågan hos 376 svenska elever i årskurs 3, konstaterar också att rättstavningsförmågan är starkt förknippad med den verbala förmågan. I sin studie har han kommit fram till att auditiva färdigheter också korrelerar med rättstavningsförmågan.

Rönnholms (1974, 8-11, 21) studie syftar till att klargöra fördelningen av felen i det finlandssvenska och rikssvenska materialet skrivna av lågstadielever i årskurs fyra. Undersökningsresultaten grundar sig på proven i rättskrivning, läsförståelse och diktamen. Rönnholm undersöker hur felen fördelar sig på de olika felkategorierna. Han kategoriserar felen enligt Lindells kategorisystem och som huvudkategorierna har han utelämningsfel, tillägg, ersättningar och omkastningar. Över hälften av felen var ersättningsfel, som kan anses som klassiska rättskrivningsfel, då enstaka bokstäver eller ljud- och bokstavskombinationer ersätts av andra. Av alla fel är utelämningsfelen näst vanligast. Tilläggsfelen utgör den minsta felgruppen, bara en tiondedel av felen. Det finns praktiskt taget inga andra feltyper. Undersökningen visar att det inte finns några väsentliga skillnader mellan de olika feltyperna i det finlandssvenska och det rikssvenska materialet.

Malmquist (1977, 402-408) har undersökt rättstavningsförmågan i svenskan som modersmålet hos grundskoleelever i årskurs 1. Malmquists klassificering av stavfel baserar sig delvis på Huséns schema med denna skillnad att Huséns första grupp, alltså ersättningsfel, har indelats i två undergrupper: kunskapsfel och förväxlingsfel. Det rör sig om kunskapsfel om inläraren inte behärskar rättskrivningsregler, t.ex. *glädje* i stället för *glädje* eller *moste* i stället för *måste*. Förväxlingsfel består antingen av visuella förväxlingsfel, t.ex. *neb* i stället för *ned*, eller av auditiva förväxlingsfel, t.ex. *töcker* i stället för *tycker*. Malmquist konstaterar att felgrupperna antecipationer och perseverationer var ytterst sällsynta i undersökningsmaterialet. Slutsatsen i undersökningen är att det finns ett starkt samband mellan läs- och rättstavningsförmåga.

Corder (1973, 283) indelar felen i fyra grupper: ett nödvändigt element har utelämnats, ett onödigt eller felaktigt element har tillagts, ett felaktigt element har valts och ett



element står i fel ordning. Malmquists och Huséns schema motsvarar nästan helt Corders, även om Malmquists schema är mera detaljerat och exakt och hon använder delvis olika namn på samma företeelser än Corder. De första fyra grupperna är samma hos alla forskarna, medan de tre sista kategorierna saknas hos Corder.

Björnsson (1977, 16-19) har studerat de svenska fjärdeklassernas färdighet i stavning år 1975 och jämfört resultatet med de resultat som man har fått genom att studera elevernas rättstavningsfärdighet år 1940. Björnsson konstaterar att eleverna stavade sämre år 1975 än för 35 år sedan. En felaktig förväxling mellan <ä> och <e> och enkel- och dubbelteckning av konsonant ökade kraftigt. Detta kan enligt honom bero bl.a. på att rättstavningen övades mera systematiskt år 1940 än 35 år senare.

Hultman och Westman (1977, 230-239) har undersökt gymnasistuppsatser skrivna av svenskspråkiga inlärare. En av deras huvudfeltyper omfattar ortografiska fel. Som ortografiska fel anser de vokal-, konsonant-, sär- och sammanskrivnings-, avstavnings- och versalfel. Hultman och Westman konstaterar att toleransen mot stavfelen är mycket litet och felstavningarna förorsakar starkt negativa reaktioner. Stavfelen är ett tecken på dålig helhetsintryck på det skrivna språkets resurser. Undersökningen visar att korrekthetsprocenten är över 90 procent även hos dåliga stavare. Hultman och Westman påstår att de rena stavfelen kan nedbringas genom systematiska studier av stavningsreglerna, speciellt av reglerna för enkel- och dubbelskrivning av konsonant och samman- och särkrivning.

Syftet med Larssons (1984, 13, 110-111, 116, 118-133, 248, 257) undersökning av de svenska skolelevernas skrivförmåga i modersmålet är att granska variationen i skriftspråket och hitta en bättre teoretisk förståelse av skrivförmågan och dess utveckling. En av målsättningarna är att ta reda på hur det grafonomiska kunnandet anknyter sig till skrivförmågan i dess helhet. En viktig punkt i Larssons analys av skrivandet är den som avser själva avkodningsmomentet vid läsning i förhållande till inkodningsmomentet vid skrivning. En ytterligare forskningsuppgift är att ta reda på hurdan rättstavningsförmågan är hos eleverna. Materialet omfattar 351 elever på

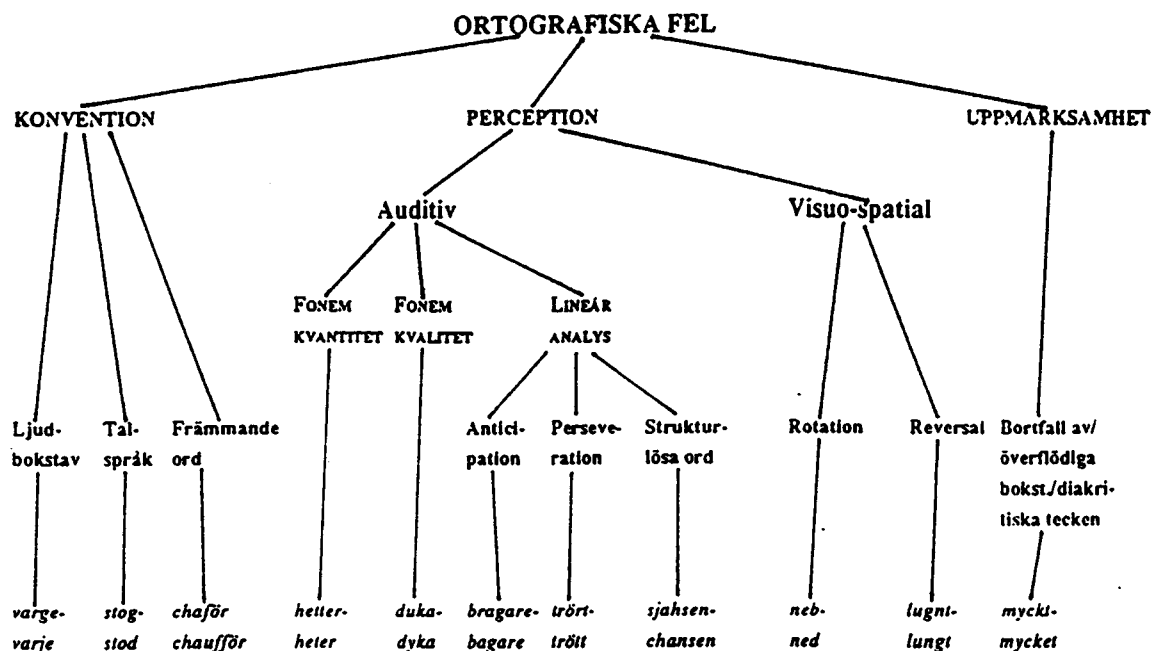
högstadiet och i gymnasiet. Undersökningen innebär uppsatsskrivning, läsprov, ordkunskapsprov och struktureringsprov. I undersökningen ägnas stort utrymme åt elevens stavfel. Vid skrivningen måste eleven bortse från de mera tillfälliga variationer som är typiska för talet och behärska ett system som kan vara helt skilt från talspråkets system, för svenskans skrift är inte alltigenom fonematisk. Eleven behöver språklig medvetenhet om skriftsystemet, insikter om språkets byggnad och sätt att fungera. I sin analys av elevernas rättstavningsförmåga avser Larsson variationerna och sambandet med skrivprestationen samt arten av skrivfel och feltypernas fördelning. Hans klassificering av rättstavningsfel grundar sig i stort sätt på Lindells felindelning.

Enligt Larsson (1984, 270) beror många av stavfelen på slarv snarare än bristande rättstavningsförmåga. I en del fall är elevens avvikande uttal en tydligare orsak till felen än elevens bristande kännedom om relationen mellan språkets fonematiska och grafematiska struktur. I några fall tycks eleverna övergeneralisera rättstavningsregler. Larsson påpekar att man kunde ägna mer uppmärksamhet åt rättstavning och speciellt åt precision i skrivandet i undervisningen.

Syftet med Kuures och Ylihervas (1993, 283, 289-291) studie är att pröva en klassificering som har felets ursprung som utgångspunkt på elever med normalt utvecklad skrivförmåga och med svenska som förstaspråk, andraspråk eller främmande språk. Materialet omfattar uppsatser på svenska skrivna av olika typer av tvåspråkiga högstadieelever och enspråkigt svenska högstadieelever. Med simultant tvåspråkiga menas elever som kommer från tvåspråkiga hem och som har både finska och svenska som förstaspråk. Hos successivt tvåspråkiga har inläring av svenska börjat i lekåldern och hos underordnat tvåspråkiga i skolåldern. Som helhet kan man konstatera att de infödda gjorde minst fel, men skillnaden till de simultant tvåspråkiga inlärnarna var mycket liten. Felfrekvensen var litet högre hos de successivt tvåspråkiga, medan de underordnat tvåspråkiga gjorde betydligt mera fel än de andra. Undersökningen visar att felantalet vanligtvis minskar under högstadiet, men man kan urskilja trösklar i utvecklingsgångar. De infödda når en betydligt högre nivå vid övergång från årskurs 7 till årskurs 8, medan antalet fel jämnar ut sig vid övergång från årskurs 8 till årskurs 9

hos de simultant och successivt tvåspråkiga. De underordnat tvåspråkiga utvecklade sig relativt snabbt genom hela högstadiet.

Därför att felklasser överlappar i viss mån, har Kuure och Yliherva gjort en nyklassificering av ortografiska fel. Deras schema grundar sig delvis på Malmquists (1977, 405-406) klassificering, men Kuure och Yliherva betonar olika feltypernas ursprung. Enligt dem kan ortografiska fel kategoriseras i tre huvudgrupper, som man kan se i följande figur.



Figur 7 Schema över ortografiska fel enligt Kuure och Yliherva (Kuure & Yliherva 1993, 290)

De ortografiska felen kan bero på bristfällig inläring av konventionella regler, på perceptionella störningar eller på bristande uppmärksamhet. De konventionella felen indelas i felaktigt val av ljud-bokstav -motsvarighet, talspråkligt inflytande i det skrivna språket eller svårigheter med stavning av främmande ord. De perceptionella felen beror på auditiva orsaker, t.ex. problemen med fonemkvantitet eller fonemkvalitet, eller på visuo-spatiala orsaker. Felen som består av överflödiga bokstäver eller bortfall av

bokstäver och diakritiska tecken kan föras till den tredje huvudkategorin som har sitt ursprung i bristande kännedom.

Syftet med Ulla Lauréns (1994, 11, 114-116) undersökning är att studera två- och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion på svenska. Analyseringen av undersökningsmaterialet bygger på fel- och performansanalys. En del av undersökningen handlar om ortografi och ortografiska fel. Med ortografiska fel menar hon alla de fel som är mot stavnings- och skrivreglerna i ortografiskt hänseende. Hon har delat de ortografiska felen in i egentliga stavfel, särskrivningsfel, sammanskrivningsfel samt övriga fel med vilka hon menar bl.a. bortfall eller tillägg av diakritiska tecken, felaktig användning av stor eller liten begynnelsebokstav och avstavningsfel. Egentliga stavfel innebär alla tillägg, bortfall och förändringar av bokstavstecken. I sin studie har Laurén en ytterligare indelning av de egentliga stavfelen på basis av dikotomin vokaler och konsonanter i grafematiskt hänseende. Det rör sig om termerna utbyte, bortfall, tillägg och andra förändringar, vilka består av omkastningar och upprepningar av bokstavssekvenser.

I fråga om de ortografiska felen är vokalutbyte vanligast. Laurén utgår från relationen mellan fonemen och grafemen, dvs. de enskilda fonemen som realiserats med olika grafem. Enligt henne stavas fonemen /e/ resp /e:/ oftast fel när dessa motsvaras av grafemen <e> och <ä> i skrift. Bortfall och tillägg av vokal förekommer i ett mindre antal fall. Största delen av bortfallen kan anses som lapsus, slarv eller dysgrafi. Bortfallen kan dock också bero på bristande ordkunskap, assimilation och bortfall i uttalet eller dialekt. Tillägget beror främst på påverkan av finskans grafonomiska system, lapsus, dysgrafi eller bristande ordkunskap. (Laurén 1994, 117, 120.)

Bland konsonantfel är bortfallet vanligast med vilket menas felaktig enkelteckning av konsonant. Tillägget av konsonant utgörs ofta av felaktigt dubbeltecknad konsonant, vilket kan bero på ljudenlig stavning. Utbyte av konsonant förekommer däremot genom felstavningar i främmande ord eller geografiska namn. Utbytena kan bero på finsk interferens eller förväxling med liknande bokstavstecken eller påverkan från ett annat

bokstavstecken i ordet. Laurén sammanför felen hos *sj-*, *tj-* och *j-*ljuden till en speciell grupp där felen beror på förenkling eller tillkrångling av stavningen genom hyperkorrektioner. Ytterligare finns det också ett antal stavfel som omkastningar, upprepningar av element och bortfall av grafemsekvenser. De här feltyperna är lapsusartade eller tecken på skrivsvårigheter eller dysgrafi. (Laurén 1994, 120-124.)

Särskrivningsfelen, sammanskrivningsfelen och de övriga ortografiska felen kan anses som skrivtekniska avvikelser och utgör rätt stora kategorier i materialet. Särskrivningsfelen i materialet kan någon gång även sammankopplas med interferens, eftersom exempelvis finskan har större möjligheter att särskriva. De felaktiga särskrivningarna kan bero på finskt skriftspråk, främst genom skriftbilden vid läsning av finsk text. I vissa fall kan förklaringen vara särskrivningar i analogi med enkla ord i svenskan eller påverkan från reklamspråket eller engelskan. Sammanskrivningarna delar Laurén in i två huvudgrupper: sammanskrivning av frasliknande uttryck, t.ex. *tillslut* och *såklart*, och sammanskrivning av icke-fraser, t.ex. *duvet ju* och *så kom vi fram till en dörr*. Med sammanskrivning av frasliknande uttryck menas ordförbindelser med sammanfattningsaccent som ofta inleds av trycksvag partikel eller sammanskrivning av trycksvagt pronomen med efterföljande led, t.ex. *denhär*, *dethär* och *dehär*. Orsaken till felen av denna typ kan vara finskans motsvarande uttryck som inte särskrivs, t.ex. *tämä*, eller uttrycket uppfattas som en betydelseenhet till exempel på grund av den trycksvaga partikeln eller pronomenet och sammanfattningsaccenten. Sammanskrivningsfelen av icke-fraser är rena lapsusar. I materialet kan också hittas övriga fel som bortfall eller tillägg av diakritiska tecken. (Laurén 1994, 124-126.)

När det rör sig om olika feltypernas, dvs. de ortografiska, morfologiska, syntaktiska och lexikaliska felens, samband med varandra, konstaterar Laurén (1994, 188-189) att huvudkategorierna av fel korrelerar hos de tvåspråkiga inlärarna svagt eller måttligt signifikant med varandra. Hos de enspråkiga inlärarna korrelerar däremot ortografiska, morfologiska och syntaktiska fel signifikant med varandra, medan det inte finns någon signifikant korrelation i lexikaliska fel. Inom ortografiska fel utgör egentliga stavfel den största gruppen. Av alla felkategorier består den största gruppen av ortografiska fel.

### 3.3.2 Ortografi hos L2-inlärare

I detta avsnitt presenteras undersökningar av ortografi hos L2-inlärare. Vi behandlar studier av Pitkänen (1980), Meriläinen (1984), Sorvali (1984), Hänni (1987), Nieminen (1993), Kuure och Kuure (1990) och Pitkänen-Koli (1990).

Pitkänens (1980, 4, 8, 23-25, 29) studie gäller sextio finska invandrarelever i grundskolans årskurser 5, 7 och 9 i Sverige. Pitkänens klassificering är rent strukturell. Han konstaterar att stavfelen anknyter sig till tre faktorer: till fonemnivån, grafemnivån och relationerna mellan fonem- och grafemnivån. Fonemnivån leder till stavfel eftersom inläraren kan ha perceptions- eller uttalssvårigheter med målspråket, till exempel svenskans [ʈ]-ljud kan låta som [y]-ljudet i en finsk inlärars öron. Grafemnivån kan också framkalla stavfel, för förhållandena och normerna varierar i olika språk. Inläraren gör ett stavfel lättare om ett grafem eller en grafemkombination inte förekommer i hans modersmål. Stavfelen kan också bero på relationen mellan fonem- och grafemnivån, till exempel fonemen /k/ och /s/ motsvaras av grafemet <c>. I Pitkänens undersökning hör en femtedel av de ortografiska felen till klassen lapsus respektive "harmlösa" fel. Stavfel kan innebära bortfall av streck och diakritiska tecken, till exempel *vande* i stället för *vände*, bortfall av bokstav, *plötsigt* i stället för *plötsligt*, byte av bokstavstecken eller diakritiskt tecken *natt* i stället för *napp*, felaktig samman- eller särkrivning, *sommar morgon* i stället för *sommarmorgon* eller stor eller liten begynnelsebokstav *lasse* i stället för *Lasse*.

Meriläinen (1984, 7, 36-37) har undersökt uppsatser skrivna av finskspråkiga abiturienter i studentexamen våren 1980. Utgångspunkten för hans undersökning är kontrastiv analys och felanalys. En av hans felkategorier är ortografiska fel, vilkas andel är 9.4 procent av samtliga fel. Meriläinen har kommit fram till att dåliga skribenter gör flera fel än skickliga och flickorna gör en aning färre fel än pojkarna.

Syftet med Hännis (1987, 1, 15, 49-50) undersökning är att studera ortografiska fel i finska abiturienters svenska studentuppsatser. Hon kallar felgrupper utelämningsfel, tilläggsfel, ersättningsfel och omkastningsfel. Hon har också fyra andra klasser: fel som

beror på interferensen från andra främmande språk, ord som har felaktigt sär- eller sammanskrivits, ett diakritiskt tecken har bortfallit eller ett överflödigt har tillagts samt oklassificerade fel. Största delen av felen består av förväxling mellan fonemen /t - u/, /p - b/, /t - d/, /k - g/ och grafemen <o - u>. Utelämnings- och tilläggsfelen utgör de näst största felgrupperna, medan omkastningsfelen är sällsynta i hennes material. Andra fel spelar en mindre roll.

Nieminen (1993, 1, 3, 30, 34-35) har undersökt ortografin i finskspråkiga gymnasisters uppsatser i svenska i sitt pro gradu -arbete. I sin undersökning redogör hon för hur mycket gymnasister gör ortografiska fel och hurdana dessa fel är. Dessa två huvudproblem studerar hon genom att jämföra antalet ord som innehåller minst ett ortografiskt fel med antalet ord som är rättskrivna och genom att indela felen i olika grupper och studera relationerna mellan och inom dessa felgrupper. Undersökningsmaterialet utgörs av 228 uppsatser skrivna av 114 elever i årskurs 1 samt 200 abiturientuppsatser i svenska som B-språk. Nieminen har grupperat felen ungefär på samma sätt som Hänni med den skillnaden att den femte gruppen har utelämnats. Detta utelämnande motiverar hon med att interferens är en förklarande orsak till ett fel, inte en deskriptiv egenskap av det. Dessutom kan ortografiska fel som beror på interferens enligt henne föras till någon av de övriga sju grupperna. Nieminions undersökningar visar att eleverna gjorde betydliga framsteg i behärsningen av svenskans ortografi under gymnasietiden och att de vanligaste felen är ersättningsfel.

Sorvali (1984, 3, 7, 127, 134-136) har undersökt, hur det språk som studenterna använder i tentamenssituationer ser ut. I sitt arbete beskriver hon i första hand svenska språket skrivna av finska studerande vid universitet och högskolor. Sorvali delar in i sitt material förekommande felen i ortografiska, grammatiska och lexikalt-stilistiska fel. De ortografiska felen innebär ords stavning. De lexikala felen gäller felaktigt ordval och felaktiga fraser och de stilistiska felen användning av ord med felaktigt stilvärde. De grammatiska felen innebär resten. Gränserna mellan de olika feltyperna kan dock enligt henne vara vaga. Undersökningen visade att de ortografiska felen ofta kan förklaras med icke-språkliga faktorer, såsom nervositet och brist på tid. Några fel var rena slarvfel.

De ortografiska felen var vanliga vid fri skriftlig produktion medan vid översättning minskade felen klart. Detta kan bero på att vid översättning hade studenterna möjlighet att använda ordböcker eller att skriva övningen hemma där de således hade mera tid på sig. Felen visade stora variationer hos olika studenter. Ett typiskt fel var blandning av dubbel och enkel konsonant, vilken kan bero på uttalet. Dessa brister i språkbehärskningen ledde dock inte till störningar i kommunikationen.

I en studie av Kuure och Kuure (1990, 184, 188-192) rör det sig om fri skriftlig produktion på svenska av sverigefinska högstadiel elever i jämförelse med svenska samt finska inlärares uppsatser på svenska. Avsikten är att ta reda på om det finns strukturella och funktionella skillnader mellan grupperna. En del av undersökningen handlar om ortografi och rättstavning. Felen fördelas i ortografiska fel bestående av felaktiga bokstäver, överflödiga bokstäver, bokstäver i fel ordning samt bortfall av eller överflödiga diakritiska tecken och rättskrivningsfel bestående av felaktiga sammanskrivningar eller särskrivningar samt en felaktig användning av små eller stora bokstäver. Undervisningen visar att medeltalet för ortografiska fel är mycket lågt i alla grupper. Inlärnarna tycks inte göra sådana fel som anses vara typiska för sverigefinska elever, t.ex. förväxling av enkel eller dubbel konsonant, tonande eller tonlös klusil. Markanta skillnader finns dock mellan grupperna när det gäller rättskrivningen. Det ser ut som om fel i rättskrivningen är typiska för skribenter med svenska som förstaspråk. Antalet fel är mindre hos de finska eleverna än de sverigefinska som däremot gör färre fel än de svenska eleverna. De svenska eleverna skriver betydligt längre uppsatser än de andra, vilket ställer större krav på behärskning av reglerna för samman- och särskrivning och för användning av stor eller liten bokstav. Dessa fel kan lättare undvikas i kortare uppsatser skrivna av de sverigefinska och finska inlärnarna som har svenska som andraspråk eller främmande språk.

Pitkänen-Koli (1990, 135, 137, 139-140, 146) har undersökt fel i svenska uppsatser gjorda av finska grundskole- och gymnasieelever samt universitetsstuderande. Det rör sig om ortografi, morfologi, syntax och till en viss grad lexikon. En allmän tendens i inlärnarnas språkutveckling är att antalet fel minskar från grundskolan till universitetet. Felen



minskar dock inte konsekvent på olika inlärningsstadier och enligt olika språknivåer, t.ex. ortografiska fel minskar på alla stadier utom universitetsstadiet. Detta motiveras genom att möjligheten att göra fel blir större ju mer man lär sig ett språk. Klassificeringen av ortografiska fel omfattar fem grupper: fel grafem, bortfall av grafem, tillägg av grafem, sär- och sammanskrivningsfel och övriga. På universitetsnivån gäller ökningen av ortografiska fel grupperna bortfall av grafem, sär- och sammanskrivningsfel och gruppen övriga, vilken innehåller bl.a. bortfall av streck och diakritiska tecken. Den mest typiska orsaken är att eleven inte behärskar relationen mellan uttal och stavning, fast han kan uttala ordet. Skillnaderna mellan finskans och svenskans fonemsystem tycks också orsaka fel. Vokalharmoni i finskan anses vara en grund för uppkomsten av ortografiska fel. Engelskans inflytande påverkar också skriften, speciellt sär- och sammanskrivning.

### 3.4 Inläring av ortografi

I rättstavningen är olika faser, som lyssnande, talande, läsning och skrivning, starkt interrelaterade, dvs. att akustiska, motoriska och visuella element intimt är förknippade med varandra. För att man ska stava korrekt krävs en integration av visuell och auditiv perception i olika former med motoriska åtgärder både på den artikulatoriska och på den grafiska nivån. Det behövs interaktion mellan fonetiska, visuella och kinestetiska processer. Språk som har en mera fonetisk ortografi, t.ex. spanska, kräver auditiva inlärningsmetoder medan fonetiskt komplexa språk, t.ex. engelska, förutsätter mera visuella metoder. Svenskan har en mellanställning, så att kombinerade metoder ger bättre resultat i inläringen. Det visuella minnesstödet har dock sannolikt en stor betydelse för de flesta inlärare vid inläring av ljudstridigt stavade ord, men korrekt uttal och kunskap om ordens betydelse stöder inläringen av både ljudstridigt och ljudenligt stavade ord. (Malmquist 1977, 392-394, 402.)

På en generell nivå har Downing och Leong (1982, 56) presenterat lingvistiska deluppgifter som en inlärare ska behärska i början av sin språkinläring. Han ska lära sig hur talspråkliga enheter kodas i skriftsystemet, hur dessa enheter ansluter sig till enheterna i skriften och hur de följer varandra i talet och skriften. Skjelfjord (1982, 32) delar upp dessa nivåer mera detaljerat. För det första analyserar inläraren de talade enheterna, med andra ord lär han sig dela de talade orden in i fonem. Dessutom ska han lära sig skriftecken som visuella enheter och hur dessa associeras till motsvarande fonem. Malmquist (1977, 144) anser att inläraren aktualiserar ur minnet, hur de bokstäver som ingår i det ord han ska skriva ser ut. Han ska också tydligt kunna minnas de ljud och de motoriska rörelser som behövs för att kunna skriva de bokstäver som ordet består av i en korrekt ordning. Enligt Skjelfjord (1982, 33) lär han sig slutligen hur han går från den visuella ordningsföljden av skriftecken till ordningsföljden av fonem så att resultatet blir ett talat ord. Leino (1979, 62) kallar denna process för en ljud-symbol-association. Med denna menar hon att inläraren kan kombinera det främmande ljudet till den motsvarande skriftliga symbolen. Baddeley (1986, 185-186) säger att typiskt för språkinläringen är att inläraren samtidigt läser texten för sig själv när han skriver. Det är sannolikt att för inläraren som har svårigheter med att uttala främmande ljudkombinationer är det också svårt att skriva motsvarande enheter i texten.

Utgångspunkten för inläringen är att inläraren känner till förbindelserna mellan fonemen och grafemen. Utvecklingen av läs- och skrivförmåga förutsätter att inläraren bygger upp inre ortografiska representationer av orden, och han utnyttjar ordets ortografiska identiteter, dvs. dess bokstavsmässiga struktur. För att inläraren kan utveckla sin ortografiska kompetens är det nödvändigt att han känner till tecknen i skriftsystemet samt kan producera de motsvarande fonologiska enheterna och göra en distinktion mellan de akustiska och visuella formerna för att kunna skriva rätt. (Bråten 1991, 33-34, 46; Lundberg 1981, 13.) Som Service (1990, 168) påpekar, kräver skrivning och läsning i början av inläring att inläraren skapar och använder minnesrelationerna mellan fonologiska enheter och skrivtecken.

För att komma åt ordens betydelser översätts bokstäver, bokstavskombinationer och ord i texten till motsvarande språkljud i det talade språket. Denna avkodning kan ske på två olika sätt, antingen genom sammanljudning av bokstäver eller genom att känna igen ordet som helhet. De kunskaper om språket som har lagrats i långtidsminnet kallas för ett inre mentalt lexikon. Detta lexikon innehåller kunskaper om modersmålet, dess ljudsystem, grammatik, ordförråd, ordens betydelser och en intuitiv känsla för vad är möjligt i språket. I andraspråksinläringen måste motsvarande kunskaper om detta språk inlämmas i det inre lexikonet. Ordens fonologisk-semanticiska och grammatiska identiteter finns lagrade i det mentala lexikonet, i vilket den fonologiska identiteten finns lagrad som en mental ljudbild. När man hör ett ord associerar man det till ett visst föremål utifrån sin mentala bild. I andraspråksinläringen tar det tid för att de nya orden etablerar som mentala ljudbilder. (Kuyumcu 1993, 166-168; Lundberg 1981, 12-13.)

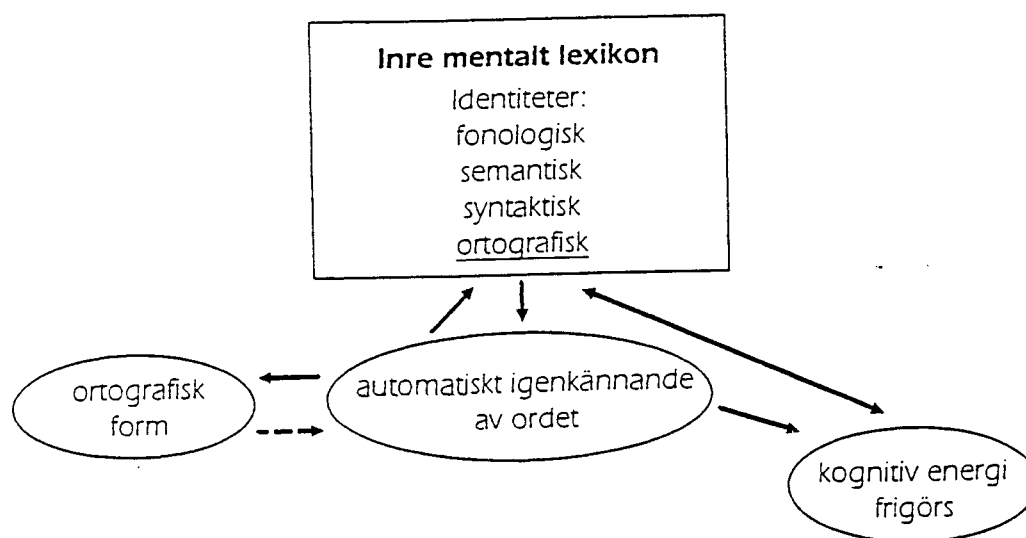
På det fonologiska planet har avkodningen en central roll i inläringen. Den som har svenskan som modersmål är intränad på det svenska ljudsystemet med nio vokalljud och deras varianter i långa och korta vokaler. Han känner också till konsonantljuden av vilka en del är tonlösa (k p t f s) och en del tonande (g b d v). Andraspråksinlärares kunskaper om det svenska ljudsystemet är inte alltid så självklara, för det kan vara svårt att lära sig höra rätt, hålla isär vokaler i orden som *hus, hos, hyr*, och producera ljud i ett främmande språk. Inlärares som är van vid färre vokaler än den svensktalande kan ha svårigheter att anpassa sig till det svenska vokalsystemet med nio olika vokalljud. I vokalsystemet kan vissa diakritiska tecken orsaka problem. Inlärares förväxlar ofta /å/, /ä/ och /a/ samt /ö/ och /o/, till exempel *hår, här, har* respektive *bör* och *bor*. På samma sätt kan inlärares förvirras av svenska konsonantljud. För de finsktalande inlärares är det svårt att göra en distinktion mellan tonande och tonlösa konsonanter, /b/-/p/, /d/-/t/, /f/-/v/ och /g/-/k/. Dessa svårigheter beror ofta på påverkan av ljudsystemet i inlärares modersmål, och de felaktiga formerna kommer oftast fram vid skrivning. (Kuyumcu 1993, 168-170.)

Vid sidan av olika ljudsystem kan en orsak till inläringssvårigheter på det fonologiska planet vara fonotaktiska regler. För en finsktalande kan det vara svårt att uttala svenska

ljudkombinationer. Inläraren kan till exempel förenkla ordet *Stockholm* genom att utelämna det första ledet /s-/. Detta beror på att kombinationen /st-/ i början av ordet *Stockholm* strider mot de finska fonotaktiska reglerna. I allmänhet kan man säga att inläraren gärna segmenterar de svenska orden enligt sitt system i modersmålet. Detta kan naturligtvis försvåra tolkningen av ett ords betydelse. Det ska dock påpekas att det finns individuella skillnader i inläringen av ett främmande ljudsystem. Kompetenta inlärare utnyttjar fonotaktiska regler och de ortografiska regelbundheterna vilket ger honom möjligheten att förutsäga vad som kan följa efter ett visst grafem och att komma fram till det ord som det är fråga om utan att behöva analysera alla delarna av ordet lika noga. (Kuyumcu 1993, 171-172; Lundberg 1984, 53-54.)

På samma sätt som andra färdigheter innebär rättskrivningsfärdigheter på en automatiserad nivå att komplexa handlingar utförs flytande, felfritt och med minimal tid och uppmärksamhet. På denna nivå kan inläraren koncentrera sig på framställningens innehåll, stil och struktur och bara vid ovanliga och speciella tillfällen fästa uppmärksamhet vid ortografin. (Bråten 1991, 37.)

Det finns en distinktion mellan kontrollerade och automatiska processer. De kontrollerade processerna kräver mycket kapacitet och kan tillämpas en åt gången medan de automatiska processerna tar liten bearbetningskapacitet och kan tillämpas flera åt gången. Att lära sig en ny färdighet kräver fokal uppmärksamhet, men genom träning kan processerna automatiseras. (Lundberg 1984, 69-70; Viberg 1987, 28-29.) Detta gäller också inläring av ortografi. Även om inläraren har förstått relationen mellan bokstäver och deras motsvarigheter i talet är avkodningen en långsam process som kräver mycket inlärarens kognitiva energi och uppmärksamhet. Avkodningen i ortografin är också en kontrollerad process som blir automatiserad genom övning. (Kuyumcu 1993, 178.)



Figur 8 Automatiseringsprocessen i inläring av ortografi (Kuyumcu 1993, 178)

Under automatiseringen tillfogas en ortografisk identitet till det inre mentala lexikonet. Denna nya identitet etablerar sig som mentala ljudbilder i långtidsminnet. Etableringen sker genom att inläraren automatiskt känner igen den ortografiska formen av ett ord. Ord lagras som ortografiska representationer i det inre lexikonet. Genom automatiseringen lär inläraren sig automatiskt känna igen den ortografiska ordformen som en helhet och detta frigör hans kognitiva energi. (Kuyumcu 1993, 177-178.)

Rättstavningen är inte en isolerad företeelse utan en integrerad del av hela den språkliga språkbehärsningen och därför är det lämpligt att förknippa den med övningar i lyssnande, tal, läsning och fri skrivning. Vid rättstavningsinläringen måste också tas hänsyn till ordens betydelse, deras uppbyggnad och avledningar. Om inläraren inte begriper vad ett ord betyder blir det endast fråga om mekanisk memorering och inläraren kan inte använda ordet i sin produktion. Det talade språket har dock en viktig betydelse för stavningsförmågans utveckling. Stavningsinläringen av både ljudenligt

och ljudstridigt tecknade ord bör framför allt basera sig på talet. Talspråket har också en viktig roll som grundval för den ortografiska kunskapen. (Malmquist 1974, 131-132).

Inlärarens roll i inlärningsprocessen av ortografi är central. Malmquist (1974, 144-145) säger att det krävs att inläraren vill och är motiverad att lära sig. Inlärarens attityder påverkar hur han utvecklar sig i sin språkinläring; det är viktigt att inläraren själv känner ett behov av att uttrycka sig korrekt i skrift och att skrivningen är ett instrument att kommunicera med andra. Kuyumcu (1993, 172, 178) anser också att det finns faktorer som gynnar inläringen, t.ex. personens tidigare kunskaper om ett främmande språk, åldern och individuella inlärningsstrategier som hänger samman med inlärarens motivation, attityd, begåvning och identitet. Det kan dock uppstå problem om inläraren inte har lust eller möjlighet att läsa och skriva för att befästa och automatisera färdigheten i rättstavning. Husén (1950, 42), Lindell (1964, 175) och Wallin (1967, 87-88) konstaterar att rättstavningsförmågan är starkt förknippad med inlärarens verbala förmåga. Enligt Husén (1950, 42) påverkar framför allt följande faktorer som inlärarens associationsrikedom, inpräglingsförmåga och förmåga att skilja detaljer i större sammanhang inläring av rättstavning.

## 4 UNDERVISNING I SKRIVNING I SVENSKA

### 4.1 Ortografins ställning i läroplanen

I det finländska skolsystemet är svenskan en del av elevernas allmänbildning. Eleverna kan ha svenskan som A1-, A2- eller B1-språk. Med A1- och A2-språk menas att eleven börjar studera språket på tredje eller femte klassen på lågstadiet. B1-språk betyder att språket börjar studeras på sjunde klassen på högstadiet. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 57-58.) Eleverna i vårt material har svenskan som B1-språk.

Svenskan som läroämne stärker elevernas kommunikationsförmåga och ger beredskap att arbeta både i inhemska och nordiska miljöer. Allmänna mål är bl.a. att eleverna kommunicerar på svenska och klarar sig i olika kommunikationsuppgifter och -situationer, utvecklar sina språkkunskaper och tillämpar kommunikationssätt som är typiska för svenskan. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 57.)

Speciella mål för B1-språk är bl.a. att eleverna kan producera flytande text och kan använda det typiska uttryckssättet i svenskan. I undervisningen betonar man särskilt framställningens begriplighet och flyt. Utgångspunkter för svenskundervisningen är att elevernas språkkunskaper utvecklas på ord-, sats- och textnivå och vid undervisning vid grammatiska strukturer. I språkundervisningen bör både den muntliga och skriftliga kompetensen tas hänsyn till, vilket innebär bl.a. naturligt och obehindrat uttal, god accent, rytm och intonation. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 58, 61.)

De ovannämnda målen och utgångspunkterna gäller också undervisning i ortografi. Såsom Bråten (1991, 10) påpekar är en av skolans viktigaste uppgifter att alla elever får skriftspråkliga baskunskaper, dvs. att de behärskar normsystemet på det ortografiska området. I läroplanen definieras inte direkt ortografins ställning i undervisningen, men målet att producera flytande text betyder att det inte finns störande stavfel i elevens uppsatser. Ytterligare betonas det typiska uttryckssättet och förhållandet mellan den muntliga och skriftliga produktionen, vilket betyder att eleven känner till relationen mellan uttalet och skriften samt det finska och svenska ortografiska systemet.

#### 4.2 Uppsatsskrivning i svenska

Vid inläring av ett språk betonas ofta elevens aktiva roll i kunskapsbildningen. Det är viktigt att inläraren får utrymme åt sina egna erfarenheter och åt vad han tänker om olika företeelser och förhållanden som han har mött. Det behövs lust, vilja och möjlighet att uttrycka den egna personligheten. Skrivarbetet kräver också tankens uthållighet och koncentrationsförmåga. (Larsson 1984, 227-228; Larsson 1995, 80-82.)

Skrivandet som kognitiv process är interaktiv, målinriktad och gäller samtidigt många olika nivåer. Språkinläraren planerar, formulerar och bearbetar materialet. Planeringen innebär att inläraren analyserar skrivuppgiften, samlar och sorterar materialet samt bestämmer i vilken ordning han ska presentera materialet. Efter detta stadium följer själva skrivandet då han formulerar sina tankar till skrift. Till slut bearbetar inläraren texten och arbetar speciellt med rättstavningen. (Jungner 1988, 6; Larsson 1984, 61; Strömquist 1991, 28-29, 39-49.)

Skrivarbetet kan å ena sidan ses som arbetsprocess och å andra sidan problemlösningsprocess. Skrivandet förutsätter också problemlösningsförmåga som borde tas hand om vid språkundervisningen där eleven ges tillgång till olika strategier att lösa problem. Det rör sig dels om att uppfatta uppgiften, dels att finna en lösning på situationen. Betydelseerna i skrivprocessen uttrycks genom det konventionella teckensystemet. (Hayes & Flower 1980, 12; Larsson 1984, 61; Strömquist 1991, 28-34, 39; Takala 1982, 25.) Skrivandet kan uppfattas som konstruktiv process där inläraren med sin språkliga kunskap bygger upp innehållsliga helhetsbeskrivningar. I skrivsituationen väljer inläraren vad som är relevant för produktionen och opererar på de tematiska elementen. Skrivandet förutsätter förmågan att generalisera kunnandet till nya situationer och vetandet att bygga en textvärld. (Larsson 1984, 227-228)

Utgångspunkten för uppsatsskrivning är inte enbart den färdiga skrivprodukten utan också hela skrivprocessen. Undervisning sker under hela skrivprocessen, där inlärarens medvetenhet och kunskaper om skriftens språkliga form och dess relation till innehållet ökas. Vid sidan av denna medvetenhet ska det också behandlas mindre delar, som bokstäver och ljud, som inlärarna måste kunna identifiera. Det förutsätts att inlärarna behärskar skriftens konventioner. (Arvidsson 1993, 195; Jungner 1988, 4; Strömquist 1991, 17-18.)

Vid svenskundervisningen spelar skrivning en central roll på grund av dess betydelse i olika kommunikativa situationer. Inläraren behöver också kunskaper om att skriva flytande text på ett främmande språk, därför att studentprovet delvis grundar sig på



skriftliga uppgifter som uppsatser, referat och öppna frågor. Enligt Linnarud (1993, 114) är det nödvändigt att ta hänsyn till olika faktorerens vikt vid uppsatskrivning när uppsatserna används för att testa inlärares kompetens. Jacobs (1981, 26) skiljer olika faktorer i uppsatskrivning. Det är viktigt att betrakta uppsatsernas innehåll och organisation, dvs. hur ämnet behandlas och hur texten är uppbyggd. Kriterierna innebär också behärskning av ett varierat och rikt ordförråd samt en mångsidig användning av olika meningsbyggnader. Ytterligare riktar man uppmärksamhet på stavningsregler.

I början av skrivundervisningen är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid de särdrag och uttrycksmedel som är typiska för ett främmande språk. En del av denna inlärningsprocess handlar om rättskrivning och dess kommunikativa betydelse. (Vuori-Barry 1985, 252.) I början av skrivundervisning i gymnasiet vänjer sig eleven vid att uttrycka sig skriftligt. Han börjar med korta kommunikativa uppgifter, meddelanden, berättelser, osv. Under kurserna 3-5 ökas vokabulär och strukturer samt uppsatsrubriker blir mer krävande. Under kurserna 6-8 fäster man större vikt vid felfrihet, stil och disposition. Att skriva uppsatser bör vara en fast del av språkundervisningen och det bör vara regelbundet. Man ska också påpeka att skrivsituationerna och -uppgifterna är autentiska. Det är viktigt att språkinläraren får tillräckligt med feedback och information om skrivprocessen.

Vid undervisningen bör läraren vara medveten om att svårigheter med skrivandet kan bero på att inläraren inte kan urskilja fonologiska enheter i ett ord. Därför bör läraren veta att orsaken till skrivproblem kan ligga i inlärens otillräckliga fonologiska kunskaper, dvs. att han inte gör en distinktion mellan enheterna i talet och skriften i ett främmande språk. (Service 1990, 167-168.) Det är viktigt att undervisningen anpassas efter elevens utvecklingsnivå.

## 5 MATERIAL OCH METODER

### 5.1 Om material

Undersökningsmaterialet består av 96 uppsatser skrivna på svenska av 12 finskspråkiga gymnasister. Varje gymnasist har skrivit åtta uppsatser, sju i varje gymnasiekurs och en i samband med studentprovet. Uppsatserna har grupperats årskursvis; kurserna 1 och 2 utgör årskurs 1, kurserna 3, 4 och 5 årskurs 2 och kurserna 6 och 7 samt studentuppsatsen årskurs 3. Denna gruppering möjliggör att resultaten kan jämföras mellan årskurserna. Uppsatserna är en del av ett större undersökningsmaterial på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Uppsatserna i vårt material är valda så att det finns lika många uppsatser skrivna av flickor och pojkar och så att de olika betygskategorierna enligt Studentexamensnämndens poängantal är representerade.

Inlärarna som ingår i korpusen bor i en finskspråkig miljö och går i en och samma skola. Svenskundervisningen har börjat i sjuan på högstadiet (B-språk), vilket betyder att inlärarna i början av sina språkstudier har haft ett annat främmande språk än svenskan. Före gymnasiet har de läst svenska i tre år. Språket har inlärts utanför målspråksmiljön och således rör det sig mestadels om formell språkinläring.

Vid uppsatsskrivningen kan språket ses som medel för att visa språkligt kunnande. I ett sådant fall kan korrekthet spela en stor roll vid skrivningen. (Rahkonen 1992, 12.) Inlärarnas skrivsituation påminner antingen om en normal skrivövning eller ett språkprov, så att skribenternas koncentration och uppmärksamhet på den språkliga formen kan variera. Inlärarna har inte varit medvetna om att deras uppsatser används som forskningsmaterial. Rubrikerna presenteras i bilaga 1.

Materialet omfattar totalt 15 287 ord. Antalet löpord kursvis framgår av nedanstående tabell.

Tabell 1 *Antalet ord i materialet*

Kurs	antalet ord	medelvärde	min - max
1	1392	116,0	96 - 142
2	1680	140,0	103 - 198
3	2067	172,3	124 - 237
4	2005	167,1	143 - 212
5	1998	166,5	141 - 193
6	2022	168,5	131 - 201
7	2077	173,1	125 - 226
8	2046	170,5	143 - 230
Totalt	15287	159,3	96 - 237

Av tabellen framgår att uppsatslängden varierar mycket mellan kurserna och skribenterna. Antalet ord ökar jämnt till kurs 3, varefter ordantalet varierar, men vid en jämförelse mellan de första och sista uppsatserna är ökningen dock tydlig. Medelvärdet är 159,3 med variation mellan 96 och 237 löpord.

I följande tabell anges det totala antalet grafem och grafemkombinationer i materialet.

Tabell 2 Antalet grafem och grafemkombinationer i materialet

Kurs	antalet grafem	medelvärde	min - max
1	5756	479,7	365 - 632
2	6300	525,0	371 - 761
3	8196	683,0	447 - 945
4	8472	706,0	592 - 916
5	8050	670,8	526 - 843
6	8462	705,2	621 - 825
7	8566	713,8	527 - 879
8	8262	688,5	365 - 945
<b>Totalt</b>	<b>62064</b>	<b>646,5</b>	<b>365 - 945</b>

Såsom tabell 2 visar, är det totala antalet grafem och grafemkombinationer 62 064. Med grafemkombinationer menas sammankopplingar av enskilda grafem som motsvarar ett fonem, t.ex grafemkombinationen <stj> som representerar fonemet /j/ i ordet *stjärna*. Antalet grafem och grafemkombinationer stiger starkt när man jämför de första och de sista uppsatserna. Tabellen visar en ökning från 5756 grafem och grafemkombinationer i kurs 1 till 8262 grafem och grafemkombinationer i kurs 8. Mängden av grafem och grafemkombinationer växer med stigande ålder och ökande språkkunskaper under gymnasieåren. Grafemen och grafemkombinationerna ökar huvudsakligen i samma takt med ökningen av antalet ord, men det är dock värt att observera att kurs 4 gör ett undantag. Fast antalet ord minskar från 2067 ord i kurs 3 till 2005 ord i kurs 4, ökar antalet grafemen och grafemkombinationerna från 8196 till 8472. Detta beror på att textmassan innehåller betydligt längre ord än andra uppsatser och det finns flera ord

som består av enskilda grafem, inte av långa grafemkombinationer. På individnivån har inläraren med minsta ordantal (96 ord) också det minsta antalet grafem och grafemkombinationer (365). Man kan också konstatera att den skribent som har skrivit den längsta uppsatsen har ett av de största antalen grafem och grafemkombinationer hos alla skribenterna. Medelvärde för grafemen och grafemkombinationerna är 646,5 med variation mellan 365-945.

Inlärarna i vårt material har sammanlagt 408 ortografiska fel, varav 130 är vokalfel, 238 konsonantfel och 40 sär- och sammanskrivningsfel. Eftersom vi inte har haft tillgång till ett jämförelsematerial som exakt motsvarar vårt, har vi bara i någon mån kunnat jämföra våra resultat med andra undersökningsresultat. För att kunna jämföra felantalet med andra undersökningar, har vi räknat antalet fel per hundra löpord. I vårt material är denna siffra 2.67, vilket betyder att nästan tre av hundra ord är ortografiskt felaktigt. I följande tabell presenteras de motsvarande siffrorna i jämförelsematerialet.

Tabell 3 *Felantalet per 100 löpord i jämförelsematerialet*

material	felantalet/100 ord	
Hultman & Westman 1977	0,54	
Pitkänen 1980	3,09	
Meriläinen 1984	0,73	
Hänni 1987	0,83	
Nieminen 1993	2,06	åk1
	0,82	abiturienter
	1,43	hela materialet

Tabellen visar att felantalet per hundra ord i Hultmans och Westmans (1977) material, vilket omfattar svenska gymnasisters uppsatser, är 0.54. Meriläinen (1984), Hänni (1987) och delvis Nieminen (1993) har undersökt abiturientuppsatser och kommit fram till nästan likadana resultat. Felantalet per hundra löpord är 0.73 hos Meriläinen, 0.83 hos Hänni och 0.82 hos Nieminen. Såsom Meriläinen (1984, 26-27) påstår, har de finskspråkiga abiturienterna bara litet flera än ortografiska fel de svenskspråkiga. Han förklarar detta med att de skribenter som skriver på sitt modersmål gör flera slarvfel än de som skriver på ett främmande språk och att de koncentrerar sig mera på innehållet än på den språkliga utformningen. Det är också ett faktum att de finskspråkiga inlärnarnas skrivsituation påminner mera om ett språkprov som betonar språkliga kunskaper mer än en modersmålsuppsats. Det framgår dock av resultaten att de finska abiturienterna behärskar svenskans rättskrivning mycket bra.

Felantalet, 3.09, hos Pitkänens invandrarelever och Nieminen's gymnasister i årskurs 1, 2.06, är betydligt högre än i andra undersökningsmaterial. Det är självklart att ortografin vållar de största problemen på det tidigaste inlärningsstadiet. Såsom Meriläinen (1984, 28) konstaterar har de finska inlärnarna stora svårigheter i början av sina språkstudier, men de minskar i förloppet av språkinläring.

Dessa undersökningsresultat stämmer överens med vårt felantal, 2.67, per hundra ord. Materialet innehåller flera uppsatser skrivna av inlärnarna på ett tidigt inlärningsstadium och abiturientuppsatserna utgör bara en åttendedel av materialet. Felantalet kan också variera därför att forskarna delvis klassificerar felen på olika sätt.

Koden inom parentes efter språkliga exempel anger elevnummer och kursnummer. Kodnumret 08/07 står exempelvis för eleven nummer 8 i kurs 7. Kodnumren 02, 11, 13, 24, 36 och 43 betecknar flickor och 04, 08, 16, 20, 59 och 80 pojkar. Framställningen exemplifieras med felbelägg ur uppsatserna. Först anges det felaktiga uttrycket och sedan det korrekta inom parentes. Följande förkortningar används i analysen: ÅK = årskurs, F = flicka och P = pojke.

## 5.2 Om metoder

Undersökningen är en longitudinell studie på gruppnivå. Vi följer ett antal inlärare under tre årskurser och observerar om det sker utveckling inom ortografi. Studien är både kvalitativ och kvantitativ. Den kvalitativa analysen innebär att användningen och fördelningen av grafemen och de motsvarande fonemen i materialet behandlas. Kvantitativt uträknas frekvenser och procentandelar för olika språkdrag, dvs. att fördelningen av de korrekta och felaktiga grafemen och fonemen analyseras i inlärnarnas uppsatser. Procenttalen i tabellerna presenteras med två decimaler, eftersom skillnaderna kan vara så små att det inte är tillräckligt med en decimal.

Materialet som var inmatad på datorfiler på institutionen för nordiska språk bearbetades med datorprogram. Vi har kodat och sorterat grafemen och grafemkombinationerna i inlärnarnas uppsatser och observerat hur dessa enheter ansluter sig till fonemen, vilket var dock tidskrävande på grund av en stor mängd av olika grafem. Materialet har matats in på datorn i den form som inlärnarna har producerat dem. Vi har dock jämfört de ursprungliga uppsatserna med de uppsatser som har matats in på datorerna, för att kontrollera om det finns några ortografiska felaktigheter som har uppkommit vid inmatningen. Det används datorprogrammet OCP vid framplockningen och klassificeringen av grafemen och felen.

Grafemen delas in i två grupper: vokal- och konsonantgrafem. Vi har räknat det absoluta och procentuella antalet för varje grafem och grafemkombination samt för deras motsvarande fonem hos en inlärare, dvs. att enheterna har kodats fonematiskt, vilket kan studeras i bilagorna 2-25. Kodningssättet kan förklaras med ordet *och* som består av vokalgrafemet <o> som uttalas som /o/ samt konsonantgrafemkombinationen <ch> som motsvaras av konsonantfonemet /k/. Alla grafiska enheterna som förekommer i inlärnarnas uppsatser har fonematiserats på detta sätt med undantag de finska egennamnen och platsnamnen, t.ex. *Juha Kankkunen* (08/07) och *Kyrkösjärvi* (04/06), som inte har tagits med. Grupperingen av grafemen betraktas både ur den grafofonematiska och fonografematiska synvinkeln. Utgångspunkten för den förra är hur inlärare går

från grafemen till de motsvarande fonemen och för den senare hur han kombinerar fonemen till de motsvarande skriftliga symbolerna.

Uppsatserna har läst och korrigerats av tre informanter. Vi har också bedömt, vad som är fel, eftersom informanterna inte alltid har fäst uppmärksamhet på alla ortografiska fel. Ytterligare studerar vi vilken feltyp det handlar om. Hultman och Westman (1977, 228) menar med fel "allt som kan bidra till att göra en text mindre lyckad i språkligt avseende". Fel hindrar eller stör den språkliga kommunikationen. Med konkreta fel menar de inadekvata eller irriterande företeelser och på grund av dem kan texten bli oklar, obegriplig eller den fungerar illa i kontexten. De irriterande företeelserna vållar däremot irritation, men de gör inte texten verkligt obegriplig eller oklar. I vår studie tillämpar vi Hultmans och Westmans definition och som ortografiska fel anser vi fel som beror på bristande kännedom om ett ords stavning eller fel som uppkommer genom slarv. Vid identifieringen av de ortografiska felen skiljer vi ersättnings-, utelämnings-, tilläggs- och omkastningsfel, fel på diakritiska tecken och i t-ets streck samt fel i sär- och sammanskrivning. Vår felklassificering baserar sig främst på Corders (1973, 283) huvudfeltyper, men vi använder också klassificeringar av andra forskare, t.ex. Pitkänen (1980), Nieminen (1993) och Kuure och Yliherva (1993) för att kunna gruppera och förklara felen mera exakt.

Felen behandlas först och främst på gruppnivå, men också de enskilda inlärarvarianterna iaktas i de fall där det är möjligt. Eftersom vår studie är longitudinell till sin karaktär, undersöker vi behärsningen av ortografi och utvecklingen av rättstavningsförmåga årskursvis. Detta möjliggör att vi kan observera de eventuella utvecklingstendenserna, utreda om någon positiv utveckling förekommer och utföra hypotesprövning. Meningen är också att ta reda på vilka grafem och grafemkombinationer som vållar mest problem hos inlärnarna. Språkbruket i inlärnarnas uppsatser betraktas också med avseende på kön. Vi redogör för språkbruket mellan flickorna och pojkarna på gruppnivå och försöker förklara vad de språkliga skillnaderna beror på.



Vid den statistiska signifikanstestningen används statistikprogrammet SPSS. Hypotesprövningen sker genom  $\chi^2$ -testet. Testet prövar om den observerade frekvensfördelningen skiljer sig mer än slumpmässigt från de förväntade frekvenserna. Vid testet ställer man två hypoteser: nollhypotes och mothypotes. Med nollhypotesen avses att det inte finns någon skillnad mellan de två värdena i populationen. Mothypotesen går däremot ut på att det finns en verklig skillnad mellan populationerna. Skillnaderna kan i regel vara signifikanta på signifikansnivåerna 5 %, 1 % och 0.1 %. P-värdet, vilket är då 0.05, 0.01 eller 0.001, betecknar sannolikheten för att skillnaden kan bero på slump. I lingvistik är det vanligt att signifikansnivån sätts till  $p < 0.05$ , vilket gäller också vårt material. (Byström 1992, 206, 224-225; Butler 1985, 70-71.) Skillnaderna är alltså nonsignifikanta om de inte uppnår 5%-nivån.

## 6 VOKALER

### 6.1 Användning av vokaler i inläraarsvenska

Tabell 4 sammanfattar antalet vokaler. Först anges det absoluta antalet vokalgrafem och grafemkombinationer sedan den procentuella andelen i hela materialet.

Tabell 4. *Antalet vokalgrafem och vokalgrafemkombinationer årskursvis*

ÅK	antalet vok.gr.	medelvärde	min - max
1	4894	203,9	147 - 274
2	9951	276,4	179 - 392
3	10163	282,3	207 - 375
Totalt	25008	260,5	147 - 392

I vårt analysmaterial finns det totalt 25 008 vokalgrafem och vokalgrafemkombinationer. Av tabellen framgår tydligt att antalet vokalgrafem och vokalgrafemkombinationer stiger med studieåren och det ökade ordförrådet. I årskurs 1 använder inlärnarna i medeltal 203,9 vokalgrafem i en uppsats med variation 147-274. Medelvärdet växer jämnt och i årskurs 2 är det 276,4 med variation 179-392 och i årskurs 3 282,3 med variation 207-375.

I följande tabell presenteras enskilda vokalgrafem årskursvis. Först anges det absoluta antalet alla vokalgrafem i materialet och sedan den procentuella andelen av dem.

Tabell 5 *Antalet enskilda vokalgrafem årskursvis*

Vokal- graf.	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<a>	1344	27,46	2755	27,69	3070	30,21	7169	28,67
<e>	1164	23,78	2132	21,42	2317	22,80	5613	22,44
<i>	695	14,20	1415	14,22	1454	14,31	3564	14,25
<o>	482	9,85	1065	10,70	935	9,20	2482	9,92
<u>	181	3,70	447	4,49	413	4,06	1041	4,16
<y>	112	2,29	249	2,50	161	1,58	522	2,09
<å>	317	6,48	493	4,95	540	5,31	1350	5,40
<ä>	505	10,32	1103	11,08	967	9,51	2575	10,30
<ö>	91	1,86	292	2,93	306	3,01	689	2,76
komb.	3	0,06	0	0,00	0	0,00	3	0,01
Totalt	4894	100	9951	100	10163	100	25008	100

Det totala antalet vokalgrafem är 25 008. Tabell 5 visar att de mest dominerande vokalgrafemen är <a>, vilket utgör 28,67 procent av alla vokalgrafemen, och <e> med 22,44 procent. Hos vokalen <a> visade sig skillnaden mellan årskurserna 2 och 3 samt 1 och 3 vara signifikant i  $\chi^2$ -testet ( $\chi^2 = 5.5$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ;  $\chi^2 = 12.0$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ) och hos <e> mellan årskursena 1 och 2 samt 2 och 3 ( $\chi^2 = 10.6$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ;  $\chi^2 = 5.5$ ,  $df=1$ ,

$p < 0,05$ ). De minst frekventa vokalgrafemen är <y> och <ö> och var och en av dem utgör knappt 3 procent av vokalgrafemen. Skillnaden i användningen av dem är signifikant hos <y> mellan årskurserna 2 och 3 samt 1 och 3 ( $\chi^2 = 21.2$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 9.2$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.01$ ) och hos <ö> mellan årskurserna 1 och 2 samt 1 och 3 ( $\chi^2 = 15.1$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 17.1$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ) De överlägset mest använda vokalgrafemen under alla gymnasieåren är <a> och <e>. Typiskt för användning av vokalgrafem är att de ökar under gymnasiekurserna utom vokalgrafemen <o>, <u>, <y> och <ä> som minskar i årskurs 3, vilket naturligtvis är beroende av valet av orden och ämnet. Statistiskt sett är skillnaden signifikant hos grafemet <o> mellan årskurserna 2 och 3 ( $\chi^2 = 12.7$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ), hos <u> mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 5.1$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.05$ ) och hos <ä> mellan årskurserna 2 och 3 ( $\chi^2 = 13.4$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ). Hos grafemet <å> råder det också en signifikant skillnad mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 14.8$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.001$ ) och mellan årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 8.3$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.01$ ). I materialet finns det också ett par vokalgrafemkombinationer, med vilka menas sammankopplingar av vokalgrafemen som uttalas som ett och samma fonem. Dessa grafemkombinationer <ea> och <ey> förekommer i ord av utländskt ursprung, t.ex. i orden *jeans*, *is-hockey* och *volleyboll*. Det absoluta antalet av dessa vokalgrafemkombinationer är bara 3, vilket beror på att de bara förekommer i lånord.

Man kan också studera i vilken utsträckning olika grafem utnyttjas, vilket betyder att man undersöker de enskilda grafemens frekvenser. Vi jämför frekvenser för grafemen i vårt material med textmaterialet som grundar sig på Nusvensk frekvensordbok, dvs. att de textuella frekvenserna kommer att jämföras (Allén 1971, 44). På grafemnivån är de relativa frekvenserna för grafemen <e> och <a> största i båda materialen, med den skillnaden att <a> i vårt material är det mest frekventa, medan <e> i jämförelsematerialet. Den höga frekvensen kan förklaras med att dessa två grafem ofta ingår i svenskans böjningsmorfem. Eftersom grafemen <y> och <ö> är de minst frekventa i de båda materialen, kan man dra den slutsatsen att de är sällsynta i svenskan.

Relationerna mellan vokalgrafemen och -fonemen kan också studeras ur den grafofonematiska synvinkeln, dvs. hur ett grafem motsvaras av flera fonem (Allén 1971,

10; Garlén 1988, 162). I vårt material finns det flera sådana fall där ett grafem manifesterar sig som olika vokalfonem. De viktigaste avvikelserna gäller grafemen <e>, <i>, <o>, <u>, <y> och <ä>. Av tabell 6 framgår antalet grafem <e> och fonem som motsvarar det:

Tabell 6 *Grafemet <e> med dess motsvariga fonem i materialet*

Grafem- Fonem	f	%
<e>-/e/	4551	81,08
<e>-/i/	144	2,57
<e>-/ɛ/	918	16,35
<b>Totalt</b>	<b>5613</b>	<b>100</b>

I materialet finns det sammanlagt 5613 <e>-grafem som betecknas med fonemen /e/, /i/ eller /ɛ/. Grafemet <e> fördelar sig i de olika fonemen så att fonemet /e/ utgör den klart största gruppen, 81,08 procent av alla vokalfrafemen. Den näst största gruppen utgörs av fonemet /ɛ/ med 16,35 procent, vilket är betydligt mindre än andelen av fonemet /e/. Exempel på de ord där grafemet <e> står för fonemen /e/ i vårt material är *igen* (13/05), *veckoslut* (36/01) och *berätta* (59/08) och /ɛ/ är *semester* (02/01), *universitet* (04/07) och *eller* (16/01). Fallet där grafemet <e> motsvaras av fonemet /i/ är mycket sällsynt i vårt material och den procentuella andelen av alla <e> är bara 2,57. I uppsatserna har inlärarna använt fonemet /i/ bl.a. i ordet *de* (24/04).

Grafemet <i> fördelar sig i fonemen /i/ och /e/ på följande sätt:

Tabell 7 Grafemet <i> med dess motsvariga fonem i materialet

Grafem- Fonem	f	%
<i> - /i/	3416	95,85
<i> - /e/	148	4,15
Totalt	3564	100

Här kan man konstatera att grafemet <i> uttalas nästan alltid som fonemet /i/ i vårt material, den procentuella andelen är 95,85 procent, t.ex. i orden *obligatorisk* (16/07) och *gymnasiet* (16/07). Fallet där grafemet <i> står för fonemet /e/ är marginellt, bara 4,15 procent av alla <i>-grafemen. Garlén (1988, 164) säger att många vanliga ord uppvisar en sådan här komplex relation mellan stavning och uttal och att det inte heller är enkelt att härleda stavningen ur uttalet. I vårt material förekommer denna relation mellan grafemet <i> och fonemet /e/ i orden *mig* (43/04), *dig* (59/02) och *sig* (43/02). De här ordens fonematiska och grafematiska former måste läras in lexikalt.

I följande tabell redovisas fördelningen av grafemet <o> i fonemen /o/ och /u/:

Tabell 8 Grafemet &lt;o&gt; med dess motsvariga fonem i materialet

Grafem-Fonem	f	%
<o>-/o/	1901	76,99
<o>-/u/	568	23,01
Totalt	2469	100

Av tabellen kan man se att fonemet /o/ är mycket vanligare än fonemet /u/, 76,99 procent mot 23,01. Exempel på orden med fonemet /o/ är t.ex. *broschyrer* (04/06), *sommartiden* (11/02) och *genomsnitt* (04/06) och med fonemet /u/ *grundskolan* (24/07), *miljoner* (08/07) och *stort* (02/03).

I tabellen nedan kan avläsas hur grafemet <u> betecknas med fonemen /ʉ/ och /a/:

Tabell 9 Grafemet &lt;u&gt; med dess motsvariga fonem i materialet

Grafem-Fonem	f	%
<u>-/ʉ/	1032	99,14
<u>-/a/	9	0,86
Totalt	1041	100

Det finns sammanlagt 1032 <u>-grafem, som uttalas som fonemet /ʉ/, vilket utgör 99,14 procent av alla <u>. Andelen av fonemet /a/ är mycket liten, knappt 1 procent. Frekvensen för grafemet <u> som uttalas som fonemet /a/ är låg, för /a/ förekommer bara i lånordet *make-up* (43/08) i vår korpus.

I det följande anges fördelning av vokalgrafemet <y> i olika fonem:

Tabell 10 Grafemet <y> med dess motsvariga fonem i materialet

Grafem- Fonem	f	%
<y>-/y/	515	98,66
<y>-/i/	7	1,34
Totalt	522	100

Tabell 10 visar att grafemet <y> nästan alltid motsvaras av fonemet /y/, t.ex. i orden *gymnasiesystemet* (13/01) och *cykeln* (11/04). I några sällsynta lånord uppträder grafemet <y> som /i/, t.ex. i ordet *hobby* (24/01).

För att göra en skillnad mellan orden *här* och *sätt* har vi delat grafemet <ä> in i dess allofon och fonem. I tabell 11 presenteras denna graf fonematiska relation mellan grafemet <ä> och med dess motsvarande fonem och allofon:

Tabell 11 Grafemet &lt;ä&gt; med dess motsvariga allofon och fonem i materialet

Grafem- Fonem	f	%
<ä>-læ	1676	65,09
<ä>-/ε/	899	34,91
<b>Totalt</b>	<b>2575</b>	<b>100</b>

Grafemet <ä> betecknar vanligast allofonen læ|, t.ex. i orden *här* (11/02) och *affär* (11/02), i 65,09 procent av alla <ä>, men vid sidan av detta, i 34,91 procent av <ä>, kan <ä> användas för fonemet /ε/, t.ex. i orden *finländare* (20/05), *människor* (20/06), *skolbänken* (20/07).

Vårt material kan också studeras ur den fonografematiska aspekten, med vilket menas hur ett fonem stavas. Följande tabell är avsedd om att ge en uppfattning om de viktigaste avvikelserna mellan relationen vokalfonem och -grafem i korpusen:

Tabell 12 De fonografematiska relationerna hos vokaler

	f	%		f	%		f	%		f	%
/a/			/ε/			/i/			/o/		
<a>	7169	99,87	<e>	918	50,52	<e>	144	4,04	<o>	1912	58,61
<u>	9	0,13	<ä>	899	49,48	<i>	3416	95,77	<å>	1350	41,39
						<y>	7	0,20			
<b>Totalt</b>	<b>7178</b>	<b>100</b>		<b>1817</b>	<b>100</b>		<b>3567</b>	<b>100</b>		<b>3262</b>	<b>100</b>



Tabell 12 visar att ett och samma fonem kan betecknas med olika grafem. Fonemet /a/ motsvaras nästan alltid av grafemet <a>, t.ex. i orden *tusentals* (11/08) och *arbetslösa* (11/05), bara i några få fall av grafemet <u>, t.ex. i ordet *make-up* (43/08). Fonemet /ɛ/ skrivs antingen med <e> eller <ä>, och deras procentuella andelar är nästan lika stora, de utgör var cirka 50 procent. Fonemet /o/ stavas också med två grafem, <o> eller <å>, <o>-grafemets procentuella andel, 58,61 procent, är litet större än <å>-grafemets, 41,39 procent. Fonemet /i/ kan betecknas av grafemen <e>, <i> och <y>. Grafemet <i> är klart dominerande med 95,77 procent, medan grafemen <e> och <y> som uttalas som fonemet /i/ är sällsynta i vårt material. Hos de övriga vokalfonemen finns det inte motsvarande fonografematiska relationer i materialet, utan de manifesterar sig som ett och samma grafem.

## 6.2 Fel i bruket av vokaler

### 6.2.1 Fördelning av olika feltyper

Vokalfelen har delats in i sex grupper som består av ersättnings-, utelämnings-, tilläggs- och omkastningsfel samt fel på diakritiska tecken. I tabell 13 presenteras alla ortografiska vokalfel årskursvis:

Tabell 13 *Antalet ortografiska vokalfel årskursvis*

Feltyp	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ersättning	18	47,37	26	53,06	13	13,23	57	43,85
Utelämning	2	5,26	3	6,12	4	9,30	9	6,92
Tillägg	1	2,63	4	8,16	6	13,95	11	8,46
Omkastning	0	0,00	1	2,04	1	2,33	2	1,54
Fel på dia.	17	44,74	15	30,61	19	44,19	51	39,23
<b>Totalt</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

Den totala fördelningen av vokalfel i materialet kan illustreras i följande figur:

Figur 9 *Fördelning av vokalfelen i materialet*

Hos vokalerna är ersättningsfelen vanligast; de utgör 43,85 procent av hela materialets vokalfel. Den procentuella andelen av ersättningsfelen ökar i årskurs 2, men minskar mot slutet. Den näst största felgruppen utgörs av fel på diakritiska tecken och omfattar 39,23 procent av alla vokalfelen. Det är intressant att märka att dessa fel minskar i årskurs 2, men ökar i tredje årskurs. Utelämningsfelen och tilläggsfelen bildar ganska små felgrupper och förekommer regelbundet i alla årskurserna. I materialet finns det bara två omkastningsfel som utgör 1,54 procent av vokalfelen.

### 6.2.2 Ersättningsfel

Med ersättningsfelen menas fel där inläraren felaktigt ersätter grafemet. I vårt material finns det sammanlagt 57 vokalersättningsfel. Den procentuella andelen av alla vokalfelen är 43,85 och således utgör de den största felgruppen i materialet. I nedanstående tabell ges antalet ersättningsfel årskursvis:

Tabell 14 *Antalet ersättningsfel årskursvis*

Vokal- graf.	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<a>	0	0,00	0	0,00	1	7,69	1	1,75
<e>	1	5,56	3	11,54	3	23,08	7	12,28
<i>	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<o>	2	11,11	8	33,77	2	15,38	12	21,05
<u>	6	33,33	6	23,08	1	7,69	13	22,81
<y>	0	0,00	1	3,85	0	0,00	1	1,75
<å>	0	0,00	3	11,54	3	23,08	6	10,53
<ä>	9	50,00	5	19,23	3	23,08	17	29,82
<ö>	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>Totalt</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

I tabellen ges det totala antalet ersättningsfel hos varje vokalgrafem årskursvis. I texten presenteras ersättningsfelen enligt felfrekvenser, dvs. att grafemet med den största procentuella andelen av fel kommer först. Den största gruppen av ersättningsfelen med 29,82 procent utgörs av grafemet <ä>:

- (1) best (bäst) (36/02)
- (2) trenar (tränar) (59/01)
- (3) trenare (tränare) (59/01)
- (4) trening (träning) (80/01)
- (5) eta (äta) (04/02)
- (6) entligen (äntligen) (11/06)
- (7) förelldrarna (föräldrarna) (80/06)
- (8) treffats (träffats) (59/05)
- (9) järnvegsstationen (järnvägsstationen) (02/03)
- (10) berettät (berättat) (02/03)
- (11) mennen (männen) (80/06)
- (12) er (är) (16/03)
- (13) påeng (poäng) (11/06)

Som man ser av exemplen, har inlärarna svårigheter att göra skillnad mellan grafemen <ä> och <e>. I dessa fall kan man konstatera att modersmålets stavningsprinciper påverkar starkt. Inlärarna skriver orden enligt uttalet som i finskan och de har inte tillägnat sig svenskans ortografiska system med det resultatet att de skriver på samma sätt som i finskan. Det finns också många fel hos grafemet <u>:

- (14) ny (nu) (59/02)
- (15) nytiden (nutiden) (24/04)
- (16) nyförtiden (nuförtiden) (02/05)

Ordet *nu* verkar vara ett speciellt svårt ord för inlärarna, för det förekommer till och med 7 fel hos detta ord i materialet. Stavfelet anknyter sig till fonemnivån, för fonemet /ɯ/ är främmande för de finskspråkiga, vilket leder till att fonemet /ɯ/ kan låta som /y/ i de finska inlärares öron. På grund av detta stöder de sig på ett fonem som liknar /ɯ/-fonemet. Detsamma tycks också gälla avledningar av ordet *nu* i exemplen (15) och (16). I följande exempel har inläraren också gjort fel i grafemet <u>:

- (17) veckoslotet (veckoslutet) (36/01)

Felet kan förklaras med att inläraren inte alls hör fonemet /ʉ/ utan skriver det på samma sätt som grafemet <o> i början av ordet. Hon gör ingen distinktion mellan /u/ och /ʉ/ och skriver så att grafemet <o> motsvaras av fonemet /ʉ/. Totalantalet ersättningsfel hos grafemet <u> är 13 och detta utgör 22,81 procent av ersättningsfelen hos vokalerna.

Ersättningsfelen kan också förekomma hos grafemet <o>. Sammanlagt finns det 12 belägg på felaktig ersättning av <o> och detta utgör 21,05 procent av alla ersättningsfelen. Följande feltyper förekommer hos <o> i vårt material:

- (18) morgån (morgon) (80/04)
- (19) påeng (poäng) (11/06)
- (20) ståd (stod) (02/03)
- (21) slåg (slog) (02/05)

Övergeneraliseringen kan också förorsaka fel. Inlärarna har lärt sig regeln för att svenskans <å> uttalas som /o/ och övergeneraliserar denna regel för mycket. Eftersom grafemen <å> och <o> uttalas på samma sätt, blir det svårt för inlärarna att göra distinktion mellan användningen av dessa grafem. I detta fall kan gymnasisterna inte skriva enligt uttalet utan det ortografiska systemet måste läras in. Det finns också följande typer av ersättningsfel hos grafemet <o>:

- (22) rupar (ropar) (59/04)
- (23) veckuslutet (veckoslutet) (36/01)
- (24) bruder (broder) (04/04)
- (25) unödiga (onödiga) (04/07)

I dessa fall har grafemet <o> felaktigt ersatts med <u>. Bakom felet kan ligga att inlärarna skriver uttalsenligt. Det är främmande för de finskspråkiga att fonemen och grafemen inte motsvarar varandra utan kan ta sig olika uttryck. I detta fall beror felet på relationen mellan fonem- och grafemsystemet i svenskan, där grafemet <o> kan motsvaras antingen av fonemet /u/ eller av /o/.

Det förekommer också ett par exempel på sådana fall där grafemet <e> har ersatts felaktigt i materialet:

- (26) mötaplats (möteplats) (08/03)
- (27) man (men) (04/07)

I dessa fall har gymnasisten ersatt grafemet <e> med <a>. Bakom dessa felaktigheter ligger antingen gymnasisternas slarvighet eller verbet *möta* i exempel (26) och substantivet *man* i exempel (27) och således gäller felen okunskap om ordens form. Grafemet <e> har också ersatts fel på följande sätt:

- (28) än (en) (24/01)
- (29) universität (universitet) (24/06)
- (30) sätt (sett) (02/05)

Dessa fel är följd av inlärnarnas oförmåga att göra en skillnad mellan fonemen /ɛ/ och /e/ och därför förväxlar de grafemen <ä> och <e>. Totalt utgör ersättningsfelen hos <e> 12,28 procent.

Grafemet <å> har ersatts med <o>:

- (31) mondagmorgon (måndagmorgon) (59/04)
- (32) monad (månad) (43/06)
- (33) fron (från) (59/05)

Grafemet <å> är främmande för de finskspråkiga inlärnarna och de tenderar att använda det beteckningssätt som är vanligare i deras ortografiska system. Grafemet <å> är komplicerat också därför att uttalet inte ger något tips för hur man skriver ordet. För att inlärnarna kan stava rätt sådana här ord som innehåller grafemet <å>, behöver de det visuella minnesstödet för att utbygga sin ortografiska kunskap. Sammanlagt utgör ersättningsfelen hos grafemet <å> 10,53 procent av felen.

I årskurs 3 har en inlärare gjort ett ersättningsfel hos vokalgrafemet <a>, vilket är 1,75 procent av alla ersättningsfelen:

## (34) Europe (Europa) (08/07)

Han har ersatt grafemet <a> med <e>, vilket kan bero på slarv eller på engelskans inflytande. I det följande har grafemet <y> däremot skrivits felaktigt:

## (35) lyckligt (lyckligt) (02/03)

Gymnasisten har ersatt grafemet <y> med <u>. Det är möjligt att hon tillämpar regeln för fonemet /ʉ/ för generellt. Sammanfattningsvis kan man konstatera att inlärnarna har svårigheter att hålla isär vokalfonemen /y/, /u/ och /u/, vilket är naturligt, eftersom det inte finns så stor variation mellan dessa vokaler i finskan. Felet hos <y> utgör bara 1,75 procent av ersättningsfelen.

Sammanfattningsvis kan man säga att ersättningsfelen ökar i årskurs 2, men minskar i årskurs 3. Av alla vokalfelen utgör de 43,85 procent av alla vokalfelen. Orsakerna till ersättningsfelen varierar, men huvudsakligen kan de förklaras med fyra faktorer, med transfer från modersmålet eller från andra språk, övergeneralisering, uttalsenlig stavning och med slarvighet.

## 6.2.3 Utelämningsfel

I utelämningsfelen har ett grafem utelämnats. Utelämningsfel hos vokalgrafemen omfattar totalt 9 fel, vilket utgör den näst minsta felgruppen med 6,92 procent av vokalfelen. I materialet finns det 4 grafem, <a>, <e>, <i> och <o>, som förorsakar svårigheter. I det följande exemplifieras utelämningsfel hos vokalgrafemet <a>:

(36) elv (elva) (43/03)

(37) när (nära) (13/07)

I båda fallen har inlärnarna utelämnat grafemet <a> i ordslutet. Det är möjligt att inlärnaren har associerat ordet *elva* med ordet *tolv* i exempel (36) och således skrivit

felaktigt. Exempel (37) handlar också om ett likadant fall, och inläraren har associerat ordet med *när*. Båda fallen kan också bero på bristande uppmärksamhet på ordens ortografi och kan förklaras som slarvfel. Det förekommer utelämningsfel också hos grafemet <e>:

(38) värm (värme) (08/03)

Bakom den felaktiga formen i detta exempel kan ligga inlärarens slarvighet eller han har förväxlat ordet med adjektivet *varm*. I materialet finns det också ett exempel på utelämning av grafemet <i>:

(39) kemikaler (kemikalier) (43/08)

I detta exempel är det tvivelaktigt om det är fråga om ett ortografiskt fel, för inläraren kan ha varit omedveten om ordets form. Å andra sidan kan det också handla om ett slarvfel. Nästa exempel gäller tydligt ett slarvfel:

(40) veckslutet (veckoslutet) (02/05)

Inläraren har utelämnat grafemet <o> som i detta fall uttalas som /u/. Som det ser ut, kan utelämningsfelen i de flesta fall förklaras med förenkling eller med slarvighet.

#### 6.2.4 Tilläggsfel

Vokaltilläggsfel anknyter sig till fel där ett överflödigt vokalgrafem har tillagts i ordet. I vårt material finns det totalt bara 11 tilläggsfel, vilka utgör 8,46 procent av alla vokalfelen. Mot våra förväntningar ökar tilläggsfelen under studieåren hos de finskspråkiga inlärarna. I vårt material gäller tilläggsfelen vokalgrafemen <a>, <e> och <i>. Grafemet <a> har tillagts felaktigt i följande ord:

(41) jobba (jobb) (16/06)



Detta fel kan bero på slarv. Inläraren har inte fokuserat på formen och tillagt ett onödigt <a> eller associerat ordet med verbet *jobba*. I det följande presenteras tilläggsfelet hos grafemet <e>:

- (42) gasoline (gasolin) (80/03)
- (43) interessad (intressant) (36/08)
- (44) industrie (industri) (02/04)
- (45) favorite (favorit) (08/03)
- (46) nature (natur) (08/07)

Det är oförväntat att vokalgrafemet <e> påverkas så starkt av andra främmande språk. I alla dessa exempel har en felaktig form valts antingen i enlighet med engelska eller tyska och detta överförande har gett upphov till en felaktig struktur. För att transfer kan ske krävs det likheter mellan målspråket och de andra språken. Den ortografiska formen av det svenska ordet har påverkats av de andra främmande språkens ortografiska system, engelskans *gasoline*, *interest*, *favorite* och *nature* samt tyskans *Interesse* och *Industrie*. En inlärare har tillagt ett överflödigt <i> i följande ord:

- (47) studiera (studera) (04/06)

Felet beror på negativ transfer från tyskan för inläraren har kanske tänkt på tyskans ord *studieren*. Felet förekommer systematiskt hos en inlärare; han har skrivit ordet felaktigt även tre gånger. Det finns ett fel, där grafemet <i> har dubbeltecknats:

- (48) friihet (frihet) (24/05)

I svenskan dubbelskriver man nästan aldrig en vokal, några lånord gör dock ett undantag. Trots det har en inlärare skrivit en gång ordet *frihet* med två <i>-grafem. Inläraren har alltså skrivit ordet uttalsenligt. Orsaken till felet kan föras till finskan, där man betecknar ett långt fonem med två motsvarande grafem, till exempel i orden *tuuli* 'vind' resp. *tuli* 'eld'.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att tilläggsfelen beror huvudsakligen på inflytande från inlärares modersmål, engelska eller tyska. Bristande uppmärksamhet kan också förorsaka fel i oförväntat många fall.

### 6.2.5 Omkastningsfel

Med omkastningsfel menas fel där vokalgrafemen står i fel ordning. I vårt material finns det två omkastningsfel som utgör totalt 1,54 procent av alla vokalfelen, vilket betyder att denna grupp är den minsta felkategorin hos vokalerna. Exempel på omkastningsfel:

(49) exemple (exempel) (02/07)

(50) åckso (också) (16/05)

Felet i exempel (49) kan bero på finskan, där ord som slutar på *-el* är ganska sällsynta. Felet kan också förklaras med ordets böjningsformer eller engelskans inflytande. Exempel (50) gäller ett litet annorlunda fall av omkastning, för inlärares har bytt det första och sista grafemets plats med varandra, vilket kan bero på att inlärares har perceptionella svårigheter.

### 6.2.6 Fel på diakritiska tecken

Fel på diakritiska tecken utgör den andra största gruppen vokalgrafemfel. Totalt finns det 51 fel på diakritiska tecken och den procentuella andelen är 39,23 av alla vokalfelen. Med diakritiska tecken menas akut och grav accenttecken, trema, prickar och ringar. I följande tabell presenteras antalet fel på diakritiska tecken hos vokalgrafemen:

Tabell 15 *Antalet fel på diakritiska tecken*

Vokal- graf.	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<a>	6	35,29	5	33,33	4	21,05	15	29,41
<é>	1	5,88	0	0,00	0	0,00	1	1,96
<o>	1	5,88	0	0,00	4	21,05	5	9,80
<å>	2	11,76	1	6,67	1	5,26	4	7,84
<ä>	5	29,41	8	53,33	8	42,11	21	41,18
<ö>	2	11,76	1	6,67	2	10,53	5	9,80
<b>Totalt</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Den allmänna tendensen tycks vara att felen ökar mot slutet. Det är värt att märka att felen minskar i årskurs 2, men ökar ganska betydligt i årskurs 3. Den största felgruppen utgörs av grafemet <a> och den minsta av grafemet <é>. Vi har delat felen på diakritiska tecken in i tre grupper:

Tabell 16 *Feltyper hos diakritiska tecken*

Feltyp	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bortfall	9	52,94	10	66,67	11	57,89	30	58,82
Överflöd.	7	41,18	5	33,33	8	42,11	20	39,22
Utbyte	1	5,88	0	0,00	0	0,00	1	1,96
<b>Totalt</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Den första gruppen innebär bortfall av diakritiska tecken, i den andra gruppen har inläraren tillagt ett överflödigt diakritiskt tecken och den tredje gruppen omfattar ett utbyte mellan två olika diakritiska tecken.

Bortfall av diakritiska tecken gäller vokalgrafemen <é>, <ä> och <ö> och utgör den största gruppen med 58,82 procent av alla fel på diakritiska tecken. En inlärare har utelämnat ett akut accenttecken på <e> i följande ord:

(51) iden (idén) (08/01)

Detta fel förekommer bara en gång i materialet. Bakom felet kan ligga att detta beteckningssätt är helt främmande för de finskspråkiga. I svenskan förekommer accenttecknet i några lånord. Beträffande bortfall av diakritiska tecken har gymnasisterna inte heller satt ut trema på grafemet <ä>:

(52) saga (säga) (02/02)

(53) basta (bästa) (02/02)

(54) manniskorna (människorna) (24/04)

(55) finlandare (finländare) (16/05)

(56) bekvamare (bekvämare) (11/04)

(57) islandska (isländska) (80/07)

Felen på diakritiska tecken kan i allmänhet förklaras som slarvfel. Inläraren har glömt att sätta ut prickar på grafemet. Vid sidan av detta kan bortfallet av diakritiska tecken i några fall bero på finskans inflytande. I finskan bestämmer vokalharmoni ordens struktur, dvs. att det finns restriktioner på hur främre och bakre vokaler kombineras. Enligt finskans system måste ordets stam innehålla någon av de bakre vokalerna om det också finns en bakre vokal i ordslutet. I följande fall är det fråga om slarvfel:

(58) kvallen (kvällen) (24/01)

(59) varlden (världen) (02/04)

(60) popular (populär) (02/07)

(61) vanner (vänner) (24/07)

(62) har (här) (11/06)

(63) hand (hänt) (59/07)

Inlärarna har bara glömt att placera prickar över bokstaven. I exempel (60) kan det också vara fråga om interferens från engelskan. Bortfall av trema kan också gälla grafemet <ö>:

- (64) borjar (börjar) (36/01)
- (65) forstår (förstår) (36/02)
- (66) studiestodet (studiestödet) (08/06)

Felen beror på inlärarnas slarvighet. Den andra största gruppen, där inläraren har tillagt ett överflödigt diakritiskt tecken, gäller grafemen <a> och <o> och utgör 39,22 procent av alla fel på diakritiska tecken. En gång har inläraren onödigt tillagt en ring över grafemet <a>:

- (67) åldrig (aldrig) (36/04)

Felet beror på bristande uppmärksamhet på ordets form och hör till harmlösa stavfel. Det är mycket vanligare att inlärarna har tillagt överflödiga prickar över grafemet <a>:

- (68) träffäts (träffats) (02/02)
- (69) hästär (hästar) (02/01)
- (70) användä (använda) (04/04)
- (71) berättä (berätta) (08/03)
- (72) lärä (lära) (36/01)
- (73) nästän (nästan) (43/06)
- (74) grönä (gröna) (43/07)
- (75) väntä (vänta) (43/07)
- (76) nyä (nya) (59/07)
- (77) jäg (jag) (02/01)
- (78) värma (varma) (08/02)
- (79) berettät (berättat) (02/03)

I exemplen (68) - (75) tycks den allmänna tendensen vara att inlärarna använder samma grafem <ä> både i början och i slutet av ordet. Det är möjligt att strävan till vokalkonsonant påverkar felet, men det kan också förorsakas av slarvighet, som också i exemplen (76) - (79). Grafemet <o> vållar också problem:

- (80) förtsätta (fortsätta) (02/07)

(81) människör (människor) (04/02)  
 (82) medborgare (medborgare) (08/07)

Inlärarna har placerat överflödiga prickar på grafemet <o>, vilket leder till fel. Dessa fel kan klassificeras som harmlösa slarvfel. En gång har inlären utbytt två diakritiska tecken mot varandra, nämligen prickar och en ring:

(83) dår (där) (24/01)

Denna typ av fel förekommer bara en gång och utgör bara 1,96 procent av felen. Detta exempel är ett klart slarvfel.

### 6.3 Utveckling på gruppnivå

I analysen av inlärarnas utveckling i användningen av vokalgrafem och -fonem jämförs de rätta och felaktiga grafemen årskursvis med varandra. I följande tabell kan avläsas korrekthetsprocenterna för vokalerna:

Tabell 17 *Korrekthetsprocenten för vokalgrafemen årskursvis*

ÅK	Rätt		Fel		Totalt	
	f	%	f	%	f	%
1	4856	99,22	38	0,78	4894	19,57
2	9902	99,51	49	0,49	9951	39,79
3	10120	99,58	43	0,42	10163	40,64
Totalt	24878	99,48	130	0,52	25008	100

Först anges det absoluta antalet rätta och felaktiga vokalgrafem, sedan den procentuella andelen och till sist det totala antalet. Det totala antalet vokalgrafem och vokalgrafemkombinationer i hela materialet är 25 008. I första årskurs har använts sammanlagt 4894 vokalgrafem, som utgör 19,57 procent av alla vokalerna i materialet. Korrekthetsprocenten är 99,22 av dem, dvs. 4856 vokalgrafem har skrivits rätt och bara 38 felaktigt.

I årskurs 2 har inlärarna använt totalt 9951 vokalgrafem, 9902 rätt och 49 felaktigt, vilket utgör 39,79 procent av alla vokalgrafemen. Korrekthetsprocenten är 99,51, som är litet större än i årskurs 1.

I tredje årskurs har inlärarna producerat 10 163 vokalgrafem, vilket är 40,64 procent av materialets alla vokalgrafem. Antalet vokalgrafem har betydligt ökat under gymnasieåren, från 4894 till 10 163. I denna årskurs behärskas användningen av vokalgrafemen nästan hundra procentigt, dvs. att 10 120 vokalgrafem har stavats rätt och bara 43 felaktigt. Korrekthetsprocenten är således 99,58.

Totalantalet rätta vokalgrafem är 24 878 och felaktiga 130. Korrekthetsprocenten för hela materialet är 99,48. Det finns inte några betydliga procentuella skillnader mellan de olika årskurserna, men ändå kan man fastställa en klar utveckling hos inlärarna under studieåren. Utvecklingen har procentuellt varit störst mellan årskurserna 1 och 2. Korrekthetsprocenten har stigit från 99,22 till 99,51. Jämförs årskurserna med varandra, är de procentuella skillnaderna inte stora. Fast de är små, visar sig skillnaden dock vara signifikant mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 4.5$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.05$ ) och mellan årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 7.7$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.01$ ). Skillnaden mellan årskurserna 2 och 3 är nonsignifikant.

I tabell 18 sammanfattas alla de vokalgrafem vid vilka inlärarna har gjort fel i vårt material. Felantalet består av alla feltyper hos ett vokalgrafem, dvs. ersättnings-, utelämnings-, tilläggs- och omkastningsfel samt fel på diakritiska tecken.

Tabell 18 *Korrektetsprocenten för enskilda vokalgrafem*

ÅK	rätt		fel		totalt	
	f	%	f	%	f	%
<a>	7146	99,68	23	0,32	7169	28,67
<e>	5597	99,71	16	0,29	5613	22,44
<i>	3559	99,86	5	0,14	3564	14,25
<o>	2463	99,23	19	0,77	2482	9,92
<u>	1028	98,75	13	1,25	1041	4,16
<y>	521	99,81	1	0,19	522	2,09
<å>	1340	99,26	10	0,74	1350	5,40
<ä>	2537	98,52	38	1,48	2575	10,30
<ö>	684	99,27	5	0,73	689	2,76
komb.	3	100,00	0	0,00	3	0,01
<b>Totalt</b>	<b>24878</b>	<b>99,48</b>	<b>130</b>	<b>0,52</b>	<b>25008</b>	<b>100</b>

Vokalgrafemen <i>, <y> och <e> behärskas allra bäst av inlärnarna. Procenterna för det korrekta bruket är höga, hos <i> 99,86%, <y> 99,81% och <e> 99,71%. Dessa vokalgrafem är bekanta och frekventa och vållar således inte några stora problem. Utom <u> och <ä>, gäller detsamma också andra vokalgrafem, som behärskas nästan hundra procentigt. Svårast för gymnasisterna är vokalgrafemet <ä>, för procenten för dess korrekta bruk är 98,52. Den låga procenten beror till stor del på fel på diakritiska tecken eller ersättningar av olika slag. Inlärnarna har svårigheter också med grafemet <u>, vars korrektetsprocent är 98,75. Felet bakom felaktig användning ligger i ersättningar av många slag. Statistiskt signifikanta skillnader finns mellan grafemen <a> och <o> ( $\chi^2 = 8.4$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ) och mellan <a> och <ä> ( $\chi^2 = 40.6$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). Grafemet <e> behärskas signifikant bättre av inlärnarna än grafemen <o> ( $\chi^2 = 9.2$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), <å> ( $\chi^2 = 6.1$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ) och <ä> ( $\chi^2 = 38.2$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). Skillnaderna mellan <i> och <o> är också signifikanta ( $\chi^2 = 14.5$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ) samt mellan <i> och <ä> ( $\chi^2 = 38.3$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ). Det råder också en



statistiskt signifikant skillnad mellan <o> och <ä> ( $\chi^2 = 5.7$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ) och vidare mellan <å> och <ä> ( $\chi^2 = 4.0$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ).

På individnivå finns det i genomsnitt 10,8 fel per en inlärare under gymnasieåren och 1,4 fel per en uppsats. I materialet finns det två inlärare som har gjort bara ett fel; den ena har ersatt grafemet felaktigt och den andra utelämnat grafemet onödigt. En gymnasist har gjort sammanlagt 26 fel som gäller ersättningar, utelämnningar, tillägg, omkastningar och fel på diakritiska tecken. Fast några av hennes fel kan bedömas som slarvfel, tyder en så stor mängd av fel på att hon har skrivsvårigheter.

## 7 KONSONANTER

### 7.1 Användning av konsonanter i inlärarvenska

I detta avsnitt presenteras användningen av konsonantgrafem och -fonem i vårt material. Tabell 19 visar antalet konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer med medelvärden och min - max:

Tabell 19 *Antalet konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer årskursvis*

ÅK	antalet konsonantgr.	medel- värde	min - max
1	7169	298,7	212 - 451
2	14776	410,4	299 - 557
3	15126	420,2	315 - 526
Totalt	37071	376,4	212 - 557

Som det ser ut, växer konsonantgrafem och -kombinationer under studieåren. I årskurs 1 finns det i medeltal 298,7 konsonantgrafem och -kombinationer med variationen 212-451 i en uppsats. Medelvärdet växer årskursvis och i årskurs 2 använder inlärarna i medeltal 410,4 konsonantgrafem och -kombinationer med variationen 299-557 och i årskurs 3 420,2 med variationen 315-526. Denna tendens är samma hos vokalgrafemen. Man måste dock märka att antalet ord inte kan öka eller minska hur som helst, för uppsatslängden begränsas; ordantalet kan variera mellan 150-200 ord. Detta påverkar också användningen av grafem och grafemkombinationer så att antalet av dem inte kan variera utan begränsningar.

För att kunna illustrera fördelningen av konsonantgrafem och -kombinationer samt hur dessa grafem manifesterar sig som olika fonem, studerar vi relationen ur den fonografematiska synvinkeln. Av tabell 20 framgår användningen av de enskilda konsonantfonemen årskursvis:

Tabell 20 *Antalet enskilda konsonantfonem årskursvis*

Fonem	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
/b/	169	2,36	386	2,61	322	2,13	877	2,37
/d/	455	6,35	1064	7,21	999	6,60	2518	6,80
/f/	176	2,46	441	2,99	439	2,90	1056	2,85
/g/	359	5,01	526	3,56	636	4,20	1521	4,10
/h/	203	2,83	401	2,72	444	2,94	1048	2,83
/j/	341	4,76	418	2,83	639	4,22	1398	3,77
/k/	496	6,93	1123	7,60	916	6,06	2535	6,84
/l/	480	6,70	1159	7,85	1001	6,62	2640	7,12
/m/	477	6,66	984	6,66	1085	7,17	2546	6,87
/n/	778	10,86	1717	11,63	1757	11,61	4252	11,47
/p/	212	2,96	292	1,98	290	1,92	794	2,14
/r/	1063	14,84	2305	15,61	2256	14,91	5624	15,18
/s/	561	7,83	1207	8,17	1321	8,73	3089	8,34
/t/	897	12,52	1677	11,36	2025	13,39	4599	12,41
/v/	366	5,11	728	4,93	677	4,48	1771	4,78
/ks/	13	0,18	15	0,10	21	0,14	49	0,13
/ʃ/	17	0,24	85	0,58	74	0,49	176	0,47
/ç/	11	0,15	45	0,30	31	0,20	87	0,23
/ŋ/	88	1,23	194	1,31	194	1,28	476	1,28

Materialet innehåller tillsammans 19 olika fonemtecken. Vi har klassificerat grafemet <x> som en enhet som motsvaras av fonemkombinationen /ks/. Detta underlättar behandlingen av fonemen och möjliggör att jämföra konsonanterna med varandra. Sammanlagt har vi 37 056 konsonantfonem i materialet. Den största gruppen består av fonemet /r/ och utgör 15,18 procent av totalantalet fonem, vilket är naturligt, för den största delen av olika ändelser i svenskan innehåller /r/-fonemet. De näst största fonemgrupperna är /t/ med 12,41 procent och /n/ med 11,47 procent. Man kan konstatera att det inte finns stora skillnader mellan antalet olika konsonantfonem i inlärnarnas uppsatser. De mest frekventa fonemen i alla årskurserna är /r/, /t/ och /n/.

Jämförs frekvenserna av dessa fonem med frekvenserna i Nusvensk frekvensordbok, finns det inte stora skillnader. De mest frekventa konsonantfonemen är samma i båda materialen, men deras ordningsföljd är dock olik. I jämförelsematerialet är det mest frekventa fonemet /n/ som följs av fonemen /t/ och /r/. De här tre vanligaste konsonantfonemen ingår i svenskans böjningsmorfem. De mest sällsynta konsonantfonemen i båda materialen är /ç/, /ʃ/ och /ŋ/. (Sigurd 1991, 148-149.)

Det framgår också av tabellen att användningen av konsonantfonemen och de motsvarande grafemen är jämn och att det inte procentuellt finns några stora skillnader mellan årskurserna. I följande tabell kan man se signifikanser för skillnaderna mellan årskurserna.

Tabell 21 Signifikanser för skillnaderna i tabell 20

	ÅK1/ ÅK2	ÅK2/ ÅK3	ÅK1/ ÅK3
/b/		**	
/d/	*	*	
/f/	*		
/g/	***	**	**
/h/			
/j/	***	***	
/k/		***	**
/l/	**	***	
/m/			
/n/			
/p/	***		***
/r/			
/s/			*
/t/	**	***	
/v/			*
/ks/			
/ʃ/	***		**
/ç/	*		
/ŋ/			

För det första studeras frekvenser för konsonanter ur den fonografematiska aspekten. I det följande presenteras de konsonantgrafem och -grafemkombinationer som manifesterar sig som fonemet /k/:

Tabell 22 Fonemet /k/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet

Konsonantgrafem	f	%
<k>	1513	59,68
<c>	39	1,54
<ch>	495	19,53
<ck>	488	19,25
Totalt	2535	100

Ur den fonografematiska aspekten visar tabell 21 tydligt att fonemet /k/ har många olika motsvarande grafem eller grafemkombinationer. Det överlägset mest använda grafemet som står för fonemet /k/ är <k>, t.ex. i orden *frimärken* (11/08) och *yrkesskolor* (16/07). Det utgör över hälften av alla dessa grafem. Var och en av grafemkombinationerna <ch> och <ck> omfattar nästan en fjärdedel av alla de här grafemen och -kombinationerna. Exempel på de ord där grafemkombinationerna <ch> och <ck> förekommer är *och* (02/01) och *tycker* (02/03). I några få fall, 1,26 procent av fonemen, uttalas <c> med /k/, t.ex i orden *acceptera* (11/05) och *café* (04/02).

Nedanstående tabell visar frekvenserna för grafemen <s> och <c> som motsvaras av fonemet /s/:

Tabell 23 *Fonemet /s/ med dess motsvariga grafem i materialet*

Konsonantgrafem	f	%
<c>	118	3,82
<s>	2971	96,18
Totalt	3089	100

Här kan man konstatera att fonemet /s/ motsvaras oftast av grafemet <s>, i 96,18 procent av dessa grafem, t.ex i orden *gymnasiesystemet* (16/01) och *svenskar* (16/03). I vissa fall kan fonemet /s/ betecknas med grafemet <c>, t.ex. i orden *cirka* (02/05), *cykel* (08/04) och *centrum* (13/04).

I följande tabell anges de grafem och grafemkombinationer som manifesterar sig som fonemet /j/:

Tabell 24 *Fonemet /j/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet*

Konsonantgrafem	f	%
<j>	958	68,53
<dj>	14	1,00
<g>	390	27,90
<gj>	15	1,07
<hj>	19	1,36
<lj>	2	0,14
<b>Totalt</b>	<b>1398</b>	<b>100</b>

Av tabellen framgår att fonemet /j/ motsvaras av 6 olika grafem och grafemkombinationer, <j>, <dj>, <g>, <gj>, <hj> och <lj>. Dessa förekommer t.ex. i orden *jätteroligt* (04/01) *djur* (02/04) *gymnasium* (13/07), *gjort* (13/06), *hjälp* (43/02) och *ljus* (24/05). Den vanligaste typen är att /j/ skrivs med <j>, men det är också ganska allmänt att fonemet /j/ motsvarar grafemet <g>. I vårt material är andra fall sällsynta.

I följande tabell redovisas fördelning av fonemet /ŋ/.

Tabell 25 *Fonemet /ŋ/ med dess motsvariga grafem och -kombination i materialet*

Konsonantgrafem	f	%
<g>	13	2,73
<ng>	463	97,27
<b>Totalt</b>	<b>476</b>	<b>100</b>

Det är förväntat att grafemkombinationen <ng> motsvarar fonemet /ŋ/ i de flesta fallen i vårt material, t.ex. i orden *någoting* (04/02) och *många* (11/04). Grafemet <g> uttalas som /ŋ/ bara i några speciella fall, i 2,73 procent av fonemen /ŋ/, t.ex. i orden *lugnt* (08/03) och *ugnen* (08/03).

I följande tabell ges en översikt över hur fonemet /ʃ/ betecknas med olika grafem och grafemkombinationer:

Tabell 26 *Fonemet /ʃ/ med dess motsvariga grafem och -kombinationer i materialet*

Konsonantgrafem	f	%
<ch>	11	6,25
<g>	4	2,27
<gi>	3	1,70
<sch>	4	2,27
<sh>	1	0,57
<si>	5	2,84
<sj>	40	22,73
<sk>	84	47,73
<stj>	2	1,14
<ti>	22	12,50
<b>Totalt</b>	<b>176</b>	<b>100</b>

Det är intressant att märka hur många olika grafemvarianter fonemet /ʃ/ har. I själva verket har detta fonem överlägset flest olika konsonantgrafem och -kombinationer. Man har påstått att fonemet /ʃ/ har till och med över 40 olika stavningsmöjligheter (Naucér 1985, 60). Här ges några exempel på orden, där olika kombinationer förekommer i materialet: *matchen* (80/03), *arrangerat* (13/04), *religiös* (04/04), *dusch* (02/03), *julshow* (59/07), *televisionen* (43/04), *sjön* (08/03) *människorna* (08/07), *stjärnorna* (36/03) och

*järnvägsstationen* (59/08). Grafemkombinationen <sk> är vanligast och dess procentuella andel är 47,73, men vid sidan av denna kombination förekommer också <sj>, med 22,73 procent och <ti> med 12,50 procent. Andra grafem och grafemkombinationer är inte så vanliga i korpusen.

I följande tabell anges hur fonemet /ç/ kan stavas med <k> och <tj>:

Tabell 27 *Fonemet /ç/ med dess motsvariga grafem och -kombination i materialet*

Konsonantgrafem	f	%
<k>	81	93,10
<tj>	6	6,90
Totalt	87	100

Fonemet /ç/ har två grafemvarianter, <k> och <tj>, av vilka grafemet <k> är betydligt vanligare, 93,10 procent. Exempel på orden, där fonemet förekommer, är *känsliga* (11/05) och *tjäna* (08/07).

I tabell 28 studeras relationen mellan grafemet och fonemet ur den grafofonematiska aspekten. Tabellen visar fördelningen av grafemet <v> i följande fonem:



Tabell 28 Grafemet &lt;v&gt; med dess motsvariga fonem i materialet

Grafem- Fonem	f	%
<v>-/v/	1771	99,83
<v>-/f/	3	0,17
Totalt	1774	100

I de flesta fall uttalas grafemet <v> som fonemet /v/. Exempel på de ord med denna relation är *varuhuset* (04/02) och *cykelvägar* (11/04). Bara i några få fall står grafemet <v> för /f/, t.ex. i ordet *livskvalitetet* (11/08).

## 7.2 Fel i bruket av konsonanter

### 7.2.1 Fördelning av olika feltyper

Vi har delat konsonantfelen in i 5 grupper: felaktiga ersättningar, utelämnningar, tillägg, omkastningar samt felen på t-ets streck. I figur 9 anges det totala antalet konsonantfelen som utgör 58,33 procent av de ortografiska felen.

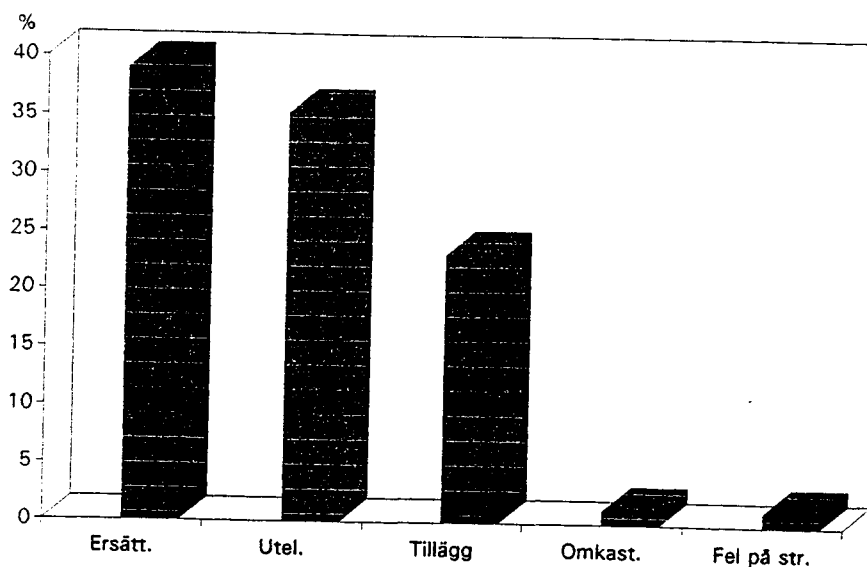
I det följande presenteras feltyperna årskursvis:

Tabell 29 *Antalet ortografiska konsonantfel årskursvis*

Feltyp	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ersättning	27	40,30	29	30,53	37	48,68	93	39,08
Utelämning	29	43,28	36	37,89	19	25,00	84	35,29
Tillägg	7	10,45	29	30,53	19	25,00	55	23,11
Omkastning	2	2,99	1	1,05	0	0,00	3	1,26
Fel på str.	2	2,99	0	0,00	1	1,32	3	1,26
<b>Totalt</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	<b>95</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

Som det framgår av tabellen är ersättningsfelen mest frekventa i vårt material, 39,08 procent av alla konsonantfelen. Den näst största gruppen utgörs av utelämningsfelen med 35,29 procent och den tredje gruppen av tilläggsfelen med 23,11 procent. Utelämningsfelen är dock den största felgruppen i åk 2. De andra felgrupperna är ganska små, var och en av dem utgör under 2 procent av felen. Andra fel utom ersättningsfelen tycks minska under gymnasieåren.

Figur 10 illustrerar den totala fördelningen av konsonantfel i gymnasisternas inläraarsvenska:



Figur 10 *Konsonantfelen i materialet*

I figur 10 kan man klart se att ersättningsfelen utgör den största gruppen hos konsonanterna, på samma sätt som hos vokalerna. De minsta felgrupperna är omkastningar och fel på t-ets streck. Hos vokalerna utgör omkastningar också den minsta felgruppen.

### 7.2.2 Ersättningsfel

Som sagt ovan, utgör ersättningsfelen 39,08 procent av alla konsonantfelen. I det följande redogörs för hurdana ersättningsfel förekommer och förklaras orsaker till dem. I tabell 30 presenteras ersättningsfelen årskursvis:

Tabell 30 *Antalet ersättningsfel årskursvis*

Kon.graf	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>	1	3,70	5	17,24	0	0,00	6	6,45
<c>	0	0,00	0	0,00	1	2,70	1	1,08
<ck>	10	37,04	3	10,34	10	27,03	23	24,73
<d>	0	0,00	0	0,00	3	8,11	3	3,23
<g>	4	14,81	4	13,79	7	18,92	15	16,13
<k>	9	33,33	10	34,48	8	21,62	27	29,03
<n>	1	3,70	0	0,00	0	0,00	1	1,08
<ng>	0	0,00	3	10,34	4	10,81	7	7,53
<x>	1	3,70	1	3,45	1	2,70	3	3,23
<r>	0	0,00	0	0,00	1	2,70	1	1,08
<t>	0	0,00	0	0,00	1	2,70	1	1,08
<v>	1	3,70	3	10,34	1	2,70	5	5,38
Totalt	27	100	29	100	37	100	93	100

Av tabellen ovan ser man att grafemet <k> och grafemkombinationen <ck> vållar mest problem. De utgör 53,76 procent av alla ersättningsfelen. Felen hos grafemen <k> och <n> minskar mot slutet, men denna tendens är inte allmän hos alla grafemen, för det tycks vara mycket vanligare att felen ökar mot slutet. Det är också typiskt att felen ökar i årskurs 2, men sedan minskar igen i årskurs 3. Detta gäller speciellt grafemen <b>, <k> och <v>. Grafemkombinationen <ck> är ett klart undantag från denna tendens, för antalet fel minskar i årskurs 2, men ökar till samma nivå som i början av studiet. Ersättningsfelen är vanligast vid beteckningen av grafemet <k> och utgör 29,03 procent av ersättningsfelen hos konsonanterna. Det är vanligt i inlärarespråket att grafemet <k> ersätts med <g>:

- (84) olig (olik) (36/01)
- (85) gul (kul) (36/02)
- (86) viktigt (viktigt) (02/07)
- (87) ganske (kanske) (59/06)
- (88) psykologi (psykologi) (16/01)

## (89) glänningar (klänningar) (59/07)

Inlärarna har ersatt grafemet <k> med <g>. Felet förekommer såväl i början, i mitten som i slutet av ordet. Felet kan bero på att inlärarna övergeneraliserar reglerna för användningen av grafemet <g> eller att relationen mellan fonem- och grafemnivån inte är klar för inlärarna. Fonemet /k/ kan motsvaras av grafemen <k>, <g> <c> och grafemkombinationerna <ch>, <ck> och <gg>. Inlärarna har ersatt <k> även med <ck> :

- (90) fruckost (frukost) (02/03)
- (91) klockare (klokare) (11/02)
- (92) vacknad (vaknad) (36/06)
- (93) tillbaka (tillbaka) (80/01)
- (94) vicktig (viktig) (80/07)

Inlärarna har övergeneraliserat reglerna för fonemet /k/ och dess motsvarigheter. Dessa fel kan förklaras med hyperkorrekt stavning, dvs. att inlärarna vet att /k/ också kan betecknas med grafemkombinationen <ck> och tillämpar denna regel vid sådana fall där /k/ stavas med <k>. Grafemet <k> har också vållat problem i följande fall:

- (95) clockan (klockan) (02/01)
- (96) class (klass) (02/03)
- (97) cycla (cykla) (24/04)
- (98) discotek (diskotek) (59/05)

Felen kan bero på interferens från engelskan, där de motsvarande orden skrivs med grafemet <c>. Dessa fall är exempel på att främmande drag också kan överföras från andra språk än inlärarens modersmål.

Felen i grafemkombinationen <ck> som motsvarar fonemet /k/ utgör 24,73 procent av ersättningsfelen. En av feltyperna är att inlärarna ersätter grafemkombinationen <ck> med <k>:

- (99) okså (också) (24/01)
- (100) driker (dricker) (36/02)

Grafemkombinationen <ck> har också ersatts med <c>:

(101) Stocholm (Stockholm) (59/02)

Dessa ersättningar med enskilda grafem kan förklaras med genom transfer från finskan, där grafemgrupperna inte är vanliga. För de finskspråkiga inlärarna kan det vara svårt att göra skillnad mellan olika grafem eller grafemkombinationer som motsvarar fonemet /k/ i svenskan. Stavfelen av denna typ beror på relationen mellan fonem- och grafemnivån, för fonemet /k/ kan motsvaras av många olika grafem och grafemkombinationer i det svenska ortografiska systemet. En inlärare hade skrivit <cc> i stället för <ck>:

(102) veccan (veckan) (80/06)

Inläraren har markerat kort vokalkvantitet genom dubbelskrivningen av grafemet <c>. Dubbelskrivningen av konsonanten <c> liknar finskans sätt att markera kvantitet och är felaktigt i svenskan. En gång har inläraren använt <g> i stället för <ck>:

(103) ägligt (äckligt) (24/06)

Stavfelet beror på fonemnivån. Grafemkombinationen <ck> kan låta som fonemet /g/ i den finska inlärarens öron, för i finskan gör man inte så stor distinktion mellan de tonande och tonlösa klusilerna k - g.

Den tredje största gruppen utgörs av ersättningsfelen hos konsonantgrafemet <g> med 16,13 procent. Inlärarna har exempelvis betecknat grafemet <g> med <k>:

(104) kanska (ganska) (04/01)

(105) lakets (lagets) (59/06)

(106) fråkar (frågar) (80/06)

De finskspråkiga inlärarna kan ha svårigheter att uttala det tonande fonemet /g/ eller göra en distinktion mellan de tonande och tonlösa fonemen, vilket kan leda till att de

ersätter grafemet <g> med <k>. Det möjligt att grafemet <g> också ersätts felaktigt med grafemet <c>:

(107) cicarettes (cigaretter) (02/08)  
 (108) class (glas) (80/05)

Felet förekommer initialt och medialt och det kan delvis förklaras med relationen mellan fonem- och grafemnivån. För det första övergeneraliserar inlärnarna reglerna för grafemet <c>, vilket beror på att de har svårigheter att reagera för distinktionen tonande och tonlös. Interferens från engelska är också märkbar. Uttalet av grafemet <g> har framkallat fel vid ordet *färja*:

(109) färja (färga) (08/02)

Detta fel kan förklaras med uttalsenlig ortografi. Inlärnaren stavar ordet på samma sätt som han uttalar det. Ortografiska fel hos grafemet <g> kan också förekomma genom slarv:

(110) killar (gillar) (08/03)

Inlärnaren har ersatt <g> med <k>, vilket kan bero på att han sammanblandar orden *killar* och *gillar* eller att han bara har gjort ett slarvfel. Hos ersättningsfelen har en inlärare skrivit <ng> i stället för <g>:

(111) ungnen (ugnen) (20/03)

I svenskan är det möjligt att grafemet <g> uttalas som /ŋ/, vilket är främmande för de finskspråkiga. I detta fall skriver gymnasisten enligt uttalsformen. Vi skulle ha trott att denna feltyp hade varit allmännare i inlärnarspråket. I korpusen finns det ett fel på beteckning av dubbelgrafemet <gg>:

(112) väckar (väggar) (02/01)

Som sagt ovan, kan det vara svårt för de finskspråkiga att höra distinktionen mellan de tonande och tonlösa konsonanterna, eftersom denna distinktion sällan har en betydelseskiljande funktion i finskan. Således skriver inläraren <ck> i stället för <gg> och övergeneraliserar regeln.

Grafemkombinationen <ng> har också framkallat fel:

- (113) Helsinfors (Helsingfors) (04/03)
- (114) helsinforsare (helsingforsare) (04/06)

Inläraren har haft svårigheter med /ŋ/ och han har ersatt det med /n/. Samma feltyp förekommer också i följande exempel:

- (115) ingentig (ingenting) (02/06)

Felet hos grafemkombinationen <ng> utgör 7,53 procent. Inlärarna förväxlar också mellan de tonande och tonlösa klusilerna:

- (116) proplemen (problemen) (08/05)
- (117) perättar (berättar) (59/02)
- (118) putiken (butiken) (59/04)
- (119) presidentkandidaterna (presidentkandidaterna) (08/07)
- (120) tagliga (dagliga) (43/08)
- (121) monaten (månaden) (04/08)
- (122) hand (hänt) (59/07)

För de finska språkinlärarna kan det vara svårt att göra skillnad mellan de tonande och tonlösa fonemen /b/ - /p/ och /d/ - /t/. De tonande fonemen ersätts gärna med de tonlösa och finsk interferens märks tydligt i blandat bruk av <g>, <d> och <b>. Inlärarna har använt både <t> i stället för <d>, som i exemplen (119), (120) samt (121), och <d> i stället för <t>, som i exempel (122). Felen i exemplen (120) och (121) kan också bero på tyskans inflytande, *Tag* 'dag' och *Monat* 'månad'. Ersättningsfelet i exempel (122) är också följd av negativ transfer från tyskan, för inläraren har tillämpat tyskans regel för att grafemet <d> uttalas som /t/ i ordslutet också i svenskan. Antalet fel hos grafemet <b>



med 6,45 procent är litet större än hos <d> med 3,23 procent, men antalet fel hos <b> minskar mot slutet, medan det ökar hos <d>.

Ersättningsfelen hos konsonantgrafemet <v> utgör 5,38 procent av felen. I följande exempel har grafemet <v> ersätts med <f>:

(123) rockfestifalen (rockfestivalen) (04/03)

(124) fiktig (viktig) (80/02)

Felen kan förklaras med interferensen från tyskan, där <v> uttalas som /f/. Det förekommer också ett annat fel hos grafemet <v>:

(125) an (av) (04/06)

Inläraren har ersatt grafemet <v> med <n> i uttrycket *intresserad av*. Felet hos prepositionen beror på interferens från tyskan, där man har prepositionen *an*.

Det förekommer tre ersättningsfel hos grafemet <x>, vilket utgör 3,23 procent av ersättningsfelen :

(126) hemläksor (hemläxor) (36/08)

(127) läksor (läxor) (02/01)

(128) koldioxid (koldioxid) (80/04)

Felet beror på att inläraren skriver uttalsenligt. Det är förväntat att grafemet <x> vållar problem, eftersom det är ett av de fyra fonem som saknar en entydig motsvarighet bland de svenska konsonantgrafemen och är främmande för de finskspråkiga gymnasisterna.

De minsta felgrupperna med 1,08 procent gäller grafemen <c>, <n>, <r> och <t>. En inlärare skriver <s> i stället för <c>:

(129) konsentrera (koncentrera) (11/07)

Felet anknyter sig till fonemnivån, för inläraren har ersatt grafemet <c> med <s> enligt finskans ljudsystem. Det finns bara ett ord där gymnasisten har gjort fel hos grafemet <n>:

(130) ingengting (ingenting) (36/02)

Felet av denna typ beror på att inläraren på nytt använder ett beteckningssätt som tidigare förekommer i samma ord och som förekommer också i slutet av ordet. Det är möjligen fråga om perceptionssvårigheter. Bristande uppmärksamhet har framkallat ett fel på <r> vid följande ord:

(131) fanligt (farligt) (02/06)

Inläraren har ersatt grafemet <r> med <n> i ordet *farligt*. Det är möjligt att felet beror på slarv. Ett ersättningsfel förekommer också i följande fall:

(132) restaurant (restaurang) (02/03)

Engelskans inflytande har lett till att inläraren felaktigt har ersatt grafemet <g> med <t>.

### 7.2.3 Utelämningsfel

Hos konsonantgrafemen och konsonantgrafemkombinationerna förekommer det utelämningsfel av olika slag. I följande tabell kan ses antalet utelämningsfel i materialet:

Tabell 31 Antalet utelämningsfel årskursvis

Kon.graf	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>	0	0,00	3	8,33	1	5,26	4	4,76
<d>	0	0,00	2	5,56	1	5,26	3	3,57
<f>	0	0,00	1	2,78	0	0,00	1	1,19
<l>	4	13,79	4	11,11	0	0,00	8	9,52
<m>	0	0,00	0	0,00	2	10,53	2	2,38
<n>	1	3,45	7	19,44	2	10,53	10	11,90
<p>	1	3,45	3	8,33	0	0,00	4	4,76
<r>	0	0,00	3	8,33	7	36,84	10	11,90
<s>	6	20,69	9	25,00	1	5,26	16	19,05
<t>	17	58,62	4	11,11	3	15,79	24	28,57
<ssi>	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	1,19
<ti>	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	1,19
<b>Totalt</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>84</b>	<b>100</b>

I materialet finns det sammanlagt 84 utelämningsfel hos konsonanterna. Som det framgår av tabellen vållar grafemen <t> och <s> mest problem. Utelämningsfelen hos grafemet <t> utgör totalt 28,57 procent och hos <s> 19,05 procent av alla utelämningsfelen. Antalet utelämningsfel hos <t> minskar klart under gymnasieåren. Felantalet hos <s> ökar i årskurs 2, men minskar i årskurs 3, vilket också gäller grafemen <b>, <d>, <f>, <n> och <p>. Utelämningsfelen hos grafemen <m> och <r> samt hos grafemkombinationen <ti> ökar mot slutet. Det är intressant att observera att det totala felantalet är störst i årskurs 2, men minskar klart i årskurs 3.

Utelämningsfelen hos <t> utgör 28,57 procent och således förorsakar <t> mest svårigheter. Det förekommer flera utelämningsfel hos ett enkelt <t>:

- (133) de (det) (13/01)  
 (134) mycke (mycket) (59/01)

Felet i exempel (133) är ett slarvfel. I exempel (134) är felet beroende av en talspråklig form, dvs. att utelämnning av grafemet <t> är följd av strävan efter uttalsenlig ortografi. Även fem gånger har inlärnarna skrivit ordet *mycket* felaktigt. Det finns flera fel också på dubbelskrivning av konsonantgrafemkombinationen <tt>:

- (135) at (att) (16/01)  
 (136) trötnad (tröttnad) (02/03)  
 (137) bättre (bättre) (43/03)  
 (138) idrot (idrott) (04/01)  
 (139) idrotshobby (idrottshobby) (04/01)

Ordet *att* tycks vara speciellt svårt för inlärnarna, för det har felskrivits nio gånger i vårt material. Felet kan förklaras med att inlärnarna har utelämnat det andra grafemet i slutet av ordet, eftersom dubbelskrivningen av grafemet inte är vanligt i ordslutet i finskan. Detsamma gäller ordet *idrott* och sammansättningar av detta. Felen på exemplen (136) och (137) beror troligen på uttalsenlig stavning; inlärnarna hör inte skillnad mellan ett dubbel- och enkelkonsonantgrafem i dessa ord.

Grafemet <s> förorsakar näst mest felaktigheter och utgör 19,05 procent av utelämningsfelen. Två gånger har enkelgrafemet <s> utelämnats:

- (140) svenka (svenska) (36/01)  
 (141) svenkor (svenskor) (36/01)

Detta fel kan förklaras som slarvfel, även om felet är ganska systematiskt, för det förekommer två gånger i samma uppsats. Inlärares har dock skrivit ordet *finlandssvenskor* rätt. Hos denna inlärare tycks felet variera enligt den lingvistiska kontexten.

Felaktig enkelskrivning av konsonantgrafemkombinationen <ss> tycks vålla oförväntat många problem:

- (142) bus (buss) (43/01)

- (143) lysnar (lyssnar) (02/03)  
 (144) intreserad (intresserad) (02/04)

Orsaken till utelämningsfel i exempel (142) är negativ transfer från engelskan. Det svenska ordet har förväxlats med engelskans ord *bus*, vilket är typiskt för inlärarsspråket i vårt material, för utelämningsfelet på detta ord förekommer fem gånger i olika uppsatser. Frekvensen hos ordet *lysna* är också hög, för fyra inlärare har skrivit ordet felaktigt. Det är sannolikt att detta fel beror på uttalsenlig stavning, vilket gäller också exempel (144).

I några fall har inlärnarna också utelämnat <n>:

- (145) mobbingen (mobbningen) (24/05)  
 (146) medelpunkt (medelpunkt) (80/03)  
 (147) ha (han) (04/03)

Felet på ordet *mobbningen* är systematiskt, därför att det till och med förekommer fem gånger hos samma person. Det är möjligt att felet beror på att inlärnaren sammanblandar två suffix, *-ing* och *-ning*, med varandra. Felen i exemplen (146) och (147) är klara fall av slarvfel. En gång har dubbelgrafemet <nn> enkelskrivits:

- (148) anonser (annonser) (36/08)

Inlärnaren har utelämnat det andra grafemet <n> kanske därför att man ofta uttalar ordet med ett fonem. Denna förenkling kan bero på att inlärnaren har skrivit ordet enligt finskans system, där man i regel skriver enligt uttalet. Utelämningsfelen hos grafemet <n> utgör 11,90 procent av felen.

Utelämningar av grafemet <r> är vanliga i materialet med 11,90 procent:

- (149) föstås (förstås) (13/03)  
 (150) föräldra (föräldrar) (08/05)  
 (151) föaldrars (föräldrars) (43/06)  
 (152) vackare (vackrare) (43/08)  
 (153) anda (andra) (59/06)

- (154) skiva (skriva) (59/07)  
 (155) univesitätet (universitetet) (24/06)

I alla dessa exempel beror utelämnning av grafemet <r> på slarv. Grafemet <r> tycks särskilt ofta framkalla svårigheter, vilket kan vara följd av inlärnarnas bristande uppmärksamhet på ordets rättsskrivning. Felet i exempel (155) har möjligen orsakats av tyskans inflytande.

I det följande exemplifieras utelämningsfelet hos grafemet <l>:

- (156) Medehavet (Medelhavet) (24/03)  
 (157) Stockholm (Stockholm) (59/02)

Grafemet <l> har troligen utelämnats av slarv. Slarvfelen beror på bristande uppmärksamhet på ordens ortografi. Inlärnarna har också enkelskrivit dubbelgrafemet <ll>:

- (158) hotel (hotell) (59/02)  
 (159) förskilnad (förskillnad) (02/04)

I dessa exempel gäller det förenklingen, som i exempel (158) anknyter sig till engelskans eller finskans inflytande, där man inte har någon dubbelskrivning av konsonanten i slutet av ordet. I exempel (159) kan felet förklaras med uttalsenlig ortografi. Felen hos grafemet <l> utgör 9,52 procent av utelämningsfelen. Felen hos <l> förekommer bara i början av studiet och försvinner i årskurs 3.

Grafemet <b> har utelämnats i 4,76 procent av fallen. Felaktigheterna förekommer bara i följande ord:

- (160) job (jobb) (02/07)

Felet kan förklaras med inflytande från engelskan. I materialet förekommer bara ett ord där grafemet <p> har utelämnats fyra gånger, vilket utgör 4,76 procent av felen:

(161) up (upp) (02/03)

Denna typ av utelämning kan också förklaras med interferensen från engelskan. I materialet finns det följande exempel på utelämning av grafemet <d>:

(162) vanrarhem (vandrarhem) (24/03)

(163) finlanare (finländare) (36/07)

I exempel (162) har inläraren stavat ordet i enlighet med uttalsformen. I talspråket hör man inte tydligt fonemet /d/, vilket har lett till ett felaktigt uttryck. Felet i exempel (163) kan betraktas som slarvfel. Som det ser ut, vållar grafemet <d> med 3,57 procent bara några problem hos språkinlärarna.

Felet kan också förekomma hos grafemkombinationen <mm> med 2,38 procent:

(164) koma (komma) (04/06)

(165) timar (timmar) (80/06)

Förenklingen yttrar sig genom att inläraren utelämnar grafemet <m> i ett fall där man har dubbelgrafemet. Dessa fel kan betraktas som slarvfel.

En gång har ordet med dubbelgrafemet <ff> felskrivits, vilket utgör bara 1,19 procent :

(166) chauffören (chauffören) (80/04)

Det är tydligt att inflytandet från svenskans uttal har förorsakat felet. Felet beror troligen på bristfällig inlärning av konventionella regler, som speciellt kan vålla problem hos sådana här främmande ord. Ortografin hos lånorden kan starkt avvika från de svenska ordens ortografi.

Felen hos grafemkombinationerna <ssi> och <ti> utgör 1,19 procent och dessa fel förekommer i följande ord:

## (167) affärdiskussionen (affärssdiskussionen) (11/03)

Antalet fel av denna typ är mot våra förväntningar, för vi trodde att sådana här utelämningsfel skulle ha varit vanligare. Stavfelet beror tydligen på relationen mellan fonem- och grafemnivån, för fonemet /ʃ/ har många olika motsvarigheter bland grafemen. Dessa motsvarigheter består ofta av många grafemkombinationer, som kan vara svåra för språkinlärarna. På samma sätt vållar grafemkombinationen <ti> problem hos en inlärare:

## (168) tidningsredakton (tidningsredaktion) (43/07)

I exempel (168) har inläraren haft perceptionssvårigheter med grafemkombinationen <ti>. Det har varit svårt för inläraren att se relationen mellan fonemet /ʃ/ och grafemkombinationen <ti>, vilket har lett till fel.

Som sagt, finns det totalt 84 utelämningsfel; 37 av dem med 44,05 procent gäller felaktig enkelskrivning av konsonant och 47 med 55,95 dubbelskrivning. Inlärarna tycks alltså utelämna ett av dubbelgrafemen vanligare än ett enkelgrafem. Detta kan bero på att inlärarna skriver uttalsenligt och skriver således felaktigt.

## 7.2.4 Tilläggsfel

Ortografiska fel kan också bestå av tillsatser av olika slag, dvs. att grafemen som inte hör till ordet insätts i skriftbilden. Tilläggsfelen utgör den tredje största felgruppen i vårt material. I följande tabell visas antalet tilläggsfel årskursvis:



Tabell 32 Antalet tilläggsfel årskursvis

Kon.graf	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<d>	0	0,00	2	6,90	0	0,00	2	3,64
<f>	1	14,29	4	13,79	0	0,00	5	9,09
<h>	0	0,00	0	0,00	2	10,53	2	3,64
<j>	0	0,00	1	3,45	0	0,00	1	1,82
<k>	1	14,29	1	3,45	0	0,00	2	3,64
<l>	0	0,00	4	13,79	6	31,58	10	18,18
<m>	0	0,00	4	13,79	1	5,26	5	9,09
<n>	0	0,00	0	0,00	2	10,53	2	3,64
<p>	0	0,00	2	6,90	0	0,00	2	3,64
<r>	1	14,29	3	10,34	1	5,26	5	9,09
<s>	2	28,57	4	13,79	6	31,58	12	21,82
<t>	2	28,57	4	13,79	1	5,26	7	12,73
<b>Totalt</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Den allmänna tendensen är att tilläggsfelen minskar mot slutet. Man kan dock observera att felantalet är högst i årskurs två. Hos grafemen <h>, <l>, <n> och <s> ökar däremot antalet tilläggsfel under gymnasieåren. Totalt finns det 55 tilläggsfel hos konsonantgrafemen i materialet. Som i andra felgruppen, tycks felantalet vara störst i årskurs 2, men minska i årskurs 3.

Den största gruppen av tilläggsfelen består av felen hos grafemen <s>. Felen ökar under studieåren och utgör totalt 21,82 procent. Grafemet <s> har tillagts felaktigt i följande ord:

- (169) komppissar (kompisar) (24/05)
- (170) glassögonen (glasögon) (24/05)
- (171) hejssan (hejsan) (80/02)
- (172) bromssa (bromsa) (80/08)
- (173) class (glas) (80/05)

Som i många andra tilläggsfel ovan, är det också här uttalet som framkallar svårigheter i skriften. Gymnasisterna blandar ihop ordets skriftbild och uttal i enlighet med finskans ortografiska system. I exemplen (170) och (173) är det möjligt att inlärnarna sammanblandar orden *glas* och *klass*.

Grafemet <l> har framkallat flera olika fel och utgör den näst största gruppen med 18,18 procent:

- (174) alldrig (aldrig) (24/06)
- (175) koldioksid (koldioxid) (80/04)
- (176) fell (fel) (02/08)
- (177) tilllåtet (tillåtet) (11/05)

Som det ser ut, tycks felaktig dubbelskrivning av grafemet <l> vara allmänt hos inlärnarna. I exempel (174) har inlärnaren troligen förväxlat mellan orden *aldrig* och *alltid*, och således dubbelskrivit grafemet <l>. Orsaken till felen i exemplen (175) och (176) kan bero på bristande kännedom om ordens stavning. I sista exemplet är det möjligt att inlärnaren har kombinerat två ord, nämligen *till* och *låtet*, vilket har lett till ett ortografiskt fel.

Grafemet <t> har dubbelstavats felaktigt i följande ord:

- (178) salutcentralen (salucentralen) (24/03)
- (179) trots (trots) (11/06)
- (180) matt (mat) (02/01)
- (181) potattis (potatis) (80/03)
- (182) altting (allting) (36/03)
- (183) frihett (frihet) (36/05)

Exempel (178) är ett klart fall av slarvfel. Felet beror antagligen på inlärnarens bristande uppmärksamhet på ordets ortografiska form. Dubbelskrivningen av grafemet <t> kan förklaras med uttalsenlig stavning i exemplen (179), (181) och (182). Uttalet av böjningsformerna har däremot påverkat dubbelstavningen av grafemet <t> i exemplen (180) och (183), *maten* och *friheten*. Dessa fel ökar i årskurs två, men minskar mot slutet.

Med en klar skillnad till de två största gruppen är tilläggsfelen hos grafemet <t> den tredje största gruppen med 12,73 procent.

Vårt material innehåller 3 konsonantgrafem, <f>, <m> och <r>, vilkas procentuella andelar är lika stora med 9,09 procent. Följande ord har stavats felaktigt med ett överflödigt <f>:

(184) varmfluffballongen (varmluftsballongen) (59/02)

Inläraren har använt senare i ordet förekommande beteckningssätt i förtid, vilket leder till ett stavfel. Felet kan bero på bristande uppmärksamhet på ordets stavning, dvs. att det kan handla om ett slarvfel. Grafemet <f> har också dubbelskrivits felaktigt:

(185) traffik (trafik) (08/04)

Detta fel förekommer tre gånger hos samma person och kan vara en följd av engelskans inflytande. Det motsvarande engelska ordet *traffic* skrivs med dubbelkonsonant.

En feltyp är att gymnasisten har tillagt ett överflödigt <m>:

(186) programm (program) (43/03)

(187) trivsamm (trivsam) (36/08)

(188) gymmnasie (gymnasie) (24/03)

(189) sommras (somras) (24/04)

Orsakerna till felen i exemplen kan förklaras med att inläraren har skrivit enligt uttalsformen och dubblerat grafemet <m>. Den dubblerade konsonanten i exemplen (187) och (189) kan vara påverkad av ordens andra former, *programmet* och *sommar*.

En typ inom underkategorin tilläggsfel är ett överflödigt <r>:

(190) världren (världen) (08/04)

(191) nurförtiden (nuförtiden) (13/08)

I exempel (190) har gymnasisten på nytt använt <r> som tidigare har förekommit i samma ord vilket har förorsakat ett ortografiskt fel, en perseveration. I det senare exemplet handlar det om det motsatta fallet, en antecipation. Gymnasisten har i förtid skrivit <r>, som senare förekommer i ordet.

Var och en av grafemen <d>, <h>, <k>, <n> utgör 3,64 procent. I exemplen (191) och (192) har inläraren tillagt ett överflödigt <d>-grafem:

(191) tvåtusend (tvåusen) (04/04)  
 (192) trädgård (trädgård) (36/05)

I exempel (191) kan felet förklaras med interferens från engelskan eller tyskan, där ordet slutar på grafemet <d>, *thousand*, *tausend*. I det senare exemplet (192) dubblas grafemet <d> felaktigt, vilket kan bero på att inläraren markerar kort vokalkvantitet genom att dubbelskriva den efterföljande konsonanten.

Engelskan har påverkat följande ord, där grafemet <h> har tillagts onödigt:

(193) matematisk (matematisk) (24/07)

Ett överflödigt <h> kan ha sitt ursprung i engelskan och inläraren har transfererat det till sitt andra främmande språk, svenskan.

Grafemet <k> har tillagts onödigt i följande fall:

(194) vackkert (vackert) (36/03)  
 (195) tolkka (tolka) (36/01)

I det förra exemplet (194) har inläraren markerat kort vokalkvantitet genom att skriva både grafemkombinationen <ck> och grafemet <k>. Detta kan förklaras med att skribenten stavar uttalsenligt. I det senare exemplet (195) kan orsaken till felet också anknyta sig till fonemnivån. Gymnasisten dubbelskriver grafemet på samma sätt som i ordet *kittla*, vilket leder till ett felaktigt uttryck.

Hos grafemet <n> förekommer två fel:

(196) släktingar (släktingar) (20/06)  
 (197) honnom (honom) (24/07)

I exemplet (196) har inläraren tillagt ett överflödigt <n> före suffixet *-ing*, för han troligen har förväxlat suffixen *-ing* och *-ning* med varandra. Det är tydligt att fonemnivån leder till ett fel i exempel (197). Eleven stavar ordet enligt den fonematiska principen och håller ihop uttalsformen och skriftbilden.

Ett ord med grafemet <p> har felskrivits:

(198) komppissar (kompisar) (24/05)

Exempel (198) är också ett klart fall av en uttalsenlig stavning, där inläraren tillägger ett onödigt <p>-grafem som hörs i talet.

I det följande exemplifieras tilläggsfelet hos grafemet <j>, vilket bara utgör 1,82 procent:

(199) göra (göra) (59/05)

Felet kan förklaras med att gymnasisten har uppfattat grafemen <g> och <j> som en grafemkombination <gj> som <dj>, <hj> och <lj>, vilka uttalas som /j/.

### 7.2.5 Omkastningsfel

Omkastningsfel är fel där grafemen står i fel ordning, till exempel två grafem har bytt plats med varandra. I vårt material finns det bara 3 fall där konsonantgrafemen står i fel ordning; omkastningsfelen är den minsta felgruppen i materialet. Om vi jämför antalet fel med andra undersökningar, kan vi konstatera att vi har fått likadana resultat. I

Nieminens undersökning är denna felgrupp också den minsta, bara 2,3 procent av felen. Den motsvarande siffran är 1,26 i vårt material.

Omkastningsfelen minskar mot slutet. I årskurs 1 finns det 2 fel och i årskurs 2 bara 1 fel. Inlärarna har felskrivit följande ord:

- (200) vädlig (väldig) (36/05)
- (201) lungt (lugnt) (04/02)
- (202) skojrta (skjorta) (80/02)

I exempel (200) har inläraren förväxlat grafemen <d> och <l> med varandra, vilket kan förklaras som slarvfel. Felet i ordet *lugn* beror på att ordning av grafemkombinationen <ng> är vanligare än grafemen <g> och <n>. Finskans fonem /ŋ/ kan ha påverkat felet. Fonemet /ŋ/ kan vara svårt för inlärarna, eftersom det kan skrivas med tre olika grafemkombinationer. Det är möjligt att inläraren inte har en klar skriftbild av ordet och inte kan se relationen mellan skrift och uttal. Detta kan ha förorsakat att inläraren skriver grafemen i fel ordning, vilket också gäller exempel (202).

#### 7.2.6 Fel på t-ets streck

Fel på t-ets streck gäller sådana fall där t-ets streck har bortfallit eller det har tillagts ett streck på -l. I följande fel finns det fel på t-ets streck:

- (203) lävling (tävling) (24/01)
- (204) obtigatorisk (obligatorisk) (16/07)
- (205) etter (eller) (36/01)

I exempel (203) har inläraren utelämnat t-ets streck, men i de andra exemplen, (204) och (205), har inlärarna tillagt ett överflödigt streck på -l. Dessa fel beror på bristande uppmärksamhet i skrivsituationen och är klara slarvfel.

### 7.3 Utveckling på gruppnivå

För att kunna redogöra för hur inlärarna behärskar konsonantfonemen och -grafemen är det nödvändigt att analysera utvecklingen i behärskandet av fonemen och grafemen på gruppnivå. I nedanstående tabell kan man se hur de rätta och felaktiga konsonantfonemen fördelar sig i varje årskurs och hur behärskningen av konsonanterna utvecklar sig under gymnasieåren:

Tabell 33 *Korrektetsprocenten för konsonantfonemen årskursvis*

ÅK	Rätt		Fel		Totalt	
	f	%	f	%	f	%
1	7095	99,06	67	0,94	7162	19,33
2	14672	99,36	95	0,64	14767	39,85
3	15051	99,50	76	0,50	15127	40,82
Totalt	36818	99,36	238	0,64	37056	100

Som tabellen visar är totalantalet konsonantfonem och konsonantfonemkombinationer 37 056. I årskurs 1 har inlärarna använt sammanlagt 7162 fonem eller kombinationer, vilket utgör 19,33 procent av alla konsonantfonemen och konsonantfonemkombinationerna i materialet. Riktighetsprocenten i denna årskurs är 99,06, dvs. att 7095 av det totala antalet konsonantfonem och konsonantfonemkombinationer i materialet är rätta och bara 67, alltså 0,94 procent, felaktiga.

Totalantalet konsonantfonem och -kombinationer i årskurs 2 är 14 672, 39,85 procent av hela materialets konsonantfonem och -kombinationer. Fördelningen på de korrekt och

felaktigt använda konsonantfonem och konsonantfonemkombinationer är 14 672 (99,36 procent) resp. 95 (0,64 procent).

Den motsvarande fördelningen i tredje årskurs är 15 051 (99,50 procent) resp. 76 (0,50 procent), vilket utgör sammanlagt 15127 konsonantfonem och konsonantfonemkombinationer. Detta totalantal är det största och utgör 40,82 procent av alla konsonantfonemen och konsonantfonemkombinationerna i materialet. Man kan se att den procentuella andelen av felaktiga konsonanter minskar mot slutet.

Som det ser ut, kan inlärarna stava rätt mycket bra under alla gymnasieåren, för riktighetsprocenten är hela tiden nästan 100 procent. Fastän det inte finns några stora procentuella skillnader mellan årskurserna, visade sig skillnaderna vara statistiskt signifikanta mellan årskurserna 1 och 2, ( $\chi^2 = 5.6$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ) samt mellan årskurserna 1 och 3, ( $\chi^2 = 14.3$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). Ingen statistiskt signifikant skillnad mellan årskurserna 1 och 2 kan skönjas. Inlärarna behärskar alltså det ortografiska systemet av konsonanter signifikant bättre i slutet av gymnasiet än i början.

För att faktiskt kunna se, vilka konsonantfonem som vållar mest problem, har vi samlat ihop alla möjliga fel, dvs. ersättnings-, utelämnings-, tilläggs- och omkastningsfel samt fel på t-ets streck, hos ett och samma konsonantfonem. Felantalet hos fonemet /t/ består exempelvis av 1 ersättningsfel, 24 utelämningsfel, 7 tilläggsfel och 2 fel på t-ets streck, sammanlagt blir det 34 fel. I följande tabell anges korrekthetsprocenter för de konsonantfonem som har förorsakat fel:



Tabell 34 *Korrektetsprocenten för konsonantfonemen*

ÅK	rätt		fel		totalt	
	f	%	f	%	f	%
/b/	867	98,86	10	1,14	877	2,37
/d/	2509	99,64	9	0,36	2518	6,80
/f/	1050	99,43	6	0,57	1056	2,85
/g/	1506	99,01	15	0,99	1521	4,10
/h/	1046	99,81	2	0,19	1048	2,83
/j/	1397	99,93	1	0,07	1398	3,77
/k/	2483	97,95	52	2,05	2535	6,84
/ks/	46	93,88	3	6,12	49	0,13
/l/	2621	99,28	19	0,72	2640	7,12
/m/	2539	99,73	7	0,27	2546	6,87
/n/	4239	99,69	13	0,31	4252	11,47
/p/	788	99,24	6	0,76	794	2,14
/r/	5608	99,72	16	0,28	5624	15,18
/s/	3059	99,03	30	0,97	3089	8,34
/t/	4565	99,26	34	0,74	4599	12,41
/v/	1766	99,72	5	0,28	1771	4,78
/ʃ/	174	98,86	2	1,14	176	0,47
/ʧ/	87	100,00	0	0,00	87	0,23
/ŋ/	468	98,32	8	1,68	476	1,28
<b>Totalt</b>	<b>36818</b>	<b>99,36</b>	<b>238</b>	<b>0,64</b>	<b>37056</b>	<b>100</b>

Som man kan se av tabellen, är konsonantfonemet /j/ det lättaste med 99,93 korrektetsprocent. Detta är litet förvånande, för fonemet /j/ kan stavas med många olika grafem och grafemkombinationer. Å andra sidan är användning av grafemkombinationerna <dj>, <gj>, <hj> och <lj> dock ganska sällsynt i materialet och tycks inte alls förorsaka svårigheter. Det är möjligt att de här kombinationerna lärs in som självständiga enheter i vissa ord redan från början och således förväxlas de inte med uttalet eller att finlandssvenskt uttal påverkar skriftbilden. De näst lättaste

konsonantfonemen är /h/ med 99,81 korrekthetsprocent, /m/ med 99,73 procent samt /r/ och /v/ med 99,72 procent. Den allmänna tendensen är att de konsonantfonem som är vanliga i finskan behärskas bra av inlärarna och det förekommer bara några enstaka fel hos dessa fonem.

Den lägre korrekthetsprocenten hos fonemen /ks/, /ʃ/, /b/ och /ŋ/ har sin förklaring i att de är främmande för de finskspråkiga. Korrekthetsprocenten för fonemet /ks/ är 93,88, dvs. att /ks/ behärskas allra sämst av inlärarna. Behärskningen av fonemen /b/ och /ʃ/ är den näst lägsta, alltså 98,86 procent båda. Det kan också vara svårt för de finskspråkiga inlärarna, därför att det /ʃ/ har många grafemvarianter. Felaktigheter hos dessa fonem beror på att de inte är så vanliga i inlärarnas modersmål. Som Pitkänen (1980, 24) säger, gör inlärarna lättare stavfel om vissa grafem inte är frekventa i inlärarens modersmål. Fonemet /ŋ/ används rätt i 98,32 procent av alla /ŋ/-fonemen. Detta är litet oförväntat därför att fonemet /ŋ/ finns också i finskan, t.ex. i orden *lanka* 'tråd' och *langan* 'trädens'. För de finskspråkiga kan det också vara svårt att veta det rätta beteckningssättet i finskan, antingen *nk* eller *ng*. Eftersom behärskningen av detta ljud också kan vara svårt i modersmålet, kan fonemet förorsaka problem i inlärarnas främmande språk. Förutom kan det vara problematiskt för inlärarna att uppfatta att fonemet /ŋ/ också kan manifesteras sig som grafemet <g>, inte bara som <ng>.

Det finns många fel, 52, också hos fonemet /k/. Fastän /k/ är mycket vanligt också i finskan är korrekthetsprocenten bara 97,95 i inlärarnas uppsatser i svenska. Jämförs /k/ med de andra för de finskspråkiga bekanta konsonantfonemen behärskas användningen av det sämst. Orsaken till felen kan vara relationen mellan grafem- och fonemnivån i svenskan, dvs. att fonemet /k/ motsvaras av många olika grafem och grafemkombinationer, vilket är främmande för de finskspråkiga. De finskspråkiga skriver gärna enligt uttalet eller övergeneraliserar reglerna för användningen av fonemet /k/. I allmänhet kan man konstatera att behärskningen av konsonantfonemen är nästan hundra procentig och felfrekvensen är låg. I följande tabell presenteras vilka skillnader är statistiskt signifikanta.

Tabell 35 Signifikanser för skillnaderna i tabell 34

	/b/	/d/	/f/	/g/	/h/	/j/	/k/	/ks,/l/	/m,/n/	/p/	/r/	/s/	/t/	/v/	/ʃ/	/ç/	/ŋ/
/b/																	
/d/		**												**	*		
/f/																	
/g/				**	***	**		**	***		***					**	
/h/					***	*						**	*				
/j/					***	**						***	**				
/k/							***	***	***	**	***	***	***	***	***	***	***
/ks/																	
/l/							*	**		**							*
/m/												***	**				
/n/												***	**				
/p/																	
/r/												***	***				
/s/																	**
/t/																	*
/v/																	
/ʃ/																	
/ç/																	
/ŋ/																	

På individnivå har inlärarna gjort i genomsnitt 19,8 fel i sin produktion under gymnasieåren. Detta betyder att en uppsats innehåller bara 2,5 fel. I vårt material finns det en inlärare vars uppsats är nästan helt felfri. Han har bara tre fel beträffande konsonantgrafem som gäller ersättnings- och tilläggsfel. Den inlärare som har mest problem med konsonantgrafem har gjort 46 fel. Som Meriläinen (1984, 37) konstaterar, tenderar de ortografiska felen att hopa sig och de kan vara mångskiftande hos en och samma person. Detta gäller också den inlärare som har gjort många fel. Hennes fel består av alla slags feltyper: ersättningar, utelämnningar, tillägg, omkastningar och fel på diakritiska tecken.

Jämförelsen mellan behärsknigen av vokalgrafemen och konsonantgrafemen visar inte stora procentuella skillnader. Behärsknigen av vokalgrafemen är dock litet bättre än behärsknigen av konsonantgrafemen. Det relativa antalet fel hos konsonantgrafemen är

större, sammanlagt 238 fel, än hos vokalerna, 130 fel. När det är fråga om utveckling, är den procentuellt litet större hos konsonanterna än hos vokalerna.

## 8 SAMMAN- OCH SÄRSKRIVNING

Den allmänna regeln är att det sammansatta ordet utgör ett enhetligt begrepp. Det är ofta intonation och betoning som bestämmer över om det är fråga om ett ord eller flera. (Svenska skrivregler 1991, 62.) Det kan vara svårt för inlärarna att bestämma vilka ord som skrivs isär och vilka som sammanskrivs. I följande tabell presenteras antalet samman- och särskrivningsfel årskursvis:

Tabell 36 Fel i samman- och särskrivning årskursvis

Feltyp	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sammanskr.	6	85,71	17	100,00	16	100,00	39	97,50
Särskriv.	1	14,29	0	0,00	0	0,00	1	2,50
<b>Totalt</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Som det ser ut, är fel i sammanskrivningen med 97,50 procent mycket vanligare än i särskrivning. Felen i den förstnämnda gruppen ökar betydligt i årskurs 2 och minskar nästan inte alls i årskurs 3. Den sistnämnda gruppen är mycket liten, bara 2,50 procent av felen och felet förekommer i årskurs 1. Inlärarna har gjort följande fel i sammanskrivning:

- (206) sommar lovet (sommarlovet) (24/07)
- (207) lunch tid (lunchtid) (43/03)
- (208) hotel rum (hotellrum) (59/02)
- (209) hamburger bar (hamburgerbar) (59/02)

Det är ganska oförväntat att inlärnarna skriver ord av typ (206) - (209) isär, även om de också i finskan sammanskrivs. Det är möjligt att engelskan påverkar särskrivningen, för man särskriver orden i engelskan. I många fall tycks ord som innehåller förledet *favorit* vålla problem:

- (210) favorit sport (favoritsport) (08/04)
- (211) favorit program (favoritprogram) (43/04)
- (212) favorit bastudricken (favoritbastudrickan)

Inlärnarna uppfattar förledet som en enhet, fast ledet också i finskan är en del av sammansättningen, t.ex. *lempiohjelma* 'ett favoritprogram'. Bakom felet kan också ligga interferensen från engelskan. Detsamma gäller också exempel (213):

- (213) jätte sund (jättesund) (08/04)

Gymnasisten har felaktigt särskrivit ordet kanske därför att finskans motsvarande förled *tosi* särskrivs. Det förekommer fel också i följande fall:

- (214) till sammans (tillsammans) (24/03)
- (215) ur säkta (ursäkta) (02/02)

Det är möjligt att inlärnarna associerar förleden *till* och *ur* som vanliga prepositioner och skriver orden isär. I följande fall har inlärnarna sammanskrivit orden alldeles rätt, men lämnat bort -s i fogen:

- (216) televisionprogram (televisionsprogram) (36/04)
- (217) förlovningring (förlovningsring) (36/05)
- (218) arbetsplats (arbetsplats) (36/07)
- (219) tävlingcyklare (tävlingscyklare) (04/04)
- (220) yrkeskolan (yrkesskolan) (04/06)
- (221) riksdagsmännen (riksdagsmännen) (08/07)
- (222) affärdiskussionen (affärsdiskussionen) (11/03)
- (223) varmfluffballongen (varmluftsballongen) (59/02)

Valet av sammansättningsfog förorsakar också förvirring för de svenskspråkiga och det är naturligt att de finskspråkiga inlärarna också har det svårt att veta det rätta alternativet. En gång har inläraren tillagt en onödig fog:

(224) valsurnan (valurnan) (08/07)

I materialet finns det ett fel på särskrivning:

(225) engelskafamilj (en engelsk familj) (11/01)

I detta fall har inläraren uppfattat ordet som en enhet och har inte kunnat göra distinktionen mellan adjektivet och substantivet. Inläraren har kanske tänkt på sammansättningen *svensklärare*, där förledet betecknar nationalitet.

I följande fall har inläraren gjort fel med bindestreck:

(226) den-sista (den sista) (59/07)

(227) vecku slutet (vecko-slutet) (02/01)

(229) arbets lösa (arbets-lösa) (43/06)

I exempel (226) har inläraren tillagt ett onödigt bindestreck, vilket troligen beror på slarvighet. I exemplen (227) och (229) har inlärarna däremot felaktigt utelämnat bindestreck när orden har delats upp på två rader. De kan föras till harmlösa slarvfel.

## 9 UTVECKLING AV ORTOGRAFISK FÖRMÅGA

### 9.1 Ortografisk förmåga hos flickor och pojkar

För att kunna redogöra för hur behärskning av ortografi ansluter sig till könen, analyserar vi flickornas och pojkarnas utveckling inom ortografi. Vi har delat grafemen in i vokaler och konsonanter på samma sätt som vi tidigare har gjort. Först betraktar vi användningen av vokalgrafemen hos flickor och pojkar, och sedan bruket av konsonant-

grafemen. Till sist undersöks korrekthetsprocenten för ortografisk förmåga i sin helhet. I tabell 37 kan man se hur de rätta och felaktiga vokalfonemen fördelar sig årskursvis och hur användningen av vokalerna utvecklar sig under studieåren.

Tabell 37 *Korrekthetsprocenten för vokaler hos flickor och pojkar*

ÅK	rätt		fel		totalt	
	f	%	f	%	f	%
ÅK1 F	2454	99,19	20	0,81	2474	18,83
ÅK1 P	2402	99,26	18	0,74	2420	20,39
ÅK2 F	5398	99,56	24	0,44	5422	41,27
ÅK2 P	4504	99,45	25	0,55	4529	38,15
ÅK3 F	5217	99,54	24	0,46	5241	39,89
ÅK3 P	4903	99,61	19	0,39	4922	41,46
Totalt F	13069	99,48	68	0,52	13137	100
Totalt P	11809	99,48	62	0,52	11871	100

Tabellen visar att flickorna använder flera vokalgrafem än pojkarna i alla årskurserna. I flickornas uppsatser finns det totalt 13 137 vokalgrafem medan i pojkarnas 11 871. Flickornas och pojkarnas utvecklingsgång följer samma tendens; korrekthetsprocenten ökar mot slutet och den totala korrekthetsprocenten, 99,48, är samma hos båda könen. Hos flickorna finns det 13 069 rätta och 68 felaktiga vokalgrafem. Hos pojkarna är det motsvarande antalet korrekta vokalgrafem 11 809 och antalet felaktiga litet mindre, 62, dvs. 0.52 procent. Hos flickorna är skillnaden statistiskt signifikant mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 4.1$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ) och hos pojkarna mellan årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 4.1$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ). Korrekthetsprocenten hos pojkarna stiger ständigt, medan hos flickorna stiger den i årskurs 2, men minskar en aning i årskurs 3. Mellan könen kan inte några statistiskt signifikanta skillnader skönjas.

Användningen av konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer med korrekthetsprocenten hos flickorna och pojkarna redogörs i följande tabell. I analysen av den ortografiska utvecklingen jämförs flickornas och pojkarnas användning av konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer årskursvis med varandra.

Tabell 38 *Korrekthetsprocenten för konsonanter hos flickor och pojkar*

ÅK	rätt		fel		totalt	
	f	%	f	%	f	%
ÅK1 F	3618	99,12	32	0,88	3650	18,74
ÅK1 P	3477	99,00	35	1,00	3512	19,98
ÅK2 F	7909	99,21	63	0,79	7972	40,92
ÅK2 P	6763	99,53	32	0,47	6795	38,66
ÅK3 F	7814	99,43	45	0,57	7859	40,34
ÅK3 P	7237	99,57	31	0,43	7268	41,35
Totalt F	19341	99,28	140	0,72	19481	100
Totalt P	17477	99,44	98	0,56	17575	100

Som det framgår av tabellen, använder flickorna sammanlagt 19 481 konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer, vilket är litet mera än pojkarnas motsvarande antal, 17 575. Samma tendens gäller också alla årskurserna, och flickorna använder flera konsonantgrafem och konsonantgrafemkombinationer än pojkarna i varje årskurs. I början av gymnasiet behärskar flickorna användningen av konsonanter litet bättre än pojkarna och deras korrekthetsprocenten är 99,12. Den motsvarande siffran hos pojkarna är 99,00, men därefter blir pojkarnas ortografiska förmåga bättre. Korrekthetsprocenten hos pojkarna stiger mellan årskurserna 1 och 2 till och med 0,53 procent. I årskurs 3 har pojkarna uppnått korrekthetsprocenten 99,57, medan den motsvarande siffran hos flickorna är 99,43, dvs. att pojkarna behärskar konsonanterna litet bättre än flickorna i



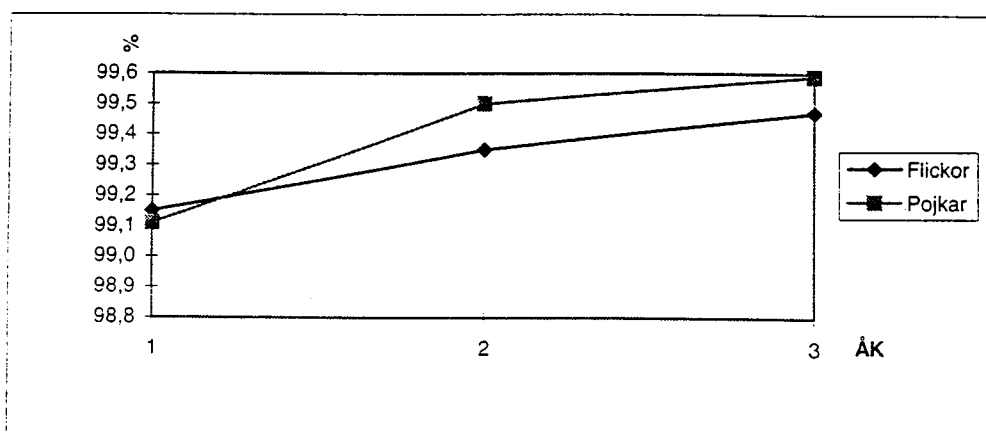
slutet av gymnasiet. Detta gäller också det korrekta bruket i sin helhet; pojkarna tycks göra färre fel än flickorna, för pojkarnas korrekthetsprocent är 99,44 medan flickornas är 99,28. Hos flickorna kan man inte fastställa några statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna. Hos pojkarna visade sig däremot skillnaden mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 9.9$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ) och årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 12.6$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ) vara signifikant i  $\chi^2$  -testet. Tendensen att pojkarna behärskar ortografin litet bättre än flickorna är likartad både hos vokalerna och konsonanterna. Hos konsonanterna visade sig skillnaderna vara statistiskt signifikanta mellan könen i årskurs 2 ( $\chi^2 = 5.8$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ). Totalt behärskar pojkarna konsonanter signifikant bättre än flickorna ( $\chi^2 = 3.8$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ). Man kan inte fastställa några statistiskt signifikanta skillnader i andra årskurser.

Flickornas och pojkarnas utveckling i sin helhet betraktas i nedanstående tabell. Både vokal- och konsonantgrafem och -kombinationer har tagits med.

Tabell 39 *Korrekthetsprocenten för vokaler och konsonanter hos flickor och pojkar*

ÅK	rätt		fel		totalt	
	f	%	f	%	f	%
ÅK1 F	6072	99,15	52	0,85	6124	18,77
ÅK1 P	5879	99,11	53	0,89	5932	20,15
ÅK2 F	13307	99,35	87	0,65	13394	41,06
ÅK2 P	11267	99,50	57	0,50	11324	38,46
ÅK3 F	13031	99,47	69	0,53	13100	40,16
ÅK3 P	12140	99,59	50	0,41	12190	41,40
Totalt F	32410	99,36	208	0,64	32618	100
Totalt P	29286	99,46	160	0,54	29446	100

Flickorna använder flera grafem och grafemkombinationer, 32 618, än pojkarna, 29 446. I fråga om uppsatslängden växer ordantalet i samma takt med antalet grafem och grafemkombinationer. I vårt material är flickornas ordantal 7689 och pojkarnas 7319. Detta bekräftar den allmänna uppfattningen om att flickorna skriver längre uppsatser än pojkarna (jfr. Pettersson 1982, 75). Vår undersökning visar att pojkarna behärskar ortografin litet bättre än flickorna och hos pojkarna är procenten för det korrekta bruket 99.46 och hos flickorna litet mindre, 99.36. Felantalet hos flickorna blir således 208, vilket utgör 0.64 procent av alla grafemen och hos pojkarna 160, dvs. 0.54 procent. Flickornas utgångsnivå är litet bättre än pojkarnas, dvs. att flickornas korrekthetsprocent, 99.15, är litet högre än pojkarnas, 99.11 i början av studiet. Utvecklingen av ortografi illustreras i följande figur:



Figur 11 *Utvecklingen av ortografi hos flickor och pojkar*

I takt med stigande ålder och ökade språkkunskaper utvecklar sig rättstavningsförmågan hos pojkarna bättre under årskurserna 2 och 3 och uppnår korrekthetsprocenten 99.59. Utvecklingen hos flickorna är däremot inte likadan, utan rättskrivningsfärdigheten utvecklar sig inte i samma takt som hos pojkarna. Procenten för det korrekta bruket är hög, 99.47, men flickorna uppnår ändå inte precis samma nivå

som pojkarna, 99.59. Hos flickorna kan man skönjas en statistiskt signifikant skillnad mellan årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 6.9$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ) och hos pojkarna mellan årskurserna 1 och 2 ( $\chi^2 = 9.4$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ) samt mellan årskurserna 1 och 3 ( $\chi^2 = 16.5$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). Eftersom flickorna använder flera grafem och grafemkombinationer och skriver längre uppsatser, blir risken att göra fel större hos flickorna än hos pojkarna. Statistiskt sett är skillnaderna mellan könen inte betydliga.

Jämförs med andra undersökningar behärskar de en- och tvåspråkiga flickorna rättstavningen bättre än pojkarna i grundskolan (Laurén 1994, 115). Vid undersökningen av gymnasieelevernas rättstavningsförmåga är resultaten litet annorlunda. Vår undersökning bekräftar inte vad som Hultman och Westman har fastställt om könsskillnader i stavförmågan. I deras undersökning stavar pojkarna sämre än flickorna; flickorna gör endast 2/3 så många stavfel som pojkarna. I Meriläinens undersökning som gäller de finskspråkiga gymnasisternas rättstavningsförmåga är könsskillnaderna inte så stora. Flickorna gör en aning färre fel än pojkarna; pojkarnas felantal är 35 och flickornas 34. I vårt material är de motsvarande siffrorna 182 hos pojkarna och 226 hos flickorna. I Meriläinens undersökning är felantalet per hundra löpord 0.79 hos pojkarna och 0.69 hos flickorna. I vårt material är pojkarnas felantal 2.49 och flickornas 2.84. Skillnaderna mellan undersökningsresultaten kan förklaras med att Hultman och Westman studerar de svenskspråkiga inlärarna, medan vårt material utgörs av uppsatser skrivna av de finskspråkiga inlärarna. Skillnaderna mellan Meriläinens och vår undersökning kan förklaras med att Meriläinen undersöker uppsatser som är skrivna av abiturienter, som kan anses som avancerade inlärare, medan vi undersöker uppsatser skrivna av inlärarna från årskurs 1 till årskurs 3.

## 9.2 Ortografisk förmåga hos alla inlärare

I detta kapitel redogörs för hur inlärarna behärskar ortografi under gymnasieåren. I studerande av ortografi har vi tagit med både vokalerna och konsonanterna. Som utgångspunkt för analysen av allmän ortografisk förmåga är alla vokal- och konsonantgrafem, vilket möjliggör att inlärarnas ortografiska utveckling kan jämföras årskursvis.

I följande tabell presenteras korrekthetsprocenten för hela materialet:

Tabell 40 *Korrekthetsprocenten för grafemen hos alla inlärare*

ÅK	Rätt		Fel		Totalt	
	f	%	f	%	f	%
1	11951	99,13	105	0,87	12056	19,43
2	24574	99,42	144	0,58	24718	39,83
3	25171	99,53	119	0,47	25290	40,75
Totalt	61696	99,41	368	0,59	62064	100

I vårt material finns det sammanlagt 62 064 grafem och grafemkombinationer. I första årskurs har inlärarna använt totalt 12 056 grafem, vilket utgör 19,43 procent av alla materialets grafem. Korrekthetsprocenten i denna årskurs är 99,13, dvs. att 11 951 grafem har använts rätt och bara 105 felaktigt.

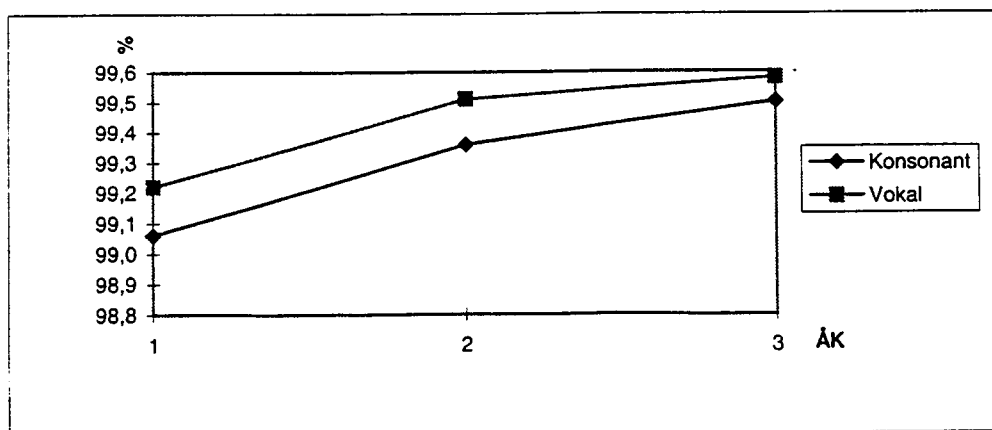
I uppsatserna i årskurs 2 påträffas 24 718 grafem, vilket utgör 39,83 procent av grafemen. I andra årskurs behärskas grafemen litet bättre än i årskurs 1 och procenten för det

korrekta bruket är 99,42. Av alla grafemen i denna årskurs har 24 574 grafem använts rätt och 144 felaktigt.

Beräknar man antalet grafem i årskurs 3, får man sammanlagt 25 290 grafem, vilket utgör 40,75 procent av hela materialets grafem. Inlärarna har producerat 25 171 rätta och 119 felaktiga grafem och procenterna är 99,53 resp. 0,47.

Gemensamt för alla årskurserna är att inlärarna behärskar användningen av grafemen bättre och bättre mot slutet och korrekthetsprocenten stiger ständigt under gymnasieåren. Typiskt för allmän ortografisk förmåga är dock att grafemen behärskas nästan hundra procentigt i alla årskurserna och procentuellt är skillnaderna små. I genomsnitt har en inlärare gjort 30,7 fel under studieåren och per en uppsats finns det 3,8 fel. Skillnaden mellan årskurserna 1 och 2 visade sig vara signifikant i  $\chi^2$ -testet ( $\chi^2 = 10,0$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ). Skillnaden mellan årskurserna 1 och 3 är också signifikant ( $\chi^2 = 22,0$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Man kan inte fastställa några statistiskt signifikanta skillnader mellan årskurserna 2 och 3.

I följande figur presenteras användningen av konsonant- och vokalgrafem i gymnasisternas inläraarsvenska:



Figur 12 Utvecklingen av vokaler och konsonanter

Jämförs behärsknigen av vokal- och konsonantgrafem, kan man konstatera att ortografisk utveckling är positiv och att vokalgrafem behärskas bättre än konsonantgrafem. Detta kan i någon mån bero på att det finns flera olika beteckningsätt hos konsonanterna än hos vokalerna, dvs. att enskilda konsonantgrafem och grafem-

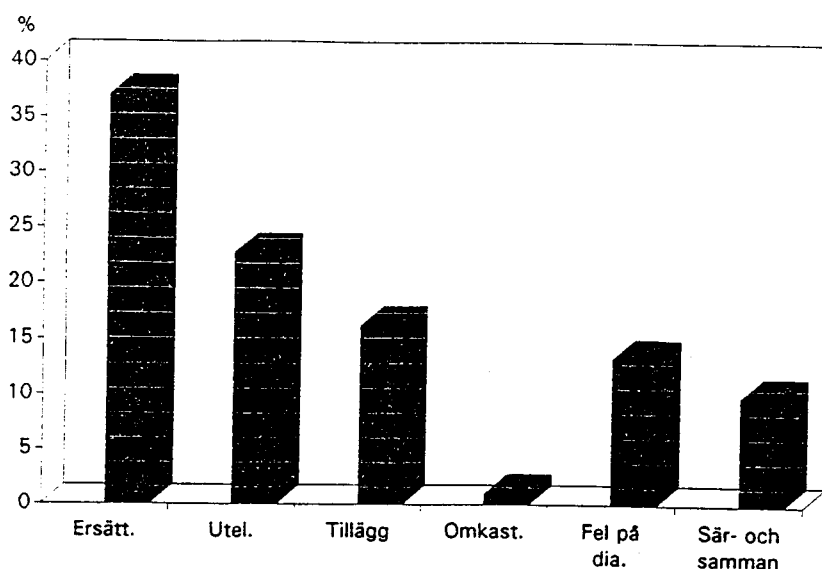
kombinationer motsvaras av ett och samma fonem. Således är det lättare för inlärnarna att välja rätt bland vokalgrafemen än bland konsonantgrafem.

I nedanstående tabell anges antalet ortografiska fel i inlärnarnas uppsatser:

Tabell 41 *Antalet ortografiska fel årskursvis i hela materialet*

Feltyp	ÅK 1		ÅK 2		ÅK 3		Totalt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ersättning	45	40,18	56	34,78	50	37,04	151	37,01
Utelämning	31	27,68	39	24,22	23	17,04	93	22,79
Tillägg	8	7,14	33	20,50	25	18,52	66	16,18
Omkastning	2	1,79	1	0,62	1	0,74	4	0,98
Diakr.	19	16,96	15	9,32	20	14,81	54	13,24
Sär-och samman	7	6,25	17	10,56	16	11,85	40	9,80
<b>Totalt</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>161</b>	<b>100</b>	<b>135</b>	<b>100</b>	<b>408</b>	<b>100</b>

Totalantalet vokal-, konsonant- samt sär- och sammanskrivningsfel i materialet är 408 och fördelningen av dem illustreras i figur 13.



Figur 12 Feltyper i materialet

Av tabellen kan ses de procentuella andelarna av felen. Ersättningsfelen utgör 37,01 procent av felen och är således den klart största felkategorin i materialet. Utelämningsfelen utgör också en stor felgrupp och dess procentuella andel är 22,79. De näst största grupperna är tilläggsfelen med 16,18 procent och fel på diakritiska tecken med 13,24 procent. Fel i sär- och sammanskrivningarna är en ganska liten felgrupp, 9,80 procent av felen. Den allra minsta felkategorin är omkastningar med 0,98 procent. Ersättnings-, utelämnings-, tilläggs- samt sär- och sammanskrivningsfelen ökar i årskurs 2, men minskar mot slutet. Detta tycks vara typiskt för inlärarespråket i vårt material. Det förekommer ändå inte några stora förändringar hos omkastningsfelen under studieåren utan antalet fel blir kvar ända i årskurs 3. Antalet sär- och sammanskrivningsfel är minst i årskurs 1, men ökar betydligt i årskurs 2 och är även 16 ännu i årskurs 3.

## 10 SAMMANFATTNING

I denna pro gradu -avhandling har vi redogjort för hur finskspråkiga gymnasister behärskar ortografin. Studieobjektet har utgjorts av rättstavningsförmåga i inlärarvenska och intresset har inriktats på användningen av grafemen och fonemen i uppsatserna. Utgångspunkten för undersökningen var att studera karakteristiska drag i ortografin i gymnasisternas produktion och utveckling i behärsningen av den.

Materialet för arbetet omfattade totalt 96 gymnasistuppsatser av vilka 84 har skrivits i skolundervisningen och 12 i studentprovet. Således gällde det mestadels formell språkinläring som sker i en finskspråkig miljö. Undersökningen var longitudinell och ortografin studerades årskursvis på gruppnivå. Det betraktades också utveckling i ortografin mellan könen.

I den kontrastiva analysen kom det fram att svenskans och finskans ortografiska system inte helt motsvarar varandra utan det finns några skillnader. I finskan stavar man vanligtvis enligt uttalet, men i svenskan är det däremot vanligt att uttalet och skriften skiljer sig åt och kan ta sig olika uttryck. För finskspråkiga inlärare är det främmande att ett fonem kan motsvaras av många olika grafem och grafemkombinationer, och detta kan leda till svårigheter i inlärarvenska. Ur den grafofonematiska synvinkeln måste gymnasisten lära sig gå från grafemen till de motsvarande fonemen för att se relationerna mellan två nivåer.

Det totala antalet grafem i materialet var 62 064. Performansanalysen visade att de mest frekventa vokalgrafemen var <a> (28,67 %), <e> (22,44 %) och <i> (14,25 %). Av konsonanterna använde inläarna mest grafemen <r> (15,18 %), <t> (12,41 %) och <n> (11,47 %). Resultaten följde i stort sett frekvenserna i Nusvensk frekvensordbok. I användningen av grafemen fanns det också skillnader mellan könen. Flickorna använde klart flera vokal- och konsonantgrafem än pojkarna, flickornas grafemantal är 32 618 och pojkarnas 29 446.



Beträffande olika fel kan vi konstatera att det fanns relativt få fel i inlärarespråket. Jämfört med de andra undersökningarna var felantalet i vårt material även litet högre, vilket berodde på att vårt sampel utgjordes av uppsatser skrivna av inlärares också på ett tidigt inlärningsstadium. Det ser ut att det inte finns många ortografiska fel i undersökta material och således utgör ortografin en begränsad men dock en viktig del av den språkliga kompetensen.

Resultaten visade att ersättningsfelen var den mest frekventa feltypen både hos vokaler och konsonanter. Ersättningsfelen kunde huvudsakligen förklaras med transfer från modersmålet eller från andra språk, övergeneralisering, uttalsenlig stavning och slarvighet. Hos vokaler var den näst största felgruppen fel på diakritiska tecken medan hos konsonanter utelämningsfelen. Orsakerna till dessa fel var inlärares bristande uppmärksamhet på ordets ortografiska form och att inlärares tenderade förenkla orden. Hos vokaler och konsonanter var tilläggsfelen den tredje vanligaste felgruppen, vilket berodde på inflytande från inlärares modersmål och främmande språk samt bristande uppmärksamhet. Totalt var ersättningsfelen den mest frekventa feltypen i hela materialet. Utelämnings- och tilläggsfelen utgjorde också ganska stora felkategorier. Den allra minsta feltypen var omkastningar. Antalet fel ökade vanligtvis i årskurs 2, men minskade betydligt i årskurs 3. Det är intressant att felantalet följde ofta en likadan tendens.

Vad beträffar den årskursvisa utvecklingen kom det fram att korrekthetsprocenten för vokaler steg från 99,21 till 99,51. Fast de procentuella skillnaderna var små, visade sig skillnaderna vara signifikanta mellan årskurserna 1 och 2 samt 1 och 3. Av vokalfemmen tycks femmen <ä> och <u> vara svårast. Den låga procenten berodde till stor del på fel på diakritiska tecken och ersättningar av olika slag. Detta bekräftar vår hypotes att de femmen som har olika varianter är svårare för de finskspråkiga och förorsakar felaktigheter.

När man granskade utvecklingen hos konsonanter, kom vi fram till att procenten för det korrekta bruket steg från 99,06 till 99,50. Skillnaderna var statistiskt signifikanta mellan årskurserna 1 och 2 samt 1 och 3. De svåraste konsonantfonemen och

motsvarande konsonantgrafemen och -kombinationerna var /ks/, /ʃ/, /b/ och /ŋ/ och förklaringar till de lägre procenterna var att dessa konsonantfonem är främmande för de finskspråkiga och att de kan ha olika beteckningsätt. Våra resultat visade att vokalerna behärskades bättre än konsonanterna under studieåren.

Stavfelen berodde ofta på att inläraren hade svårigheter att se relationen mellan fonem- och grafemnivån. Felen kunde också förorsakas av visuella och auditiva problem. Det var också vanligt att inlärarna stavade i enlighet med uttalsformen. Det är också ett faktum att tidspresen kan påverka felantalet, speciellt inom ortografin, där slarvfelen är vanliga. Om inläraren inte har tid att fästa uppmärksamhet vid formen, är det möjligt att felantalet ökar. Abituriertuppsatserna i vårt material tycks nästan alltid vara helt felfria. Abiturienterna är i regel motiverade och omsorgsfulla och fäster noggrannare uppmärksamhet vid ordens stavning. Det kan också vara möjligt att inlärarna i studentprovet undviker ortografiskt svåra ord och använder i stället ord vilkas rättstavning de behärskar.

Beträffande flickornas och pojkarnas ortografiska utveckling framgick det av resultaten att pojkarna behärskade ortografin litet bättre än flickorna. Fast flickornas utgångsnivå var bättre än pojkarnas, uppnådde pojkarna dock en högre nivå i slutet av gymnasiet än flickorna. När det gällde konsonanterna, var tendensen samma och pojkarna behärskade konsonanter signifikant bättre än flickorna. Våra resultat följer i någon mån de andra undersökningsresultaten som behandlar finskspråkiga gymnasisters inlärarsvenska (jfr. Meriläinen 1984 och Nieminen 1993). I fråga om Hultmans och Westmans undersökningsresultat (1977) finns det större skillnader; i deras material behärskar flickorna ortografin betydligt bättre än pojkarna.

Gemensamt för alla årskurserna var att prestationerna förbättrade sig mot slutet, vilket man kunde vänta sig, och korrekthetsprocenten steg ständigt under gymnasiet. Skillnaderna mellan årskurserna 1 och 2 samt 1 och 3 var statistiskt signifikanta. Inlärarna behärskade det ortografiska systemet signifikant bättre i slutet av gymnasiet än i början.

I fortsättningen kunde man undersöka rättstavningsförmåga i början av inläring. Intuitivt kunde man tänka sig att inlärarna på ett tidigt inlärningsstadium hade flera svårigheter med ortografin. Det skulle vara intressant att veta hurdana problem inlärarna har och hur deras rättstavningsförmåga utvecklar sig. Ytterligare skulle det vara intressant att studera svenskspråkiga gymnasisters inlärarfinska och ta reda på hurdana skillnader och likheter det finns i deras språkbruk.

Det ser ut att inlärarna behärskar ortografin bra genom formell inläring. Fast ortografiska fel sällan förorsakar informativa svårigheter, anses de dock vara irriterande och tecken på skrivsvårigheter. I några fall kan ortografiska tecken dock ha betydelseskiljande funktioner, t.ex. i orden lilla och titta. I skolundervisningen måste tas hänsyn till att rättstavningen inte är en isolerad företeelse utan en integrerad del av språkbehärskningen och det är viktigt att kombinera den med lyssnande, tal, läsning och skrivning.

## LITTERATUR

- Allén, S. 1971. Introduktion i grafonomi. Det lingvistiska skriftstudiet. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Allén, S. 1973. Stavning. I Allén, S., Tholstrup, Å. & Uthorn, N. (red.): Tre uppsatser om stavning. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 5. Studentlitteratur, Lund, 46-55.
- Arabski, J. 1979. Errors as indications of the development of interlanguage. University Slaski, Katowice.
- Arvidsson, G. 1993. Läs- och skrivinlärning för barn. I Cerú, E. (red.): Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärbok 3. Natur och Kultur, Stockholm, 187-205.
- Baddeley, A.D. 1986. Working Memory. Clarendon Press, Oxford.
- Björnsson, C.H. 1977. Skrivförmågan förr och nu. Pedagogiskt centrum, Stockholm.
- Bråten, I. 1991. Kognitive strategier og ortografi. Et teoretisk perspektiv og en dybdestudie. Bind I. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Butler, C. 1985. Statistics in Linguistics. Basil Blackwell, Oxford.
- Byström, J. 1992. Grundkurs i statistik. Natur och kultur, Stockholm.
- Carroll, J. B. 1977. Characteristics of Successful Second Language Learners. I Burt, M., Dulay, H. & Finocchiaro, M. (utg.): Viewpoints on English as a Second Language. Regents Publishing Company, New York, 1-7.

- Cederblad, C. 1941. *Beväringsstavningen i samband med ortografiens problem*. Rabén & Sjögren, Stockholm.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education, Harmondsworth.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Dahlstedt, K.-H. 1972. *Svårigheter i svenskans uttal. En handledning vid undervisningen av finska, tyska och jugoslaviska invandrare*. Gleerups, Lund.
- Downing, J. & Leong, C. K. 1982. *Psychology of Reading*. Macmillan, New York.
- Elert, C.-C. 1966. *Allmän och svensk fonetik*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Elert, C.-C. 1970. *Ljud och ord i svenskan*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the classroom*. Blackwell, Oxford.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Fries, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Garlén, C. 1988. *Svenskans fonologi*. Studentlitteratur, Lund.

- Gårding, E. 1976. Konsonanter och konsonantsystem. I Gårding, E. (utg.): Kontrastiv fonetik och syntax med svenska i centrum. LiberLäromedel, Lund, 61-85.
- Hammarberg, B. & Svensson, B. 1975. Svenska som främmande språk. En lärarbok. Sveriges Radios förlag, Stockholm.
- Hammermo, O. 1991. Om stavningen av ordet formatera. I Aniansson, E. (red.): Eget språk och andras. Ett urval artiklar ur Språklådan i Upsala Nya Tidning. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 22, Uppsala, 38-40.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. I Gregg L.W. & Steinberg E.R. (red.): Cognitive Processes in Writing. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Hultman, T.G. 1976. Skriftspråk och ortografi. I Språket i blickpunkten. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 110. LiberLäromedel, Lund, 132-149.
- Hultman, T.G. & Westman, M. 1977. Gymnasistsvenska. LiberLäromedel, Lund.
- Husén, T. 1950. Rättstavningsförmågans psykologi. Pedagogiska skrifter 207-209. Svensk läraretidnings förlag, Stockholm.
- Hyltenstam, K. 1981a. Invandrarinriktad språkundervisning och interimsspråksforskning. En inledning. I Hyltenstam, K. (utg.): Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning. LiberLäromedel, Lund, 9-20.
- Hyltenstam, K. 1981b. Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. I Hyltenstam, K. (utg.): Svenska i invandraperspektiv. LiberLäromedel, Lund, 11-40.

- Hyltenstam, K. 1989. Andraspråksinläring: Morfologi og syntax. I Kasper, G. & Wagner, J. (utg.): Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Gyldendal, Köpenhamn, 88-101.
- Hyltenstam, K. & Wassén, K. 1984. Svenska som andraspråk - en introduktion. Studentlitteratur, Lund.
- Hänni, T. 1987. Om ortografiska fel i finska abiturienters studentuppsatser i svenska. Opublicerad pro gradu -avhandling vid Jyväskylä universitet.
- Jacobs, H.L. 1981. Testing ESL Composition. A Practical Approach. Newbury House, Rowley.
- James, C. 1980. Contrastive Analysis. Longman, London.
- Jonsson, Å. 1991. Snorkel och supradentaler. I Aniansson, E. (red.): Eget språk och andras. Ett urval artiklar ur Språklådan i Upsala Nya Tidning. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 22, Uppsala, 28-29.
- Jungner, S. 1988. "Äntligen en vettig form". Processinriktad skrivning i främmande språk. Tempus 6/1988, 4-6.
- Karlsson, F. 1976. Finskans struktur. LiberLäromedel, Lund.
- Karlsson, F. 1981. Finsk grammatik. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Kotsinas, U.-B. 1985. Invandrare talar svenska. Liber Förlag, Malmö.
- Kuure, L. & Kuure, O. 1989. Svenskan hos högstadielärover i finska klasser i Sverige. I Tingbjörn, G. (utg.): Andra symposiet om Svenska som Andraspråk i Göteborg 1989. Göteborgs universitet, 184-202.

- Kuure, O. & Yliherva, A. 1993. Ortografiska fel hos tvåspråkiga högstadielärover. I Golden, A. & Hvenekilde, A. (red.): Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den 19.-20. mars 1993. Avdelning for norsk som andrespråk. Institutt for lingvistiske fag. Universitetet i Oslo, 283-293.
- Kuyumcu, E. 1993. Läs- och skrivinläring för vuxna i andraspråksperspektiv. I Cerú E. (red.): Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3. Natur och Kultur, Stockholm, 144-186.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Leino, A.-L. 1979. *Kielididaktiikka*. Otava, Keuruu.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, London.
- Larsson, K. 1984. *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Liber Förlag, Malmö.
- Larsson, K. 1995. *Den skrivande människan*. Studentlitteratur, Lund.
- Laurén, U. 1994. *Tvåspråkiga och enspråkiga skoleelers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Universitas Wasaensis, Vasa.
- Lindell, E. 1964. *Den svenska rättskrivningsmetodikens bidrag till dess pedagogisk-psykologiska grundval*. *Studia Psychologica et paedagogica, series altera, Investigationes XII*. CWK Gleerup, Lund.
- Linell, P., Svensson, B. & Öhman, S. 1971. *Ljudstruktur. Inledning till fonologin och särdragsteorin*. Gleerups, Lund.



- Linell, P. 1982. Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation. Liber Förlag, Lund.
- Linnarud, M. 1986. Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English. Liber Förlag, Malmö.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus, Helsinki.
- Lundberg, I. 1981. Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning. Skolöverstyrelsen. Byrån för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete, Stockholm.
- Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Liber, Stockholm.
- Löfberg, D. 1960. Generaliseringstendensen vid rättskrivning. Pedagogiska skrifter 228. Svensk Lärartidnings Förlag, Stockholm.
- Maho, J. 1995. Skriftsystem. I Ahlsén, E. & Allwood, J. (red.): Språk i fokus. Studentlitteratur, Lund, 72-88.
- Malmberg, B. 1971. Svensk fonetik. Gleerups, Lund.
- Malmquist, E. 1974. Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter. LiberLäromedel, Lund.
- Malmquist, E. 1977. Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Analys och behandlingsmetodik. LiberLäromedel, Lund.
- Melin, L. 1989. Bokstäver. I Lange, S. & Melin, L. (red.): Läsning. Studentlitteratur, Lund, 62-81.

- Meriläinen, H. 1984. Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 2 - felanalys. I Pitkänen A.J. (red.): Interlingua-studier II. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet. Nordisk filologi. Nr 10.
- Muittari, V. 1990. Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienters inläraresvenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 7, Jyväskylä.
- Määttä, T. 1983. Hur finskspråkiga uppfattar svenskans vokaler. En studie i kontrastiv fonetik med naturligt och syntetiskt tal. Universitetet i Umeå. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Naucér, K. 1985. Stavning på språkets grund. I Pettersson, Å. & Badersten, L. (utg.): Språk i utveckling. Liber Förlag, Lund, 54-71.
- Nieminen, K. 1993. Ortografin i finska gymnasisters uppsatser i svenska. Opublicerad pro gradu -avhandling vid Jyväskylä universitet.
- Odlin, T. 1989. Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge University Press, New York.
- Pettersson, Å. 1982. Hur gymnasisterna skriver. Svenskläraryöreningen, Trelleborg.
- Pitkänen, A.J. 1980. Vad språkfelen berättar. Felanalys av finska invandrarelevs fria skriftliga framställning. SPRINS-projektet 5, Göteborgs universitet.
- Pitkänen, A.J. 1982. Interlingua-studier - teori och praktik. I Pitkänen, A.J. (red.): Interlingua-studier I. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet. Nordisk filologi. Nr 7, 1-35.

- Pitkänen-Koli, T. 1990. Fel i svenska uppsatser gjorda av finska grundskole- och gymnasieelever samt universitetsstuderande. I Tingbjörn, G. (utg.): Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989. Skriptor Förlag AB, Stockholm, 135-151.
- Rahkonen, M. 1992. Studentsvenska 79/80 - en korpus över finska abiturienters inläraarsvenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 8.
- Rönholm, P.-O. 1974. Feltyper i rättskrivning. Kasvatustieteiden julkaisuja 236/1974. Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. 1980. Soveltava kielitiede. Gaudeamus, Helsinki.
- Service, E. 1990. Fonologisten työmuistiedustusten merkityksestä vieraan kielen oppimiselle ala-asteella. I Tommola, J. (red.): Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. No. 48. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja. Turku, 149-168.
- Sigurd, B. 1983. Möt språkforskningen. LiberFörlag, Lund.
- Sigurd, B. 1991. Språk och språkforskning. Studentlitteratur, Lund.
- Skjelfjord, V.J. 1982. Kort innføring i metoden i den første leseundervisningen. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sorvali, I. 1984. Tentamenssvenska. Gaudeamus, Helsingfors.
- Strömqvist, S. 1991. Skrivprocess och skrivundervisning. I Malmgren, G. & Sandqvist, C. (red.): Skrivpedagogik. Studentlitteratur, Lund, 27-50.

- Svenska Skrivregler. 1991. (utg.): Svenska språknämnden. Almqvist & Wiksell Förlag. Uppsala.
- Takala, S. 1982. Kirjoittaminen: teoriaa ja tutkimustuloksia II. *Tempus* 8/1982, 25-28.
- Teleman, U. 1979. Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets. LiberLäromedel, Lund.
- Teleman, U. 1991. Vad kan man när man kan skriva. I Malmgren, G. & Sandqvist, C. (red): *Skrivpedagogik. Studentlitteratur*, Lund, 11-26.
- Viberg, Å. 1981. Svenska som främmande språk för vuxna. I Hyltenstam, K. (utg.): *Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning.* LiberLäromedel, Lund, 21-65.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och Kultur, Stockholm.
- Vuori-Barry, V. 1985. Kirjoittamisen opettamisesta lukiossa. I Kohonen, V. & Pitkänen A.J. (red.): *Language Testing in School. No. 41. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja.* Tampere, 251-255.
- Wallin, E. 1967. *Spelling. Factorial and Experimental Studies.* Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Weinreich, U. 1974. *Language in Contact.* Linguistic Circle of New York, New York.
- Wellander, E. 1973. *Riktig svenska.* Esselte Studium AB, Stockholm.
- Wiik, K. 1981. *Fonetiikan perusteet.* WSOY, Juva.

Wode, H. 1981. *Learning a Second Language. An integrated view of language acquisition.* Gunter Narr Verlag Tübingen, Tübingen.

Wode, H. 1984. *Some Theoretical Implications of L2 Acquisition Research and the Grammar of Interlanguages.* I Davies, A. et al. (utg.): *Interlanguage.* Edinburgh University Press, Edinburgh, 162-184.

Yule, G. 1985. *The Study of Language. An Introduction.* Cambridge University Press, Cambridge.

## Bilaga1 UPPSATSRUBRIKER

## Kurs 1

Rubrik	f	%
1. Min hobby	6	50,00
2. Min resa till...	3	25,00
3. Ett tal om det finska gymnasie-systemet	3	25,00
	12	100

## Kurs 2

Rubrik	f	%
1. Ett brev till en vän	4	33,33
2. Bo på landet eller i stan?	4	33,33
3. Det här är min stil	1	8,33
4. Mina vänner och jag	2	16,67
5. Mina favoritställen i Stockholm	1	8,33
	12	100

## Kurs 3

Rubrik	f	%
1. En resa i Finland	6	50,00
2. Vi finländare	1	8,33
3. Den finska bastun	3	25,00
4. Utländska vänner på besök	1	8,33
5. En bastukväll	1	8,33
	12	100

## Kurs 4

Rubrik	f	%
1. Lev och låt andra leva	1	8,33
2. Cykeln är 'inne'	7	58,33
3. Min egen Ferrari	2	16,67
4. Barnen och televisionen	2	16,67
	12	100

## Kurs 5

Rubrik	f	%
1. Ett brev till hjärtespalten	2	16,67
2. Min Gud	1	8,33
3. Ungdom och alkohol	4	33,33
4. Mobbning - en form av våld	2	16,67
5. Flyktingar till X -varför inte/ aldrig i livet!	1	8,33
6. Vad är äkta kärlek?	2	16,67
	12	100

## Kurs 6

Rubrik	f	%
1. Ett brev till en vän	3	25,00
2. Ger samhället en chans åt de unga i dagens Finland?	3	25,00
3. Mina drömmars jobb	2	16,67
4. Min arbetsplats - skolan	2	16,67
5. Mera fritid	1	8,33
6. Vad dagens svåra situation på arbetsmarknaden har betytt för mig?	1	8,33
	12	100

## Kurs 7

Rubrik	f	%
1. Varför känner jag mig som finne/finländare?	1	8,33
2. Den tiden glömmer jag aldrig	1	8,33
3. Tankar inför skolans slut	7	58,33
4. Min ställning till flyktingar/ presidentkandidater	2	16,67
5. Flaskpost	1	8,33
	12	100

## Kurs 8

Rubrik	f	%
1. Vet mamma alltid bäst?	4	33,33
2. Människor med färg på	4	33,33
3. Snål spar och fan tar	3	25,00
4. Den stora chansen	1	8,33
	12	100

N02	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	Kurs 4	Kurs 5	Kurs 6	Kurs 7	Kurs 8	Totalt
a	64	42	63	84	81	73	93	79	579
e	32	25	56	44	41	57	68	30	353
é	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e#ä	5	0	6	8	9	6	5	6	45
e#i	0	0	0	2	0	13	0	0	15
i	20	20	53	28	25	24	31	26	227
i#e/	0	8	0	0	5	1	0	2	16
o	10	5	27	23	24	18	16	9	132
o#u	1	4	4	5	6	5	4	5	34
u	3	12	11	18	3	17	16	7	87
u#a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
y	1	2	8	4	12	5	4	6	42
y#i	0	0	0	1	0	0	0	0	1
ä	14	5	17	13	5	12	21	11	98
ä	4	9	5	11	8	7	6	8	58
ä#e	16	7	7	9	5	8	7	12	71
ö	1	4	6	12	7	9	5	5	49
ea#ii	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ey#i	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a%e	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a%ä	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a%ä	0	2	0	1	0	0	1	0	4
e%a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e%ä	0	1	2	0	0	0	0	0	3
o%u	0	0	0	0	0	0	0	0	0
o%ä	0	0	0	0	0	0	0	0	0
o%ö	0	0	0	0	0	0	0	0	0
u%o	1	0	0	0	0	0	0	0	1
u%y	0	0	1	0	0	0	0	0	1
y%u	0	0	0	2	1	0	1	0	4
ä%a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ä%o	0	0	1	0	1	0	0	0	2
ä%ä	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ä#a	2	1	1	0	0	0	0	0	4
ä#e	0	0	0	0	1	0	0	0	1
ö%o	0	0	0	0	0	0	1	1	2
e%é	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a\$a	1	0	0	0	0	0	0	0	1
e#e	0	0	0	1	0	0	0	0	1
i#i	0	0	0	0	0	0	0	0	0
§1a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
§1e	0	0	0	0	0	0	0	0	0
§1i	0	0	0	0	0	0	0	0	0
§1o#u	0	0	0	0	1	0	0	0	1































t\$t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tt\$1t	2	0	0	0	0	0	0	0	2
b\$2b	0	0	0	0	0	0	1	0	1
\$1d	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f\$2f	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
l\$2l	0	0	0	2	0	0	0	0	2
m\$2m	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n\$2n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
p\$2p	0	0	1	0	0	0	0	0	1
\$1r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r\$2r	0	0	1	0	0	0	0	2	3
\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$2s	0	0	1	1	0	0	0	0	2
si\$1s#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t\$2t	0	0	1	1	0	0	0	0	2
ti\$1i#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
øyhte	0	0	0	1	0	0	0	0	1
øyhte\$1-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
øyhte\$1-	1	0	0	0	0	0	0	0	1
øerik	0	1	0	0	0	0	0	0	1



















t\$t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tt\$1t	0	0	0	0	0	1	0	0	1
b\$2b	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1d	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f\$2f	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
l\$2l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
m\$2m	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1n	1	0	0	0	0	0	0	0	1
n\$2n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
p\$2p	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r\$2r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$2s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
si\$1s#sh	0	0	1	0	0	0	0	0	1
\$1t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t\$2t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ti\$1i#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
so\$s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
o\$1s	0	0	1	0	0	0	0	0	1
ayhte	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ayhte\$1-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ayhte\$1-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
aerik	1	0	0	0	0	0	0	0	1

N13	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	Kurs 4	Kurs 5	Kurs 6	Kurs 7	Kurs 8	Totalt
b	7	5	10	14	5	5	5	13	64
bb	0	0	2	1	0	0	0	1	4
c	0	0	0	0	0	0	0	1	1
ch	3	4	6	11	6	3	4	7	44
ck	3	2	7	5	9	5	2	5	38
c#s	1	0	0	18	0	0	0	0	19
ch#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d	28	30	26	31	53	33	27	44	272
dd	0	1	0	0	3	3	0	1	8
dj#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f	11	8	11	15	13	10	14	9	91
ff	0	0	0	0	2	0	1	1	4
g	6	19	13	20	7	22	25	0	112
gg	0	0	0	0	0	0	4	0	4
g#j	5	6	7	3	5	5	9	9	49
g#ng	0	0	0	1	0	0	0	0	1
g#sh	0	0	0	1	0	0	0	0	1
gi#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
gj#j	0	1	0	0	0	1	0	0	2
h	10	11	15	10	9	12	19	14	100
hj#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
j	1	10	5	1	4	18	18	21	78
k	14	10	21	32	18	16	27	12	150
k#ci	2	0	0	0	0	2	0	4	8
l	20	12	21	40	20	15	22	24	174
ll	5	10	12	11	7	5	5	16	71
lj#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
m	28	16	20	28	23	20	32	41	208
mm	1	1	6	4	1	3	1	3	20
n	39	24	44	53	41	42	41	49	333
nn	2	1	3	4	5	1	5	3	24
ng	5	1	3	7	12	3	5	9	45
p	11	4	12	2	3	5	8	18	63
pp	0	2	0	0	0	1	0	1	4
q	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r	64	40	61	99	75	62	66	65	532
rr	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s	35	23	46	34	27	39	45	53	302
ss	2	3	1	2	0	0	0	8	16
sch#sh	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sh#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
si#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sj#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sk#sh	0	2	0	1	0	0	0	1	4
stj#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t	32	33	50	54	36	56	47	60	368
tt	4	8	9	11	9	9	0	7	57
ti#sh	0	0	0	1	0	0	5	0	6
tj#ci	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v	16	21	29	26	27	18	16	23	176
v#f	0	0	0	0	0	0	1	0	1

































N43	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3	Kurs 4	Kurs 5	Kurs 6	Kurs 7	Kurs 8	Totalt
b	2	11	10	7	6	12	8	3	59
bb	0	0	0	0	0	5	1	2	8
c	0	0	0	0	0	1	0	0	1
ch	6	8	6	2	10	5	8	4	49
ck	4	6	3	5	3	11	9	3	44
c#s	1	0	0	0	0	1	1	0	3
ch#sh	0	0	3	0	0	0	0	0	3
d	12	27	38	30	31	31	44	27	240
dd	0	0	1	0	0	1	1	0	3
dj#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f	10	4	20	15	10	19	19	14	111
ff	1	0	1	0	0	0	0	0	2
g	9	24	16	20	11	16	17	21	134
gg	0	0	0	1	1	0	0	1	3
g#j	1	5	6	3	3	5	5	8	36
g#ng	0	0	0	0	0	0	0	0	0
g#sh	0	0	1	0	0	0	0	0	1
gi#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
gj#j	0	0	0	0	0	0	0	1	1
h	8	14	15	5	13	12	12	5	84
hj#j	0	2	0	0	0	0	0	0	2
j	4	14	2	12	3	15	9	4	63
k	6	20	29	15	30	12	22	17	151
k#ci	0	0	2	1	7	0	1	1	12
l	10	17	26	19	26	14	23	20	155
ll	8	14	10	7	3	9	13	14	78
lj#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
m	14	29	20	30	29	26	23	27	198
mm	6	6	7	6	1	6	2	3	37
n	23	42	54	60	54	51	69	61	414
nn	1	9	2	2	3	4	5	5	31
ng	3	4	2	0	8	6	5	9	37
p	9	13	14	16	6	10	12	5	85
pp	3	0	1	0	0	0	1	0	5
q	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r	39	63	106	70	60	73	55	68	534
rr	0	0	1	0	0	2	1	2	6
s	21	34	38	19	28	44	44	34	262
ss	1	2	3	0	1	0	3	0	10
sch#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sh#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
si#sh	0	0	0	2	0	0	0	0	2
sj#sh	0	0	1	0	2	0	0	2	5
sk#sh	1	0	0	0	0	2	1	3	7
stj#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t	32	43	60	36	31	59	52	44	357
tt	8	5	10	5	4	8	4	6	50
ti#sh	0	0	1	0	0	1	0	1	3
tj#ci	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v	26	32	39	26	21	20	25	22	211
v#f	0	0	0	0	0	1	0	0	1











t\$1t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tt\$1t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b\$2b	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1d	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f\$2f	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1j	0	0	0	0	1	0	0	0	1
\$1k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1l	0	1	0	0	0	0	0	0	1
l\$2l	0	1	0	0	0	0	0	0	1
m\$2m	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n\$2n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
p\$2p	0	1	0	0	0	0	0	0	1
\$1r	0	0	0	0	0	1	1	0	2
r\$2r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$2s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
si\$1s#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
\$1t	2	0	0	0	0	0	0	0	2
t\$2t	2	2	0	0	0	0	0	0	4
ti\$1i#sh	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a\$1s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ayhte	0	2	0	1	0	3	0	0	6
ayhte\$1-	0	0	0	0	0	0	1	0	1
ayhte\$1-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
erik	0	0	0	1	0	0	0	0	1



x	1	1	0	0	0	3	0	0	5
z	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c%ck	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cc%ck	0	0	0	0	0	1	0	0	1
c%g	0	0	0	0	1	0	0	0	1
c%k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ck%gg	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ck%k	1	0	0	0	0	0	1	0	2
d%t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f%v	0	1	0	0	0	0	0	0	1
g%ck	0	0	0	0	0	0	0	0	0
g%k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
g%ng	0	0	0	0	0	0	0	0	0
j%g	0	0	0	0	0	0	0	0	0
k%ck	0	0	0	0	0	1	0	0	1
k%g	0	0	0	0	0	1	0	0	1
k%g#j	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ks%x	0	0	0	1	0	0	0	0	1
l%t	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n%ng	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n%r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n%v	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ng%gn	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ng%g#ng	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ng%n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
p%b	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r%l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r%s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s%c	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s%r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sk%g	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sk%skj#sh	0	1	0	0	0	0	0	0	1
t%d	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t%g	0	0	0	0	0	0	0	0	0
t%l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tt%ll	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d\$d	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f\$f	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ff\$f	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h\$h	0	0	0	0	0	0	0	0	0
k\$k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
kk\$k	0	0	0	0	0	0	0	0	0
l\$l	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ll\$l1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
lll\$l1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
m\$m	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mm\$m1m	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n\$n	0	0	0	0	0	0	0	0	0
p\$p	0	0	0	0	0	0	0	0	0
r\$r	0	0	0	0	0	0	0	0	0
s\$s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ss\$s1s	0	2	0	0	1	0	0	1	4

