

1207

PREPOSITIONER I FINSKSPRÅKIGA GYMNASISTERS UPPSATSER

Pro gradu -avhandling

Institutionen för nordiska språk
Jyväskylä universitet
Hösten 1998

Seija Oikari
Minna Pitkäljärvi

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Oikari Seija, Pitkäjärvi Minna	
Titel Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters uppsatser	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig höstterminen 1998	Antalet sidor 103
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med undersökningen är att ta reda på hur väl finskspråkiga gymnasister behärskar svenskans prepositioner. Den icke-normativa delen av arbetet baserar sig på frekvenser av prepositioner i materialet. I den normativa analysen är vi intresserade av fel som inlärarna gör och av orsaker till dem. Undersökningen omfattar både obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter. Utgångspunkten i obligatoriska kontexter är målspråksnormen medan man i icke-obligatoriska kontexter undersöker inlärarnas produktion utan att ta hänsyn till L2-normen. Undersökningsmaterialet består av 210 uppsatser som är skrivna av finskspråkiga gymnasister under årskurserna 1, 2 och 3. Eleverna kommer från två olika gymnasier och har läst svenska som B-språk. Undersökningen är longitudinell och resultaten behandlas på gruppnivå. Analysen är både kvantitativ och kvalitativ.</p> <p>I teoridelen behandlar vi olika typer av språkinläring och redogör för begreppet inlärarspråk. Vi definierar också vilka ord som hör till klassen prepositioner och kartlägger deras betydelseförhållanden och funktioner. Därtill ger vi en översikt över tidigare forskning i ämnet.</p> <p>Resultaten visar att andelen prepositioner av alla ord minskar under gymnasietiden men bruket av dem blir mångsidigare d v s abiturienterna använder flera olika prepositioner än gymnasisterna i åk 1 och 2. De mest frekventa prepositionerna i alla årskurser är <i>i</i>, <i>till</i> och <i>på</i>. Prepositionerna som vållar mest svårigheter för gymnasisterna i de icke-obligatoriska kontexterna är <i>av</i> i åk 1, <i>om</i> i åk 2 och <i>till</i> i åk 3. I de obligatoriska kontexterna behärskas <i>på</i> och <i>om</i> sämst. Bara <i>efter</i> klaras av till 90 % eller över i alla årskurser i de icke-obligatoriska kontexterna; i de obligatoriska kontexterna gäller detsamma prepositionerna <i>efter</i> och <i>från</i>. Av resultaten framgår att det finns skillnader i behärsningen av prepositioner mellan könen. I början av gymnasiet är flickorna bättre än pojkarna men skillnaden jämnas ut med tiden och i åk 3 är det pojkarna som oftare kan använda prepositioner korrekt. Av de tre funktionerna som har studerats närmare behärskas de lokala fallen bäst. Något svårare är de temporala prepositionerna och mest fel påträffas i de verbdependenta kontexterna. Svårighetssekvensen är densamma i båda kontexterna. Transfer från finskan ligger ganska ofta bakom felen. I några fall har gymnasisterna övergeneraliserat svenskans regler eller tytt sig till engelskan.</p>	
Uppslagsord språkinläring, inlärarspråk, prepositioner	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	OLIKA TYPER AV SPRÅKINLÄRNING	2
3	INLÄRARSPRÅK	3
3.1	Karakteristiska drag i inläraarspråk	7
3.2	Kontrastiv analys, felanalys och performansanalys	10
4	OM PREPOSITIONER	14
4.1	Definition	14
4.2	Betydelse	15
4.3	Funktioner	16
5	TIDIGARE FORSKNING	17
5.1	Undersökningar av engelskans prepositioner	17
5.2	Undersökningar av svenskans prepositioner	20
6	SYFTE, MATERIAL OCH METOD	27
7	FREKVENTIELL ANALYS	35
7.1	Icke-normativ analys	35
7.2	Normativ analys	39
7.2.1	Icke-obligatoriska kontexter	39
7.2.2	Obligatoriska kontexter	49
7.2.3	Jämförelse mellan icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter	60
8	FUNKTIONELL ANALYS	65
8.1	Icke-normativ analys	65
8.2	Normativ analys	70
8.2.1	Icke-obligatoriska kontexter	70
8.2.2	Obligatoriska kontexter	85
9	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	94
	LITTERATUR	100

TABELLER

TABELL 1	Egenskaper hos undersökta delkorpusar
TABELL 2	Ämnen för uppsatser i åk 1
TABELL 3	Ämnen för uppsatser i åk 2
TABELL 4	Ämnen för uppsatser i åk 3
TABELL 5	Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner
TABELL 6	Absoluta och relativa frekvenser för klassen övriga prepositioner
TABELL 7a	Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 7b	Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 2
TABELL 7c	Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 3
TABELL 8a	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 8b	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2
TABELL 8c	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 3
TABELL 9a	Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 9b	Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 2
TABELL 9c	Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 3
TABELL 10a	Korrekthetsprocent för flickor i icke-obligatoriska kontexter
TABELL 10b	Korrekthetsprocent för pojkar i icke-obligatoriska kontexter
TABELL 11a	Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 11b	Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 2
TABELL 11c	Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 3
TABELL 12a	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 12b	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 2
TABELL 12c	Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 3
TABELL 13a	Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 1
TABELL 13b	Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 2

- TABELL 13c Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 3
- TABELL 14a Korrekthetsprocent för flickor i obligatoriska kontexter
- TABELL 14b Korrekthetsprocent för pojkar i obligatoriska kontexter
- TABELL 15 Funktioner hos prepositioner
- TABELL 16 Frekvenser för lokala prepositioner
- TABELL 17 Frekvenser för temporala prepositioner
- TABELL 18 De mest frekventa prepositionsverben
- TABELL 19a Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1
- TABELL 19b Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2
- TABELL 19c Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 3
- TABELL 20 Svårighetssekvenser för lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter
- TABELL 21a Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1
- TABELL 21b Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2
- TABELL 21c Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 3
- TABELL 22 Överflödiga tidsprepositioner i samband med några pronomen
- TABELL 23 De inkorrekta lokala prepositionerna
- TABELL 24 De inkorrekta temporala prepositionerna
- TABELL 25 De inkorrekta verbdependenta prepositionerna
- TABELL 26a Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 1
- TABELL 26b Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 2
- TABELL 26c Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 3
- TABELL 27 Svårighetssekvenser för lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter

- TABELL 28a Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 1
- TABELL 28b Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 2
- TABELL 28c Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 3

FIGURER

- FIGUR 1 Korrekthetsprocent för alla prepositioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter
- FIGUR 2 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 1
- FIGUR 3 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 2
- FIGUR 4 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 3
- FIGUR 5 Korrekthetsprocent för flickor i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter
- FIGUR 6 Korrekthetsprocent för pojkar i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter
- FIGUR 7 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 1
- FIGUR 8 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 2
- FIGUR 9 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 3

1 INLEDNING

Som blivande svensklärare blev vi intresserade av att undersöka behärskning av prepositioner hos finskspråkiga gymnasister eftersom den korrekta användningen av prepositioner ofta vållar svårigheter för finskspråkiga inlärare. Detta beror på att finskan och svenskan skiljer sig från varandra strukturellt och prepositionerna i svenskan ofta saknar direkta motsvarigheter i finskan. För att kunna hjälpa elever på bästa möjliga sätt är det viktigt att veta var de största stötestenarna ligger.

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur väl gymnasisterna behärskar användningen av prepositioner. Här är det fråga om elever som lär sig svenska som främmande språk i skolan. Inläringen sker alltså utanför målspråksmiljön. I undersökningen redogör vi för vilka prepositioner som används och hur ofta samt vilka prepositioner som är de mest frekventa i materialet. Vi kartlägger också i vilka funktioner prepositioner förekommer. Därtill är vi intresserade av felen som inlärnarna gör och av förklaringar till dem. Vi vill också veta vilka funktioner som är de lättaste och vilka de svåraste för gymnasisterna.

Undersökningen baserar sig på uppsatser som är skrivna av 70 finskspråkiga gymnasister. De kommer från två gymnasier och har läst svenska som B-språk. I undersökningen utnyttjar vi de uppsatser som gymnasisterna har skrivit under kurserna 1, 4 och 7 (detta innebär årskurserna 1, 2 och 3). Då antalet uppsatser per varje kurs är 70 blir det totala antalet 210. Undersökningen är longitudinell d v s vi undersöker samma elever under olika årskurser. Vi betraktar behärsningen av prepositioner bara på gruppnivå.

Undersökningen är både kvantitativ och kvalitativ. Den är kvantitativ på det sättet att resultaten presenteras i form av tabeller och signifikansen av resultaten testas statistiskt. Kvalitativ är den i det hänseendet att vi försöker förklara vad felen i gymnasisternas uppsatser beror på.

I början av avhandlingen presenteras teoribakgrunden för arbetet. Det andra kapitlet handlar om olika typer av språkinlärning. I det tredje kapitlet behandlar vi inlärarspråket, dess karakteristiska drag och olika metoder (kontrastiv analys, felanalys och performansanalys) vilka har använts i att studera inlärarspråket. I kapitel 4 definierar vi vilka ord som hör till klassen prepositioner och redogör för deras betydelseförhållanden och funktioner. Därefter (kapitel 5) presenterar vi några tidigare undersökningar av behärsningen av prepositioner. Först behandlar vi undersökningar som gäller inlärningen av engelskans prepositioner och därefter undersökningar där inlärning en av svenskans prepositioner har studerats. I kapitel 6 redogör vi för arbetets syfte, material och metoder.

Analysdelen av avhandlingen består av två huvuddelar: frekventiell analys och funktionell analys. I den frekventiella analysen betraktar vi frekvenser och prepositioner i allmänhet medan i den funktionella analysen har prepositionerna indelats i olika kategorier enligt deras funktion i en sats. De funktioner som vi har med i analysen är lokala, temporala och verbdependenta prepositioner. I den funktionella analysen studerar vi frekvenser och behärsningen av prepositioner i dessa tre funktioner. Frekventiell analys och funktionsanalys omfattar var en icke-normativ och en normativ del. Den icke-normativa analysen koncentrerar sig på frekvenser och i den normativa delen studerar vi hur väl gymnasisterna behärskar prepositioner. Därtill har den normativa delen av arbetet indelats i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter. I de obligatoriska kontexterna är utgångspunkten målspråksnormen medan man i de icke-obligatoriska kontexterna utgår från inlärarens egen produktion.

2 OLIKA TYPER AV SPRÅKINLÄRNING

Det finns olika huvudkategorier av språkinlärning. Den indelas nämligen i *förstaspråkinlärning* och *andraspråkinlärning*. Det handlar om förstaspråkinlärning när ett barn lär sig in modersmålet. Termen används även i sådana fall där föräldrarna har olika modersmål och barnet lär sig in två språk parallellt. Inom *parallell* eller *simultan förstaspråkinlärning* har gjorts undersökningar av hur barnet kan hålla isär

de två språken. De flesta forskarna anser att barnet från början har ett gemensamt system för båda språken. Enligt McLaughlin (1984) skiljer sig de huvudsakliga faktorerna i språkinläringen knappast från varandra både när det gäller det tvåspråkiga och det enspråkiga barnet. Om språken har ungefär samma komplexitet och det råder någorlunda jämn fördelning i användningen, utvecklas de två språken nästan parallellt. (Viberg 1989: 9-10.)

Andraspråkinläring innebär inläringen av ett eller flera språk när modersmålet redan är etablerat. Den kan ske antingen *informellt* eller *formellt*. Det handlar om *informell inläring*, om inläraren lär sig in språket utan undervisning i målspråksmiljön. I *formell inläring* tar inläraren del i undervisning. Om undervisning och *informell inläring* kombineras talas det om *semiformell inläring*. Detta är fallet t ex när invandrare undervisas i målspråksmiljön. När svenska tillägnas utomlands genom undervisning t ex vid universitet används termen svenska som *främmande språk*. (Viberg 1989: 10 –11.)

3 INLÄRARSPRÅK

Före 1960-talet brukade man uppfatta barnspråket som en avvikelse från vuxenspråket. Under 60-talet förändrade synsättet och man började betrakta barnspråket som ett eget språk med ett speciellt regelsystem. Under 70-talet började man tillämpa samma synsätt på L2-inläring och se den som serier av särskilda språksystem som avlöser varandra på väg mot en fullständig behärskning av L2. (Viberg 1989:6.)

Det var Selinker som först introducerade termen *interimspråk* (*interlanguage*) år 1972. Också några andra termer användes av andra forskare för att syfta på samma företeelse. Nemser (1971) använder termen *approximativa system* (*approximative system*) och Corder (1971) talade om *idiosynkratiskt språk* (*idiosyncratic dialects*). Enligt Viberg (1989:6) talar man nuförtiden om *inlärarspråk* (*learner language*), termen som används också i detta arbete. Med inlärarspråket menas inlärarens egen

variant av målspråket som ligger någonstans mellan L1 (källspråket) och L2 (målspråket) (Linnarud 1993:41). Inlärarspråket är inte identisk med varken L1 eller L2 men det närmar sig L2-normen hela tiden när inläraren lär sig mer om målspråket.

Inlärarspråket betraktas som ett kontinuum. Inläraren rör sig framåt i kontinuum när hans/hennes språkbehärskning utvecklas. Enligt forskarna sker detta genom hypotestestning d v s inlärarna gör fel för att testa vissa hypoteser om målspråket. (Ellis 1996:47)

Enligt Selinker når de flesta inlärare aldrig målet d v s målspråksenlig språkbehärskning utan de stannar någonstans i kontinuum. Han kallar detta *fossilisering*. Fossilisering förekommer hos nästan alla inlärare och det kan inte hjälpas med vidare undervisning. Orsaken till fossilisering kan vara t ex det att en inlärare tror att det inte är nödvändigt att utveckla inlärarspråket vidare för att kunna kommunicera effektivt. (Ellis 1996:48-49).

Ellis (1996:50) konstaterar att inlärarspråket har tre principiella drag. Det första av dem är permeabilitet vilken betyder att inlärarspråket släpper in främmande element från L1 och L2. Det andra draget av IL är att det är dynamiskt d v s det förändras hela tiden. Detta betyder ändå inte att inlärarna plötsligt hoppar från ett stadium till ett annat utan att de ganska långsamt förändrar inlärarspråket så att det motsvarar nya hypoteser om målspråket. En ny regel förekommer först i en kontext och så småningom sprider den sig till andra kontexter. Det tredje draget som är karakteristiskt för IL är att det är systematiskt. Även om det finns variation också i IL kan man konstatera att det finns vissa regler som inlärarna tillämpar. (Ellis 1996:50-51.)

Forskarna märkte att regler som inlärare tillämpade i vissa fall avlöste varandra i en bestämd ordning. Detta började kallas en inlärningsgång. (Viberg 1989:6-7.) Det finns många undersökningar av individuella morfem och syntaktiska strukturer som t ex negation, relativsatser och ordföljd som bevisar att det finns bestämda inlärningsgångar d v s alla inlärarna lär sig vissa element av ett språk i en viss ordning

oberoende av modersmålet. (Ellis 1994:110.) Även om många undersökningar bevisar att det finns inlärningsgångar påpekar Viberg (1989:63) att bara några språk har studerats, framför allt engelskan, och att antalet strukturer som har undersökts är begränsat. Strukturer som har studerats mest är frågor, negation och ordföljd. Därför kan man inte veta hur stor del av strukturerna lärs in på detta sätt.

Larsen-Freeman & al. (1991:81) konstaterar att det finns variation i inlärspråket liksom i alla naturliga språk. Ellis (1996: 75-76, 97) delar variation in i två huvudkategorier: systematisk variation och icke-systematisk variation. Systematisk variation indelas vidare i kontextuell och individuell variation. Med kontextuell variation menas variation som kan förklaras med situationella eller lingvistiska faktorer, t ex en inlärare kan variera sitt språk enligt typen av uppgiften. Vilka språkliga former inlärare väljer kan också bero på den lingvistiska kontexten. Som ett exempel på detta kan nämnas Dickersons (1974) undersökning av uttalet hos tio japaner som studerade engelska. Undersökningen visade att japanerna använde en målspråksenlig variant av *r* oftare i kontexter där *r* kommer genast efter en mellanvokal än i kontexter där *r* förekommer före en högre vokal. Enligt Ellis (1996:75) syftar termen individuell variation på variation som kan förklaras med individuella skillnader.

Enligt Ellis (1996:75-76) delas icke-systematisk variation också in i två underkategorier: fri variation och performansvariation. Det är fråga om fri variation i fall där inlärare slumpmässigt använder två alternativa former som finns i deras inlärspråk. Ett exempel på fri variation är Ellis (1984a) undersökning av en portugisisk pojke som höll på att lära sig engelska. Pojken använde två olika typer av negation som t ex i *No look my card* och *Don't look my card* inom några minuter under ett ordspel. Enligt Ellis (1996:75-76) kan psykolingvistiska faktorer, t ex inlärarens emotionella och fysiska tillstånd, förosaka att inlärare hesiterar, upprepar ord eller säger någonting fel. Denna typ av variation kallas för performansvariation.

Kontrastiv analys betonade att inlärnarnas modersmål påverkar L2 negativt genom att förorsaka fel. Också nuförtiden anser forskarna att L1 är en mycket viktig faktor som

påverkar L2-inläring men påverkan är inte alltid negativ utan kan ta många olika former. L1 påverkan på L2-inläring kallas för transfer. Enligt Ellis (1994:341) omfattar termen transfer många olika typer av inflytande från andra språk än från det som man håller på att lära in. Som transfer betraktas negativ och positiv transfer, undvikande av några målspråkliga former samt deras överanvändning.

Forskarna har varit intresserade av när och hur transfer påverkar L2-inläring. De har kunnat identifiera vissa omständigheter som har med transfer att göra. Sådana är t ex språknivå (fonologi, lexikon, grammatik, diskurs), sociolingvistiska faktorer, markering, distans mellan språk och faktoren som gäller för utvecklingsnivå. (Ellis 1994: 315.)

Beträffande språknivån har forskarna kunnat visa att transfer påverkar oftare fonologi, lexikon och diskurs och mer sällan grammatik. Social kontext kan också påverka förekomsten av transfer. Forskarna har konstaterat att transfer förekommer mera sällan i situationer som t ex i en skolklass där man förutsätter att eleverna använder standardspråk än t ex utanför skolklassen. Markering orsakar också transfer. (Ellis 1994: 316-318, 334-335.) Enligt Viberg (1989: 52) är omarkerade strukturer enklare och regelbundnare än markerade strukturer som i sin del är mer komplexa och oregelbundna. Inlärare tenderar att transferera element som är omarkerade i L1 medan markerade L1-element vanligtvis inte överförs.

Enligt Ellis (1994:327-129, 335) kan distansen mellan olika språk uppfattas som en lingvistisk företeelse med vilken man menar de verkliga lingvistiska skillnaderna mellan två språk, eller som en psykolingvistisk företeelse som syftar på de av inlärarna upplevda skillnader mellan deras modersmål och målspråket. Den lingvistiska distansen mellan två olika språk kan förosaka både positiv och negativ transfer. Om två språk ligger lingvistiskt nära varandra kan inläraren överföra från sitt modersmål element som förekommer också i målspråket (positiv transfer) men negativ transfer är också vanligt. Det kan hända att element som inläraren transfererar inte alls är målspråksenliga. Ellis betonar ändå att den upplevda distansen är viktigare än den verkliga distansen. Enligt honom är det just den upplevda distansen som

förosakar transfer.

Inlärarnas utvecklingsnivå har också med transfern att göra. Några forskare tycker att negativ transfer förekommer oftare hos nybörjade medan andra anser att inlärare måste nå ett visst stadium i utvecklingen innan transfer är möjlig. Även om man har kunnat identifiera några faktorer som förosakar transfer finns det ingen enhetlig teori om transfer som kunde förklara hur dessa faktorer påverkar varandra. (Ellis 1994: 335.)

Faktumet att forskarna har kunnat visa att det finns speciella inlärningsgångar både i L1- och L2-inläring har lett dem att undra om inlärningsgångarna är likadana i modersmåls- och andraspråksinläring. Man har utfört många undersökningar för att kunna belysa saken. Resultaten av undersökningarna visar att det finns några likheter speciellt i tillägnandet av syntaktiska strukturer som negation, men det finns också många skillnader. Eftersom undersökningensresultaten är så motstridiga är det förståeligt att forskarna inte är eniga om saken. Några betonar likheter och andra skillnader. (Ellis 1994:105-107.)

3.1 Karakteristiska drag i inlärarspråk

Enligt Viberg (1989:30) finns det några drag som är karakteristiska för inlärarspråket på alla nivåer (fonologi/ortografi, morfologi, syntax, lexikon och samtal/text). Dessa drag är förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfrasinläring och andra oanalyserade element, innovationer och kompensatoriska element samt element från andra språk än målspråket.

Med *förenkling* menas olika slags utelämnningar. På det syntaktiska planet utelämnas ofta grammatiska formord. Formord som inlärarna tenderar att utelämna speciellt på tidiga stadier är artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb och prepositioner. Dessa element är relativt redundanta då s lyssnaren förstår vad talaren vill säga även om det fattas några ord. På grund av utelämnningar liknar talet telegramstil där bara det allra

viktigaste finns med. Förenklingar kan vara också morfologiska d v s man utelämnar böjningsändelser. Det är vanligt att kompensera utelämnade ändelser med tidsadverbial (t ex. *Jag jobba i går*). (Viberg 1989:31-33.)

Förenklingar kan ske också på det fonologiska planet. Ett exempel på detta är favoriserandet av stavelser som består av en konsonant och en vokal, t ex *rona* i stället för *krona* och *bilir* i stället för *blir*. Förenklingar av den här typen har ofta uppfattats som transfer från modersmålet som t ex finskan där det inte förekommer konsonantkombinationer i början av ordet. Överandvändning av vanliga ord och användning av ord utöver deras normala betydelseomfång d v s överextension betraktas som lexikala förenklingar, t ex *Gå ut sina jacka å gå de i samma plats* där det finns en överextension av verbet *gå*. (Viberg 1989:31-33.)

Övergeneralisering betyder att regler tillämpas för generellt. I sådana fall har vissa restriktioner som styr tillämpningen av en regel fallit bort. Ett exempel på morfologisk övergeneralisering är användningen av vanliga böjningsformer i stället för mindre vanliga, t ex *köpade* i stället för *köpte*. Regeln för den omvända ordföljden i svenskan övergeneraliseras också ofta. I början är det svårt för många inlärare att lära sig tillämpa omvänd ordföljd i fall där en annan satsled än subjekt, t ex adverbial, inleder en huvudsats. När de börjar tillämpa regeln kan det hända att den omvända ordföljden tillämpas också då ordföljden borde vara rak t ex *Jo, men hade han också en fin stor hund*. (Viberg 1989:33-34.)

Inlärarna kan också *undvika* vissa språkliga element. Schachter (1974) har jämfört användningen av relativsatser hos persiska, arabiska, kinesiska och japanska studenter vid ett universitet i Amerika. Två av dessa språk, persiskan och arabiskan, har relativsatser som liknar engelskans relativsatser. Japanskan och kinesiskan däremot använder olika slags relativsatser. Schachter märkte att persiska och arabiska studenter, som har relativsatser av samma typ i sitt eget språk, gjorde flera fel i relativsatser än japanska och kinesiska studenter. Han märkte också att inlärare som saknar relativsatser av samma typ som i engelskan i sitt modersmål, använde engelskans relativsatser mer sällan än de som har ett modersmål av samma typ. Av

detta drog Schachter den slutsatsen att japanska och kinesiska studenter undvek relativsatser som de upplevde som svåra.

Undvikande kan vara även morfologiskt eller lexikalt. Forskarna har upptäckt att inlärare utelämnar ord som representerar en betydelse som saknar en motsvarighet i deras eget språk. Ibland undviks också ord som har en komplicerad böjning och mindre komplexa ord med en besläktad betydelse används i stället för dem. Ytterligare kan undvikande uppträda på den fonologiska nivån speciellt hos barn som lär sig två språk samtidigt. Sådana barn tycks ibland undvika ord som innehåller svåra ljud i det ena språket och använda ett motsvarande ord från det andra språket i stället. (Viberg 1989:36.)

Eftersom undvikande inte förosakar fel i inlärnarnas produktion är det enligt Viberg (1989:36) svårt att observera. Den enda möjligheten att få reda på om det förekommer undvikande är att jämföra frekvenser av en viss företeelse hos olika grupper. Om ett visst element har en signifikant lägre frekvens hos någon inlärnargrupp kan man anta att inlärnarna i denna grupp undviker elementet i fråga.

Med *helfraser* och *oanalyserade element* menas element, t ex korta satser, som inlärnarna lär sig in i en viss form. Viberg (1989:37) nämner som ett exempel på fraser av detta slag följande engelskspråkiga satser som har förekommit i en femårig taiwanesisk pojkes engelska: *Get out of here!*, *Don't do that!* Pojken visste vad satserna betydde och kunde använda dem i lämpliga situationer även om han inte kunde variera strukturen. Han hade lärt strukturen in som oanalyserade enheter. Vissa ord kan också läras in på samma sätt. Inlärnarna kan t ex lära sig ett visst ord i en böjd form och tro att den är ordets grundform. Viberg påpekar att inlärnarna kan genom att lära sig några helfraser i början av andraspråksinläring ge det intrycket att de kan ett visst språk bättre än vad de egentligen kan.

Inlärnarspråket innehåller också en stor mängd element som inte har någon direkt motsvarighet varken i målspråket eller i källspråket. Dessa kallas *innovationer* och *kompensatoriska uttryck*. Sådana är t ex parafraaser, vilket betyder att ett ord förklaras

flerordigt, samt nybildningar av olika slag. En parafras för ordet *askkopp* kan vara t ex *en sak som man använder när man röker för att ta cigarett*. Ordet *röktallrik* kan uppfattas som en nybildning av samma ord. Ordet *röktallrik* kunde vara ett helt acceptabelt ord i svenskan eftersom det inte bryter mot restriktioner som gäller för sammansättningar. Vad gör ordet oacceptabelt är att det ersätter ett ord som redan existerar. (Viberg 1989:39-40.)

Inlärarna kan, när de hamnar i svårigheter i en kommunikationssituation, använda *element från andra språk än målspråket*. Enligt Viberg (1989:41) kan dessa element komma från inlärarens modersmål eller från andra språk som är bekanta för inläraren. Det är vanligt att inläraren hämtar element från ett annat språk än modersmålet om detta språk liknar målspråket mer än modersmålet. Till exempel finskspråkiga inlärare som håller på att lära sig tyska ofta använder element som kommer från svenskan snarare än från finskan eftersom svenskan liknar tyskan mer än finskan gör. Viberg betonar att man måste hålla isär transfer och kodväxling och lån. Transfer är ofunktionellt och vanligtvis omedvetet överförande av element från andra språk medan kodväxling och lån är medvetna och funktionella processer.

3.2 Kontrastiv analys, felanalys och performansanalys

Under 1950-talet blev *kontrastiv analys* en central forskningsmetod inom språkinläring och därmed började man fästa uppmärksamhet på skillnader och likheter mellan språk. Det var Fries (1945) som lade grunden till kontrastiv analys genom att påstå att undervisningsmaterial borde basera sig på en systematisk jämförelse mellan L1 och L2 för att kunna vara effektivt. Weinreich (1953) utvecklade hans tanke vidare och påstod att ju mera skillnader det finns mellan L1 och L2 desto svårare är inlärningsprocessen. Lado (1957) preciserade synsättet ännu vidare genom att presentera hypotesen att det är lätt att lära sig det som är likadant mellan två språk medan det som är annorlunda förorsakar svårigheter. Enligt Linnarud (1993:33) kallas det här synsättet för den kontrastiva hypotesen. (Linnarud 1993:33.)

Kontrastiv analys betonar skillnader mellan språk. Enligt den är det möjligt att förutspå vilka slags fel inlärare gör genom att systematiskt jämföra L1 och L2 och identifiera skillnaderna mellan dem. Kontrastiv analys antar att felen i inlärnarnas produktion beror på negativ transfer d v s interferensen från modersmålet. Enligt kontrastiv analys förekommer det interferens i fall där L1 och L2 skiljer sig från varandra. (Ellis 1994:47-48.) Ursprunget av kontrastiv analys var pedagogiskt. Meningen var att kunna identifiera det som är annorlunda mellan L1 och i L2, och som därmed förosakar fel, för att kunna göra undervisning och undervisningsmaterial mer effektiva. (Ellis 1996:23.)

Typiskt för kontrastiv analys är att man utarbetar svårighetshierarkier. Larsen-Freeman & al (1991:53-54) presenterar en förenklad version av Stockwell, Bowen och Martins svårighetshierarki som baserar sig på motsvarighetsrelationer mellan engelska och spanska. Enligt hierarkin är element som har en direkt motsvarighet i målspråket de lättaste för inlärare. Näst lättaste är element som har många olika form i L1 men bara en i L2. Efter dem kommer former som förekommer i L1 men inte i L2. Näst svåraste är former som förekommer i L2 men saknas i L1 och svårast är att lära sig använda element som i L1 har bara en form men i L2 förekommer i två eller flera former.

Det finns två versioner av den kontrastiva hypotesen: den starka och den svaga versionen. Den starka versionen påstår att man kan förutspå alla fel genom att identifiera skillnaderna mellan inlärnarnas modersmål och målspråket. Enligt den här versionen är huvudorsaken eller även den enda orsaken till svårigheter och fel i inlärnarnas produktion interferens från modersmålet. Svårigheter beror på skillnaderna mellan L1 och L2 och ju större skillnaderna är desto mer förekommer det inläringssvårigheter. (Sridhar 198:211.)

Den starka hypotesen var allmänt accepterad innan några undersökningar visade att alla fel inte kan förklaras med negativ transfer från modersmålet. Enligt Linnarud (1993:35) visade undersökningar att kontrastiv analys inte kan förutspå alla fel som inlärnarna producerar. Därmed dök det upp fel som kontrastiv analys inte alls hade

förutspått. Dessa undersökningsresultat ledde till övergivandet av den starka hypotesen. I stället påstod man att kontrastiv analys bara kan användas för att identifiera vilka fel som beror på interferens från modersmålet men den kan inte förutspå alla fel. Enligt Ellis (1996:24) kallas detta synsätt för den svaga versionen. Denna version antyder att det finns flera orsaker till fel, inte bara negativ transfer från L1. Enligt den svaga versionen spelar L1 en mindre roll i språkinläring än enligt den starka versionen.

Enligt Linnarud (1993:35) har kontrastiv analys den svagheten att den försöker förklara en komplicerad process, nämligen språkinläring, genom att ta hänsyn till bara en faktor, språkets system. Andra svagheter av kontrastiv analys är enligt Larsen-Freeman & al. (1991: 61, 73, 96) att den anser att modersmålet är den enda felkällan och att modersmålets påverkan är enbart negativ. Bristfälligheten av kontrastiv analys ledde till uppkomsten av en ny forskningsmetod som kallas för *felanalys*.

Kontrastiv analys förklarade fel med negativ transfer från modersmålet men när undersökningarna visade att man inte kan förklara alla fel på det här sättet började forskarna enligt Linnarud (1993:36) fästa uppmärksamhet på inlärnarnas produktion vilken är utgångspunkten för felanalys. Felanalys försöker förklara vilka fel inlärare gör och hur felen kan förklaras. Ellis (1994: 68) konstaterar att felanalys ersatte kontrastiv analys på 1970-talet och var den första metoden med vilken man kan undersöka inlärarspråket (man kan inte undersöka inlärarspråket med kontrastiv analys eftersom den inte tar hänsyn till inlärnarnas produktion).

Medan kontrastiv analys uppfattar fel som negativa har felanalys en mera positiv inställning till dem. Enligt felanalys kan fel vara ett tecken på att det sker inläring. Felanalys gör en skillnad mellan *misstag* och *fel*. Med misstag menas de fel som beror på tillfälliga orsaker, t ex trötthet eller stress, och inläraren kan vanligtvis själv rätta dessa fel om hans/hennes uppmärksamhet styrs till dem. Fel är mer konsekventa än misstag och de visar att det finns brister i inlärarens system. (Linnarud 1993:36-37.)

Den svaga tolkningen av kontrastiv analys finns kvar i felanalys som en förklaring till

fel. Fel kan alltså bero på bl a transfer från modersmålet. Fel som orsakas av L1 kallas för *interlingvala* fel. Utöver dem finns det många fel som inte kan påstås bero på modersmålet. Sådana fel är *intralingvala*. Övergeneralisering (t ex I wonder where *are you* going) och simplifikation (t ex I have lived here for two *year*) är exempel på intralingvala fel. (Linnarud 1993:37, Larsen-Freeman & al 1991:58-59.)

Felanalys avancerar stegvis. Ellis (1994:48) avskiljer följande fem steg: insamling av ett sampel av inlärnarnas produktion d v s inlärnarspråket, identifiering av fel, beskrivning av fel, förklaring av fel och evaluering av fel. van Els & al. (1984:47) tillägger ett steg, nämligen förhindrande/korrigerande av fel. Först måste man samla in ett sampel som består av inlärnarnas produktion. Efter det försöker man identifiera fel i samplet. Som påpekades ovan brukar man göra en skillnad mellan fel och misstag och felanalys skall undersöka bara fel. Efter att felen har identifierats måste man beskriva dem. Fel kan t ex klassificeras enligt språknivån (lexikon, morfologi och syntax) eller grammatiska kategorier (t ex artiklar, prepositioner och ordföljd). När felen har beskrivits försöker man förklara vad de beror på. Orsaken till fel kan vara t ex transfer och intralingvala orsaker. Efter detta steg följer evaluering av fel vilket innebär att man försöker definiera hur felen påverkar lyssnaren/läsaren, t ex om han /hon förstår talarens budskap. Enligt van Els & al. borde man också korrigera och försöka förhindra fel.

Även om felanalys har många fördelar jämfört med kontrastiv analys har man riktat kritik också mot den. Den största svagheten av felanalys är att den koncentrerar sig bara på inlärnarnas fel och inte alls tar hänsyn till vad de gör rätt. Därför ger felanalys en ofullständig bild av inlärnarspråket. (Ellis 1994:69.)

Med hjälp av *performansanalys* kan man studera inlärarens hela produktion. Enligt Faerch et al. (1984:178) försöker man inte jämföra inlärarens performans med någon annans IL-performans eller inlärarens performans på sitt modersmål. Man tar inte heller hänsyn till L2-normen. Performansanalys koncentrerar sig inte bara på fel utan omfattar analysen av både felaktiga och korrekta strukturer i inlärarens produktion.

4 OM PREPOSITIONER

Svenskan skiljer sig strukturellt mycket från finskan. Därför vållar det ofta svårigheter för finska inlärare att producera korrekt text på svenska. Ett svårt kapitel är de svenska prepositionerna. Finska inlärare väljer en fel preposition, utelämnar den eller använder den överflödigt ofta därför att finskans kasusystem inte i det fallet har en exakt motsvarighet i svenskan och det uppstår interferens. I det följande definierar vi vilka ord som hör till klassen prepositioner och redogöra för deras betydelseförhållanden och funktioner.

4.1 Definition

Enligt Montan och Rosenqvist (1982:7) visar en preposition vanligtvis relationen mellan ett föregående ord (verb, adjektiv eller substantiv) och ett efterföljande ord eller en sats. Prepositionen bildar med sitt efterföljande led en ganska fast helhet och kan därför användas ganska självständigt i texter: *Vad tänker du på? - På Kristina.* Normalt kan prepositionerna inte förekomma utan efterföljande led. Sålunda kunde prepositionen anses som ett element som är avhängig av efterföljande substantiv, pronomen eller sats. Prepositionerna är dock mera komplicerade än så. De anger det efterföljande ledets syntaktiska funktion. (Se mera om funktioner senare i texten.) (Nikula 1986:84-86.)

Prepositioner är grammatiska, oböjliga småord och de flesta av dem består av ett ord, t ex *av, efter, från, för, i, med, om, på.* En grupp *enkla* prepositioner hör till de allra vanligaste orden i svenskan. Några enkla prepositioner har dubbelformer som är rytmiskt motiverade och fungerar som stilistiska varianter, t ex *bland - ibland, mot - emot, mellan - emellan.* *Sammansatta* prepositioner består i regel av ett adverb + en preposition, de vanligaste förleden är *e-, fram-, för-, i-, in, ned, upp* och *ut*, t ex *emot, framför, förutom, inom, utom, nedanför.* De flerordiga prepositionerna bildar en grupp som kan kallas *prepositionella uttryck.* Prepositionerna kan vara delade före och efter huvudordet, de s k *kluvna* prepositionerna, t ex *för några dagar sedan, för*

min broders skull. När två sidoordnade prepositioner bildar en fast förbindelse med en enhetlig betydelse gäller det en *dubbel* preposition, t ex *från och med måndag*. Några prepositioner bildar *en prepositionsfras* (=preposition + substantiv) då frasen i sin helhet fungerar som preposition, t ex *i stället för, i förhållande till*. Därtill finns det några participkonstruktioner och korta satser som kallas prepositioner. Till denna grupp hör t ex *angående, beträffande, oavsett, vad gäller, tack vare ngt*. (Thorell 1973:170-171, Montan och Rosenqvist 1982:9.)

Ibland är det svårt att skilja mellan en preposition och ett annat småord såsom en partikel eller en konjunktion. En preposition är normalt obetonad. En partikel däremot är betonad och tillhör ett verb som på det sättet får en annan betydelse, t ex *Han körde 'på flickan./ Han 'körde på gatan*. Några ord kan förekomma både som prepositioner och som konjunktioner, t ex *innan: innan jul / Vi hann nått och jämnt hem innan det började regna*. (Montan och Rosenqvist 7, 9; Jørgensen och Svensson 1989:40.)

4.2 Betydelse

Antalet prepositioner är relativt litet men betydelseförhållanden som de uttrycker är mycket skiftande. De kan inte sammanfattas i enkla och klara regler utan måste studeras i lexikonets artiklar för varje särskild preposition. En preposition kan i vissa kontexter ha en konkret betydelse, vanligen uttrycker den rum, tid, sätt eller medel, i andra däremot en mera abstrakt betydelse, ofta kausal eller final. (Thorell 1982:170-172.)

När vi använder rumsprepositioner svarar vi oftast på frågorna *var? vart? varifrån?* och *vilken väg?* Alla dessa prepositioner anger plats eller riktning. På frågan *var?* börjar svaret oftast med *i* eller *på* som är de mest frekventa prepositionerna i svenskan. *Till* och *från* anger vanligast riktning. Rumsprepositioner används dessutom mer eller mindre abstrakt, i s.k. överförd betydelse, t ex *befinna sig i en situation; skylla på ngn*. (Montan och Rosenqvist 1982: 10-11, 16-21.)

Samma prepositioner används också i de sammanhang när det är fråga om tidslängd. Frågeorden är då t ex när? hur ofta? hur länge? Valet av tidspreposition beror på om man avser tiden före eller efter nu, om det handlar om en tidspunkt, o.s.v. (Montan och Rosenqvist 1982:5.)

Prepositionerna *efter, enligt, för, genom, i, med, på, under, utan* och *vid* uttrycker sätt och medel, t ex *spela efter noter; göra för hand*. De är de vanligaste instrumentala prepositionerna. Till de allmännaste prepositionerna som anger orsak och syfte och hör till kausala och finala prepositioner räknas *av, efter, för, i, om, på, till, över*, t ex *veta ngt av erfarenhet*. (Thorell 1982:172.) När man vill uttrycka ett genitivförhållande i svenskan används oftast *på, för, till, i, vid* eller *över*, t ex *taket på huset; en vän till mig*. (Nylund-Brodda och Holm 1974:151.)

4.3 Funktioner

De viktigaste funktionerna som prepositionerna har är enligt Thorell (1973:172) att de förekommer i en prepositionsfras eller med en "prepositionsverb". Thorell nämner i detta sammanhang också verbfrasen som består av verb och en tryckstark verbpartikel; i allmänhet skiljes den helt från prepositioner såsom t ex Montan och Rosenqvist (1982:7) gör.

När det gäller en prepositionsfras har prepositionen en direkt, fast anknytning till det substantiv som den styr, till verbet har den bara en indirekt anknytning. Nominalledet som prepositionen styr är substantiv, substantiviskt pronomen, adjektiv eller adjektiviskt pronomen, att+infinitiv eller explikativa och relativa (vad-satser) bisatser, t ex *Hon gick utan ett ord. Sätt dig bredvid mig. Stanna hos de gamla. Lyckan i att gå barfota i gräset. Det ligger något i vad du säger*. Prepositionen styr mindre ofta ett adverb eller en prepositionsfras, då gäller det huvudsakligen rums- och tidsuttryck. (Thorell 1973:173-174.)

Enligt Thorell (1973:173) hör prepositionen samman med verbets grundbetydelse och valet av preposition beror på verb, d v s olika verb konstrueras med olika prepositioner. Prepositionsverb kallas alltså en verbfras med prepositionen som trycksvag partikel, t ex *Hon njöt av sin ledighet / trodde på framtiden / längtade efter sommaren*. Saari och Nyström (1979:60) presenterar ett annat sätt att analysera dessa konstruktioner: vid sidan av att uppfatta prepositionen som tillhörande till verbet, kan den anses vara ett objektsartat led som kallas prepositionsobjekt. Då analyseras t ex konstruktionen *längta efter sommaren* så att *längta* uppfattas som verb och *efter sommaren* som prepositionsobjekt i stället för att betrakta den som prepositionsverb med objekt.

Nikula (1986:85,87) hävdar att prepositionen anger även det efterföljande ledets syntaktiska funktion i förhållande till det föregående ledet. I exemplen *Han tänker på Kristina*, *Mannen i bilen* förekommer den som prepositionsobjekt respektive adverbialt attribut. Prepositionen har en rent syntaktisk funktion när det är fråga om prepositionsobjekt (i verbdependent fall), som adverbial (i lokala och temporala uttryck) har den något slag av semantiskt innehåll. Byter man preposition i samband med verbdependent prepositioner leder det till en ogrammatisk sats medan utbytet av preposition i lokala och temporala uttryck leder till betydelseförändring. Enligt Jörgensen & Svensson (1987:72) kan prepositionsfrasen vid sidan av prepositionsobjekt och attribut fungera som tids-, rums- eller sättsadverbial (*i kväll, på gatan, på detta sätt*), satsadverbial (*utan tvekan*) samt predikativ (*vara på gott humör*).

5 TIDIGARE FORSKNING

5.1 Undersökningar av engelskans prepositioner

Arabski (1979) har studerat hur polacker lär sig engelska. I sin undersökning delade han in lärare i tre grupper enligt färdighetsnivån. Som undersökningsmaterial hade

han uppsatser på engelska och översättningar från polska till engelska. I hans material utgjorde prepositionsfel 7- 10 % av alla fel. Arabski indelade felen i fyra kategorier: (a) underdifferentieringsfel förorsakade av transfer från modersmålet. Med dessa fel menas fel som beror på att inläraren alltid använder en viss preposition som översättningsekvivalent till en viss preposition i L1 även om någon annan preposition borde användas i L2. (b) Transfer från redan inlärd L2-struktur kan också förorsaka fel. Detta kallas övergeneralisering. (c) En ytterligare felkälla är utelämnningar förorsakade av transfer från L1 och andra psykolingvistiska orsaker. (d) Fel kan även bero på misstag. Arabski märkte att andelen misstag och utelämnningar minskade när inlärarspråket utvecklades medan transfer från både L1 och L2 var mera frekvent hos de avancerade än hos de nybörjare. (Arabski 1979:54-56, 99-101.)

Faerch et al. (1984) undersökte danska gymnasister i åk 1 och 3 som lärde sig engelska. Undersökningsmaterialet bestod av deras skriftliga produktion. Resultat visade att prepositionerna var de svåraste av alla funktionsord och 7.3 % av prepositionsanvändning både i åk 1 och 3 var inkorrekt. Forskarna konstaterade att det inte skedde någon förbättring från åk 1 till åk 3 när det gällde det korrekta bruket av prepositioner och det framkom också att repertoaren av prepositioner inte var större i åk 3 än i åk 1. På grund av dessa resultat konstaterade Faerch et al. att man i undervisningen måste fästa större uppmärksamhet på prepositioner. (Faerch et al 1984: 104,110.)

Pavesi (1987) har studerat hur italienare behärskar engelskans lokala prepositioner. I undersökningen hade hon två olika grupper. Den ena gruppen bestod av italienska studenter som hade lärt sig engelska i två till sju år i skolan. Till den andra gruppen hörde italienare som bodde och jobbade i England och som inte hade fått någon formell undervisning i engelska. Materialet omfattade muntliga framställningar. Pavesi analyserade materialet på två olika sätt. Först tog hon med bara obligatoriska kontexter, d v s kontexter där man borde ha en preposition, och sedan studerade hon också icke-obligatoriska kontexter. Hon analyserade materialet med hjälp av implikationsskalor. (Pavesi 1987:74-75.)

Resultaten visade att det finns implikationella relationer d v s att inlärarna lärde sig engelskans prepositioner i en bestämd ordning. Ordningen var densamma oberoende av analysättet men det fanns några skillnader mellan de två undersökningsgrupperna. Ordningen hos de formella inlärarna var följande: on > to > from > at+ > in > into > out of > across > through. Hos de informella inlärarna var ordningen något annorlunda: on > from > in > to > at+ > out of > across > through > into. En sådan här implikationsskala betyder att om en inlärare behärskar t ex prepositionen *in* behärskar han/hon också alla de prepositioner som står vänster till *in* men skalan implicerar inte att inläraren kan de som står höger till prepositionen *in*. (Pavesi 1987:76.)

Den största skillnaden i implikationsskalorna mellan de två grupperna gäller prepositionerna *in* och *into*. *In* förekommer tidigare hos de informella inlärarna medan *into* kommer sist. Hos de formella inlärarna förekommer *into* genast efter *in*. En orsak till denna skillnad kan enligt Pavesi vara inlärningskontexten. *Into* är ett formellt ord medan man i informella kontexter favoriserar *in*. Skillnaden kan också bero på att lärare ofta korrigerar språket i skolklassen vilket kan ha påverkat språkbruket hos de formella inlärarna. Som en ytterligare orsak nämner Pavesi modersmålets påverkan. I italienska brukar man inte göra någon skillnad mellan befintlighet och riktning när det gäller bruket av prepositioner. (Pavesi 1987:76, 79-81.)

Inläring av engelskans prepositioner har studerats också i Finland. Ringbom (1987) var intresserad av om det finns skillnader i inläring av engelska hos finskspråkiga och svenskspråkiga abiturienter. Som material hade han uppsatser som var skrivna i samband med studentexamen. Antalet uppsatser var 300 av vilka 150 var skrivna av finskspråkiga och 150 av svenskspråkiga abiturienter. Uppsatserna var indelade i tre grupper: bra (85 poäng eller flera), medelmåttiga (60-75 poäng) och svaga (50 poäng eller färre hos de finskspråkiga och 58 eller färre hos de svenskspråkiga). Kontrollgruppen bestod av infödda engelsktalande personer som också utgjorde tre grupper. Till den första gruppen hörde 15-åriga skolelever. Den andra gruppen bestod av nybörjade på högskolan och den tredje gruppen av journalister och professionella skribenter. (Ringbom 1987:96-97.)

Ringboms resultat visade att prepositioner var svåra för de finsktalande abiturienterna men det fanns skillnader mellan olika prepositioner. Prepositionerna *in* och *with*, som har en direkt motsvarighet i finskan (*inessiv, kanssa*), förekom nästan lika ofta i alla korpusar medan prepositionerna *of*, *on* och *by*, som är flerfunktionella och ofta saknar en direkt motsvarighet i finskan, var mindre frekventa speciellt hos de svagpresterande finskspråkiga abiturienterna jämfört med de infödda talarna och de svenskspråkiga. Det framkom också att de svaga abiturienterna, både finksspråkiga och svenskspråkiga, använde prepositionerna *of* och *by* mera sällan än de duktiga och de infödda talarna. Enligt Ringbom är orsaken till detta det att de svaga eleverna använder *of*-genitiv och passivkonstruktionen med *by* ganska sällan. Som en sammanfattning kan man konstatera att de finskspråkiga abiturienterna med svaga och medelmåttiga betyg använder färre prepositioner än de svenskspråkiga och de också gör flera fel. (Ringbom 1987:97-98, 102-103, 108.)

5.2 Undersökningar av svenskans prepositioner

I Sverige har Ulla-Britt Kotsinas forskat invandrarsvenska i sina tre analyser 1982, 1983, 1984. Hon har undersökt svenska främst som kommunikativt medel och behandlat ordförrådet ur olika aspekter. Som metod har hon använt bandspelningar. Informanterna (fem greker och en polsk) har lärt sig svenska utan undervisning, d v s informellt. I sina undersökningar indelar hon prepositionerna i tre klasser: lokala, temporala och syntaktiska.

Åt de lokala prepositionerna ägnar hon en särskild uppsats (Kotsinas 1982b). Hon framlägger en teori, hur inläringen av lokala prepositioner sker hos vuxna inlärare. I det första stadiet saknas prepositioner helt. I det andra stadiet används *på* och *i* allmänt lokativt utan att göra någon skillnad i användningen. I det tredje stadiet används *i* före ortnamn, *på* i alla övriga fall. I det fjärde stadiet tillkommer *till* och *från*. Som ett karakteristiskt drag för vuxna invandrares ostyrda andraspråksinläring brukar nämnas utelämnningar av vissa element. Kotsinas har fått motsatta resultat

angående prepositioner. I hennes material tycks prepositioner förekomma t o m i högre grad än i svenskt talspråk. – Ett år senare undersökte Kotsinas (1983) faktorer som påverkar inläringen av ordförrådet samt vilka typer av ord som är de mest frekventa i inlärarvenska. Rangordningen av förekomsterna i hennes material visade stora likheter med den som Allen (1972) har kommit på i sin frekvensordbok. Vad prepositionerna beträffar var de två listorna mycket lika med höga frekvenser av *på*, *i*, *med*, *till* och *från*.

Kotsinas (1984) konstaterar att informanterna endast delvis har lärt sig att göra en skillnad mellan prepositionerna *på* och *i*. Hon lade märke till att det fanns tydliga likheter i prepositionsanvändningen i invandrarvenska och några pidginspråk som hon undersökte. Enligt Kotsinas har *på* blivit den preposition som står pidginspråkens ”allprepositioner” närmast. Hon betonar även transfrens inflytelse: strukturella likheter och skillnader mellan modersmålet och svenska kan påverka valet av preposition och dess användning i en viss kontext.

Pitkänen (1982) har undersökt finska invandrarelevs behärskning av svenska. Han har analyserat feltyper i deras uppsatser och jämfört dem med prestationerna av fyra finska skolklasser som läst svenska som främmande språk. Vad användningen av prepositionerna beträffar, behärskade invandrareleverna de temporala och lokala uttrycken bättre än de finska skoleleverna, som skrev t ex *i * landet, *i en sten* eller angav riktning felaktigt: ** från vatten*. Tammerforsgruppen klarade sig ändå bättre än Göteborgsgruppen av rektionsbetingade fall t ex *berätta ngt *till ngn, vara glad *av ngt*. Pitkänen studie är mångsidig, han betraktar andraspråks- och främmandespråksinläring ur olika synpunkter.

I sin senare studie framställer Pitkänen (1985) resultat av projektet Abiturientsvenska som genomfördes vid Tammerfors universitet. Syftet var att beskriva feltyper som är karakteristiska för finskspråkiga abiturienters svenskuppsatser i studentexamen. Han presenterar olika typer av fel och ägnar också ett kapitel åt prepositionsbruket. Han konstaterar att abiturienterna gör märkvärdigt mycket syntaktiska fel inkluderande prepositionsfele som utgör totalt en fjärdedel av syntaxfele. Deras relativa

felfrekvens ökar relativt sett i de högsta betygskategorierna. Över hälften av prepositionsfallen är rektionsfall som förekommer hos verb- eller adjektivbetingade prepositioner. Typiska fel är t ex utlämningar av prepositionen som *tänka* ngt*, överflödigt bruk som t ex *fråga* från ngn* och inkorrekt bruk t ex *njuta*om ngt*. Pitkänen påpekar interferensen från källspråket. Abiturienterna har enligt honom tendensen att förenkla språket efter modersmålet, t ex finskans allativ eller illativ motsvaras ofta av *till* i deras uppsatser: *ägna sig* till ngt* och prepositionerna *från* och *av* får motsvara finskas elativ: *bero *av ngt*. Pitkänen konstaterar att felen oftast kan undvikas genom att använda semantiska tumregel, t ex finskans inessiv motsvaras i regel av prepositionen *i*, när det gäller ortnamn.

Som modersmålsensor har Nyström (1992) studerat hur finlandssvenska abiturienter behärskar svenska. Hon undersökte modersmålsproven från våren 1988 och jämförde materialet med 200 rikssvenska prov från årskurs tre i gymnasiet. Hon intresserade sig för att redogöra för särfinlandssvenska drag, särskilt inom syntaxen. Det finlandssvenska materialet präglades av språklig osäkerhet i alla betygsklasser. I de lägre betygsklasserna ökade ordföljds- och interferensfel och det förekom flertalspråkiga uttryck. Prepositionsbruket tycks vålla problem för finlandssvenska abiturienter. Många av felen var särfinlandssvenska och förekom i alla betygsklasser, t o m 65.6 % av felen påträffades i uppsatser med betygen cum laude eller magna cum laude. Prepositionen *på* överanvänds t ex i följande verbkonstruktioner: *tveka* på livets mening*, *råka *på en ny situation* och bland nominalfraser: *bo *på en förort*, *konsumtion *på*. Felanvändningar av *i* var även ganska frekventa: *koncentrera sig * i ngt*, **i misstag*, *anlända * i Paris*. Typiskt för finlandssvenskarna var att använda *till* inkorrekt t ex i följande fraser: *komma in * till en högskola*, *samlas* till en plats*. Särskilt svårt för finlandssvenskarna var att uttrycka det prepositionsförsedda indirekta objektet korrekt. Felen beror på överflödigt eller inkorrekt bruk av prepositionerna *åt*, *till* och *för* t ex ** för dig vill jag ge ett gott råd*, *jag håller nu ett tal * åt er*. Felen i prepositionsanvändningen kan förmedlas av att vissa finska kasus förknippas med bestämda prepositioner och övergeneralisering av ekvivalensen sker. Den allmänna osäkerheten kan också märkas i prepositionsvalet. Eftersom det uppkom en hel del prepositionsfel även i de sverigesvenska uppsatserna, anser Nyström att

prepositionsbruket håller på att vackla hela inom det svenska språkområdet.

Även Laurén (1994) som har jämfört tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion på svenska konstaterar att interferensen spelar en viktig roll som en förklaring till prepositionsfel. Den ena undersökningsgruppen bestod av 86 tvåspråkiga (=T) och den andra av 86 enspråkigt svenska elever (=S), som båda representerade åk 3, 6 och 9. I felanalysen, som bildar en del av avhandlingen, studerar hon bl a prepositionsfel som hon för enhetlighetens skull har hänfört till kategorin ordval och fraseologi.

Hos T-eleverna kunde nästan hälften (48.8 %) av felen inom kategorin anses som interferensfel, hos S-eleverna berodde drygt en fjärdedel av felen på finskans inflytande. Majoriteten av dessa interferensfel var prepositionsfel, som oftast består av inkorrekt bruk vid rektion eller prepositionsfraser samt överflödigt bruk vid rektion. I Lauréns material var ett typiskt fall t ex användningen av *åt* som motsvarighet till finskans allativ: *berätta åt*. Enligt Laurén var denna feltyp som har stöd både i finskan och i äldre svenskt språkbruk den vanligaste feltypen både hos de S- och T-eleverna. De sistnämnda gjorde dock flera sådana fel. Användningen av prepositionen *till* t ex i samband med verben *kalla*, *hamna* eller prepositionen *åt* med verben *visa*, *ringa* är typiska finlandismer. Samma fenomen, blandningen av prepositionerna *åt*, *till* och *för* förekom även hos Nyström (1992).

Utelämnningar av prepositioner förekom oftast vid verbrektion. Hos T-eleverna påträffades 22 belägg och hos S-eleverna 10 belägg. Prepositionslösheten kan orsakas av interferens från finskan därför att semantisk motsvarande struktur i finskan har objektkasus i stället för lokalkasus som lättare förknippas med prepositioner. Som exempel nämner hon *vinna *ngn (voittaa jkn)* eller *se *ngt (katsella jtk)*. Överflödigt bruk i rektionsfall var typiskt för T-eleverna, bland dem förekom det 17 belägg mot S-elevernas 1 belägg. Typiska finlandismer är t ex *fråga ngt *av ngn*, *be ngt av ngn*. Prepositionen *åt* användes även överflödigt: *hända *åt ngn*, *göra ngt *åt ngn*. - I gruppen prepositionsfraser var de flesta felen i lokala och temporala fall. Oftast var det då fråga om felaktigt valda prepositioner. Beläggen i denna grupp var 56 hos T-

eleverna och 14 hos S-eleverna. De största svårigheterna hade eleverna i användningen av *i*, *på* och *till*. Felen kan delvis förklaras genom att prepositionerna *på* och *i* anger både befintlighet och rörelse i svenskan, men de motsvaras av olika kasusformer i finskan. Verbet *komma* t ex anger rörelse och konstrueras vanligen med *till*, men i vissa idiomatiska uttryck används *på*: *komma på en grön kvist*. Användningen av *på* i stället för *i* är påverkad av finskan, och förekom oftare hos T-eleverna (6 belägg) än hos S-eleverna (1 belägg). Finskans adessiv ligger bakom formerna *vara* på nian*, *gå * på andra klassen*. Interferensfelen utgjorde en markant felkälla hos T-eleverna. Gemensamma svårigheter hos både de T- och S-eleverna vållade talspråkspåverkan, analogibildningar och övergeneraliseringar och en viss osäkerhet i användningen av prepositionerna.

Mest ingående har behärsknigen av prepositioner hos finskspråkiga elever behandlats av Taina Juurakko (1996). I sin semilongitudinella studie, som ingår i projektet Finterlingva, har hon undersökt behärsknigen av prepositioner i uppsatser skrivna av gymnasister i åk 1 och i åk 3. Hon har jämfört deras produktion med uppsatser skrivna av sverigesvenska gymnasister och uppsatser på finska skrivna av finlandssvenska gymnasister.

Juurakkos undersökning är framför allt kvantitativ. Den kvantitativa behandlingen utgör utgångspunkten för den kvalitativa analysen. Hon har analyserat prepositioner både ur icke-normativ och ur normativ synvinkel. I den icke-normativa analysen har hon studerat inlärarespråket som sådant utan att ta hänsyn till L2-normen. Den normativa analysen däremot koncentrerar sig på de fel som gymnasisterna har gjort. Juurakkos analys utgår från både obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter. Hon ville utreda vilka prepositioner som är de svåraste för gymnasister i olika årskurser och ta reda på om det finns någon systematik i felen. Därtill var hon intresserad av individuella skillnader, skillnaderna mellan flickor och pojkar och sambandet mellan korrekthetsprocent och betyg. Hon har delat prepositionerna i tre klasser enligt deras centrala funktioner: i lokala, temporala och verbdependenta fall. I analysen har hon studerat deras frekvenser och användning samt behandlat olika feltyper och sökt förklaringar till dem.

I Juurakkos undersökning använder de finska gymnasisterna färre prepositioner i sin inläraarsvenska än de svenska. Andelen prepositioner blir inte större under gymnasietiden. I Gym1 är prepositionernas andel 7.7 % , i Gym3 6.2 % och i det svenska jämförelsematerialet är den 9.4 % av alla ord. Gymnasisterna i åk 1 använder prepositioner framför allt i konkreta betydelser, d v s i lokal (*till Stockholm*) och i temporal (*på morgonen*) funktion, medan den största gruppen hos abiturienterna består av verbdependenta prepositioner (*delta i en språkkurs*).

Bruket av prepositioner vållar svårigheter för de finskspråkiga gymnasisterna. Svårast är att välja den korrekta prepositionen bland talrika möjligheter. Inkorrekt bruk utgör ca 15 % i Gym1 och ca 11 % i Gym3. Däremot är det ganska klart för eleverna när det behövs en preposition och när den inte kan användas. I Gym3 behärskas prepositionerna signifikant bättre än i Gym1.

Andelen lokala prepositioner är avsevärt större i Gym1 än i Gym3 och i det svenska jämförelsematerialet. Den största felgruppen utgörs av fall där *i* väljs i stället för *på*. Då har finskan antingen inessiv (*vara i [på] en konsert*) eller adessiv (*segla i [på] sjön*). *På* används också frekvent i stället för *i* (*på [i] Sverige*). De lokala prepositionerna behärskas i båda årskurserna nästan lika bra: i åk 1 till 82.5 % och i åk 3 till ca 85 % i både icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter.

Temporala prepositioner förekommer betydligt oftare i Gym1 än i Gym3 och i det svenska materialet. De finska gymnasisterna favoriserar *i* och *på* medan *under* är underrepresenterad. Oftast påträffas prepositioner i tidpunktsadverbial, t ex *i somras*, också minimidurationer som *stanna i tre veckor* är vanliga. Det mest typiska felet i tidpunktsadverbial är att inläraarna har använt *i* i stället för *på* (*i [på] morgonen*). I minimidurationer förekommer *för* i stället för *i* (*stanna för [i] två veckor*). Felet förorsakas tydligen av transfer från engelskan. Påfallande är att abiturienterna gör flera fel i överanvändningen av prepositioner än gymnasisterna i åk 1, t ex i samband med några artikelord (*[på] en dag*) eller pronomen (*[i] hela dagen*). När det gäller behärsknigen av temporala prepositioner, har abiturienterna lyckats bättre än

gymnasisterna i båda kontexterna. Inlärarna gör många fel när det gäller de temporala prepositionerna. Alla fel kan inte förklaras med interferens från finskan eller engelskan. Även L2-inverkan är betydelsefull för valet av prepositioner. Inlärarna favoriserar *i* på bekostnad av andra prepositioner oberoende av finskans kasus, då L2-inverkan är signifikant större än L1-inverkan.

Andelen verbdependenta prepositioner är avsevärt större i Gym3 än i Gym1 och i det svenska jämförelsematerialet. Inflytandet från finskan kommer till uttryck i form av överflödigt bruk och utelämnning av prepositioner. Det är typiskt att utelämna prepositioner i fall, där finskan har ett objekt och svenskan ett prepositionsobjekt (*Han lyssnar [på] musik*). Överflödigt bruk kan påträffas i de fall där finskan har ett lokalkasus medan svenskan kräver ingen preposition (*Han gillar om [0] musik*). Utelämningar är typiska för båda årskurserna, tendensen till överanvändning är starkare hos abiturienterna.

Svårast för båda årskurserna är de temporala prepositionerna, när det gäller överanvändning, d v s icke-obligatoriska kontexter. Där förekommer betydligt flera fel än i de två andra klasserna. Abiturienterna överanvänder prepositioner oftare än gymnasisterna i åk, t ex (*[i] samma kväll*). I obligatoriska kontexter är de verbdependenta prepositionerna svårast och utelämningar är vanliga (*Han tänker [på] dig*). Nästan lika stora svårigheter har inlärarna med tidsadverbial, *i* favoriseras i olika kontexter. Utelämningar är mera typiska för eleverna i åk 1 än i åk 3. Bäst behärskas de lokala uttrycken i båda kontexterna.

Enligt Juurakko behärskar abiturienterna nästan alla prepositioner och funktioner åtminstone något bättre än gymnasisterna i åk 1. Det förekommer inte betydliga skillnader beträffande andelen utelämningar eller överflödigt bruk av prepositioner mellan årskurserna. Däremot kan man märka att abiturienterna ofta kan välja det korrekta alternativet: under gymnasietiden har de lärt sig vilken preposition hör till ett visst tidsuttryck, rumsuttryck eller till ett visst verb.

6 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I denna avhandling kommer vi att undersöka behärskningen av prepositioner hos finskspråkiga gymnasister. Syftet med undersökningen är att ta reda på hur bra gymnasisterna behärskar användningen av prepositioner. I den icke-normativa delen av arbetet kartlägger vi vilka prepositioner som används och hur ofta. Vi är också intresserade av vilka som är de vanligaste prepositionerna i materialet och i vilka funktioner de används.

I den normativa delen studerar vi hur väl inlärarna behärskar användningen av prepositioner d v s vi räknar korrekthetsprocenter. Vi är också intresserade av vilka slags fel inlärarna gör och hur felen kan förklaras. Därtill tar vi reda på vilka funktioner och vilka prepositioner som är de svåraste/lättaste och om det finns skillnader i behärskningen av prepositioner mellan flickor och pojkar.

Både i den normativa och icke-normativa delen vill vi också utreda om det finns skillnader mellan olika årskurser. Vi kommer att studera de ovannämnda sakerna bara på gruppnivå. Det skulle vara intressant att studera individnivån också men antalet belägg på prepositioner i en persons uppsatser är så litet att resultaten inte skulle vara pålitliga. Vi kommer att jämföra våra resultat med de resultat som Taina Juurakko har kommit till i sin avhandling (1996) när hon undersökte behärskningen av prepositioner i gymnasistuppsatser.

Vårt undersökningsmaterial består av uppsatser som är skrivna av 70 finskspråkiga gymnasister (se tabell 1). Alla har läst svenska som B-språk, d v s de har haft engelska eller tyska på lågstadiet. På högstadiet har de börjat med svenskan och haft undervisning i den i genomsnitt tre veckotimmar per läsår. Dessa gymnasister kommer från två gymnasier, 40 av dem är från Jyväskylä (Lys) och 30 från Nurmo (Nur). De flesta elever, 56, är flickor, pojkar finns det bara 14. Alla elever har under sin gymnasietid skrivit en uppsats per kurs men i undersökningen utnyttjar vi de uppsatser som gymnasisterna har skrivit under kurserna 1, 4 och 7 (detta innebär årskurserna 1, 2 och 3). Antalet uppsatser per varje kurs är 70. Det totala antalet

uppsatser blir således 210. Kurs 1 har hållits hösten 1991, kurs 4 våren 1993 och kurs 7 våren 1994. Undersökningen är longitudinell d v s vi studerar samma elever under olika årskurser.

TABELL 1 Egenskaper hos undersökta delkorpusar

	åk 1	åk 2	åk 3
Inlärare	70 gymnasister	70 gymnasister	70 gymnasister
Flickor / Pojkar	56/14	56/14	56/14
Uppsatser	70	70	70
År	91	93	94
Skrivsituation	prov	prov	prov
Löpord	9 164	11 995	12 571
Antalet ord per uppsats	131	171	180
Ämnen	6	8	13
Städer / Kommuner	2	2	2

Uppsatserna har skrivits i en normal provsituation i skolan. I årskurserna 2 och 3 har gymnasisterna fått instruktionen att skriva en uppsats på 150-200 ord, i åk 1 har inte någon exakt längd fordrats. Såsom det framgår av tabell 1 har antalet ord per uppsats ökat under gymnasietiden så att det i medeltal var 131 ord i åk 1, 171 i åk 2 och 180 i åk 3. Antalet löpord var ca 9 000 i åk 1, ca 12 000 i åk 2 och ca 12 600 i åk 3. Tabellerna 2, 3 och 4 visar ämnena för uppsatser i olika kurser. Av tabellerna framgår också hur många elever som har skrivit om ett visst ämne och hur många procent de utgör av alla rubriker.

TABELL 2 Ämnen för uppsatser i åk 1

Ämne	f	%
Sådan är jag	19	27.1
Min resa	16	22.9
Min hobby	14	20.0
Ett tal om det finska gymnasiesystemet	10	14.3
Min skola	10	14.3
Hur är det hemma hos mig ?	1	1.4
totalt	70	100.0

TABELL 3 Ämnen för uppsatser i åk 2

Ämne	f	%
Cykeln är inne	49	70.0
Barnen och televisionen	8	11.4
Naturvård – är det fråga om pengar?	4	5.7
En lördagsmorgon hemma	3	4.3
Min egen Rolls Royce / Ferrari	3	4.3
Bilen – en farlig leksak	1	1.4
Förr och nu	1	1.4
Lev och låt andra leva	1	1.4
totalt	70	100.0

TABELL 4 Ämnen för uppsatser i åk 3

Ämne	f	%
Miljonär på en kväll	11	15.7
Skolan är slut – vad sedan?	11	15.7
Tankar inför skolans slut	9	12.9
Flaskpost	7	10.0
Mitt tal till skolan / till min svensklärare en februaridag – min sista skoldag	7	10.0
Den tiden glömmer jag aldrig	6	8.6
En insändare till en presidentkandidat	5	7.1
Varför känner jag mig som finne / finländare / nordbo / europe	4	5.7
Exploaterar i-länderna jorden?	3	4.3
Krig som underhållning	3	4.3
Norden och EU	2	2.9
Flyktingpolitiken i Finland	1	1.4
Visst finns det mycket att göra	1	1.4
totalt	70	100.0

Gymnasisterna har kunnat välja mellan tre eller fyra ämnen (årskurserna 1 och 2); i åk 3 har det funnits 6-7 rubriker att välja emellan (i tabellerna kan man se rubrikerna för två skolor). Ämnena i åk 1 har varit lätta att skriva om eftersom de alla ligger oss nära, se tabell 2. De populäraste ämnena var nämligen *Sådan är jag*, *Min resa och Min hobby*. Ämnena i åk 2 och 3 kräver mer kunskap om samhället, t.ex. om trafik, naturvård, politik. Såsom av tabell 3 framgår, har trafikrubriken *Cykeln är inne* varit särskilt populär i åk 2, 70 % av gymnasisterna har skrivit om det. Man kunde anta att temat har behandlats tidigare under lektionerna. Oftast har rubrikerna specificerats med några centrala frågor, elever har således givits några hänvisningar som ofta styr behandlingssättet av uppsatser. I åk 3 har gymnasisterna haft ett rikligt urval av teman och därför finns det mellan sex och sju rubriker per skola, se tabell 4. Ämnena är

mångsidiga från hemlandets politik till flyktingpolitiken och världens ekonomi men helst har abiturienterna skrivit om sina egna drömmar och tankar.

Den normativa analysen utgår från de korrigeringsförslag som har gjorts av tre informanter som har svenska som modersmål. De har inte alltid varit ense om fel. Det fanns även tydliga fel som en av kontrollärsarna inte hade lagt märke till. Vi har betraktat en konstruktion som felaktig om två av de tre informanterna har rättat den. Felen har vi klassificerat på tre sätt: a) en felaktig preposition (*bero *om saken*) b) en utelämnad preposition (*tycka * att cykla*) och c) en överflödig preposition (*gilla *om musik*). I undersökningen ger vi många exempel på hur inlärnarna har använt prepositioner och hur de borde ha använts korrekt. När informanterna har föreslagit flera alternativ har vi valt det som bäst passar till kontexten och som ligger närmast den tanke inlärnaren har velat uttrycka. Skrivfel som t ex *for* i betydelsen *för* har vi inte klassificerat som fel. I samband med exempelsatserna förekommer försökspersonens kurs och nummer, t ex (Nur36 åk 2) betyder att det gäller en gymnasist som har skrivit uppsatsen i årskurs två och hennes individuella nummer är 36).

Vi börjar bearbetningen av materialet genom att plocka fram alla prepositioner som förekommer i vårt undersökningsmaterial. Efter det kontrollerar vi om inlärnarna har använt dem rätt eller fel. I de fall där en preposition har använts fel markerar vi vilken typ av fel det är fråga om d v s om det handlar om en fel preposition, om en preposition fattas eller om en preposition har producerats i en sådan kontext där den inte behövs. Materialet är inmatat på datorn och vi använder programmet OCP vid excerpering av materialet.

När vi har hittat alla prepositioner och markerat fel indelar vi prepositionerna i olika kategorier enligt deras funktion i en sats. Kategorierna som kommer att undersökas är lokala, temporala och verbdependenta prepositioner. De prepositioner som inte hör till en av dessa kategorier klassificeras till kategorin *övriga*. I undersökningen betraktar vi närmare bara de nio mest frekventa prepositionerna men någonting konstateras också om de övriga prepositionerna.

I denna undersökning görs en skillnad mellan icke-normativ och normativ analys. I icke-normativ analys studeras inlärarspråket (IL), i detta arbete gymnasisternas uppsatser, som sådant utan att ta hänsyn till L2-normen. Med L2 menas det språk som inlärarna håller på att lära sig vilket i det här fallet är svenskan (L1 är inlärarnas modersmål). Med IL menas inlärarnas egen variant av L2. Det är inte identiskt med L2 utan förändras hela tiden medan inläraren lär sig mer om språket och således närmar sig L2-normen. I icke-normativ analys ligger intresset i frekvenser, t ex hur ofta en viss preposition förekommer i materialet. Normativ analys baserar sig på L2-normen. I denna undersökning studeras hur väl inlärarna kan använda prepositioner enligt L2-normen. Intresset fokuseras på felen som inlärarna gör och vi försöker också förklara vad de beror på.

Undersökningen baserar sig på både obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter. Prepositionens obligatoriska kontexter är alla sådana fall som enligt målspråket förutsätter en preposition. Man utgår alltså från L2-normen. Med icke-obligatoriska kontexter menas alla de fall där en inlärare har använt en preposition. Utgångspunkten är inlärarspråket. Till exempel de obligatoriska kontexterna för prepositionen *på* är alla sådana fall där *på* används korrekt (1a), där någon annan preposition används i stället för *på* (1b) och fall där *på* utelämnas (1c). De icke-obligatoriska kontexterna för *på* är fall där *på* används korrekt (1d), där *på* används i stället för någon annan preposition (1e) och där bruket av *på* är överflödigt (1f). I exempel (1a) - (1f) står den korrekta prepositionen inom hakparenteser. Tecknet [0] efter en preposition betyder att prepositionen har använts överflödigt.

- (1) a. *På* morgonen gick vi till historiamuseet där vi frågade mera om brevet. (Nur05 åk 3)
 b. Vi bodde *i* [*på*] samma gatan. (Nur23 åk 3)
 c. Jag undrar om många har verkligen tänkt [*på*] det. (Nur21 åk 3)
 d. Vi har beslutit *på* arbetsplats att vi ska gå i strejk... (Nur05 åk 2)
 e. Vi har många prov *på* [*i*] slutet av period. (Lys33 åk 1)
 f. Jag vill gärna gå tillbaka till Umeå *på* [0] nästa sommaren. (Nur10 åk 1)

Om korrekthetsprocenten i obligatoriska kontexter är låg betyder det att en inlärare

utelämnar prepositioner ofta eller använder en annan preposition i stället d v s det är fråga om underanvändning. T ex om korrekthetsprocenten för prepositionen *på* är låg använder en inlärare ofta någon annan preposition i stället för *på* eller han/hon använder ingen preposition alls i sådana kontexter där *på* borde förekomma. En låg korrekthetsprocent i icke-obligatoriska kontexter är ett tecken på överanvändning. T ex den låga korrekthetsprocenten för prepositionen *på* i icke-obligatoriska kontexter innebär att en inlärare använder *på* ofta i stället för någon annan preposition eller använder *på* i fall där ingen preposition behövs. Korrekthetsprocenten för en viss preposition är vanligtvis inte densamma i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter. T ex en inlärare kan behärska prepositionen *på* bättre i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter vilket innebär att han/hon överanvänder den mer sällan än underanvänder den.

Undersökningen är både kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa aspekten innebär att resultaten presenteras numeriskt och χ^2 -testet används i testning av statistisk signifikans. I den kvalitativa analysen försöker vi förklara vad felen i undersökningsmaterialet beror på.

I denna undersökning kommer vi att jämföra resultaten mellan olika årskurser. Om det finns en skillnad mellan olika årskurser är det viktigt att veta om skillnaden är signifikant eller inte. Om skillnaden är signifikant beror den inte bara på slumpen utan kan generaliseras. För att testa signifikans använder vi χ^2 -testet. Tre nivåer används i att rapportera signifikans: 5 %-, 1 %- och 0.1 %-nivå. 5 %-nivån betyder att det finns endast 5 %:s risk att skillnaden beror på slumpen, 1 %-nivån betyder att risken är 1 % och 0.1 %-nivån att risken är bara 0.1%. Signifikans markeras på följande sätt: $p < 0.05$, $p < 0.01$ och $p < 0.001$. Värdet $p < 0.05$ betyder att skillnaden är nästan signifikant, $p < 0.01$ att skillnaden är signifikant och $p < 0.001$ att skillnaden är mycket signifikant. I lingvistik räcker det normalt att $p < 0.05$. (Pitkänen & Kohonen 1984:154). χ^2 -testet fungerar inte alltid. Det kan t ex bero på att frekvenserna hos prepositioner är för små. I sådana fall konstaterar vi bara att testet inte fungerar.

En central procedur i vår undersökning är beräkningen av korrekthetsprocenter. Vi

använder samma metod som Juurakko (1996). Procenten för det korrekta bruket i obligatoriska kontexter beräknas enligt följande formel:

$$\% \text{ rätt i oblig} = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt} + \text{utlämnad}} \times 100$$

Om t ex prepositionen *i* används korrekt 278 gånger, en annan preposition i dess ställe 37 gånger och *i* utelämnas 18 gånger räknas korrekthetsprocenten för *i* på följande sätt:

$$\frac{278}{278 + 37 + 18} \times 100 = 83.5 \%$$

Korrekthetsprecent i icke-obligatoriska kontexter beräknas enligt följande formel:

$$\% \text{ rätt i icke-obl} = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt} + \text{överflödig}} \times 100$$

Om prepositionen *i* används korrekt 278 gånger, i stället för någon annan preposition 35 gånger och överflödigt 14 gånger beräknas korrekthetsprecenten för *i* i icke-obligatoriska kontexter på följande sätt:

$$\frac{278}{278 + 35 + 14} \times 100 = 85.0 \%$$

Antalet korrekta fall är alltid detsamma i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter.

7 FREKVENTIELL ANALYS

7.1 Icke-normativ analys

I åk 1 har inlärarna använt prepositioner 854 gånger, i åk 2 993 och i åk 3 919 gånger. Deras procentuella andel av alla ord är 9.3 i åk 1, 8.3 i åk 2 och 7.3 i åk 3. Alltså den procentuella andelen minskar från åk 1 till åk 3. Minna Vuori (1994: 36) som har studerat prepositioner i tre läroboksserier observerade att den procentuella andelen av prepositioner ökar från åk 1 till åk 3 i alla de serier hon undersökte. Därför är det litet överraskande att i vårt material är det just tvärtom. Men om man jämför våra resultat med Juurakkos (1996: 81) märker man att de liknar varandra. Också i hennes undersökning minskar den procentuella andelen prepositioner av alla ord från åk 1 till åk 3. Enligt Juurakko kan förklaringen till detta vara att ämnena för abiturientuppsatser inte förutsätter användning av prepositioner i konkreta betydelser i samma utsträckning som ämnena för de tidigare stadierna. Med konkreta betydelser menar hon framför allt tids- och rumsuttryck. Vårt resultat kunde förklaras på samma sätt eftersom ämnena för uppsatser som utgör vårt undersökningsmaterial visar samma tendens som i Juurakkos undersökning d v s konkrithetsgraden minskar från åk 1 till åk 3. I åk 1 finns det ämnen som *Min resa*, *Min skola* och *Hur är det hemma hos mig?* som säkert förutsätter många tids- och rumsuttryck. Ämnena i åk 3 är däremot inte så konkreta t ex *En insändare till en presidentkandidat*, *Krig som underhållning* och *Norden och EU*.

I åk 1 förekommer 22 olika prepositioner medan den motsvarande siffran i åk 2 är 28 och i åk 3 30. Resultatet visar att även om den procentuella andelen prepositioner av alla ord är större i åk 1 än i åk 2 och 3 behärskar inlärarna i åk 1 inte användning av lika många prepositioner som inlärarna i åk 2 och 3. Resultatet passar bra ihop med att Vuori (1994: 42-44) har observerat en likadan tendens när hon studerat förekomsten av prepositioner i läroböcker. I de läroböcker som hon undersökte ökar antalet olika prepositioner från åk 1 till åk 3.

I alla tre kurser var de nio mest frekventa prepositionerna nästan desamma (bara i åk 1 är *under* mer frekvent än *efter*) även om det finns några skillnader i deras inbördes ordning. De åtta vanligaste prepositionerna i vår undersökning är desamma som hos Allén (1972) som har studerat ordfrekvenser i tidningsspråk. Deras inbördes ordning skiljer sig emellertid från ordningsföljden i vår undersökning. Tabell 5 visar de absoluta och relativa frekvenserna för de nio mest frekventa prepositionerna i alla tre årskurser.

TABELL 5 Absoluta och relativa frekvenser för prepositioner

prep	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
i	346	40.5	313	31.5	250	27.2
till	133	15.6	134	13.5	110	12.0
på	121	14.2	165	16.6	144	15.7
om	62	7.3	39	3.9	61	6.6
med	59	6.9	111	11.2	54	5.9
av	36	4.2	62	6.2	74	8.1
för	26	3.0	83	8.4	84	9.1
från	18	2.1	22	2.2	23	2.5
efter	13	1.5	6	0.6	40	4.4
övriga	40	4.7	58	5.8	79	8.6
totalt	854	100.0	993	100.0	919	100.0

Den mest frekventa prepositionen i alla årskurser är *i*. Efter det kommer *på* och *till*. I åk1 är *till* litet mer frekvent än *på* (15.6 % / 14.2 %), i åk 2 och 3 är ordningen den motsatta d v s *på* kommer före *till* (16.6% / 13.5 % i åk 2 och 15.7 % / 12.0 % i åk 3). I Juurakkos undersökning är de tre vanligaste prepositionerna desamma. De tre näst vanligaste prepositionerna i åk1 är *om* med en andel på 7.3 %, *med* med en andel på 6.9 % och *av* med 4.2 %. I åk 2 ligger *med* på fjärde plats (11.2 %), *för* på femte

plats (8.4 %) och *av* på sjätte plats (6.2 %) och i åk 3 är ordningen *för* (9.1 %), *av* (8.1 %) och *om* (6.6%). Till de nio mest frekventa prepositionerna hör också *för*, *från* och *efter* i åk 1, *om*, *från* och *efter* i åk 2 och *med*, *efter* och *från* i åk 3.

Den procentuella andelen av de tre mest frekventa prepositionerna är 70.3 i åk 1, 61.6 i åk 2 och 54.8 i åk 3. Att andelen minskar från åk 1 till åk 3 innebär att användningen av prepositioner blir mångsidigare d v s de tre vanligaste prepositionerna dominerar inte lika klart i åk 3 som i åk 1. Att andelen av de tre vanligaste prepositionerna minskar hela tiden från åk 1 till åk 3 beror främst på att andelen av prepositionen *i* minskar ganska mycket (13.3 procentenheter) från åk 1 till åk 3. Andelarna av *till* och *på* är ungefär desamma under hela gymnasiet. Däremot ökar andelarna av nästan alla andra prepositioner från åk 1 till åk 3 (*med* och *om* hör till undantagen). Det tycks vara så att i början av gymnasiet är prepositionen *i* den vanligaste men senare börjar dess andel minska och prepositionerna används mångsidigare. Att andelen av prepositionen *i* är stor i åk 1 kan bero på att ämnena för uppsatser är sådana som förutsätter användning av lokala prepositioner och *i* är en mycket vanlig lokal preposition i svenskan.

Andelarna av de övriga prepositionerna (tabell 6) är mycket små. Det finns bara prepositionen *under* i åk 1 vars andel stiger över 1 %. I åk 3 är andelen av prepositionerna *åt*, *vid* och *utan* över 1%. I åk 2 finns inga sådana prepositioner.

TABELL 6 Absoluta och relativa frekvenser för klassen övriga prepositioner

	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
under	16	1.9	5	0.5	4	0.4
hos	7	0.8	4	0.4	0	0.0
över	5	0.6	4	0.4	5	0.5
sedan	3	0.4	6	0.6	5	0.5
per	2	0.2	6	0.6	0	0.0
åt	2	0.2	3	0.3	10	1.1
mot	1	0.1	3	0.3	5	0.5
vid	1	0.1	6	0.6	11	1.2
utan	0	0.0	5	0.5	10	1.1
framför	0	0.0	7	0.7	4	0.4
inför	0	0.0	2	0.2	9	1.0
utanför	0	0.0	0	0.0	7	0.8
andra	3	0.4	7	0.7	11	1.2
totalt	854	100.0	993	100.0	919	100.0

Utöver de ovannämnda finns det några prepositioner som förekommer minst fem gånger i någon av korpusarna. I åk 1 är *hos* och *över* sådana, i åk 2 *under*, *sedan*, *per*, *vid*, *utan* och *framför* och i åk 3 *över*, *sedan*, *mot*, *inför* och *utanför*. Skillnaderna mellan årskurserna är mycket små.

7.2 Normativ analys

I den normativa analysen behandlas felen i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Felen definieras på olika sätt i dessa två kontexter. I icke-obligatoriska kontexter betecknar felen prepositionernas överanvändning medan de i obligatoriska kontexter är ett tecken på underanvändning.

7.2.1 Icke-obligatoriska kontexter

Gymnasisterna har i sina uppsatser använt prepositioner korrekt i åk 1 till 87.8 % , i åk 2 till 87.1 % och i åk 3 till 90.4 %. Skillnaderna är ändå inte signifikanta. Även om tillväxten av procentantalet är liten (3.7 %) kan man konstatera att eleverna har lärt sig använda prepositioner under gymnasietiden. I åk 3 kan gymnasisterna använda prepositioner korrekt i flera strukturer och kontexter i jämförelse med åk 1. Felen i icke-obligatoriska kontexter kategoriseras i två klasser, inkorrekt bruk och överflödigt bruk. När man använder en preposition inkorrekt väljer man en fel preposition, t ex *Nu måste jag tänka om [på] min framtiden* (Nur03 åk 3). I överflödigt bruk är prepositionen onödig , t ex *De har hört om strejket och de frågar från [0] pappa* (Nur05 åk 2). Inkorrekt bruk utgör i åk1 8.2 % i åk 2 8.8 % och i åk 3 6.6 % av fallen. På basis av resultatet kan man fastställa att denna feltyp träffas oftare i årskurs 1 än i åk 3. Även andelen överflödigt bruk minskar från åk 1 (3.9 %) till åk 3 (2.9 %). Skillnaderna är ändå små.

Tabellerna 7a, b och c visar hur gymnasisterna behärskar prepositionerna i de icke-obligatoriska kontexterna i olika årskurser.

TABELL 7a Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 1

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
efter	13	13	0	0	100.0
från	18	17	1	0	94.4
med	59	55	2	2	93.2
för	26	24	2	0	92.3
till	133	119	9	5	89.5
på	121	106	9	6	87.6
om	62	54	2	6	87.1
i	346	298	37	11	86.1
av	36	30	4	2	83.3
övriga	40	35	4	1	87.5
totalt	854	751	70	33	87.9

TABELL 7b Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 2

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
efter	6	6	0	0	100.0
på	165	148	15	2	89.7
till	134	119	13	2	88.8
i	313	276	29	8	88.2
för	83	73	7	3	88.0
från	22	19	2	1	86.4
av	62	52	8	2	83.9
med	111	92	3	16	82.9
om	39	28	5	6	71.8
övriga	58	52	5	1	89.7
totalt	993	865	87	41	87.1

TABELL 7c Prepositionsfelet i icke-obligatoriska kontexter i åk 3

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
med	54	53	1	0	98.1
om	61	57	4	0	93.4
av	74	69	3	2	93.2
från	23	21	2	0	91.3
i	250	228	16	6	91.2
efter	40	36	1	3	90.0
på	144	127	8	9	88.2
för	84	73	11	0	86.9
till	110	94	13	3	85.5
övriga	79	73	2	4	92.4
totalt	919	831	61	27	90.4

Behärsknigen av olika prepositioner varierar i varje kurs. *Efter* är den enda som gymnasisterna kan använda korrekt till 90 % i alla årskurser. Svårast för åk 1 är behärsknigen av prepositionen *av* (83.3 %), för åk 2 *om* (71.8 %) och för åk 3 *till* (85.5 %). Nedan finns det några exempel på de svåraste prepositionerna i olika årskurser.

- (3)
- I fritidig jag ofta spela och göra musik *av* [med] datamaskin. (Lys51 åk 1)
 - Min skola börjar och slutar *av* [0] 16.00 i dag. (Lys45 åk 1)
 - Barnen kan ta skada *om* [av] sådana filmer. (Nur28 åk 2)
 - På sommaren där är så mycket *om* [0] människor att du kan inte cykla där. (Lys19 åk 2)
 - Läkare förklarade *till* [för] mig att jag halkade och bröt benet. (Nur24 åk 3)
 - Nästan tolv år har jag redan gått *till* [i] skolan här i Nurmo... (Nur41 åk 3)
 - Kanske jag skulle flytta *till* [0] utomlands... (Lys19 åk 3)

Åk 1 klarar bättre än åk 3 av användningen av prepositionerna *efter* (100.0 vs

90.0%) *från* (94.4 vs 91.3 %) *för* (92.3 vs 86.9 %) och *till* (89.5 vs 85.5 %). När det gäller *till* är skillnaden inte signifikant, vad de andra prepositionerna beträffar, fungerar testet inte. Även om testet inte fungerar är den procentuella skillnaden gällande prepositionen *efter* påfallande (10 procentenheter). Inlärarna i åk 3 behärskar alla andra prepositioner bättre än i åk 1 men skillnaderna är inte signifikanta. Av tabellerna 7 a och b framgår att gymnasisterna i åk 2 kan använda prepositionerna *i* (88.2 %) och *på* (89.7 %) oftare korrekt än i åk 1 (86.1 % / 87.6 %). Av prepositionerna *på* (89.7 % / 88.2 %), *till* (88.8 % / 85.5 %), *för* (88.0 % / 86.9 %) och *efter* (100.0 % / 90.0 %) klarar de något bättre än inlärarna i åk 3. Skillnaderna är ändå inte signifikanta.

Av tabellerna 8a, b och c framgår hur de övriga prepositionerna behärskas i de icke-obligatoriska kontexterna.

TABELL 8a Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
under	16	16	0	0	100.0
över	5	5	0	0	100.0
sedan	3	3	0	0	100.0
per	2	2	0	0	100.0
hos	7	6	0	1	85.7
åt	2	1	1	0	50.0
vid	1	0	1	0	0.0
mot	-	-	-	-	-
utan	-	-	-	-	-
framför	-	-	-	-	-
inför	-	-	-	-	-
utanför	-	-	-	-	-
andra	3	2	1	0	66.7
totalt	40	35	4	1	87.5

TABELL 8b Korrekthetsprocent för övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
per	6	6	0	0	100.0
sedan	6	6	0	0	100.0
under	5	5	0	0	100.0
utan	5	5	0	0	100.0
över	4	4	0	0	100.0
mot	3	3	0	0	100.0
åt	3	3	0	0	100.0
framför	7	6	0	1	85.7
vid	6	5	1	0	83.3
hos	4	2	2	0	50.0
inför	-	-	-	-	-
utanför	-	-	-	-	-
andra	7	7	0	0	100.0
totalt	56	52	3	1	92.9

TABELL 8c Korrekthetsprocent för övriga prepositioner i icke-obligatoriska kontexter iåk 3

preposition	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
vid	11	11	0	0	100.0
utan	10	10	0	0	100.0
inför	9	9	0	0	100.0
utanför	7	7	0	0	100.0
sedan	5	5	0	0	100.0
över	5	5	0	0	100.0
framför	4	4	0	0	100.0
under	4	4	0	0	100.0
mot	5	4	1	0	80.0
åt	10	6	0	4	60.0
per	-	-	-	-	-
hos	-	-	-	-	-
andra	9	8	1	0	88.9
totalt	79	73	2	4	92.4

Andelen prepositioner som hör till klassen *övriga* varierar mellan 0.1-1.9 % beroende på årskursen, därför förekommer några prepositioner ganska sällan i uppsatserna. Vi har tagit med de prepositioner som har minst fem belägg i någon av årskurserna. Av tabellerna 8a, b och c framgår att det i varje årskurs finns flera prepositioner som behärskas till 100 %. För åk 1 (tabell 8a) är det lättast att använda prepositionerna *under* 'alla', *över* 'yli' *sedan* 'sitten' och *per* 'kohti'. Prepositionen *hos* 'luona' behärskas också till över 85 %. En förklaring till att dessa prepositioner inte vållar några svårigheter kan vara att det i finskan finns direkta motsvarigheter till dem. Juurakko (1996:97) har också konstaterat att ekvivalensen mellan några prepositioner i svenskan och några prepositioner och postpositioner i finskan kan underlätta inläringen av dem.

I åk 2 (tabell 8b) har eleverna lärt sig utöver de förutnämnda fyra prepositioner prepositionerna *utan* 'ilman', *mot* 'kohti' och *åt* 'jollekin' till 100 %. Samma procentantal har även gruppen *andra* som innehåller få belägg på prepositionerna *bakifrån* 'takaapäin', *bland* 'joukossa', *förbi* 'ohi', *genom* 'läpi' och *trots* 'huolimatta'. Alla sk. *övriga* prepositioner i åk 2 behärskas till över 50 %. En utvecklingstendens kan man observera i åk 3 (tabell 8c) där den motsvarande andelen är över 60 %. Gymnasisterna kan nu använda korrekt även prepositionerna *vid* 'luona', *inför* 'edessä'; 'ennen', *utanför* 'ulkopuolella' och *framför* 'edessä'. Det helt korrekta bruket av *inför* kan förklaras med att den förekommer nästan enbart i rubriker. Annars kunde man fastställa att gymnasisterna har lärt sig använda olika prepositioner: i åk2 *framför*, *utan* och *mot*, i åk 3 utvidgas ordförrådet med *inför* och *utanför*. Det procentuella medelvärdet korrekta belägg stiger från åk 1 (87.5 %) till åk 2 (92.9 %) och förhåller sig ungefär på samma nivå (92.4 %) i åk 3. Dessa skillnader är emellertid inte signifikanta.

Tabellen 9 a, b och c visar svårighetssekvenserna hos de nio mest frekventa prepositionerna i de icke-obligatoriska kontexterna i årskurser 1, 2 och 3.

TABELL 9a Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 1

efter	från	med	för	till	på	övriga	om	i	av
100.0	94.4	93.2	92.3	89.5	87.6	87.5	87.1	86.1	83.3

Den lättaste prepositionen i åk 1 är *efter* som behärskas till 100.0 procent. Prepositionerna *från*, *med* och *för* klaras av till över 90 %. Det korrekta bruket av prepositionerna *till*, *på*, *övriga*, *om* och *i* är över 85 %. Bara prepositionen *av* behärskas till under 85%. Skillnaderna gällande prepositionsparen *till - på*, *med - i*, *till - i*, *på - i* och *om - i* är inte signifikanta. När det handlar om de andra paren fungerar testet inte. Skillnaderna mellan *efter* och *till / på / övriga / om / i / av* är nog ganska stora (10.5-16.7 procentenheter) men frekvensen för *efter* är så låg att testet inte fungerar.

TABELL 9b Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 2

efter	på	övriga	till	i	för	från	av	med	om
100.0>	89.7>	89.7>	88.8>	88.2>	88.0>	86.4>	83.9>	82.9>	71.8

I åk 2 är det också prepositionen *efter* (100.0 %) som är den lättaste men det finns inga andra prepositioner som behärskas till över 90 %. Skillnaderna i korrekthetsprocenter mellan *efter* och de andra prepositionerna är påfallande (10.3 - 28.2 procentenheter) också i åk 2 även om testet inte fungerar. Till över 85 % klaras av prepositionerna *på*, *övriga*, *till*, *i*, *för* och *från*. Prepositionerna *av* och *med* behärskas till över 80 % men prepositionen *om* bara till litet över 70 %. Gymnasisterna klarar av *om* signifikant sämre än av *på* ($\chi^2=8.5$, $df=1$, $p<0.01$), *övriga* ($\chi^2=5.1$, $df=1$, $p<0.05$), *till* ($\chi^2=6.8$, $df=1$, $p<0.01$), *i* ($\chi^2=7.9$, $df=1$, $p<0.01$) och *för* ($\chi^2=4.9$, $df=1$, $p<0.05$). Att inlärarna inte kan använda prepositionen *med* lika bra i åk 2 som i åk 1 (skillnaden är 10.3 procentenheter men inte signifikant) kan förklaras med att i åk 2 finns det flera fall där *med* används överflödigt i samband med t ex verben *köra* (4a) och *åka* (4b):

- (4) a. Då kör vi *med* [0] bilen... (Nur04 åk 2)
 b. När man åker *med* [0] buss, se man inte hur vacker naturen egentligen är. (Nur38 åk 2)

Den låga procenten för *om* kan förklaras med att även den används överflödigt t ex med verben *behöva* (5a) och *påverka* (5b):

- (5) a. Cykeln behöver inte *om* [0] bensin men bilen behöver (Lys19 åk 2)
 b. Television påverkar mera negativt *om* [0] pojkarnas lekar än flickornas. (Nur43 åk 2)

TABELL 9c Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter i åk 3

med	om	av	övriga	från	i	efter	på	för	till
98.1>	93.4>	93.2>	92.4>	91.3>	91.2>	90.0>	88.2>	86.9>	85.5

I åk 3 är det prepositionen *med* som är den lättaste med 98.1 % och den behärskas signifikant bättre än *till* ($\chi^2=6.3$, $df=1$, $p<0.01$). Efter *med* kommer *om*, *av*, *övriga*, *från*, *i* och *efter* som alla klaras av till över 90 %. Också de tre sista prepositionerna (*på*, *för* och *till*) behärskas till över 85 %. Prepositionerna *om* och *av* som var bland de tre svåraste i åk 1 och åk 2 är bland de tre lättaste i åk 3. Vad prepositionen *om* beträffar kan detta förklaras med att den inte används överflödigt i åk 3 liksom i åk 1 och 2 (se ex. 5a och b ovan).

I Juurakkos (1996:96) avhandling är prepositionen *med* den lättaste både i åk 1 och 3. Också i vår undersökning är *med* bland de lättaste utom i åk 2 där den är näst svårast. I åk 1 i Juurakkos undersökning är prepositionerna *i* och *för* de svåraste. Också i vårt material är *i* bland de två svåraste men *för* behärskas bättre än i Juurakkos undersökning. I åk 3 i hennes material klaras *till* och *om* sämst. *Till* behärskas sämst också i vår undersökning men *om* kommer genast efter *med* som är den lättaste. Skillnaderna i behärskningen kan bero på att rubrikerna för uppsatser är olika och därigenom också prepositioner som används i dem kan vara olika.

Det finns skillnader i behärskningen av prepositioner också mellan flickor och pojkar. Tabellerna 10a och b visar att det korrekta bruket av prepositioner hos flickorna är 88.8 % medan pojkarna behärskar dem till 86.8 %.

TABELL 10a Korrekthetsprocent för flickor i icke-obligatoriska kontexter

	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
årskurs 1	669	601	47	21	89.8
årskurs 2	774	673	71	30	87.0
årskurs 3	700	630	52	18	90.0
totalt	2143	1904	170	69	88.8

TABELL 10b Korrekthetsprocent för pojkar i icke-obligatoriska kontexter

	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
årskurs 1	185	150	23	12	81.1
årskurs 2	219	191	17	11	87.2
årskurs 3	219	200	10	9	91.3
totalt	623	541	50	32	86.8

Även om flickorna behärskar prepositioner som helhet något bättre än pojkarna är skillnaden bara 2.0 procentenheter och inte signifikant. Men när man betraktar behärskningen av prepositioner i olika årskurser märker man att i åk 1 är flickorna (89.8 %) bättre än pojkarna (81.1 %) och skillnaden är signifikant ($\chi^2=10.5$, $df=1$, $p<0.001$). I åk 2 behärskar flickorna och pojkarna prepositioner ungefär lika bra (flickorna till 87.0 %, pojkarna till 87.2 %) men i åk 3 är pojkarna med sin 91.3 % bättre än flickorna vilkas korrekthetsprocent är 90.0. Skillnaderna är emellertid inte signifikanta. Pojkarnas behärskning av prepositioner utvecklas ganska mycket under gymnasiet. I början av det är pojkarna klart sämre än flickorna men i åk 3 är de litet bättre. Flickorna däremot använder prepositioner ungefär lika bra under hela gymnasiet.

Juurakko (1996:99) har observerat en likadan tendens. Också i hennes undersökning är pojkarna sämre än flickorna i början men i åk 3 jämnar skillnaden ut. Men i hennes

material är det fortfarande flickor som är bättre i åk 3 (83.9 %/80.3 %) även om skillnaden är ganska liten och inte signifikant. I vår undersökning går pojkarna (91.3 %) förbi flickorna (90.0 %) i åk 3 men också i detta fall är skillnaden mycket liten.

7.2.2 Obligatoriska kontexter

I gymnasisternas uppsatser finns det i åk 1 888 obligatoriska kontexter, i åk 2 1009 och i åk 3 934 (se tabellerna 11a, b och c). Det korrekta bruket av prepositioner ökar från åk 1 (84.6 %) till åk 2 (85.7 %) och vidare till åk 3 (89.0 %). Tillväxten från början av gymnasiet (åk 1) till slutet (åk 3) är således 4.4 procentenheter d v s abiturienterna behärskar prepositionerna i de obligatoriska kontexterna något bättre än gymnasisterna i åk 1. Skillnaden är emellertid inte signifikant.

TABELL 11a Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 1

preposition	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
till	125	119	3	3	95.2
från	18	17	1	0	94.4
av	32	30	2	0	93.8
efter	14	13	0	1	92.9
i	334	298	9	27	89.2
för	29	24	2	3	82.8
med	67	55	7	5	82.1
på	143	106	32	5	74.1
om	83	54	8	21	65.1
övriga	43	35	5	3	81.4
totalt	888	751	69	68	84.6

TABELL 11b Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 2

preposition	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
efter	6	6	0	0	100.0
från	20	19	1	0	95.0
i	301	276	19	6	91.7
till	131	119	9	3	90.8
med	105	92	9	4	87.6
av	60	52	6	2	86.7
för	85	73	8	4	85.9
om	35	28	2	5	80.0
på	202	148	28	26	73.3
övriga	64	52	12	0	81.3
totalt	1009	865	94	50	85.7

TABELL 11c Prepositionsfelet i obligatoriska kontexter i åk 3

preposition	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
av	71	69	2	0	97.2
från	22	21	0	1	95.5
i	241	228	10	3	94.6
efter	39	36	1	2	92.3
om	63	57	3	3	90.5
för	84	73	4	7	86.9
med	62	53	5	4	85.5
till	115	94	16	5	81.7
på	156	127	14	15	81.4
övriga	81	73	7	1	90.1
totalt	934	831	62	41	89.0

Felen i obligatoriska kontexter innebär antingen att man utelämnar en preposition eller använder en felaktig i stället, t ex *Jag är mycket klukare än jag var [för] tre eller fyra år sedan.* (Nur06 åk 3), *Det är ju en sak, som är dålig i [med] cykeln.* (Nur29 åk 2). I gymnasisternas uppsatser utgör andelen utelämnningar i åk 1 7.7 % , i åk 2 5.0 % och i åk 3 4.4 % av alla obligatoriska kontexter. Resultatet skiljer sig från Juurakkos (1996:102) enligt vilket andelarna av utelämnningar i gymnasisternas uppsatser i åk 1 och åk 3 är lika stora. Det inkorrekta bruket utgör i åk 1 7.8 % , i åk 2 9.3 % och i åk 3 6.6 % av fallen. Även om andelen utelämnningar minskar från åk 1 till åk 2 ökar det inkorrekta bruket så att korrekthetsprocenten håller sig på ungefär samma nivå. I åk 3 minskar både utelämnningar och det felaktiga bruket.

I de obligatoriska kontexterna behärskas prepositionerna *efter*, *från* och *i* till ca 90 % eller över i alla årskurser, till över 85 % behärskas även *av*. Prepositionerna som behärskas bättre i början av gymnasiet än i åk 3 är *till* och *efter*. Korrekthetsprocenten för *till* i åk 1 är 95.2, i åk 2 90.8 men i åk 3 bara 81.7. *Till* behärskas signifikant bättre i åk 1 än i åk 3 ($\chi^2=10.9$, $df=1$, $p<0.001$). *Efter* behärskas till 92.9 % i åk 1, till 100.0 % i åk 2 men i åk 3 sjunker nivån till 92.3 %.

För inlärarna åk 1 är *till* den lättaste prepositionen, därefter kommer *från* (94.4 %) och *av* (93.8 %). Svårast för åk 1 är *om*. Att korrekthetsprocenten för *om* är så låg beror främst på att gymnasisterna i åk 1 utelämnar den speciellt i samband med prepositionsverb. Oftast gäller det konstruktionen *tycka om*. Beträffande *om* utgör utelämnningar över 70 % av felen. Nedan finns några exempel på satser där *om* har utelämnats.

- (6) a. Men jag tycker [om] att bara sitta och tänka. (Lys34 åk 1)
- b. Jag tycker mest [om] tyska och engelska i skolan. (Lys21 åk 1)
- c. Min vän är mycket kärlig för mig och kan berätta [om] alla mina problem... (Lys36 åk 1)

Bland de svåraste i alla årskurser är *på*. Korrekta belägg utgör i åk 1 74.1 % , i åk 2 73.3 % och i åk 3 81.4 % . Skillnaderna är inte signifikanta. Orsaken till den låga

korrekthetsgraden speciellt i åk 2 och 3 är utelämningsar av *på* vid vissa ofta förekommande prepositionsverb som i (7a) och (7b). En annan förklaring är att andra prepositioner har använts i stället för *på*, detta påträffas bl a i lokala och temporala kontexter som exemplet (7c) visar.

- (7) a. När jag komnade till festen alla tittade [*på*] min ny bil. (Nur16 åk 2)
 b. Vi väntar [*på*] din hjälp. (Nur05 åk 3)
 c. Jag var två veckor till [*på*] Rhodos. (Nur18 åk 1)

Juurakko (1996: 103-104) observerade samma tendens i sin undersökning beträffande prepositionerna *till* och *på*. Också i hennes material minskar behärsningen av *till* från åk 1 till åk 3 och *på* hör till de svåraste prepositionerna.

I åk 2 behärskas prepositionen *efter* till 100 %, *från* till 95 % och *i* till 91.7 %. Att *efter* behärskas till 100 % beror på att den har använts i kontexter med konkreta betydelser, t ex i tidsuttryck och bara sällan med rektionsbetingade verb som kan vålla svårigheter. Detsamma gäller *från* som oftast påträffas i lokala kontexter.

- (8) a. *Efter* en liten diskussion säger barnen... (Nur05 åk 2)
 b. *Efter* några år, ska du vara nöjd att du köpt det. (Lys12 åk 2)
 c. Det finns många människor som cyklar till och *från* jobbet eller skolan... (Nur53 åk 2)
 d. Jag levar cirka 8 kilometer *från* centralen. (Lys29 åk 2)

Sämst i åk 2 behärskas *på*. Den låga korrektshetsprocenten för *på* i jämförelse med *i* i alla årskurser är påfallande och signifikant. Det kan vara att gymnasisterna favoriserar *i* i lokala uttryck på grund av finskans inessiv (-ssa) som i (9a) och (9b). *I* förekommer också i temporala kontexter som (9c) i stället för *på*.

- (9) a. Vi stannade *i* [*på*] ett litet hotel som var jättestort. (Nur30 åk 1)
 b. I somras jag sjungade *i* [*på*] konferensen... (Lys20 åk 1)
 c. *I* [*på*] vinter har vi förstas ett jullov... (Lys58 åk 1)

Gymnasisterna i åk 3 klarar bäst av prepositionen *av* (97.2 %). Oftast förekommer *av*

i kontexter som uttrycker helhetsrelationer som i exemplen (10a) och (10b) och gymnasisterna tycks behärska dessa kontexter väl.

- (10) a. Man hade skrivit det i början *av* juni. (Nur46 åk 3)
 b. Inga *av* tullmänniskor kollar varor som han har med sig. (Nur40 åk 3)

Näst bäst i åk 3 behärskas *från* (till 95.5 %) och *i* (till 94.6 %). Alla prepositioner utom *på* och *till* klaras till över 85 %. Felen i användningen av *till* beror på att prepositionerna *för* och *i* ofta förekommer i stället för den som exemplen (11a)-(11d) nedan visar.

- (11) a. Nu måste jag gå och lämna allt det här *för* [till] yngre elever. (Nur30 åk 3)
 b. Nu vill jag bara säga tack *för* [till] lärarna... (Nur41 åk 3)
 c. Men nu, när jag gå till exempel *i* [till] universitet, måste jag flytta *i* [till] en annan stad. (Nur04 åk 3)
 d. *I* [till] slutet vill jag säga tacksam. (Nur28 åk 3)

Det tycks vara svårt för gymnasisterna att välja mellan *för* och *till* när det gäller prepositionsavsedda indirekta objekt som i exemplen (11a) och (11b). Enligt Nyström (1992) har finlandssvenska abiturienter likadana svårigheter. I exemplet (11c) kan det vara fråga om att gymnasisten har övergeneraliserat regeln som gäller de s k var-verb.

Behärskningsgraden av klassen *övriga* prepositioner ökar något under gymnasietiden: i åk 1 utgör den 81 % av fallen, i åk 2 förhåller sig den på samma nivå (81.3 %) men stiger till 84.9 % i åk 3 (se tabellerna 12a, b och c).

TABELL 12a Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 1

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
sedan	3	3	0	0	100.0
åt	1	1	0	0	100.0
under	18	16	2	0	88.9
hos	7	6	1	0	85.7
per	3	2	1	0	66.7
över	8	5	0	3	62.5
utan	1	0	1	0	0.0
mot	-	-	-	-	-
vid	-	-	-	-	-
framför	-	-	-	-	-
inför	-	-	-	-	-
utanför	-	-	-	-	-
andra	1	1	0	0	100.0
totalt	42	34	5	0	81.0

I åk 1 klarar inlärarna fullständigt av *sedan*, *åt* och gruppen *andra*. Till över 85 % behärskas även *under* och *hos*. Svårare är *per* och *över* med ca 60 %. *Utan* behärskas till 0 % men då det här gäller bara ett enstaka fall kan man inte dra några slutsatser av resultatet.

TABELL 12b Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 2

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
per	6	6	0	0	100.0
sedan	6	6	0	0	100.0
utan	5	5	0	0	100.0
över	4	4	0	0	100.0
mot	3	3	0	0	100.0
hos	2	2	0	0	100.0
under	6	5	1	0	83.3
framför	8	6	2	0	75.0
vid	7	5	2	0	71.4
åt	6	3	3	0	50.0
inför	-	-	-	-	-
utanför	-	-	-	-	-
andra	11	7	4	0	63.6
totalt	64	52	12	0	81.3

TABELL 12c Korrekthetsprocent för klassen övriga prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 3

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
utan	10	10	0	0	100.0
inför	9	9	0	0	100.0
utanför	7	7	0	0	100.0
sedan	5	5	0	0	100.0
framför	4	4	0	0	100.0
vid	12	11	1	0	91.7
över	6	5	0	1	83.3
mot	5	4	1	0	80.0
åt	9	6	2	1	66.7
under	11	4	7	0	36.4
per	-	-	-	-	-
hos	-	-	-	-	-
andra	8	8	0	0	100.0
totalt	86	73	11	2	84.9

För gymnasisterna i åk 2 och 3 hör *utan* däremot vid sidan av *sedan* till de lättaste prepositionerna. I åk 2 behärskas även *per*, *över*, *mot* och *hos* fullständigt. Svårast för inlärarna i åk 2 är *åt* (50.0 %). Även i åk 3 är *åt* bland de svåraste (66.7 %). I materialet kan man observera att felen beror på att *för* och *till* har använts i stället för *åt* liksom i exemplen (12a) och (12b).

(12) a. Efterår har jag och min familj skrattat *till* [åt] hela dag... (Nur27 åk 2)

b. Vad måste vi göra *för* [åt] flykting problem? (Nur36 åk 3)

Svårast för abiturienterna tycks vara *under* (36.4 %). De använder prepositionen inkorrekt huvudsakligen i temporala kontexter där flera olika prepositioner

förekommer i stället för den som exemplen (13a) - (13d) visar.

- (13) a. *För* [under] många veckor har jag läst dina intervju i tidningar... (Nur53 åk 3)
 b. Jag har lärt mig mycket *i* [under] de här åren... (Nur41 åk 3)
 c. Jag har fått så många goda vänner *med* [under] den tiden jag har pluggat. (Nur13 åk 3)
 d. *Inom* [under] de här sista veckorna har jag bemärkt, hur viktig skolan är för mig. (Lys36 åk 3)

Vid sidan av de förutnämnda *utan* och *sedan* har *inför*, *utanför* och *framför* producerats helt korrekt i åk 3. Procenten för behärskningen av *vid* överstiger 90. Man kunde konstatera att prepositioner i adverbiala positioner som dessa behärskas bättre än rektionsbetingade fall. I vårt material är frekvenserna emellertid så låga d v s beläggen på enskilda prepositioner är så få att man inte kan dra några säkra slutsatser.

Av tabellerna 13a, b och c framgår svårighetssekvenserna i de obligatoriska kontexterna hos de nio mest frekventa prepositionerna.

TABELL 13a Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 1

till	från	av	efter	i	för	med	övriga	på	om
95.2>	94.4>	93.8>	92.9>	89.2>	82.8>	82.1>	81.4>	74.1>	65.1

I åk 1 är det *till* som är den lättaste med 95.2 % och den behärskas signifikant bättre än *i* ($\chi^2=3.9$, $df=1$, $p<0.05$), *för* ($\chi^2=5.5$, $df=1$, $p<0.05$) *med* ($\chi^2=8.8$, $df=1$, $p<0.01$), *övriga* ($\chi^2=8.3$, $df=1$, $p<0.05$), *på* ($\chi^2=22.0$, $df=1$, $p<0.001$) och *om* ($\chi^2=32.4$, $df=1$, $p<0.001$). Andra prepositioner som klaras av till över 90 % är *från*, *av* och *efter*. Till över 80 % behärskas *i*, *för*, *med* och *övriga*. De svåraste prepositionerna för åk 1 är *på* (74.1 %) och *om* (65.1 %). *På* behärskas signifikant sämre än *till* ($\chi^2=22.0$, $df=1$, $p<0.001$), *av* ($\chi^2=5.8$, $df=1$, $p<0.05$) och *i* ($\chi^2=17.6$, $df=1$, $p<0.001$). Skillnaderna

mellan *från* och *på* samt *efter* och *på* är också stora (20.3 / 18.8 procentenheter) men beroende på de låga frekvenserna för *från* och *efter* fungerar signifikanstestet inte. *Om* som är den allra svåraste prepositionen för åk 1 klaras av signifikant sämre än *till* ($\chi^2=32.4$, $df=1$, $p<0.001$), *från* ($\chi^2=6.1$, $df=1$, $p<0.01$), *av* ($\chi^2=9.7$, $df=1$, $p<0.01$), *i* ($\chi^2=29.5$, $df=1$, $p<0.001$) och *med* ($\chi^2=5.4$, $df=1$, $p<0.05$). Skillnaden mellan *efter* och *om* är också påfallande (27.8 procentenheter) men testet fungerar inte heller i det här fallet.

TABELL 13b Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 2

efter	från	i	till	med	av	för	övriga	om	på
100.0>	95.0>	91.7>	90.8>	87.6>	86.7>	85.9>	81.3>	80.0>	73.3

I åk 2 är *efter* med 100.0 % den lättaste prepositionen. Även om skillnaderna mellan *efter* och *med*, *av*, *för*, *övriga*, *om* och *på* är från 12.4 till 26.7 procentenheter kan man inte konstatera någonting om signifikans eftersom testet inte fungerar. De tre näst lättaste prepositionerna är *från*, *i* och *till* som alla behärskas till över 90 %. Alltså prepositionerna *efter*, *från* och *till* som är bland de fyra lättaste i åk 1 hör till de lättaste också i åk 2. Prepositionerna som klaras av till över 80 % är *med*, *av*, *för*, *övriga* och *om*. *På* (73.3 %) är den svåraste för gymnasisterna i åk 2 och den behärskas signifikant sämre än *i* ($\chi^2=31.0$, $df=1$, $p<0.001$), *till* ($\chi^2=15.4$, $df=1$, $p<0.001$), *med* ($\chi^2=8.3$, $df=1$, $p<0.01$), *av* ($\chi^2=4.6$, $df=1$, $p<0.05$) och *för* ($\chi^2=5.4$, $df=1$, $p<0.05$). Skillnaderna mellan *på* och *efter* / *från* är också stora men testet fungerar inte. Det finns också en signifikant skillnad mellan *i* och *övriga* ($\chi^2=6.3$, $df=1$, $p<0.01$) av vilka *i* är lättare.

TABELL 13c Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter i åk 3

av	från	i	efter	om	övriga	för	med	till	på
97.2>	95.5>	94.6>	92.3>	90.5>	90.1>	86.9>	85.5>	81.7>	81.4

I åk 3 behärskas *av* (97.2 %), som är den lättaste, signifikant bättre än *för* ($\chi^2=5.3$, $df=1$, $p<0.05$), *med* ($\chi^2=6.0$, $df=1$, $p<0.05$), *till* ($\chi^2=9.7$, $df=1$, $p<0.01$) och *på* ($\chi^2=10.3$, $df=1$, $p<0.001$). Andra som klaras till över 90 % är *från*, *i*, *efter*, *om* och *övriga*. *I* som ligger på tredje plats är signifikant lättare än *för* ($\chi^2=6.0$, $df=1$, $p<0.05$), *till* ($\chi^2=16.0$, $df=1$, $p<0.001$) och *på* ($\chi^2=18.7$, $df=1$, $p<0.001$). Skillnaderna mellan *från* och *med* / *till* / *på* är också över tio procentenheter men gällande dessa par fungerar testet inte. Korrekthetsprocenten för prepositionerna *för*, *till* och *på* stiger också till över 80.

Vad beträffar skillnader i behärsknigen av prepositioner mellan flickor och pojkar är resultaten i de obligatoriska kontexterna likadana som i de icke-obligatoriska kontexterna. Som helhet behärskar flickorna och pojkarna prepositioner lika bra, flickorna till 86.4 % och pojkarna till 86.6 %. Skillnaden (0.2 procentenheter) är obefintlig (tabellerna 14 a och b).

TABELL 14a Korrekthetsprocent för flickor i obligatoriska kontexter

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
årskurs 1	698	601	47	50	86.1
årskurs 2	788	673	75	40	85.4
årskurs 3	718	630	52	36	87.7
totalt	2204	1904	174	126	86.4

TABELL 14b Korrekthetsprocent för pojkar i obligatoriska kontexter

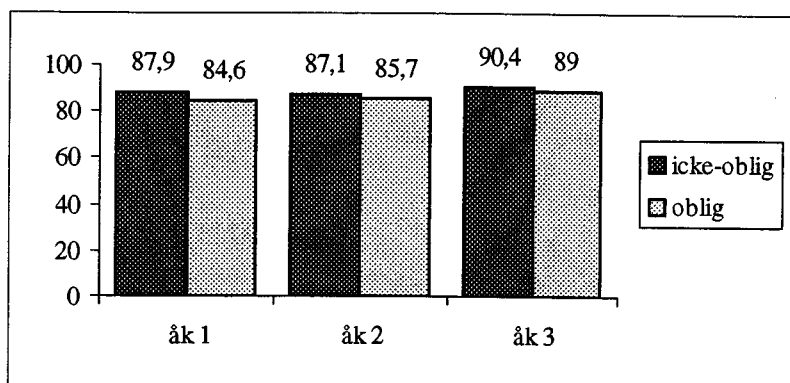
	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
årskurs 1	190	150	22	18	79.0
årskurs 2	220	191	19	10	86.8
årskurs 3	215	200	10	5	93.0
totalt	625	541	51	33	86.6

Men ser man på de enskilda årskurserna märker man klara skillnader. I åk 1 behärskar flickorna prepositioner bättre än pojkarna (86.1 % / 79.0 %) och skillnaden är signifikant ($\chi^2=5.4$, $df=1$, $p < 0.05$). I åk 2 byts rollerna och pojkarna (86.8 %) går förbi flickorna (85.4 %) och i åk 3 kan de använda prepositioner signifikant bättre än flickorna ($\chi^2=4.7$, $df=1$, $p < 0.05$). Pojkarnas behärskning av prepositioner utvecklas 14 procentenheter från åk 1 till åk 3 och redan på åk 2 går de förbi flickorna. Däremot håller sig flickornas behärskning av prepositioner på ungefär samma nivå i alla årskurser (86.1 % / 85.4 % / 87.7 %).

Juurakko (1996:107) har observerat en likadan tendens som vi gällande obligatoriska kontexter. I hennes undersökning är pojkarna i åk 1 signifikant sämre än flickorna men i åk 3 är skillnaden inte mer så stor (pojkarna 77.0 %, flickorna 80.4 %). Även om huvudtendensen är likadan i vår undersökning (skillnaden mellan flickorna och pojkarna jämnar ut) är det också här, liksom i de icke-obligatoriska kontexterna, så att i åk 3 är det pojkarna (93.0 %) som är bättre än flickorna (87.7 %). Skillnaden är större i de obligatoriska än i de icke-obligatoriska kontexterna (5.3 vs 1.3 procentenheter) vilket innebär att flickorna i årskurs 3 underanvänder prepositioner oftare än pojkarna men i överanvändning finns det inte så stora skillnader.

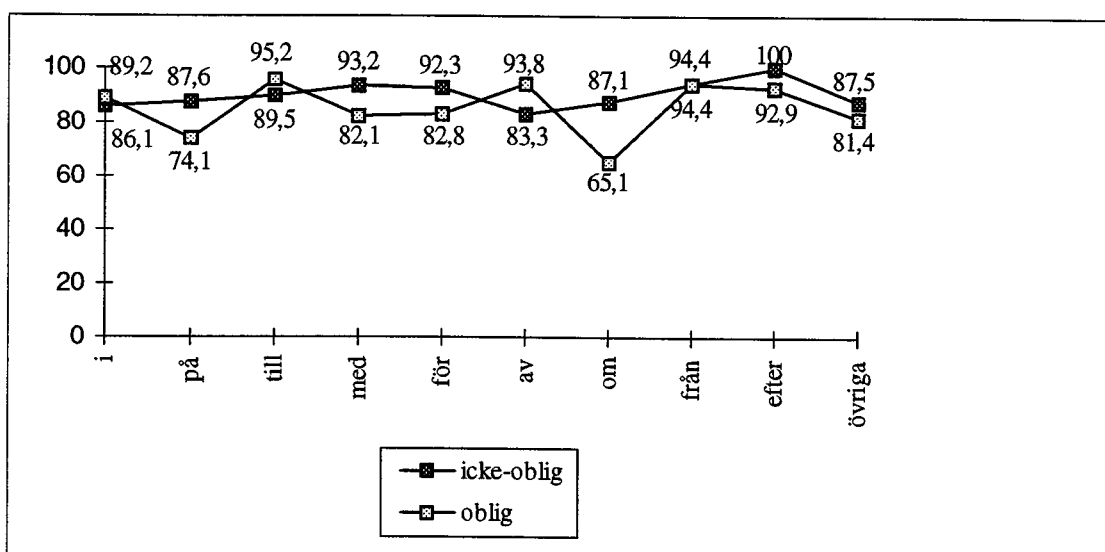
7.2.3 Jämförelse mellan icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter

När man jämför behärsningen av prepositioner i de två kontexterna (figur 1) märker man att gymnasisterna i alla årskurser klarar bättre av de icke-obligatoriska än av de obligatoriska kontexterna. Detta innebär att de underanvänder prepositioner något oftare än överanvänder dem. Även om de icke-obligatoriska kontexterna är lättare för gymnasisterna i alla årskurser är skillnaden mellan kontexterna liten redan i åk 1 (3.3 procentenheter) och minskar hela tiden mot åk 3 där den är bara (1.4 procentenheter). Att skillnaden mellan de icke-obligatoriska och de obligatoriska kontexterna minskar från åk 1 till åk 3 innebär att inlärarna i åk 3 inte underanvänder prepositioner lika ofta som inlärarna i åk 1.

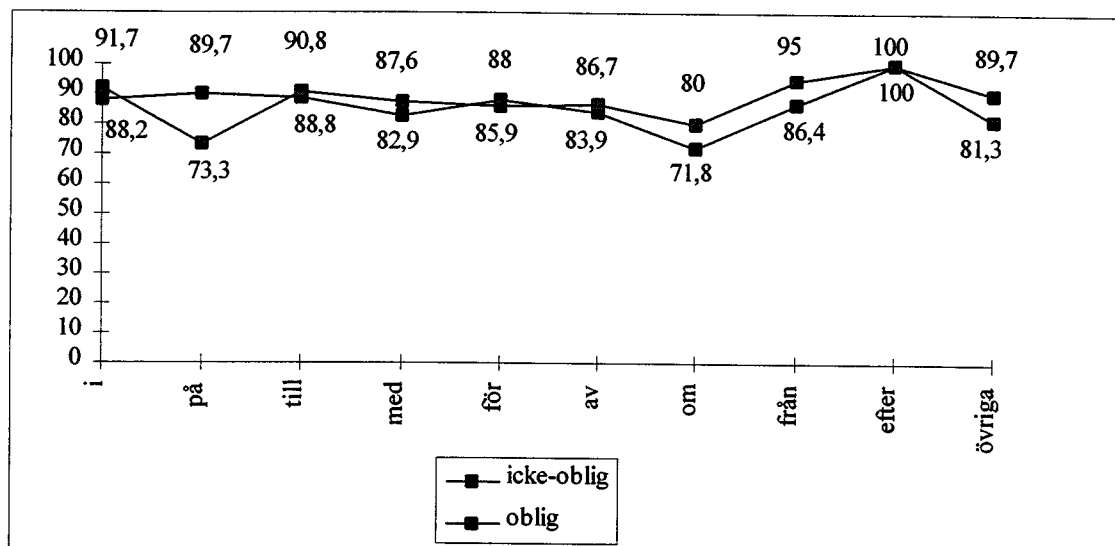


FIGUR 1 Korrekthetsprocent för alla prepositioner i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter

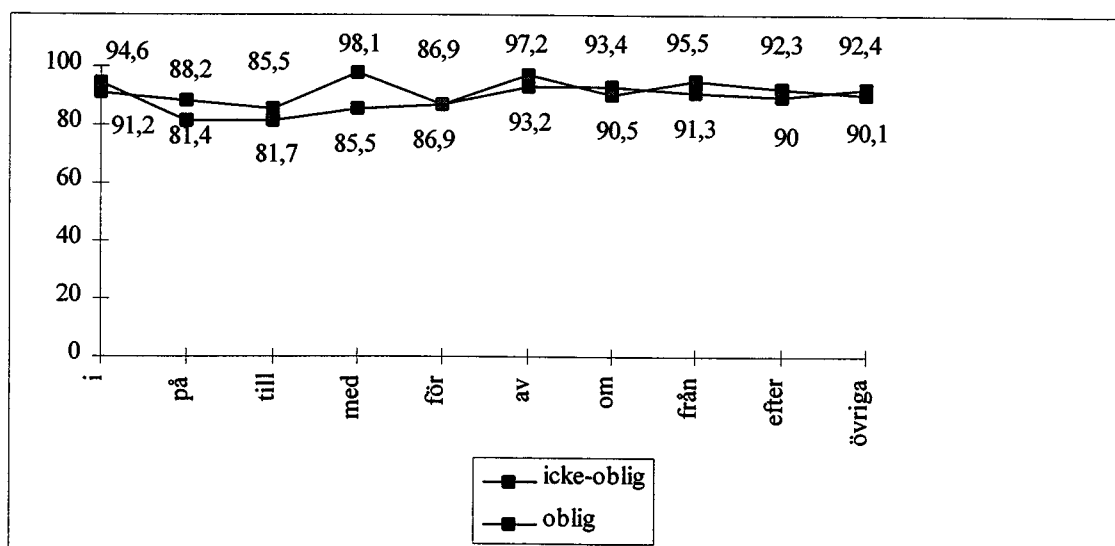
Betraktar man behärsknigen av de enskilda prepositionerna i de icke-obligatoriska och i de obligatoriska kontexterna märker man några skillnader (se figurerna 2, 3 och 4).



FIGUR 2 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 1



FIGUR 3 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 2



FIGUR 4 Korrekthetsprocent för de nio mest frekventa prepositionerna i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 3

I åk 1 finns det stora skillnader i behärsningen av *på* och *om*. Båda behärskas signifikant bättre i de icke-obligatoriska kontexterna: *på* ($\chi^2=7.5$, $df=1$, $p<0.01$), *om* ($\chi^2=9.1$, $df=1$, $p<0.01$). Detta innebär att dessa prepositioner underanvänds oftare än överanvänds d v s det finns flera belägg på en annan preposition i deras ställe och deras utelämnande än deras överflödiga bruk och användning av dem i stället för en

annan preposition. Också *med* och *för* klaras av bättre i de icke-obligatoriska kontexterna. Andra prepositioner som behärskas bättre i de icke-obligatoriska kontexterna är *efter* och *övriga*. Prepositionerna *i*, *till* och *av* klaras av sämre i de icke-obligatoriska kontexterna. Detta betyder att deras överflödiga bruk eller användningen av dem i stället för en annan preposition är vanligare än deras utelämnande eller användningen av en annan preposition i deras ställe. *Från* behärskas lika väl i båda kontexterna.

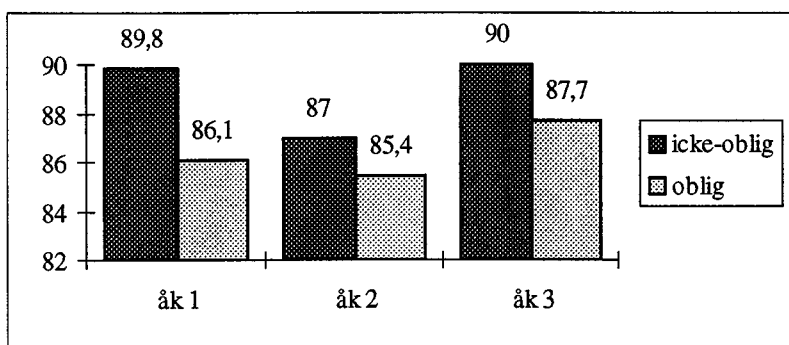
Också i åk 2 behärskas *på* signifikant bättre i de icke-obligatoriska kontexterna ($\chi^2=15.7$, $df=1$, $p<0.001$). Därtill klaras *för* och klassen *övriga* bättre i de icke-obligatoriska kontexterna (skillnaderna är inte signifikanta) vilket betyder att de, liksom också *på*, underanvänds oftare än överanvänds. *I*, *till*, *med*, *av*, *om* och *från* behärskas bättre i de obligatoriska kontexterna d v s tendensen för deras överanvändning är större än tendensen att underanvända dem. Skillnaderna är ändå inte signifikanta. *Efter* behärskas lika väl i båda kontexterna.

I åk 3 finns det inte så stora skillnader mellan de två kontexterna vilket innebär att underanvändning och överanvändning är ungefär lika vanligt. Bara *med*, som behärskas bättre i de icke-obligatoriska kontexterna uppvisar en ganska stor skillnad (12.6 procentenheter). Man kan dock inte konstatera någonting om signifikans eftersom testet inte fungerar. Andra prepositioner som klaras av bättre i de icke-obligatoriska kontexterna är *på*, *till*, *om* och *övriga*. Dessa prepositioner underanvänds alltså oftare än överanvänds. Prepositionerna *i*, *av*, *från* och *efter* behärskas bättre i de obligatoriska kontexterna d v s deras överanvändning är vanligare än deras underanvändning. Det finns ingen skillnad beträffande *för* i de två kontexterna.

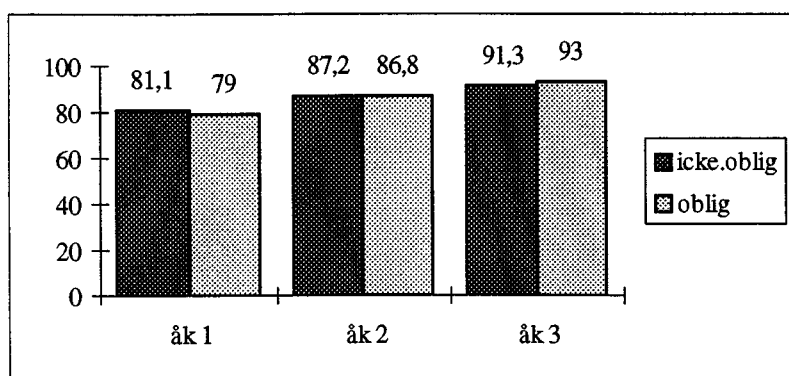
På behärskades bättre i de icke-obligatoriska kontexterna i alla årskurser vilket betyder att den utelämnas ofta eller någon annan preposition används i stället för den. *På* utelämnas framför allt i samband med prepositionsverb och *i* används ofta i stället för den i lokala och temporala kontexter. Klassen *övriga* är också lättare i de icke-obligatoriska kontexterna. Däremot prepositionerna *i* och *av* klaras av bättre i de

obligatoriska kontexterna vilket är ett tecken på överflödigt bruk och deras användning i stället för andra prepositioner. I Juurakkos (1996:110-111) undersökning är det också *på* och *övriga* som behärskas bättre i de icke-obligatoriska kontexterna både i åk 1 och 3. Vårt resultat liknar hennes också på det sättet att gymnasisterna behärskar *i* bättre i de obligatoriska kontexterna när alla årskurser tas med. I Juurakkos undersökning är också *av* lättare i de obligatoriska kontexterna i åk 3.

En jämförelse mellan flickornas och pojkarnas behärskning av prepositioner i de icke-obligatoriska och i de obligatoriska kontexterna visar också några skillnader även om de inte är signifikanta (figurerna 5 och 6).



FIGUR 5 Korrekthetsprocent för flickor i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter



FIGUR 6 Korrekthetsprocent för pojkar i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter

Flickorna klarar av de icke-obligatoriska kontexterna bättre än av de obligatoriska i alla årskurser. Pojkarna däremot behärskar de obligatoriska kontexterna bättre i åk 3. Detta innebär att pojkarna i åk 3 har en tendens att överanvända prepositioner medan flickorna tenderar att underanvända dem. Beträffande de andra årskurserna har både flickorna och pojkarna en tendens för underanvändning men tendensen är något starkare hos flickorna.

8 FUNKTIONELL ANALYS

Analysen utgår från olika funktioner som prepositioner har. Funktionerna framgår av sammanhanget, d v s av kontexten, där prepositionen förekommer. I den icke-normativa delen av analysen betraktas, i vilka funktioner gymnasisterna använder prepositioner. Analysen baserar sig på de tre viktigaste funktionerna och förekomsterna av olika prepositioner i dem. I den normativa delen studeras, vilka funktioner inlärarna behärskar bäst och vilka funktioner vållar mest svårigheter. Därtill förklaras vad felet eventuellt beror på.

8.1 Icke-normativ analys

I den funktionella analysen koncentrerar vi oss på att studera prepositioner som uppvisar en adverbial funktion eller ett depondensförhållande i samband med ett visst verb. Av de adverbiala uttrycken har vi tagit med *lokala* och *temporal* fall. Därtill analyserar vi *verbdependenta* konstruktioner. Det skulle ha varit intressant att undersöka även substantiv- och adjektivbetingade prepositioner, men beläggen på dem i materialet är ganska få och därför skulle det ha varit svårt att dra några slutsatser av resultat. Därför har de placerats till kategorin *övriga*. Till denna kategori hör även *tex* sätts- och satsadverbial samt efterställda attribut, prepositionsobjekt och predikativ. Nedan finns några exempel på de kategorier som vi studerar närmare. I exemplen (13a)- (13b) finns lokala prepositioner, i exemplen

(14c)-(14d) är det fråga om temporala och i (14e)-(14f) om verbdependenta fall.

- (14) a. När jag kom hem *från* Helsingfors var jag trött...(Nur20 åk 1)
 b. Vi har mycket goda cykelvägar *i* Jyväskylä. (Lys19 åk 2)
 c. Jag tycker inte om att vi tränar bara en gång *i* veckan. (Nur03 åk 1)
 d. Jag kommer inte till skolan med cykel men jag brukar cykla sommaren. (Nur20 åk 2)
 e. Det betyder att läsåret är indelat *i* tio perioder. (Nur08 åk 1)
 f. När vi har haft kursformat system, kan vi koncentrera sig *på* några ämnen samtidigt. (Nur08 åk1)

TABELL 15 Funktioner hos prepositioner

	åk 1		åk 2		åk3	
	f	%	f	%	f	%
lokala	391	45.8	395	39.8	331	36.0
temporal	196	23.0	140	14.1	157	17.1
verbdep.	114	13.3	187	18.8	180	19.6
övriga	153	17.9	271	27.3	251	27.3
totalt	854	100.0	993	100.0	919	100.0

Såsom det av tabell 15 framgår är andelen *lokala* prepositioner störst i alla årskurser, den har ändå en sjunkande tendens från åk 1 (45.8 %) till åk 2 (39.8 %) och vidare till åk 3 (36.0 %). Näst mest använder inlärarna i åk 1 *temporal* prepositioner, 23.0 %, men nivån sjunker till 14.1 % i åk 2, men stiger till 17.1 % i åk 3. Bruket av *verbdependent* prepositioner tilltar under gymnasietiden. De procentuella andelarna är i åk 1 13.3, i åk 2 18.8 och i åk 3 redan 19.6. Såsom det redan tidigare i frekventiell analys i 7.1 har konstaterats, använder inlärarna i åk 1 och 2 prepositioner oftare i konkreta betydelse *d v s* i tids- och rumsuttryck, medan det i abiturienternas uppsatser påträffas flera verbdependent fall. Andelen *övriga* stiger också från 17.9 % i åk 1 till 27.3 % i åk 2 och 3. Inlärarnas bruk av prepositioner blir således mångsidigare under gymnasietiden. Som tidigare nämnts förutsätter ämnen i åk 1

användning av lokala och temporala prepositioner, medan ämnena i åk 3 är mera abstrakta.

I det följande betraktas närmare, vilka prepositioner gymnasisterna använder i lokala och temporala uttryck och vilka som är de mest frekventa prepositionsverben.

TABELL 16 Frekvenser för lokala prepositioner

prep.	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
i	207	52.9	213	53.9	184	55.6
till	111	28.4	102	25.8	48	14.5
på	47	12.0	38	9.6	55	16.6
från	16	4.1	18	4.6	18	5.4
hos	7	1.8	4	1.0	0	0.0
vid	0	0.0	2	0.5	8	2.4
utanför	0	0.0	0	0.0	7	2.1
framför	0	0.0	5	1.3	2	0.6
övriga	3	0.8	13	3.3	9	2.7
totalt	391	100.0	395	100.0	331	100.0

De vanligaste prepositionerna i rumsuttryck är *i*, *till* och *på* (se tabell 16). Deras sammanlagda andel är t o m 93.3 % i åk 1, 89.3 % i åk 2 och 86.7 i åk 3. Inlärarna i lägre årskurser använder således dessa prepositioner oftare än de som en längre tid har studerat språket. Tendensen angående de ovannämnda tre prepositionerna är likadan som Juurakko (1996:131-133) har observerat i sin semilongitudinella studie. Det syns att *i* eventuellt favoriseras i stället för andra lokala prepositioner, närmast för *på*. Andelen *till* minskar från åk 1 (28.4 %) till åk 3 (14.5 %). Utvecklingen kan bero på ämnesurvalet. Prepositionerna *från* och *hos* hör till de näst frekventa. Under årskurserna 2 och 3 ökar bruket av andra prepositioner.

Gymnasisterna i åk 1 använder prepositionella tidsuttryck oftare (23.0 %) än äldre inlärare i åk2 (14.1 %) eller abiturienterna (17.1 %). Av tabell 17 framgår, vilka temporala prepositioner som förekommer oftast i materialet.

TABELL 17 Frekvenser för temporala prepositioner

prep.	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
i	111	56.6	49	35.0	51	32.5
på	45	23.0	66	47.1	34	21.7
under	16	8.2	2	1.4	4	2.5
efter	11	5.6	5	3.6	35	22.3
till	5	2.6	2	1.4	3	1.9
sedan	3	1.5	6	4.3	5	3.2
per	2	1.0	6	4.3	0	0.0
inför	0	0.0	0	0.0	9	5.7
övriga	3	1.5	4	2.9	16	10.2
totalt	196	100.0	140	100.0	157	100.0

Till de vanligaste temporala prepositionerna hör i åk 1 *i*, *på* och *under*, i åk 2 *på*, *i*, *sedan* och *per*. Abiturienterna använder mest prepositionerna *i*, *efter* och *på*. Bruket av *i* minskar från åk 1 (56.6 %) till åk 3 (32.5 %), detsamma gäller även *på* (23.0 % / 21.7 %), men ändå är de bland de tre populäraste. Andelen *på* i åk 2 är dock påfallande stor (47.1 %). Att *under* påträffas betydligt oftare i åk 1 än i de andra årskurserna hänger troligtvis samman med uppsatsämnena. Bland dem förekommer t ex rubriker *Min skola* och *Ett tal om det finska gymnasiesystemet*. I uppsatserna finns flera belägg på uttrycken *under perioderna*, *under läsåret*. Den höga frekvensen för *inför* i åk 3 kan förklaras med rubriken *Tankar inför skolans slut* som var det tredje populäraste ämnet.

TABELL 18 De mest frekventa prepositionsverben

prep.verb	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
tycka om	43	37.7	9	4.8	15	8.3
indela i	12	10.5	0	0.0	0	0.0
titta på	9	7.9	23	12.3	4	2.2
lyssna på	6	5.3	1	0.5	0	0.0
tänka på	3	2.6	12	6.4	2	1.1
berätta om	3	2.6	1	0.5	4	2.2
bero på	1	0.9	4	2.1	5	2.8
komma med	0	0.0	30	16.0	0	0.0
åka med	0	0.0	19	10.2	0	0.0
gå med	0	0.0	8	4.3	0	0.0
njuta av	0	0.0	5	2.7	7	3.9
jämföra med	0	0.0	6	3.2	2	1.1
drömma om	0	0.0	3	1.6	4	2.2
skriva till	0	0.0	0	0.0	7	3.9
övriga	37	32.5	93	49.7	130	72.2
totalt	114	100.0	187	100.0	180	100.0

Abiturienterna använder prepositionsverb oftare än inlärnarna i åk 1 och 2. Den procentuella andelen stiger från åk 1 (13.3) till åk 3 (19.6). Eftersom andelen lokala och temporala prepositioner däremot minskar, kunde man tolka att användningen övergår från konkreta funktioner till en mer abstrakt riktning. Inlärnarna i åk 1 har favoriserat prepositionsverben *tycka om*, *indela i* och *titta på* (tabell 18). Populariteten av dessa verb beror uppenbarligen på rubrikerna, på listan står bl a *Sådan är jag*, *Ett tal om det finska gymnasiesystemet* och *Min hobby*. I uppsatserna förekommer flera belägg på de ovannämnda verben som exemplen (15a)-(15c) visar.

- (15) a. Jag tycker mycke *om* olika djur. (Lys41 åk 1)
 b. Det betyder att läsåret är indelat *i* tio perioder. (Nur08 åk1)
 c. Min hobby är titta *på* film, *i* tv etter på bio. (Nur36 åk 1)

I åk 2 toppar *komma med* listan. Flera gymnasister har använt verbet i uppsatsen *Cykeln är inne*. Under samma rubrik förekommer även flera belägg på verben *åka med* och *gå med*.

- (16) a. I min klass det finns många som kommer till skolan *med* cykeln...(Nur03 åk 2)
 b. Jag gå till skolan *med* buss, eftersom jag har så långt väg till skolan. (Nur14 åk 2)

Verbet *titta på* kan påträffas bl a under rubriken *Barnen och televisionen*. På fjärde plats står *tänka på*. Det är ett verb som ofta påträffas t ex i uppsatser *Naturvård – är det fråga om pengar* eller *Bilen – en farlig leksak*, som båda förutsätter egna ställningstaganden. – Abiturienterna varierar mellan olika prepositiosverb. Eftersom de redan känner till flera verb, finns det inte stora skillnader mellan verbens procentuella andelar. Orsaken till det mångsidiga bruket kan även vara ett rikligt temaurval. Att andelen *övriga* stiger från 32.5 % (åk 1) till 72.2 % (åk 3) är ett klart bevis på att det har skett en positiv utveckling under gymnasietiden: inlärnarnas möjligheter att uttrycka sig med hjälp av olika prepositionsverb har ökat.

8.2 Normativ analys

8.2.1 Icke-obligatoriska kontexter

Av tabellerna 19a, b och c framgår hur gymnasisterna behärskar prepositioner i olika funktioner i de icke-obligatoriska kontexterna.

TABELL 19a Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1.

	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
lokala	391	350	29	12	89.5
temporala	196	168	18	10	85.7
verbdep.	114	96	10	8	84.2
totalt	701	614	57	30	87.6

TABELL 19b Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2

	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
lokala	395	359	32	4	90.9
temporala	140	120	18	2	85.7
verbdep.	187	155	10	22	82.9
totalt	722	634	60	28	87.8

TABELL 19c Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 3

	f	korrekta	inkorrekta	överflödiga	% rätt
lokala	331	295	30	6	89.1
temporala	157	129	15	13	82.2
verbdep.	180	141	27	12	78.3
totalt	668	565	72	31	84.6

Lättast för åk 1 är de lokala prepositionerna som klaras av till 89.5 %. Efter dem kommer de temporala fallen med 85.7 % följda av de verbdependenta prepositionerna

vilka behärskas nästan lika bra, till 84,2 %. Det finns en skillnad av 3.8 procentenheter mellan de lokala och de temporala prepositionerna och skillnaden mellan de lokala och de verbdependenta fallen är 5.3 procentenheter. Skillnaden mellan de temporala och de verbdependenta prepositionerna är bara 1.5 procentenheter. Skillnaderna mellan de olika funktionerna är ändå inte signifikanta.

I åk 2 är det också de lokala prepositionerna som behärskas bäst (90.9 %). Näst bäst klaras av de temporala prepositionerna (85.7 %) och sämst av de verbdependenta (82.9 %). Skillnaden mellan de lokala och verbdependenta prepositionerna är 8.0 procentenheter och signifikant ($\chi^2=7.9$, $df=1$, $p<0.01$). Skillnaden mellan de lokala och de temporala prepositionerna är 5.2 procentenheter och mellan de temporala och de verbdependenta 2.8. Dessa skillnader är inte signifikanta.

I åk 3 behärskas de lokala prepositionerna till 89.1 %. Efter dem kommer de temporala med 82.2 % och till sist de verbdependenta prepositionerna som klaras av till 78.3 %. De lokala prepositionerna är signifikant ($\chi^2=10.8$, $df=1$, $p<0.01$), lättare än de verbdependenta för gymnasisterna i åk 3 och skillnaden mellan de lokala och de temporala prepositionerna är också signifikant ($\chi^2=4.5$, $df=1$, $p<0.05$). Skillnaden mellan de temporala och de verbdependenta prepositionerna (3.9 procentenheter) är inte signifikant.

Tabell 20 visar svårighetssekvenserna för olika funktioner i alla tre årskurser.

TABELL 20 Svårighetssekvenser för lokala, temporala och verbdependent prepositioner i icke-obligatoriska kontexter

åk 1	lokala 89.5 % >	temporala 85.7 % >	verbdep. 84.2 %
åk 2	lokala 90.9 % >	temporala 85.7 % >	verbdep. 82.9 %
åk 3	lokala 89.1 % >	temporala 82.2 % >	verbdep. 78.3 %

Av tabellen framgår det att svårighetsordningen är densamma i alla årskurser. Det

lokala bruket av prepositioner behärskas bäst, därefter kommer det temporala och till sist det verbdependenta bruket. Även om ordningen är densamma i de olika årskurserna finns det några skillnader i korrekthetsprocenter. De lokala funktionerna klaras av ungefär lika bra av alla årskurser men betraktar man de temporala och de verbdependenta fallen märker man att åk 1 behärskar båda funktionerna bäst och åk 3 sämst, medan åk 2 ligger där emellan. Skillnaden mellan åk 1 och åk 3 när det gäller de temporala prepositionerna är 3.5 och beträffande de verbdependenta fallen 5.9 procentenheter. Skillnaderna är dock inte signifikanta. Det sker alltså ingen förbättring från åk 1 till åk 3, utan det är just tvärom: åk 3 är sämre än åk 1 i behärsningen av prepositioner i temporala och verbdependent funktioner, lokala funktioner behärskar de ungefär lika väl.

Att gymnasisterna i åk 1 behärskar de verbdependent prepositionerna bättre än abiturienterna kan bero på att de använder mest bara några vanliga prepositionsverb (t ex *tycka om, titta på, lyssna på*) medan bruket hos abiturienterna är mångsidigare. När det är fråga om de temporal prepositionerna är orsaken till den låga korrekthetsprocenten hos åk 3 jämfört med åk 1 den att abiturienterna använder prepositioner oftare överflödigt i samband med vissa pronomen (t ex *på [0] samma dag*).

I Juurakkos (1996:249-250) undersökning är svårighetssekvenserna inte likadana i åk 1 och åk 3. I åk 1 är det de verbdependent prepositionerna som är de lättaste, åk 3 däremot klarar bäst av de lokala kontexterna. De temporal fallen är de svåraste i båda årskurserna. Jämför man korrekthetsprocenterna i Juurakkos och vår undersökning märker man att det finns ganska stora skillnader beträffande temporal prepositioner. I vår undersökning behärskar åk 1 de temporal prepositionerna till 85.7 % men i Juurakkos undersökning bara till 71.3 %. I åk 3 är de motsvarande siffrorna 82.2 % / 76,6 %. Även nästan alla andra funktioner behärskas bättre i vår undersökning, bara prepositionsverb i åk 3 gör ett undantag.

Juurakko (1997:34) har studerar behärskning av prepositioner hos gymnasister också longitudinellt och resultaten av denna undersökning liknar mera våra resultat. I denna

undersökning av Juurakko är de verbdependenta kontexterna de svåraste för både åk 1 och åk 3. Ordningen är också annars likadan i åk 1 i hennes och i vår undersökning. I åk 3 är de temporala prepositionerna de lättaste i Juurakkos undersökning, våra resultat visar att de lokala kontexterna behärskas bäst. Överhuvudtaget finns det inte så stora skillnader i korrekthetsprocenter mellan vår undersökning och Juurakkos longitudinella som mellan vår och hennes semilongitudinella studie.

För att få en bättre uppfattning om inlärnas behärskning av prepositioner är det viktigt att veta vilka slags fel de gör och i vilken utsträckning. Tabellerna 21a, b och c visar hur många procent de olika feltyperna utgör av alla fall i de icke-obligatoriska kontexterna.

TABELL 21a Feltyper hos lokala, temporala och verbdependent prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 1

preposition	lokala		temporala		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	350	89.5	168	85.7	96	84.2
inkorrekta	29	7.4	18	9.2	10	8.8
överflödiga	12	3.1	10	5.1	8	7.0
totalt	391	100.0	196	100.0	114	100.0

TABELL 21b Feltyper hos lokala, temporala och verbdependent prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 2

preposition	lokala		temporala		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	359	90.9	120	85.7	155	82.9
inkorrekta	32	8.1	18	12.9	10	5.3
överflödiga	4	1.0	2	1.4	22	11.8
totalt	395	100.0	140	100.0	187	100.0

TABELL 21c Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i icke-obligatoriska kontexter i åk 3

preposition	lokala		temporal		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	295	89.1	129	82.2	141	78.3
inkorrekta	30	9.1	15	9.6	27	15.0
överflödiga	6	1.8	13	8.3	12	6.7
totalt	331	100.0	157	100.0	180	100.0

Tendensen att använda verbdependent prepositioner överflödigt är ganska stor i alla årskurser (7.0 % av fallen i åk 1, 11.8 % i åk 2 och 6.7 % i åk 3). Detta gäller speciellt åk 2 men också i åk 1 beträffas överflödigt bruk oftast just i samband med prepositionsverb. Hälften av de överflödiga fallen i åk 1 är sådana att gymnasisterna har använt prepositionen *om* överflödigt i samband med verbet *gilla* (ex. 17a). Felen beror sannolikt på att gymnasisterna har övergeneraliserat regeln som gäller verbet *tycka om* vilket har samma betydelse som *gilla*. I åk 2 utgörs största delen av överflödigt bruk av fall där prepositionen *med* förekommer med verbet *åka* (ex. 17b). På grund av det stora antalet dessa fel kan man dra den slutsatsen att gymnasisterna dåligt känner till regeln enligt vilken man inte behöver någon preposition i konstruktioner *åka buss/tåg*. I åk 3 finns det olika slags fel (ex. 17c) och ingen feltyp dominerar lika klart som i åk 1 och 2.

- (17) a. Jag gillar mycket *om* [0] häster. (Lys22 åk 1)
 b. När det regnar och snöar åker man ofta *med* [0] buss eller *med* [0] bil. (Nur29 åk 2)
 c. Skolan har gett *åt* [0] mig massor av information... (Nur20 åk 3)

När det gäller de temporal fall är överflödigt bruk mest frekvent i åk 3 (8.3 %). I åk 1 utgör de överflödiga fallen 5.1 % av alla temporal kontexter, i åk 2 bara 1.4 %. Den höga procenten i åk 3 beror på att abiturienterna använder prepositioner oftare än inlärarna i åk 1, och speciellt i åk 2, överflödigt i samband med några pronomen

liksom redan nämndes ovan. Överflödigt bruk i samband med de lokala prepositionerna är inte lika vanligt som i de temporala och de verbdependenta kontexterna. I åk 1 har gymnasisterna använt prepositioner överflödigt i de lokala kontexterna i 3.1 % av fallen. I åk 2 och 3 är överflödigt bruk ännu mera sällsynt: i åk 2 utgör det 1.0 % och i åk 3 1.8 % av fallen. I Juurakkos (1996:251) undersökning använder gymnasisterna prepositioner överflödigt oftast i samband med temporala prepositioner i båda årskurserna och minst överflödiga fall finns det i de lokala kontexterna.

I åk 1 är inkorrekt bruk lite vanligare i de temporala kontexterna än i de lokala eller i de verbdependenta men skillnaderna är ganska små (0.4-1.8 procentenheter). I åk 2 är skillnaderna mellan de olika funktionerna något större. Oftast har gymnasisterna valt en fel preposition i de temporala kontexterna (12.9 %) som exemplen nedan visar.

- (18) a. Hjälmen kan vara obehaglig *i* [på] sommar, den är så varm. (Lys19 åk 2)
 b. Jag anser att cykel blir mycket viktigare *på* [i] framtiden än idag. (Lys41 åk 2)

Av de lokala fallen är 8.1 % inkorrekta medan den motsvarande siffran i de verbdependenta kontexterna är bara 5.3%. I åk 3 är det inkorrekta bruket ungefär lika vanligt i de lokala och i de temporala kontexterna (9.1 % / 9.6 %) medan andelen inkorrekta fall i samband med prepositionsverben utgör 15.0 % av alla fall. Nedan finns det några exempel på de inkorrekta verbdependenta konstruktionerna.

- (19) a. Jag har tänkt att gå *till* [i] yrkeskolan...(Lys31 åk 3)
 b. De har gett så mycket *för* [till] mig... (Nur03 åk 3)
 c. Nu måste jag tänka *om* [på] min framtiden. (Nur03 åk 3)

I Juurakkos (1996:251) undersökning påträffas inkorrekt bruk oftast i temporala kontexter i åk 1 och i lokala i åk 3. Minst inkorrekta fall finns det i samband med prepositionsverb i båda årskurserna.

I de temporala uttrycken är det vanligt att gymnasisterna använder prepositioner överflödigt i samband med några pronomen. Av tabell 22 framgår denna typ av

överflödigt bruk i alla årskurser.

TABELL 22 Överflödiga tidsprepositioner i samband med några pronomen

pronomen	preposition	ingen preposition	% rätt
hela	0	25	100.0
varje	3	37	92.5
nästa	8	12	60.0
första	4	4	50.0
totalt	15	80	75.6

Lättast för gymnasisterna är tidsuttryck med pronomenet *hela* vilka behärskas till 100.0 %. Något mera svårigheter har de i uttryck med *varje* av vilka 92.5 % är korrekta. Tidsuttryck med *nästa* klaras av bara till 60.0 % och konstruktioner med *första* är allra svåraste. Bara 50.0 % av dem är korrekta. Antalet belägg på uttryck med dessa pronomen, speciellt med *första*, är nog ganska litet med beaktande av att alla årskurser finns med, men i alla fall kan man få någon sorts uppfattning om hur dessa konstruktioner behärskas av gymnasisterna. Nedan finns det några exempel på inkorrekta fall i samband med dessa pronomen:

- (20) a. Vi tänker att vi tågluffa *i* [0] nästa sommar. (Lys23 åk 1)
 b. Om man inte får vinsten just nu, kan det hända *i* [0] nästa gång. (Lys21 åk 3)
 c. I amerikansk fottboll tränar vi *varje* dag i sommar och vi har mach *i* [0] *varje* veckoslutet. (Nur06 åk 1)
 d. De här spelen kräver ganska mycket pengar, speciellt, om man spelar dem *i* [0] *varje* vecka (Lys21 åk 3)
 e. *I* [0] första skoldagen var jag blyg och tystlått... (Nur20 åk 3)

I exemplen (20 c) finns det två tidsuttryck med pronomenet *varje* av vilka den första är korrekt (*varje dag*) men den andra inkorrekt (*i* [0] *varje veckoslutet*). Inkonsekvensen kan bero på att uttrycket *varje dag* är mycket vanligt och inläraren kanske har lärt sig det som en helhet, men han känner inte till regeln enligt vilken man

inte kan ha en preposition i konstruktioner med *varje*.

Juurakko (1996:192) har också studerat hur gymnasister behärskar tidsuttryck med vissa pronomen och hennes resultat liknar dem som vi har kommit till beträffande dessa fyra pronomen. I hennes undersökning är det också konstruktioner med *hela* och *varje* som behärskas bäst, båda till över 95 %. Konstruktioner med *nästa* klaras av till litet över 60.0% och de med *första* bara till 50.0% liksom i vår undersökning.

Av tabellen 23 framgår vilka slags fel gymnasisterna har gjort i lokala kontexter.

TABELL 23 De inkorrekta lokala prepositionerna

	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
IL-L2						
i-på	13	44.8	8	24.9	7	23.3
på-i	4	13.8	6	18.7	4	13.3
till-på	4	13.8	0	0.0	0	0.0
i-till	2	6.9	2	6.3	4	13.3
till-i	1	3.4	2	6.3	2	6.7
inför-framför	0	0.0	2	6.3	0	0.0
mellan-i	0	0.0	2	6.3	0	0.0
hos-till	0	0.0	2	6.3	0	0.0
mellan-bland	0	0.0	2	6.3	0	0.0
från-i	0	0.0	1	3.1	6	20.0
övriga	5	17.2	5	15.6	7	23.3
totalt	29	100.0	32	100.0	30	100.0

Som tabellen visar är den vanligaste feltypen i alla årskurser den att gymnasisterna använder *i* då man i svenskan borde ha *på*. Dessa fel är vanligare i åk 1 där de utgör nästan hälften, 44.8 % (13/29) av alla fel i de lokala kontexterna. I åk 2 minskar andelen till 25.0% (8/32) och i åk 3 vidare till 23.3 % (7/30). Den höga andelen av

denna feltyp beror troligen på att gymnasisterna, speciellt i åk 1, använder prepositionen *i* som en översättningsekvivalent till finskans inessiv även om någon annan preposition, vanligtvis *på*, borde användas liksom i exemplen (21a)-(21c). *I* används ofta i stället för *på* även när finskan har adessiv som exemplen (21d)-(21c) visar. Detta är fallet också i Juurakkos (1996) undersökning och enligt henne kan detta betraktas som ett bevis på att det finns också andra faktorer än modersmålets inflytande som påverkar valet av prepositioner.

- (21) a. Jag dansar *i* [på] disco... (Lys23 åk 1)
 b. De tänker att om barnen kan göra något dum *i* [på] TV, kan de göra det också hemma. (Nur54 åk 2)
 c. Läkare väckte mig *i* neste dage och jag förstå inte varför jag var *i* [på] sjukhuset? (Nur24 åk 3)
 d. Mamma och pappa väntade mig *i* [på] järnvägstationen... (Nur10 åk 1)
 e. Han måste förvare de *i* deras kläderrummet eller *i* [på] balkong. (Lys31 åk 2)

Ganska vanligt är också det att gymnasisterna användet *på* i stället för *i* som exemplen (22a)-(22c) visar. Denna feltyp är näst frekvent i åk 1 med en andel av 13.8 % (4/29) och i åk 2 med 18.8 % (6/32), i åk 3 ligger den på tredje plats och utgör 13.3 % (4/30) av felen.

- (22) a. Just nu är min stor syster *på* [i] USA. (Lys28 åk 1)
 b. Forskarna tycker att cykeln är svaret på många problem *på* [i] storstäderna. (Lys33 åk 2)
 c. Alla människorna känner honom *på* [i] u-landet (Nur08 åk 3)

Som exemplen ovan visar är det inte alls klart för gymnasisterna när man bör använda *på* och när *i* i lokala kontexter. I Juurakkos (1996:137,140) undersökning är de ovannämnda feltyperna de vanligaste. Bruket av *i* i stället för *på* är vanligare än användningen av *på* i stället för *i* också i hennes undersökning. Det finns nog en ganska stor skillnad mellan Juurakkos och vår undersökning när det gäller bruket av *i* i stället för *på* i åk 1. I vår undersökning utgör denna feltyp 44.8 % av alla fel i åk 1, i Juurakkos studie är den motsvarande siffran 29.1 %.

Gymnasisterna har svårigheter i att välja mellan *till*, *i* och *på* när det gäller att ange mål. Vanligast, om man tar med alla årskurser, är att använda *i* i stället för *till*. Denna feltyp utgör 6.9 % (2/29) av fallen i åk 1, 6.3 % (2/32) i åk 2 och 13.3 % (4/30) i åk 3 (ex.23a-c). Den motsatta, d v s *till* i stället för *i* förekommer också i alla årskurser (ex. 23d) och därtill finns det belägg på *till* i stället för *på* i åk 1 (ex. 23e).

- (23) a. Där var rikligt underbara människor, och därför vill jag gå *i* [till] Rhodos igen. (Nur29 åk1)
- b. Vartannat år har han tävlingen och då åker vi pappa, min broder och jag *i* [till] tävlingsstaden. (Nur04 åk2)
- c. Det har varit lätt att komma *i* [till] det samma tryggt skolan... (Nur04 åk 3)
- d. Det kostar ingenting om jag sätter mina skräp och karamellpapper *till* [i] soptunnan... (Lys 21åå 2)
- e. Jag har många hobbyer, t. ex. jag går *till* [på] jazzdans... (Lys29 åk 1)

I exemplen (23d) och (23e) beror felet troligen på finskans påverkan. I motsvarande konstruktioner i finskan använder man illativ som ofta motsvaras av svenskans *till*.

Juurakko (1996:141) har observerat samma tendens. Också i hennes undersökning har gymnasisterna likadana svårigheter men i hennes resultat var det vanligast att använda *till* i stället för *på*. I vår undersökning förekommer denna feltyp bara i åk 1.

Utöver de ovannämnda utgör användandet av *från* i stället för *i* 20.0 % (6/30) av felen i åk 3 (ex. 24a-b). I åk 2 finns det några andra feltyper som alla utgör 6.3 % av fallen. Sådana här är bruket av *inför* i stället för *framför*, *mellan* i stället för *i*, *hos* i stället för *till* och *mellan* i stället för *bland* (ex. 24c-f).

- (24) a. Några dagar senare kan vi lesa *från* [i] tidningar att... (Nur40 åk 3)
- b. Jag skulle köpa ett eget hus *från* [i] staden här *från* [i] Jyväskylä. (Lys22 åk 3)
- c. Jag tycker att barn skulle inte lämna *inför* [framför] TV ensamma. (Nur43 åk 2)
- d. Men det kan vara svårt att cykla *mellan* [i] trafiken. (Lys38 åk 2)
- e. ...inga av mina vänner har kommit *hos* [till] oss. (Nur44 åk 2)
- f. Så cyklisten cyklar *mellan* [bland] bilar (Lys34 åk 2)

I exemplen (24a)-(24b) kan man klart märka finskans påverkan. Det är sannolikt finskans elativ (*lukea lehdestä, ostaa talo kaupungista*) som förorsakar felen. I exemplen (24c) kan gymnasisten inte göra en skillnad mellan *framför* som används i konkreta betydelser och *inför* vilket förekommer i mera abstrakta sammanhang. I (24d) beror felen troligen på att man i finskan kan säga *liikenteen keskellä* i en motsvarande sammanhang. I (24e) kan det vara fråga om övergeneralisering. I svenskan säger man *hos någon* i betydelsen *jonkun luona* och gymnasisten har kanske trott att samma preposition kan användas även i betydelsen *jonkun luokse* som i exemplet (24e). I satsen (24f) är skillnaden mellan *mellan* (*keskellä*) och *bland* (*joukossa*) inte klar för inläraren.

Därtill finns det i alla årskurser feltyper som förekommer bara en gång i någon årskurs och som därför har räknats till kategorin *övriga*. I åk 1 utgör dessa 17.2 % av alla felaktiga lokala konstruktioner, i åk två är andelen 15.6 % och i åk 3 23.3%. Nedan finns det ett exempel på sådana fall.

(25) a. Efter några timmars busresa var vi *i* [hos] vår familj. (Nur42 åk 1)

Tabellen 24 visar de vanligaste feltyperna i de temporala kontexterna.

TABELL 24 De inkorrekt temporala prepositionerna

	åk 1		åk 2		åk 3	
IL-L2	f	%	f	%	f	%
i-på	9	50.0	13	72.2	4	26.7
i-om	3	16.7	0	0.0	0	0.0
på-om	2	11.1	0	0.0	0	0.0
i-under	2	11.1	0	0.0	3	20.0
på-i	1	5.6	3	16.7	0	0.0
övriga	1	5.6	2	11.1	8	53.3
totalt	18	100.0	18	100.0	15	100.0

Den mest frekventa feltypen i de temporala kontexterna är bruket av *i* i stället för *på* (ex. 26a-d). Denna feltyp utgör 50.0 % (9/18) av fallen i åk 1, i åk 2 är andelen ännu större: 72.2 % (13/18). I åk 3 sjunker andelen till 26.7 % (4/15) men även där är den den vanligaste feltypen.

- (26) a. *I [på] hösten har vi ett höstlov...* (Lys58 åk 1)
 b. *Jag cyklar i [på] sommar ofta...*(Nur33 åk 2)
 c. *Det var vanlig lördagsmorgon hemma eller så vi trodde när vi vaknade i [på] morgon.* (Nur27 åk 2)
 d. *I dag är det möjligt att bli miljonär i [på] ett ögonblick.* (Lys27 åk 3)

En stor del av felen där *i* har använts i stället för *på* förekommer i konstruktioner med årstider (*i [på] sommaren / vintern / hösten / våren*) men det finns också andra slags fel liksom exemplen (26c) och (26d) visar. I satser som (26a) och (26b) har finskan adessiv som ofta motsvaras av svenskans *på*, men att gymnasisterna ofta använder *i* även i dessa kontexter kan bero på att man i svenskan kan använda också *i* i samband med årstider för att ange en tidpunkt i framtiden (*i sommar, i höst*) eller i det förflutna (*i somras, i höstas*) medan man med konstruktioner med *på* kan uttrycka tidpunkter i allmänhet (*på sommaren, på hösten*). Det tycks inte vara klart för gymnasisterna när man borde använda *på* och när *i*. Denna feltyp är den vanligaste också i Juurakkos (1996:186) undersökning. Hon observerade att gymnasisterna använder *i* i stället för *på* speciellt i konstruktioner som *på morgonen, på kvällen, på sommaren*. Fel i samband med dessa konstruktioner förekommer ofta också i våra resultat som redan nämndes ovan.

Det förekommer också fall där *på* har använts i stället för *i* (ex. 27a). Men denna feltyp är mycket mindre frekvent än det motsatta fallet som beskrivdes ovan. I åk 1 är andelen denna feltyp 5.6 % (1 /18) och i åk 2 16.7 % (3/18). I åk 3 finns det inga sådana fall.

- (27) a. *Alla människor borde använda cykeln för för sin egen kondition och för världens skull på (i) dessa hårda tider.* (Lys36 åk 2)

Vanligt i åk 1 är även användningen av *i* och *på* i stället för *om* och *i* i stället för *under*. Alla dessa feltyper utgör över tio procent av alla fel. *I* har använts i stället för *under* också i åk 3 där andelen denna feltyp är 20,0 %.

- (28) a. Jag måste gör läxorna 2 timmar *på* [om] dagen. (Nur03 åk 1)
 b. Katten är ännu liten och därför måste jag vara med den många timmar *i* [om] dagen. (Nur25 åk 1)
 c. Vi har tre längre loven *i* [under] läsåret. (Lys57 åk 1)
 d. Jag har lärt mig mycket *i* [under] de här åren, kanske mera än jag allrig skall behöva. (Nur41 åk 3)

Alla de fel i åk 1 där *i* eller *på* förekommer i stället för *om* påträffas i konstruktioner med ordet *dagen*. Gymnasisterna i åk 1 tycks inte veta att *päivässä* heter *om dagen* på svenska. Svårigheten kan förorsakas av att man i svenskan använder *i* i uttryck *i veckan*, *i månaden* men *om* i konstruktioner *om dagen*, *om året*. I exemplet (28c) beror felet troligen på att man i finskan använder inessiv (*lukuvuodessa*) i den motsvarande konstruktionen.

Utöver dessa feltyper finns det också andra som hör till katogorin *övriga*. Beaktansvärt är att andelen *övriga* ökar mycket från åk 1 (5,6 %) till åk 3 (53,3 %). Exempelen (29a) - (29c) visar vilka slags fall hör till katogorin *övriga*.

- (29) a. *I* [vid] sekelskiftet har människan använt cykeln i stället för bil. (Nur24 åk 2)
 b. *Efter* [om] tjugo dagen, är min skola slut. (Nur04 åk 3)
 c. Jag har studerat histori, biologi, engelska och svenska *för* [i] så många år... (Nur13 åk 3)

I satsen (29b) har gymnasisten använt *efter* i betydelsen *kuluttua* men i svenskan måste man ha *om* när man talar om framtiden. Felet kan bero på att *efter* kan användas om man syftar på den förflutna tiden (*Efter några dagar mötte jag honom igen*). I exemplet (29c) kan felet bero på engelskans påverkan. I engelskan uttrycker man motsvarande konstruktioner med prepositionen *for* som liknar svenskans *för* (*I have studied history, biology, English and Swedish for so many years*).

Av tabellen 25 framgår de inkorrekt verbdependenta prepositionerna.

TABELL 25 De inkorrekt verbdependenta prepositionerna

	åk 1		åk 2		åk 3	
	f	%	f	%	f	%
till-på	3	30.0	0	0.0	0	0.0
i-på	2	20.0	0	0.0	0	0.0
för-åt	0	0.0	4	40.0	4	14.8
för-till	0	0.0	0	0.0	6	22.2
till-i	1	10.0	1	10.0	4	14.8
om-på	1	10.0	1	10.0	3	11.1
till-för	0	0.0	0	0.0	2	7.4
övriga	3	30.0	4	40.0	8	29.6
totalt	10	100.0	10	100.0	27	100.0

När det gäller de lokala och de temporal kontexterna finns det några feltyper som dominerar och som påträffas i alla årskurser men beträffande de verbdependenta fallen finns det mycket mer variation. Feltyper som förekommer i alla årskurser är bruket av *till* i stället för *i* och användningen av *om* i stället för *på* (ex. 30a-d) annars är feltyperna ganska olika i olika årskurser. Även om dessa feltyper utgör över tio procent i alla årskurser finns det bara ett belägg på båda typerna i åk 1 och åk 2.

- (30) a. När måste jag inte tänka *om* [på] skilan. (Lys56 åk 1)
 b. ...men en pistol är den bästa vad pojkarna kan önska *till* [i] present. (Nur43 åk 2)
 c. Många anser att det är lätta pengar men det berör mycket *om* [på] sin tur. (Lys19 åk 3)
 d. Om vi går med *till* [i] EU har vi många andra sådana här problem framför oss.
 (Nur40 åk 3)

I exemplet (30 d) är det troligen interferens från finskan som ligger bakom felen. I

finskan använder man illativ som ofta motsvaras av *till* i svenskan.

Den vanligaste feltypen i åk 1 är att gymnasisterna använder *till* då man borde ha *på* (ex. 31a). Denna feltyp utgör 30.0 % (3/10) av alla fel. I 20.0 % (2/10) av fallen har de använt *i* i stället för *på* (ex. 31b). I åk 2 förekommer *för* i stället för *åt* i 40.0 % (4/10) av alla fel, i åk 3 är andelen denna feltyp 14.8 % (4/27) (ex. 31c). Därtill har gymnasisterna i åk 3 använt *för* där det borde finnas *till* i 22.2 % (6/27) av fallen (ex. 31d) och den motsatta, d v s *till* i stället för *för*, utgör 7.4 % (2/27) av felen (ex. 31e).

- (31)
- a. Min kompis Tarja bjöd mig *till* [på] balett när jag var åtta år... (Nur54 åk 1)
 - b. Och det var bra på det här sättet, att man inte kan koncentrera *i* [på] alla ämnen samtidigt. (Nur37 åk 1)
 - c. Vi skulle göra någonting *för* [åt] saken... (Nur41 åk 2)
 - d. Om jag skulle vinna en riktig jättepott skulle jag göra många saker till exempel köpa ett hus *för* [till] min familj... (Lys23 åk 3)
 - e. Men om kunde jag vinna skulle jag inte berätta det *till* [för] alla. (Lys12 åk 3)

Exemplen (31c)-(31e) visar att det är svårt för gymnasisterna att använda prepositionerna *för*, *till* och *åt* korrekt. I exemplet (31a) är det sannolikt igen fråga om interferens från finskan där man har illativ i motsvarande konstruktioner.

I Juurakkos (1996:228) undersökning är de mest frekventa feltyperna användningen av *för* i stället för *till* i åk 1. I åk 3 är det motsatta fallet vanligast. I vår undersökning förekommer dessa feltyper bara i åk 3. Annars är det svårt att jämföra våra resultat med Juurakkos eftersom som redan konstaterades ovan finns det mycket variation, d v s många enstaka fel i materialet och detsamma gäller även Juurakkos undersökning. På grund av den stora variationen förekommer det olika typer av fel i dessa två undersökningar gällande de verbdependenta fallen.

8.2.2. Obligatoriska kontexter

Tabellerna 26a, b och c visar hur gymnasisterna klarar av prepositionernas olika

funktioner i de obligatoriska kontexterna.

TABELL 26a Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 1

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
lokala	387	350	29	8	90.4
temporala	203	168	18	17	82.8
verbdep.	138	96	10	32	69.6
totalt	728	614	57	57	84.3

TABELL 26b Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 2

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
lokala	397	359	32	6	90.4
temporala	143	120	18	5	83.9
verbdep.	194	155	10	29	79.9
totalt	734	634	60	40	86.4

TABELL 26c Korrekthetsprocent för prepositioner i olika funktioner i obligatoriska kontexter i åk 3

	f	korrekta	inkorrekta	utelämnade	% rätt
lokala	332	295	30	7	88.9
temporala	152	129	15	8	84.9
verbdep.	213	141	27	45	66.2
totalt	697	565	72	60	81.1

Åk 1 behärskar bäst de lokala fallen, till 90.4 % och näst bäst de temporala, vilka klaras av till 82.8 %. Svårast för gymnasisterna i åk 1 är de verbdependenta kontexterna med en betydligt lägre korrekthetsprocent, 69.6. Skillnaderna i behärskningen mellan olika funktioner är stora. Åk 1 behärskar prepositionerna i den lokala funktionen signifikant ($\chi^2=7.3$, $df=1$, $p<0.05$) bättre än i den temporala. Skillnaden är 7.6 procentenheter. Störst är skillnaden mellan de lokala och de verbdependenta prepositionerna, t o m 20.8 procentenheter med signifikansvärdet $\chi^2=34.7$, $df=1$, $p<0.001$. Mellan de temporala och de verbdependenta fallen är skillnaden 13.2 procentenheter som även är signifikant ($\chi^2=8.2$, $df=1$, $p<0.01$).

Svårighetsordningen i åk 2 liknar mycket den ovannämnda. Lättast för gymnasisterna i åk 2 är de lokala kontexterna (90.4 %). Efter dem kommer de temporala fallen (83.9 %) och svårast för eleverna i åk 2 är de verbdependenta prepositionerna (79.9%). Det finns en skillnad av 6.5 procentenheter mellan de lokala och de temporala fallen och skillnaden är signifikant ($\chi^2=4.4$, $df=1$, $p<0.05$). Skillnaden mellan de lokala och de verbdependenta kontexterna är 10.5 procentenheter och signifikant ($\chi^2=12.8$, $df=1$, $p<0.01$). I behärskningen mellan de temporala och de verbdependenta fallen finns inte någon signifikant skillnad, då skillnaden mellan korrekthetsprocenten är 4.0 procentenheter.

Abiturienterna behärskar de lokala kontexterna till 88.9 % och de temporala till 84.9 %. Skillnaden mellan dem är ganska liten, 4 procentenheter, och inte signifikant. Svårast även i denna grupp är de verbdependenta prepositionerna (66.2 %). De lokala fallen klaras av signifikant bättre än de verbdependenta ($\chi^2=41.6$, $df=1$, $p<0.001$). Även de temporala kontexterna behärskas signifikant bättre än de verbdependenta ($\chi^2=16.1$, $df=1$, $p<0.001$).

TABELL 27 Svårighetssekvenser för lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter

åk 1	lokala 90.4 % >	temporala 82.8 % >	verbdep. 69.6 %
åk 2	lokala 90.4 % >	temporala 83.9 % >	verbdep 79.9 %
åk 3	lokala 88.9 % >	temporala 84.9 % >	verbdep. 66.2 %

Svårighetssekvenserna för olika årskurser framgår av tabell 27. Svårighetsordningen beträffande de olika funktionerna är densamma i alla årskurser och följer ordningen i de icke-obligatoriska kontexterna. De lokala prepositionerna klaras av lika bra av inlärnarna både i åk 1 och i åk 2. Abiturienterna har lyckats litet sämre, skillnaden till åk 1 och 2 är 1.5 %. Det finns inte heller stora skillnader i det korrekta bruket av de temporala prepositionerna mellan olika årskurser. Gymnasisterna syns lära sig använda dem något bättre med tiden, så att korrekthetsprocenten stiger något från åk 1 till åk 2 och abiturienterna behärskar dem bäst. Skillnaderna mellan årskurserna är inte signifikanta.

Funktionen som vållar mest svårigheter, de verbdependenta prepositionerna, behärskas bäst i åk 2. Även inlärnarna i åk 1 kan använda dessa prepositioner oftare korrekt än abiturienterna. Skillnaden mellan åk 1 och åk 2 är 10.3 procentenheter och signifikant ($\chi^2=4.7$, $df=1$, $p<0.05$). Inlärnarna i åk 2 klarar av de verbdependenta prepositionerna också signifikant bättre än abiturienterna, skillnaden är 13.7 % ($\chi^2=9.6$, $df=1$, $p<0.01$). Åk 1 har lyckats 3.4 procentenheter bättre än abiturienterna, men skillnaden är inte signifikant.

Betraktar man Juurakkos semilongitudinella undersökning (1996:252-253) kan man märka att svårighetshierarkierna är likadana i åk 1 och i åk 3. Bästa klarar båda grupperna av de lokala fallen, åk 1 till 82.5 % och åk 3 till 84.9 %. Litet svårare tycks vara de temporala prepositionerna 72.8 % / 82.3 %. Svårast för båda årskurserna är prepositionsverben: åk 1 behärskar dem till 70.2 % och åk 3 till 76.7 %. Svårighetsordningen är likadan som i vår undersökning, men det finns skillnader i

korrekthetsprocent. I vårt material har bara korrektthetsprocenten för den temporala funktionen en stigande tendens från åk 1 till åk 3 (82.8 % < 84.9 %). I de båda andra funktionerna sjunker korrektthetsprocenten: i de lokala från 90.4 % till 88.9 % och i de verbdependenta från 69.6 % till 66.2 %. Däremot kan man konstatera att korrektthetsprocenterna för alla funktioner utom för prepositionsverben är något högre i vårt material.

I Juurakkos longitudinella studie (1997:43-44) är svårighetshierarkin i åk 1 likadan som i hennes semilongitudinella studie, men åk 3 klarar av de temporala fallen något bättre än av de lokala. Korrektthetsprocenten för de lokala prepositionerna syns sjunka från åk 1 (86.8 %) till åk 3 (84.1 %). Tendensen är samma som i vår undersökning. Ett annat gemensamt drag med vår longitudinella studie är att prepositionsverben behärskas även i Juurakkos undersökning både i åk 1 (62.2 %) och i åk 3 (65.9 %) betydligt sämre än de andra funktionerna.

Av tabellerna 28a, b och c framgår andelarna av olika feltyper i de obligatoriska kontexterna.

TABELL 28a Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 1

preposition	lokala		temporal		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	350	90.4	168	82.8	96	69.6
inkorrekta	29	7.5	18	8.9	10	7.2
utelämnade	8	2.1	17	8.4	32	23.2
totalt	387	100.0	203	100.0	138	100.0

TABELL 28b Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 2

preposition	lokala		temporal		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	359	90.4	120	83.9	155	79.9
inkorrekta	32	8.1	18	12.6	10	5.2
utelämnade	6	1.5	5	3.5	29	14.9
totalt	397	100.0	143	100.0	194	100.0

TABELL 28c Feltyper hos lokala, temporala och verbdependenta prepositioner i obligatoriska kontexter i åk 3

preposition	lokala		temporal		verbdependent	
	f	%	f	%	f	%
korrekta	295	88.9	129	84.9	141	66.2
inkorrekta	30	9.0	15	9.9	27	12.7
utelämnade	7	2.1	8	5.3	45	21.1
totalt	332	100.0	152	100.0	213	100.0

Felen de i obligatoriska kontexterna består av inkorrekt bruk av prepositioner samt utelämnningar av prepositioner. I de lokala kontexterna påträffas bara sällan utelämnningar. Deras relativa andelar utgör i åk 1 2.1 %, i åk 2 1.5 % och i åk 3 2.1 % av fallen. De temporal prepositionerna är något svårare. Utelämnningarna i den här funktionen utgör i åk 1 8.4 %, i åk 2 3.5 % och i åk 3 5.3 %. I nästan alla fall (16/17) i åk 1 fattas prepositionen *i*. De flesta av dessa kontexter är sådana där man uttrycker 'hur länge' något har pågått (ex. 32a-b).

- (32) a. Jag har dansat *i* [0] fem år. (Nur03 åk 1)
 b. Vi ska stanna i England *i* [0] 28 dagar. (Nur42 åk 1)
 c. Folket har kommit här från östen *för* [0] cirka 5000 år *sedan*. (Nur08 åk 3)

I åk 3 var en del av utelämningarna av samma typ som i åk 1. Därtill hade abiturienterna utelämnat *för* i samband med konstruktionen *för-sedan* (ex.32c). Den låga korrekthetsprocenten för de verbdependenta prepositionerna kan förklaras med frekventa utelämningar. Sådana fall där prepositionen saknas enligt L2-normen (textycka [om] ngt) finns i åk 1 23.2 %. I denna funktion utgör andelen utelämningar i åk 2 14.9 % och hos abiturienterna hela 21.1 % av fallen. Verbdependenta prepositioner utelämnas procentuellt sett oftare än lokala eller temporala i alla årskurser. Nedan finns det några exempel på satser där prepositionen har utelämnats i verbdependent konstruktioner.

- (33) a. Men ibland tycker jag om [0] gå på disco med vännen. (Lys34 åk1)
 b. Jag tycker också om att läsa, simma, jogga och lyssna på [0] musik. (Nur03 åk1)
 c. Några eleverna klagar över [0] att de har för många prov... (Nur17 åk1)

I åk 1 förekommer utelämningar oftast i samband med strukturen *tycka om* (21/33). Den procentuella andelen utelämningar av alla belägg på *tycka om* är 48.8. Eftersom den motsvarande siffran i åk 3 är 20.0 kan man konstatera att det sker förbättring i behärsknigen av denna konstruktion under gymnasietiden.

En viktig orsak till utelämningar i samband med prepositionsverben är transfer från finskan. Inlärarna har en tendens att ofta utelämna en preposition i de fall där finskan har objekt och den motsvarande svenska strukturen kräver prepositionen *på*. Utelämningarna står oftast före ett substantiv eller ett pronomen som är objekt i satsen. I åk 3 förekommer utelämningar ofta i kontexter där *på* fattas (26/45). I dessa fall påträffas oftast verben *titta*, *tänka* och *vänta*. Även inlärarna i åk 2 har en tendens att utelämna prepositioner i samband med dessa verb (23/30). Se exemplen (35a)-(35c).

- (34) a. Vi har tid och resurser att tänka också på [0] etiska och moraliska frågor... (Nur29 åk 3)
 b. Vi väntar på [0] din hjälp! (Nur05 åk 3)
 c. I bilbutiken tittade jag på [0] nästan alla nya bilar. (Nur16 åk 2)

Det förekommer utelämnningar också i fall där finskans lokalkasus motsvaras av ett prepositionsverb i svenskan. Se exemplen (35a)–(35b) nedan.

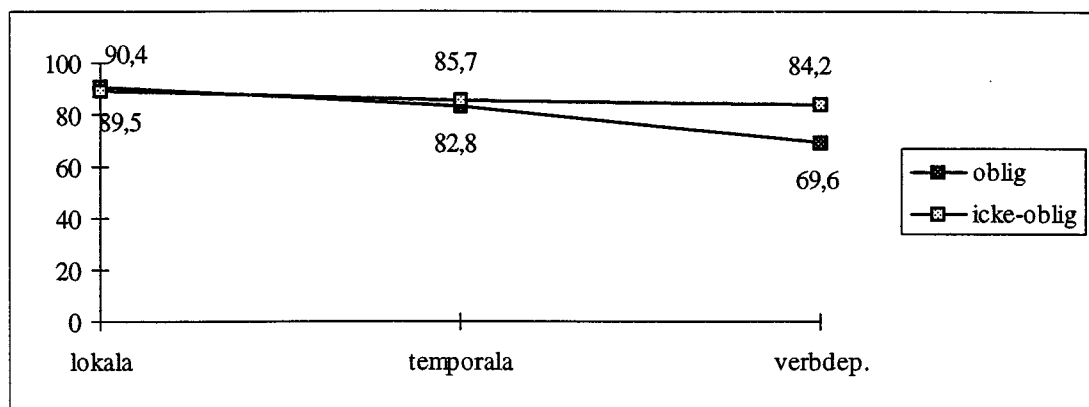
- (35) a. Eftersom pratar vi alla *om* [0] möjliga saker hela tiden... (Nur38 åk2)
 b. När jag gick hem från sjukhuset jag skrev *till* [0] Jan. (Nur018 åk3)

Andelen inkorrekt bruk i åk 1 är nästan lika stor i alla funktioner: i de lokala kontexterna påträffas det i 7.5 %, i de temporala i 8.9 % och i de verbdependenta i 7.2 % av fallen. Inlärarna i åk 2 tycks ha stora svårigheter med de temporala prepositionerna (12.6 %). De övergeneraliserar *i* i stället för *på* i hela 72.2 % av alla inkorrekta temporala kontexter. Minst inkorrekta fall i åk 2 (5.2 %) påträffas i samband med de verbdependenta prepositionerna. Av de lokala fallen är 8.1 % inkorrekta. Abiturienterna använder en felaktig preposition i de lokala uttrycken i 9.0 % och i de temporala kontexterna i 9.9 % av fallen. De flesta felen förekommer i samband med prepositionsverben (12.7 %).

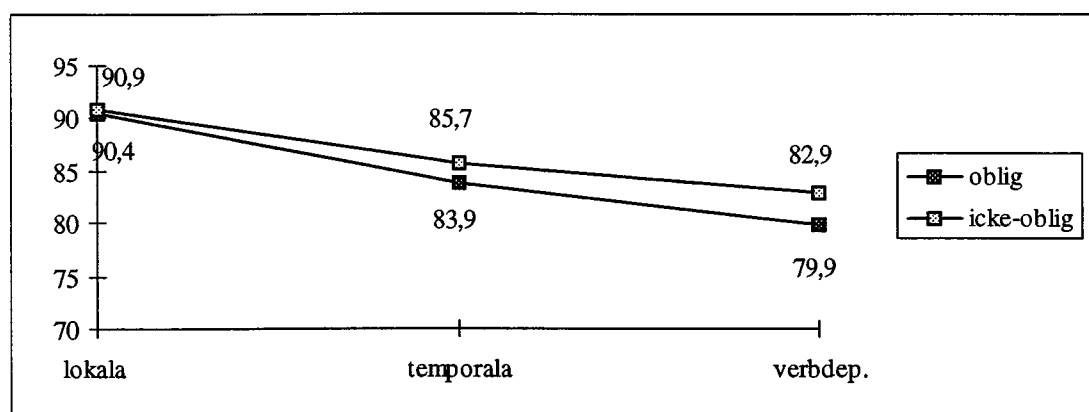
I Juurakkos semilongitudinella studie (1996:254) vållar användningen av prepositionsverb mest svårigheter. Andelen utelämnningar är orsaken till den låga korrekthetsprocenten både i åk 1 och i åk 3. I åk 1 utgör utelämnningarna 19.9 % och i åk 3 14.6 % av fallen. I hennes longitudinella undersökning (1997:45) är de relativa frekvenserna för utelämnningar beträffande denna funktion i åk 1 26.9 % och i åk 3 20.1%. Våra motsvarande siffror är 23.2 % och 21.1 %. Resultaten är således mycket lika. Juurakkos longitudinella studie liknar våra resultat även i det hänseende att i åk 1 är andelen av inkorrekta prepositioner nästan lika stora i alla funktioner. Betraktar man abiturienternas behärskning av olika funktioner förekommer det skillnader. Medan frekvenserna för inkorrekt bruk i de lokala och de temporala kontexterna är ungefär lika stora i vårt material, är i hennes material andelen inkorrekta fall minst i de temporala och störst i de lokala fallen. I vår studie påträffas

inkorrekt bruk ju oftast i samband med prepositionsverben.

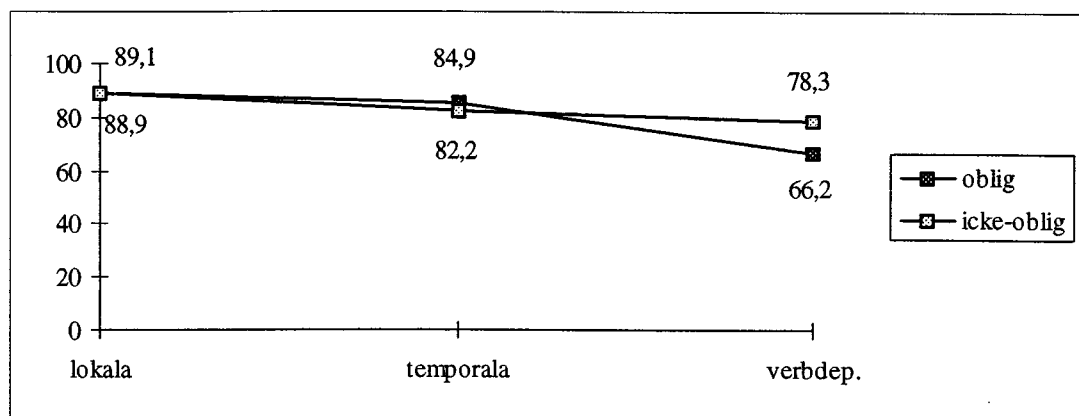
Av figurerna 7, 8 och 9 framgår hur stora skillnader det finns mellan de obligatoriska och de icke-obligatoriska kontexterna när det gäller behärsknigen av prepositioner i olika funktioner.



FIGUR 7 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 1



FIGUR 8 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 2



FIGUR 9 Korrekthetsprocent för olika funktioner i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter i åk 3

I alla årskurser är skillnaderna i de lokala kontexterna mycket små (0.2-0.9 procentenheter). I de temporala kontexterna är den litet större (1.8-2.9 procentenheter). I åk 1 och 2 behärskar gymnasisterna de temporala fallen litet bättre i de icke-obligatoriska kontexterna vilket betyder att tendensen att underanvända är litet starkare än tendensen att överanvända prepositioner. I åk 3 är det just tvärtom. Skillnaderna är ännu ganska små. De största skillnaderna mellan dessa två kontexter påträffas i de verbdependenta kontexterna. I åk 2 är skillnaden ganska liten (3.0 procentenheter) men i åk 1 och 3 är den betydande (12.1-14.6 procentenheter). De stora skillnaderna gällande de verbdependenta fallen beror på att gymnasisterna i åk 1 och 3 utelämnar prepositioner klart oftare än använder dem överflödigt. Som helhet kan man konstatera att de icke-obligatoriska kontexterna är något lättare för gymnasisterna. Detta betyder att överanvändning av prepositioner är inte lika frekvent som deras underanvändning.

9 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Den icke-normativa analysen visar att andelen prepositioner av alla ord minskar under gymnasietiden. Den procentuella andelen i åk 1 är 9.3, i åk 2 8.3 och i åk 3 7.3. Våra resultat liknar Juurakkos undersökning där andelen prepositioner också minskade från åk 1 till åk 3. Däremot har Vuori (1994) observerat en annorlunda tendens

beträffande läroböcker. I läroböcker avsedda för abiturienter förekommer det flera belägg på prepositioner än i böcker för inlärnarna i tidigare stadier. Även om andelen prepositioner minskar under gymnasietiden blir bruket mångsidigare d v s i abiturienternas uppsatser förekommer det flera olika prepositioner än i uppsatserna i åk 1 och 2. De vanligaste prepositionerna i alla årskurser är *i*, *till* och *på*. Andelen *i* minskar klart från åk 1 till åk 3 men den är emellertid den mest frekventa även i åk 3. Det finns inte stora skillnader i frekvenser för *på* och *till* mellan årskurserna.

Andelarna av utelämnade och överflödiga prepositioner är i alla årskurser mindre än andelen inkorrekta fall. De utelämnade prepositionerna utgör i åk 1 7.7 %, i åk 2 5.0 % och i åk 3 4.4 % av fallen. Överflödigt bruk är något sällsyntare: 3.9 % av fallen i åk 1, 4.1 % i åk 2 och 2.9 % i åk 3. De inkorrekta fallen utgör ca 8.0 % i åk 1, 9.0 % i åk 2 och 7.0 % i åk 3. Resultaten i Juurakkos (1996) undersökning skiljer sig från våra i att andelen inkorrekta fall är större i hennes material (15. % i åk 1 och 11.0 % i åk 3) medan beträffande andelarna av utelämningar och överflödiga prepositioner är skillnaderna mindre.

De icke-obligatoriska kontexterna syns vara något lättare än de obligatoriska i alla årskurser: 87.9 % resp. 84.6 % i åk 1, 87.1 % resp. 85.7 % i åk 2, 90.4 % resp. 89.0 % i åk 3. Skillnaden mellan kontexterna beror på att gymnasisterna utelämnar prepositioner något oftare än använder dem överflödigt. Abiturienterna behärskar prepositionerna i båda kontexterna litet bättre än gymnasisterna i åk 1. Skillnaderna är emellertid ganska små och inte signifikanta.

I de icke-obligatoriska kontexterna klaras av bara *efter* till 90 % eller över i alla årskurser; i de obligatoriska kontexterna gäller detsamma *efter* och *från*. Dessa prepositioner förekommer ofta i konkreta tids- och rumsuttryck som verkar vara lättast för inlärnarna. Svårast för dem i de icke-obligatoriska kontexterna är bruket av *av* i åk 1, *om* i åk 2 och *till* i åk 3. I de obligatoriska kontexterna vållar användning av *på* mest svårigheter, i åk 2 och 3 är den svårast och i åk 1 näst svårast. Även *om* behärskas dåligt i åk 1 och 2. Betraktar man behärskningen av prepositioner mellan könen kan man observera en intressant utveckling. I början av gymnasiet kan flickorna

använda prepositioner bättre än pojarna, men redan i åk 2 jämnar skillnaden ut och i åk 3 klarar pojarna av prepositioner bättre. I de obligatoriska kontexterna är skillnaden t o m signifikant.

Den funktionella analysen visar att de lokala prepositionerna är de vanligaste i alla årskurser (45.8 % i åk 1, 39.8 % i åk 2, 36.0 % i åk 3). På andra plats ligger de temporala prepositionerna i åk 1, i åk 2 och 3 är det däremot de verbdependenta fallen som är de näst vanligaste. Användningen av de lokala och de temporala prepositionerna minskar från åk 1 till åk 3 medan andelarna av de verbdependenta och de övriga fallen ökar. Förklaringen bakom detta kan vara att inlärarna i åk 1 använder prepositioner ofta i konkreta betydelse men mot slutet av gymnasiet blir bruket mer abstrakt.

Svårighetsservensen beträffande de olika funktionerna är densamma i alla årskurser i båda kontexterna. Bäst behärskas de lokala kontexterna, därefter kommer de temporala och svårast för gymnasisterna är de verbdependenta fallen. Det sker ingen förbättring från åk 1 till åk 3 beträffande dessa tre funktioner. Bara de temporala prepositionerna i de obligatoriska kontexterna klaras av bättre av abiturienterna än gymnasisterna i åk 1. I Juurakkos (1996: 252) undersökning är svårighetssekvensen likadan som i våra resultat beträffande båda årskurserna i de obligatoriska kontexterna. I de icke-obligatoriska kontexterna skiljer hennes resultat från de som vi har observerat (se s. 73).

De vanligaste lokala prepositionerna i alla årskurser är *i*, *till* och *på*. Andelen *i* utgör över 50.0 % av de lokala prepositionerna i alla årskurser. I Juurakkos (1996:132) undersökning är de vanligaste lokala prepositionerna desamma. Den vanligaste feltypen i de lokala kontexterna är bruket av *i* i stället för *på*. Dessa fel förekommer ofta i fall där finskan har inessiv (*i [på] hotellet*) men också då finskan har adessiv (*i [på] järnvägsstationen*). Andra frekventa feltyper är användningen av *på* i stället för *i*, *i* i stället för *till* och tvärtom, samt *till* i stället för *på*. Dessa feltyper förekommer ofta även i Juurakkos (1996:260-261) undersökning.

De temporala prepositionerna som förekommer oftast i alla årskurser är *i* och *på*. Detsamma gäller Juurakkos (1996:176) undersökning. Även i de temporala kontexterna tenderar gymnasisterna använda *i* i stället för *på* (*i [på] sommaren*). Denna feltyp är den vanligaste i alla årskurser även om andelen minskar till åk 3. Även det motsatta, d v s *på* i stället för *i*, förekommer. Andra frekventa feltyper är bruket av *i* och *på* i stället för *om* (*på / i [om] dagen*).

Beträffande prepositionsverben är variationen i frekvenserna mellan de olika årskurserna ganska stor. I åk 1 är *tycka om* vanligast. I åk 2 använder gymnasisterna mest verben *komma med* och *titta på*, i åk 3 är *tycka om* igen det mest frekventa men det förekommer ändå inte lika ofta som i åk 1 (8.3 % / 37.7 %). Den stora variationen beror troligen på att rubrikerna för uppsatserna skiljer sig i olika årskurser och de tycks styra valet av verb. Det finns variation mellan årskurserna även beträffande feltyper och det finns ingen feltyp som dominerar. I åk 1 är bruket av *till* i stället för *på* (*bjuda till [på] balett*) typiskt. I åk 2 finns det mest belägg på *för* i stället för *åt* (*göra något för [åt] saken*) och i åk 3 *för* i stället för *till* (*köpa ett hus för [till] min familj*).

När det gäller överflödigt bruk och utelämningsfall finns det skillnader mellan de olika funktionerna. Mest överflödiga fall förekommer det i samband med prepositionsverben i åk 1 och 2 (*gilla om [0] hästar*), i åk 3 använder gymnasisterna prepositioner överflödigt oftast i de temporala kontexterna (*i [0] nästa sommar*). Minst överflödiga prepositioner påträffas i de lokala uttrycken i alla årskurser. Oftast utelämnar gymnasisterna i alla årskurser prepositioner i samband med prepositionsverben och sällsyntast är utelämningsfall i de lokala kontexterna. I samband med de verbdependent fallen förekommer utelämningsfall ofta i kontexter där finskan har objekt och den motsvarande svenska strukturen kräver en preposition (*titta på filmen / tänka på honom*). Även i fall där finskan har lokalkasus utelämnar gymnasisterna prepositioner (*tycka om honom*).

Resultaten visar att även om repertoaren av prepositioner blir större under gymnasietiden behärskar abiturienterna prepositioner inte betydligt bättre än de yngre

inlärarna. Av den frekventiella analysen framgår att bruket av prepositioner blir något lättare med tiden. Abiturienterna behärskar de icke-obligatoriska kontexterna 2.5 procentenheter bättre än inlärarna i åk 1, beträffande de obligatoriska kontexterna är skillnaden 4.4 procentenheter. Men den funktionella analysen visar att abiturienterna klarar av de tre funktionerna (lokala, temporala och verbdependent) sämre än gymnasisterna i åk 1. Detta innebär att abiturienterna behärskar de prepositioner som hör till klassen *övriga* bättre än inlärarna i åk 1 eftersom abiturienternas korrekthetsprocent är större om man tar med alla prepositioner. I Juurakkos (1996:250,252) undersökning behärskar abiturienterna alla de tre funktionerna bättre än inlärarna i åk 1. Våra resultat skiljer sig alltså från hennes i detta avseende.

Man kunde ha väntat sig att skillnaden i behärsningen av prepositioner skulle ha varit större till abiturienternas fördel. Orsaken till den relativt lilla skillnaden kan vara att inlärarna i åk 1 nöjer sig med att använda de strukturer som de behärskar väl medan abiturienterna försöker uttrycka sig mångsidigare genom att använda flera olika prepositionskonstruktioner. Därtill förutsätter ämnena för uppsatser i åk 3 mångsidigt bruk av ord och uttryck.

Många fel i materialet kan förklaras med transfer från finskan som redan konstaterades ovan i samband med de lokala och de verbdependent prepositionerna. Mot förväntningar ligger engelskan inte så ofta bakom felen. Även om svenskan och engelskan liknar varandra mer än svenskan och finskan har gymnasisterna bara sällan tytt sig till engelskan. Därtill förorsakas en del fel av övergeneralisering.

Resultaten av undersökningen avslöjar i vilka kontexter gymnasisterna har mest svårigheter beträffande prepositionsbruket. Dessa upplysningar är viktiga för undervisning. De vanligaste felen t ex i lokala kontexter skulle troligen minska om inlärarna lärde sig jämföra svenskans prepositionsuttryck med finskans motsvarande kasusformer för att kunna märka vissa likheter och skillnader. Eftersom fel i samband med prepositionsverb är mycket vanliga borde man i undervisning fästa större uppmärksamhet på inläring av dem t ex med hjälp av olika minnesregler.

Man måste vara försiktig i att generalisera resultaten av denna undersökning eftersom antalet uppsatser är relativt litet och gymnasistuppsatser från bara två skolor har studerats. Resultaten av denna undersökning liknar dock Juurakkos (1996) i många avseenden vilket stöder vår undersökning. Undersökningsmaterialet består emellertid av uppsatser vilket innebär att gymnasisterna fritt har kunnat välja vilka prepositioner de har använt. Därför har det varit möjligt för dem att undvika prepositioner som de håller för svåra och använda bara dem som de behärskar väl. Om undersökningsmaterialet bestod av uppgifter där inlärarna tvingas att använda vissa prepositions konstruktioner skulle resultaten kanske skilja sig något från våra resultat. För att få en mer omfattande uppfattning om finskspråkiga gymnasisters behärskning av svenskans prepositioner skulle det vara nyttigt att komplettera undersökningen genom att studera olika typer av uppgifter, t ex inlärarnas prestering i en lucktest där undvikandet inte är möjligt.

LITTERATUR

Allén, S. 1972. Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext. Almqvist & Wiksell, Stockholm.

Arabski, J. 1979. Errors as indicators of development of interlanguage. Uniwersytet Slaski, Katowice.

Corder, S. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 149-159.

Dickerson, L. 1974. Internal and external patterning of phonological variability in the speech of Japanese learners of English: toward a theory of second-language acquisition. Doctoral dissertation, University of Illinois.

Ellis, R. 1984a. Classroom second language development. Pergamon.

Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford University Press, Oxford.

Ellis, R. 1996. Understanding second language acquisition. Oxford University Press, Oxford.

van Ells, T. & Bongaerts, t. & Extra, G. & van Os, C. & Janssen-van Dieten, A. 1984. Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages. Edward Arnold, London.

Faerch, C. & Haastrup, K. & Phillipson, R. 1984. Learner language and language learning. Multilingual Matters, Clevedon.

Fries, C. 1945. Teaching and learning English as a foreign language. University of Michigan Press, Ann Arbor.

Juurakko, T. 1996. Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska. Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä.

Juurakko, T. 1997. Ruotsin kielen prepositioiden osaamisesta ja opetamisesta. Jyväskylän yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksen julkaisuja. Sarja B N:o 5. Jyväskylän yliopistopaino.

Jörgensen, N. & Svensson, J. 1989. Nusvensk grammatik. Liber, Malmö.

Kotsinas, U. 1982. Kommer en papper på kyrka. Lokativa prepositioner i invandrarsvenska. I M. Saari & M. Tandefelt (red.) Svenskans beskrivning 13. Förhandlingar vid trettonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning. Hanaholmen 1981. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet, serie B nr 6, 183-198.

Kotsinas, U. 1983. On the acquisition of vocabulary in immigrant Swedish. I H. Ringbom (Ed.) Psycholinguistics and foreign language learning. Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 86, 75-100.

Kotsinas, U. 1984. "Vad heter stan på din mamma?" Om prepositionsanvändningen i några invandrares svenska talspråk. I K. Hyltenstam & K. Maandi (red.) Nordens språk som målspråk 1984. Forskning och undervisning. Stockholms universitet.

Lado, R. 1957. Linguistics across cultures. University of Michigan Press, Ann Arbor.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. An introduction to second language acquisition research. Longman, Harlow.

- Laurén, U. 1994. Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevs skriftliga produktion. Performans och kreativitet. Vasa universitas Wasaensia.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- McLaughlin, B. 1984. Second language acquisition in childhood, vol. 1. Preschool children. Second edition. Lawrence Erlbaum, Hillsdale/ N J.
- Montan, P. & Rosenqvist, H. 1992. Prepositionsboken. Skiptor, Malmö.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.
- Nikula, H. 1986. Dependensgrammatik. Liber, Stockholm.
- Nylund-Brodda, E. & Holm, B. 1974. Deskriptiv svensk grammatik. Skriptor, Stockholm.
- Nyström, I. 1992. Språket i studenuppsatser. I V. Brunell & S. Hansen & C. Laurén (red.) Ett gott mål. Modersmålet i skolan. Editum, Hangö, 94-110.
- Pavesi, M. 1987. Variability and systemacity in the acquisition of spatial prepositions. I R. Ellis (Ed.) *Second language acquisition in context*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 73-82.
- Pitkänen, A. 1982. Om feltyper hos finsktalande elever med svenska som andra / främmande språk. I M. Saari & M. Tandefelt (red.) *Svenskans beskrivning 13. Förhandlingar vid trettonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning*. Hanaholmen 1981. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B: 6, 277-290.
- Pitkänen, A. 1985. Om språkliga drag och feltyper vid fri skriftlig framställning i

främmande språk. I V. Kohonen & A. Pitkänen (Eds.) *Language testing in school*. AFinla Yearbook 1985. AFinla Series n:o 41, 227-238.

Pitkänen, A. & Korhonen, V. 1984. *Johdatus kvantitatiiviseen kielentutkimukseen ja alan atk-sovelluksiin*. Gaudeamus, Helsinki.

Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters, Clevedon.

Saari, M. & Nyström, I. 1979. *Kurs i svensk grammatik 2*. Gaudeamus, Helsinki.

Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24:2.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Sridhar, S. 1981. Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. I J. Fisiak (Ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Pergamon Press, Oxford.

Thorell, O. 1973. *Svensk grammatik*. Nordstedts tryckeri, Stockholm.

Viberg, Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk..* Bokförlaget natur och kultur, Stockholm.

Vuori, M. 1994. *Prepositioner i läroböcker i svenska för 1980-talets gymnasium*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylän universitet.

Weinreich, U. 1953. *Language in contact*. Linguistic Circle of New York.