

BRUKET AV PREPOSITIONEN *PÅ* I FINNARS INLÄRARSVENSKA

Mari Kolehmainen

Pro gradu –avhandling i svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Hösten 2005

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare Mari Kolehmainen	
Titel: Bruket av prepositionen <i>på</i> i finnarars inläraarsvenska	
Ämne: svenska språket	Typ av avhandling: pro gradu
Årtal: 2005	Sidoantal 58
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna undersökning är att utreda bruket av prepositionen <i>på</i> i finnarars inläraarsvenska. I avhandlingen utreds skillnader i bruket av <i>på</i> mellan inläraarna i åk 1 och åk 3 samt mellan flickorna och pojkar. Undersökningsmaterialet består av 499 uppsatser av vilka 299 är skrivna i åk 1 och 209 i åk 3. Alla uppsatser är skrivna under åren 1991 och 1994.</p> <p>Undersökningen är indelat i frekventiell och funktionell analys. I den frekventiella analysen utreds bruket av <i>på</i> i finskspråkiga gymnasisters inläraarsvenska. Analysen är en normativ analys och den är delat in i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Den funktionella analysen behandlar bruket av <i>på</i> i lokal och temporal funktion samt som verbdebet preposition.</p> <p>Resultaten tyder på att det inte finns stora skillnader i bruket av <i>på</i> mellan inläraarna i åk 1 och i åk 3. Emellertid använder inläraarna i åk 3 prepositionen <i>på</i> mångsidigare och i mycket olika sammanhang vilket leder till större sannolikhet att göra fel. Det frekventaste felet i båda årskurserna är att inläraarna blandar ihop <i>i</i> och <i>på</i>. Ett typiskt fel är också övergeneraliserat bruk av <i>på</i> eller dess utelämnningar.</p>	
Uppslagsord: språkinläring, inläraarspråk, prepositionen <i>på</i>	
Bibliotek/Förvaringsplats: Aalto bibliotek	
Övriga uppgifter	

TABELLER

TABELL 1	Egenskaper hos undersökta korpusar
TABELL 2	Ämnen för uppsatser i åk 1
TABELL 3	Ämnen för uppsatser i åk 3
TABELL 4	Fiktiva fel av prepositionen <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter
TABELL 5	Fiktiva fel av prepositionen <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter
TABELL 6	Bruket av <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3
TABELL 7	Bruket av <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 8	Bruket av <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 9	Bruket av <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3
TABELL 10	Bruket av <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 11	Bruket av <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 12	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3
TABELL 13	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 14	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 15	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3
TABELL 16	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 17	Bruket av det lokala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 18	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3
TABELL 19	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 20	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

TABELL 21	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3
TABELL 22	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 23	Bruket av det temporala <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 24	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3
TABELL 25	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 26	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3
TABELL 27	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3
TABELL 28	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1
TABELL 29	Bruket av det verbdebenta <i>på</i> i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

FIGURER

- FIGUR 1 Fördelning av fel i bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1
- FIGUR 2 Fördelning av fel i bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 3
- FIGUR 3 Fördelning av inkorrekta prepositioner och utelämningar i obligatoriska kontexter för *på* i åk 1
- FIGUR 4 Fördelning av inkorrekta prepositioner och utelämningar i obligatoriska kontexter för *på* i åk 3

INNEHÅLL

1 INLEDNING	7
2 SPRÅKINLÄRNING OCH INLÄRARSPRÅK	8
2.1 Språkinläring	8
2.2 Definition av inläraarspråket	8
2.3 Karakteristiska drag för inläraarspråk	9
3 OM STUDIET AV INLÄRARSPRÅK	12
3.1 Kontrastiv analys	12
3.2 Felanalys	13
3.3 Performansanalys	14
4 PREPOSITIONERNA I SVENSKAN	16
4.1 Definition	16
4.2 Funktioner	17
4.3 Betydelsegrupper	18
4.4 Undersökningar om inläring av prepositioner i svenska	19
5 MATERIAL OCH METOD	22
5.1 Syfte och material	22
5.2 Statistisk analys	25
6 ANALYS AV MATERIALET	28
6.1 Icke-obligatoriska kontexter	28
6.2. Obligatoriska kontexter	31
7 FUNKTIONELL ANALYS	35
7.1 Det lokala på	35
7.2 Det temporalala på	40
7.3 Det verbdebenta på	45
7.4 Jämförelse mellan bruket av det lokala, det temporalala och det verbdebendenta på ..	50
8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	52
LITTERATUR	56

1 INLEDNING

I Finland har vi två officiella språk. Majoriteten (över 90 %) talar finska som modersmål och minoriteten har svenska som modersmål. Det finns också flera som är tvåspråkiga och således talar både finska och svenska. Eleverna i den finskspråkiga grundskolan kan studera svenska som A-språk eller som B-språk. Vanligen börjar eleverna emellertid med att studera engelska som A-språk och svenska som B-språk. Svenska studeras också på det finskspråkiga gymnasiet och det kan avläggas i studentexamen både som A-språk och som B-språk. Från och med vår 2005 har svenska språket varit ett frivilligt ämne i studentexamen men de flesta studerande tar ändå examen också i svenska.

Det har diskuterats mycket om svenska borde vara ett obligatoriskt ämne i den finskspråkiga grundskolan och på gymnasiet. Antalet undervisningstimmar i svenska har minskat men fortfarande anses det vara ett viktigt ämne bland alla skolämnena och därför har det inte ännu blivit ett frivilligt ämne. På gymnasiet är det också fortfarande ett obligatoriskt ämne men nuförtiden behöver det inte längre avläggas i studentexamen.

Som blivande svensklärare är jag intresserad av inläring av främmande språk och av inlärningsprocesser som inlärarna genomgår. Diskussionen om svenskans frivillighet i den finskspråkiga skolan kan jag inte heller förbigå. Inlärarnas negativa attityder mot svenskans obligatoriskhet kan minska deras motivation att studera svenska och detta ställer krav också på mig som blivande svensklärare. Också det minskade antalet undervisningstimmar kräver mera effektiv och mångsidig undervisning i svenska språket för att kunna nå den önskade nivån.

I denna undersökning kommer jag att utreda inläring av prepositionen *på* och hur bra det behärskas i olika årskurser på gymnasiet. Jag kommer att undersöka fel som inlärarna gör i bruket av *på* och kontexter där dessa fel förekommer. I undersökningen kommer jag också att utreda skillnader som finns mellan olika inlärargrupper.

2 SPRÅKINLÄRNING OCH INRÄRARSPRÅK

2.1 Språkinläring

Det finns olika typer av språkinläring. När ett barn lär sig ett språk, innan något annat språk har blivit etablerat, är det fråga om *förstaspråksinläring*. Detta kan vara inläringen av ett språk eller inläringen av två språk om inläringen av de här språken sker mer eller mindre parallellt. Detta kan komma i fråga t.ex. när barnets föräldrar har olika modersmål som de använder när de talar till barnet. Det här kallas *parallell förstaspråksinläring* och inläringen av ett språk kallas *enspråkig förstaspråksinläring*. (Viberg 1989, 9-10.)

Om ett språk lärs in efter att ett eller flera språk redan har blivit etablerade ordentligt är det fråga om *andraspråksinläring*. Vad gäller andraspråksinläringen gör man en skillnad mellan *informell inläring* och *formell inläring*. Skillnaden mellan de här två typerna av inläring är att den informella inläringen sker utan undervisning och den formella inläringen med hjälp av undervisning. En viktig fråga vad gäller den formella inläringen är också om undervisningen sker i målspråksmiljön eller om den sker utanför målspråksmiljön. I första fallet kombineras inläringen med den informella inläringen som händer utanför klassrummet i den äkta språksmiljön. (Viberg, 1989, 9-11.)

2.2 Definition av inlärarpråket

När man på 70-talet började studera inlärare av ett annat språk longitudinellt märkte man att inlärare använder speciella regler när de håller på att lära sig målspråket. De här reglerna behöver inte ha någon direkt motsvarighet varken i målspråket (L2) eller i källspråket (L1). Det här speciella språkssystemet som inlärare använder på väg mot en fullständig behärskning av målspråket kallas för *inlärarpråk*. (Viberg 1989, 6.) Också andra termer har använts av olika språkforskare. *Approximative system* används av Nemser (1971). Han anser att inlärarpråket är en egen organiserad struktur som förändras hela tiden och därför ska man studera det som ett självständigt system. Inlärarpråket har också

kallats för *interimspråk*. Den här termen presenterades för första gången av Selinker år 1972.

Nästan ingen av inlärarna lär sig målspråket fullständigt. Detta betyder att inläringen slutar när det fortfarande finns några fel i inlärarspråket. Det här kallas för *fossilisering*. (Ellis 1985, 48.) Den här företeelsen förekommer hos nästan varje inlärare. Enligt Selinker kan inlärarens attityd mot inläring av L2 vara en orsak till fossilisering. Han eller hon kan tycka att det inte är nödvändigt att utveckla sina kunskaper i inlärarspråket vidare. (Ellis 1985, 48-49.)

Inlärarspråket kan inte bara ses som ett systematiskt språk utan också som ett instabilt och kreativt språksystem därför att det förändras när inläraren håller på att lära sig målspråket. Ellis nämner tre principiella drag i inlärarspråket. De här dragen är *permeabilitet*, *systematik* och *dynamik*. Med permeabilitet menar han att inlärarspråkets regler inte förblir oförändrade utan att de är öppna för förbättringar. Trots att inlärarspråket förändras hela tiden är det också systematiskt. En inlärare använder inte regler slumpmässigt utan hans eller hennes språk baserar sig på vissa regler. Med dynamik menar han att inlärarspråket förändras hela tiden. Inläraren tillägnar sig nya regler ganska långsamt och så småningom lär han sig att använda de nya reglerna i alla kontexter. (Ellis 1985 50-51.)

2.3 Karakteristiska drag för inlärarspråk

Inlärarspråket följer bestämda regler som kan skilja sig mycket från målspråkets regler. Reglerna i inlärarspråket förändras så småningom i riktning mot målspråket under tiden när man studerar målspråket. När man beskriver inlärarspråket ska man hålla isär olika språkliga nivåer som är *fonologi*, *morfologi*, *syntax* och *lexikon*. Dessutom kan man urskilja några speciella drag som är typiska för det här särskilda språksystemet. Sådana karakteristiska drag är *undvikande*, *förenkling*, *övergeneralisering*, *helfraser*, *transfer*, *innovationer* och *kompensatoriska uttryck* och *element från andra språk än målspråket*. (Viberg 1989, 30.)

Med *undvikande* menas sådana element som en inlärare undviker när han eller hon använder målspråket. De element som en inlärare undviker beror väldigt mycket på inlärarens modersmål. Undvikande av något element kan vara svårt att observera därför att man inte bara kan samla fel hos inlärare och försöka förklara dem. Den enda möjligheten att undersöka undvikandet är ofta att jämföra frekvensen av någon företeelse hos olika grupper, två olika inlärargrupper eller en inlärargrupp och en grupp som består av infödda talare. Om inlärargruppen använder ett visst element med signifikant lägre frekvens, är det fråga om undvikande. (Viberg 1989, 36.)

Förenkling av målspråket kan ske på olika nivåer. Förenklingar kan vara syntaktiska, morfologiska, fonologiska och lexikala. *Den syntaktiska förenklingen* yttrar sig vanligen genom utelämnningar av olika slag. Vanliga ord som utelämnas är artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb och prepositioner. T.ex. i *inte jobba* i stället för *dom jobbar inte* är det fråga om den syntaktiska förenklingen. Inläraren kan också utelämna böjningsändelser och då är det fråga om *morfologisk förenkling*, t.ex. *kompis* i stället för *kompisar* och *jobba* i stället för *jobbar*. *Fonologiska förenklingar* kan vara t.ex. favoriserandet av KV-stavelser (en stavelse som består av en konsonant och en vokal). Ett exempel på detta är t.ex. uttalet av ordet *krona* som *rona* i stället för *krona*. Lexikalt yttrar sig förenklingen i inlärarspråket genom *överanvändning av vanliga ord* och *överextension*. Överanvändning av vanliga ord betyder emellertid inte att det behöver uppstå några direkta fel. Överextension betyder däremot att inläraren använder ett ord felaktigt utöver dess normala betydelseomfång. (Viberg 1989, 31-32.)

När en regel tillämpas för generellt är det fråga om *övergeneralisering*. Övergeneralisering kan vara morfologisk eller syntaktisk. *Morfologisk övergeneralisering* är i frågan när man hellre använder vanliga böjningsformer i stället för mindre vanliga, t.ex. *bröder* blir *brorar* eller *köpte* blir *köpade*. *Syntaktisk övergeneralisering* är i frågan t.ex. när en inlärare börjar använda omvänd ordföljd även i sådana sammanhang där den inte får användas. Ett exempel på detta är t.ex. *Jo, men hade han också en fin stor hund* i stället för den korrekta formen *Jo, men han hade också en fin stor hund*. (Viberg 1989, 34-36.)

Inlärning av ett främmande språk påverkas av tidigare inlärningserfarenheter och av tidigare inlärd språk (Linnarud 1993, 47). När en språkinlärare håller på att lära in

målspråket använder han eller hon ofta element som är hämtade från något annat språk än målspråket. Dessa språk kan vara inlärares modersmål eller något annat språk som inlärares behärskar. Om han behärskar ett språk som är närmare målspråket än modersmålet kan elementen vara hämtade från detta närbesläktade språk. Modersmålet eller något annat språks inflytande på inlärarespråket kallas *transfer*. I transfer är det fråga om ett ofunktionellt och vanligtvis omedvetet överförande. *Lån* och *kodväxling* är däremot ett medvetet och funktionellt utnyttjande av element av andra språk. (Viberg 1989, 41, 44). Om gamla kunskaper har ett positivt inflytande på den nya uppgiften är det fråga om *positiv transfer*. Om gamla kunskaper däremot stör utförandet av den nya uppgiften är det fråga om *negativ transfer*. Transfer är nödvändig för att man överhuvudtaget kan lära sig ett nytt språk. Tillägandet av det nya språket kan underlättas genom att generalisera från erfarenheter av L1. Generalisering kan emellertid också ha en negativ sida. Om inlärares drar alltför generella slutsatser om de kunskaper han eller hon har om L2 är det fråga om övergeneralisering. (Linnarud 1993, 47-48.)

Med *helfrasinläring* menas inläringen av oanalyserade element. En inlärare har en klar uppfattning vad elementen betyder men kan inte variera strukturen. Att bilda yttranden med produktiva regler kräver mycket mera bearbetningskapacitet än användning av helfraser och därför är det nyttigt för en inlärare att använda helfraser för att underlätta kommunikationen. Ett exempel på helfrasinläringen är t.ex. inläringen av vissa ord i en böjd form utan att inlärares är medveten om dess grundform. I helfrasinläring är det alltså fråga om *holistisk inläring* där elementen som inte är fullständigt analyserade lärs in. (Viberg 1989, 38.)

Ibland kan ett element i inlärarespråket sakna en direkt motsvarighet i målspråket. Då kan en inlärare hitta på nya *innovationer* genom parafrasering eller bildning av nya ord. T.ex. *en sak som man använder när man röker för att ta cigarett* är en parafras av en inlärare som inte känner ordet *askkopp*. Ett exempel på *nybildningen* är däremot ordet *röktallrik* som är ett helt möjligt ord på svenska och som är bildat enligt reglerna som finns för sammansättningar men som inte är ett riktigt ord i svenskan. (Viberg 1989, 39.)

3 OM STUDIET AV INLÄRARSPRÅK

Man har undersökt språkinlärning med hjälp av olika analyser. Tre forskningsinriktningar *kontrastiv analys*, *felanalys* och *performansanalys* har varit dominerande inom språkinlärningsforskningen från femtiotalet fram till idag. (Linnarud 1993, 33.)

3.1 Kontrastiv analys

Kontrastiv analys förekom redan på 1950-talet och syftet med den var att finna det effektivaste sättet att undervisa i målspråket. Den hade alltså ett pedagogiskt ursprung. (Ellis 1985, 23.) Idén med den kontrastiva analysen är att man genom en jämförelse av två språk kan förutspå de svårigheter som inläraren kommer att ha i inlärning av L2 och att därmed försöka undvika dem. (Linnarud 1993, 33.) Denna grundtanke av kontrastiv analys presenterades av Lado i hans undersökning *Linguistics Across Cultures* (1957). Lado påstod att det som är likadant mellan två olika språk är lätt för inläraren att lära sig men det som är annorlunda är svårt att lära sig. Detta kan kallas *den kontrastiva hypotesen*. Lado (1957) lade märke till att inlärare tenderar att överföra strukturer från L1 till L2 och det här kan leda till positiv eller negativ transfer. Lado anser att det inte räcker för språkläraren att undervisa L2 utan att samtidigt jämföra det med L1. Han tycker också att språkläraren ska vara kritisk mot undervisningsmaterialet. Detta betyder att om läroboken innehåller sådan information som är lika i L1- och i L2- språken är den inte till nytta. Det viktigaste är alltså att använda sådant material som tar fram kontrasterna och skillnaderna mellan språken. Läraren ska också veta vad som fattas i läroboken och komplettera inlärningsmaterialet. Det är också viktigt för läraren att kunna ge en tydlig förklaring varför det uppstår vissa svårigheter. I denna jämförelse mellan L1 och L2 kan man ta med alla språkdelen, d.v.s. grammatik, vokabulär, uttal och t.o.m. kultur. (Linnarud 1993, 34.)

Det finns två versioner av kontrastiv analys. Enligt *den starka kontrastiva analysen* kan man förutspå och förklara alla fel i L2 genom att identifiera skillnaderna mellan L1 och L2. *Den svaga kontrastiva analysen* förutspår inte fel utan förklarar de fel som påträffas i verkligheten. Orsaken till att den starka versionen har så få anhängare är det faktum att L1 inte ensamt kan förklara och orsaka alla fel. Om man däremot accepterar den svaga

versionen är det inte längre bara fråga om kontrastiv analys utan man övergår till felanalys. (Ellis 1985, 23-24.)

På 1970-talet ökade intresset för språkforskningen i Sverige. På grund av det stora antalet språk som kom till Sverige med invandrarna var man speciellt intresserad av de kontrastiva aspekterna. Det tog länge innan man gjorde några vidare undersökningar om Lados kontrastiva hypotes. (Linnarud 1993, 34.) Buteau (1970) undersökte meningar gjorda av engelsmän som lärde sig franska och han kom till en annorlunda slutsats än Lado. Han märkte att meningar som var lika i engelska och i franska inte var de lättaste för engelsmännen att lära sig. Det här skilde sig från Lados kontrastiva hypotes.

Behaviorism var det förhärskande synsättet på inläring under den kontrastiva analysens blomstringstid och den passade mycket bra ihop med den kontrastiva analysen. Idén i behaviorism var att genom upprepningar och med positiv förstärkning av rätt respons och negativ förstärkning av fel respons lär sig inläraren nya saker. Med hjälp av den kontrastiva analysen kunde man indentifiera de områden där undervisningen kunde ha den största effekten och därmed kunde man undvika bildandet av ogynnsamma vanor. (Linnarud 1993, 35.)

3.2 Felanalys

En undersökningsmetod i vilken man samlar fel hos inlärare, systematiserar dem och försöker förklara dem kallas *felanalys* (Viberg 1987, 36). I felanalysen antar man att inlärarnas svårigheter med L2 framstår som fel och att de här felen visar vilka strukturer som är svårast eller lättast (Schachter 1974, 206-207). Enligt Corder finns det fem steg i felanalysen. Stegen är insamling av material, identifiering av felen, beskrivning av inlärarspråket i jämförelse med L2, förklaring till felen och evaluering av felen (Corder 1971, 1974.) Språkforskare klassificerar fel på olika sätt. Richards skiljer på två olika fel i felanalysen. Felen som orsakas av L2 kallas *intralingvala fel* och felen som orsakas av L1 kallas *interlingvala fel*. Intralingvala fel beror på svårigheter i L2 och de kan variera beroende på strategierna som inläraren använder för att klara kommunikationen. (Richards 1974, 6.) Intralingvala fel är t.ex. överanvändning av en inlärd regel eller simplifikation

av en regel. Ett exempel på ett interlingvalt fel är t.ex. interferens från L2. (Linnarud 1993, 37.)

Språkinläraren är ofta rädd för att göra fel fast man egentligen bör anse fel som en positiv sak. Fel kan nämligen vara ett tecken på att inläring sker. De är en del av inlärningsstrategin på väg till bättre behärskning av L2. (Linnarud 1993, 36.) I felanalysen bör man skilja på termerna *misstag* och *fel*. Misstag gör man inte konsekventa utan de beror på tillfälliga orsaker som kan vara t.ex. trötthet och stress. Inläraren kan själv komma på det rätta svaret när han eller hon funderar på saken på nytt. Fel är däremot mera konsekventa och de visar brister i inlärarens inlärarespråk. (Richards (1974, 25.) Detta intresse för felen som inläraren gör ledde till en undersökning där man försökte ta reda på vilka fel som var de vanligaste i olika inläraryrkesgrupper och i olika kommunikativa uppgifter (Linnarud 1993, 37).

Fast felanalysens blomstringstid var på 1960- och 1970-talen används den fortfarande. Nuförtiden används den tillsammans med andra språkanalyser och dess syfte är att förtydliga några enstaka problemställningar och inte att försöka förklara hela inlärarespråket. Ellis anser att felanalysen var det första allvarliga försöket att analysera inlärarespråket. (Ellis 1994, 69-70.) En nackdel med felanalysen är att den inte avslöjar något om vad inläraren har gjort rätt utan koncentrerar sig på felen. Så här blir uppfattningen om inlärarens kunskaper ofullständig. (Gass & Selinker 1994, 67.)

3.3 Performansanalys

På sjuttioalet var *performansanalys* den dominerande språkinlärningsanalysen. I stället för att koncentrera sig på fel, vilket var centralt i felanalysen, ökade intresset för hela inlärningsprocessen av L2. Man var inte enbart intresserad av de fel som inläraren gjorde i L2 utan också de saker som inläraren gjorde rätt. (Ellis 1990, 46.) Man kan förstås inte glömma bort fel eftersom de är en del av prestandan men om man bara koncentrerar sig på fel blir det endast en ofullständig bild av inlärningsprocessen. Inläringen kan ses som ett kontinuum där inläraren flyttar sig framåt från L1 till L2. (Linnarud 1993, 41.)

Språkforskare var speciellt intresserade av idén att det kunde finnas en inbyggd inlärningsordning på väg från L1 till L2. Den här inlärningsprocessen kan mätas på två sätt. Man kan följa samma inlärare under någon tidsperiod eller man kan ta ett representativt tvärsnitt av inlärare vid olika tidpunkter och sedan dra generella slutsatser om inlärningsprocessen. Det första sättet kallas *diakroniska studier* och det andra sättet kallas *synkroniska studier* som också är det vanligaste sättet att undersöka inlärningsprocessen. Språkforskare har undersökt språkinlärningsprocessen med hjälp av *morfemstudier*. (Linnarud 1993, 42.) Enligt Burts, Dulays och Hernandez-Chavez (1975) morfemundersökning finns det en naturlig progression i inläringen, så att både barn och vuxna lär sig samma saker i samma ordning. Också Brown (1973) och de Villiers och de Villiers (1973) kom till den slutsats att det finns en viss ordningsföljd då det gäller inläring av gramatiska morfem som t.ex. artiklar, starka och svaga verb och prepositioner. Största delen av morfemundersökningarna har emellertid gällt inläring av andraspråk och inte inläring av främmande språk. Detta betyder alltså att inläringen har skett i målspråksmiljön. Resultaten av främmandespråksundersökningar är inte lika entydiga som resultaten av andra språksundersökningar. De flesta undersökningar har visat att det finns en naturlig inlärningsordning men det finns emellertid också avvikande resultat. (Linnarud 1993, 42-43.) T.ex. Sajavaara (1981) upptäckte att finskspråkiga elever lärde sig bestämd och obestämd artikel senare än i den naturliga inlärningsgången.

Performansanalysen har också kritiserats. Påståendena om att det kunde finnas en inbyggd inlärningsordning som är lika för alla har inte kunnat bevisas. Inlärningsgången kan inte vara universell därför att ordningen påverkas av modersmålet. Undersökningarnas svaghet är också att inlärningsordningen mäts från inlärargruppen i sin helhet och det tas inte hänsyn till individuell variation. (Linnarud 1993, 44.) Man har också försökt dra några generella slutsatser om inläringen fast man bara har undersökt några enstaka morfem och inte hela språkssystemet (Gass & Selinker 1994, 85.88).

4 PREPOSITIONERNA I SVENSKAN

4.1 Definition

Prepositioner är småord som används speciellt för att ange relationer mellan olika sats- eller frasled. De vanligaste prepositionerna i svenskan är *av, bakom, efter, enligt, före, i, inom, med, mot, om, på, till, ur, utför, vid* och *över*. (Jørgensen & Svensson 1987, 38.) Prepositionerna är trycksvaga när de är placerade framför det styrda ledet. T.ex. *Hon 'tog i den lilla flickan med 'mjuka händer*. När prepositionerna fungerar som verbpartiklar, dvs. komplement till verbet, är de tryckstarka. I det här fallet är de adverb till funktionen. T.ex. *Hon tog 'i så det knakade. Tag 'med kaffe och smörgås*. (Lindberg 1980, 114, Jørgensen & Svensson 1987, 38-39.)

Prepositionerna i svenskan kan inte böjas och de bildar inte heller några avledningar. De står vanligen framför det ord som de ansluter sig till. Vissa undantag finns det nog, t.ex. *oss emellan* eller *Jultomten (det) tror jag inte på*. I det sistnämnda inleder det prepositionsstyrda ordet satsen och då är det naturligare att placera prepositionen sist. Då ett interrogativt pronomen är prepositionsstyrt händer samma sak, t.ex. *Vad skrattar du åt?* Samma sak gäller när ett relativt *vad* eller *som* styrs av prepositionen, t.ex. *Vad (Det som) jag skrattade åt var att...* (Ljung & Ohlander 1971, 138.)

De vanligaste orden i svenskan är de enkla prepositionerna. Till den här gruppen hör prepositionerna *av, bland, efter, från, för, före, genom, hos, i, kring, med, mot, om, på, till, trots, under, ur, vid, å, åt* och *över*. Prepositioner kan också vara sammansatta, t.ex. *framför, inför; innanför, nedanför, ovanför, utanför; emot, framemot, gentemot, inemot, förutom, inom, och utom*. Prepositionella uttryck består vanligen av flera prepositioner. T.ex. *från och med måndag, till och med fredag*. (Thorell 1973, 170.) De kan alltså vara sammanställda av flera ord så att de tillsammans bildar en ordgrupp (Holm & Nylund 1979, 133). Prepositionella fraser förekommer i många fall i abstrakta framställningar och de ersätter ofta hela satser. T.ex. *i fråga om, med hänsyn till, med tanke på, med hjälp av, med undantag av/för, i stället för*, är prepositionella fraser. (Lindberg 1976, 115.) Prepositioner kan också vara bildade av verb, adjektiv eller substantiv. Några vanliga

prepositioner är ursprungligen former av dessa grupper, t.ex. *angående, bortsett från, oberoende av*. (Holm & Nylund 1979, 143.)

4.2 Funktioner

Prepositionerna har en viktig funktion i en *prepositionsfras* och tillsammans med ett verb som *verbpartikel*. (Thorell 1977, 172, 173). Prepositionsfrasen består av två led som är en preposition och prepositionens rektion. Prepositionen styr rektionen som kan bl.a. bestå av en nominalfras, en infinitivfras eller en bisats.. T.ex. *Mannen med den röda mössan är min bror* (nominalfras). *Han funderade på att springa sin väg* (infinitivfras). *Han grämde sig över att han hade missat målchansen* (bisats). Ett adverb eller en prepositionsfras kan också undantagsvis styras av en preposition. T.ex. *Jag har varit bortrest till alldeles nyligen* (adverb). *Det ärendet får vänta till efter lunch* (prepositionsfras). Det finns också rester av gammal kasusböjning i vissa prepositionsfraser, t.ex. *till sjöss, till havs*. Också den gamla ordföljden där rektionen placeras före prepositionen förekommer i några stelnade uttryck. T.ex. *Vänner emellan kan väl detta vara tillåtet*. Syntaktiskt kan prepositionsfrasen fungera som efterställt attribut, TSR-adverbial, satsadverbial, prepositionsobjekt eller predikativ. (Jørgensen & Svensson 1987, 71,72.)

Verbpartiklar är alltid knutna till ett trycksvagt verb och de har inte någon självständigstatus, t.ex. *hålla emot, stöta till*. Verbpartiklar skiljer sig från adverb på det sättet att de alltid är tryckstarka. T.ex. *Han körde 'på flickan. Han 'körde på gatan*. I det första fallet är det fråga om partikeln *på* som man ska betona och i det andra fallet är det däremot fråga om ett adverb och då ska man betona verbet. Partiklar och adverb placeras också på olika sätt om det finns ett objekt i satsen. Partiklar placeras före eventuella objekt medan adverb placeras efter objekt. (Jørgensen & Svensson 1987, 40.)

4.3 Betydelsegrupper

Prepositionerna i svenskan är relativt få till antalet men kan uttrycka många betydelseförhållanden. Betydelseregistret är väldigt stort när man räknar med alla sammansättningar och olika kombinationer av prepositioner och adverb. (Thorell 1973, 170.) Prepositionernas betydelse är relationell. Detta betyder att prepositionens funktion är att berätta om i vilken relation en viss del i satsen står till någon annan del i satsen. T.ex. i satsen *Pelle ligger i sängen*, uttrycker prepositionen *i* Pelles rumsliga relation till sängen. (Ljung & Ohlander 1980, 137.) Prepositionerna i svenskan kan vara lokala, temporala, instrumentala eller kausala och finala. Lokala prepositioner uttrycker rumsliga förhållanden. Temporala prepositioner uttrycker däremot tidsrelationer. Prepositioner kan också ange mera abstrakta relationer. Sätt eller medel uttryckas med instrumentala prepositioner och orsak och syfte med kausala och finala prepositioner. (Thorell 1973, 171-172.)

Det finns tre slags lokala rumsprepositioner i svenskan. Prepositionerna *från*, *mot*, *till* och *åt* uttrycker riktning, t.ex. *De körde mot stationen*. Prepositionerna *bakom*, *framför*, *hos*, *inom*, *längs*, *mellan* och *vid* uttrycker befintlighet, t.ex. *Per satt bakom Lisa*. Prepositionerna *efter*, *i*, *på*, *under* och *över* uttrycker ibland riktning och ibland befintlighet, t.ex. *Hon kom på festen* eller *Hon sitter på stolen*. (Holm & Nylund 1979 149.) Prepositionen *på* används ofta för att uttrycka rum och den kan uttrycka både riktning eller befintlighet. I fraserna *Vi går på bio* och *Vi går på restaurang* uttrycker *på* riktning. I fraserna *Lampan står på golvet* och *Hon bor på Drottningatan* uttrycker *på* däremot befintlighet. (Holm & Nylund 1979, 138.)

Det finns flera svenska prepositioner som anger tidsförhållanden. I svenska språket tar man väldigt noggrant hänsyn till skillnaden mellan tidslängd (tidsperiod) och tidpunkt. För att kunna förstå skillnaden mellan de olika användningarna av tidsprepositioner och använda rätt preposition är det viktigt att man tar reda på om det är fråga om tidslängd eller tidpunkt. Man kan uttrycka tidslängden med prepositionerna *i*, *på* och *under*. Prepositionen *i* används när man vill få svar på frågan *hur länge?*. T.ex. *Hon har bott här i två år*. Prepositionen *på* används när man vill få svar på frågan *på hur lång tid?*. T.ex. *Han lagade bilen på tre timmar*. Man kan också utelämna prepositionen *på* och konstruera satsen på ett

annat sätt. T.ex. *Han använde/behövde tre timmar för att laga bilen*. I satserna *Han läste boken på två timmar* och *Han läste boken i två timmar* ska man observera skillnaden i innehållet. Det första exemplet betyder att han använde två timmar för att läsa hela boken. Det andra exemplet betyder däremot att han läste boken under två timmar men vi vet inte om han blev färdig med boken eller inte. När man anger tidpunkt är variationen av prepositioner mycket större. Prepositionen *på* används vanligen när man vill uttrycka en bestämd tid under en bestämd tidperiod, t.ex. *På kvällen (den dagen) läste han tidningen, På måndagen under den första semesterveckan reste vi*. (Holm & Nylund 1979, 144-145, 148.)

Alla prepositioner uttrycker inte rums- eller tidsrelationer utan de kan också ange mera abstrakta förhållanden (Ljung & Ohlander 1980, 138). De vanligaste prepositionerna som anger sätt eller medel är *efter, enligt, för, genom, i, med, på, under, utan* och *vid*. T.ex. *Hon spelar efter/utan noter. Skålen är gjord för hand. Hon skriver på engelska*. Prepositionerna som anger orsak eller syfte är sådana som huvudsakligen används om rumsförhållanden, såsom *av, efter, för, i, om, på, till, över*. T.ex. *Det vet jag av erfarenhet. Jag ber om ursäkt. Han skyndade till undsättning*. (Thorell 1973, 172.)

4.4 Undersökningar om inläring av prepositioner i svenska

Taina Juurakko (1996) har studerat finskspråkiga gymnasisters inläring av svenska prepositioner. Undersökningen är semilongitudinell och materialet består av uppsatser som är skrivna av gymnasister i åk 1 och åk 3. Studien gäller 114 gymnasister i åk 1 och 200 abiturienter. Alla gymnasister i åk 1 och åk 3 har läst svenska som B-språk i skolan och de flesta har läst engelska som A-språk. Juurakkos resultat tyder på att de finska gymnasisterna gör många fel i bruket av prepositioner. De största svårigheterna har de när de skall välja korrekt alternativ bland olika möjligheter. Endast prepositionen *med* behärskas väl bland de finska gymnasisterna. Hon tillägger också att behärskningsgraden inte blir avsevärt bättre fast antalet undervisningstimmar ökar.

Juurakko (1996) indelar prepositionerna i tre kategorier: lokala, temporala och verbdebenta prepositioner. I åk 1 använder gymnasisterna mest lokala prepositioner (39,2 %).

Temporala (16,9 %) och verbdebenta (16,0 %) prepositioner används ungefär lika mycket. Hos abiturienterna används däremot mest verbdebenta prepositioner (27,1 %). Den näst största gruppen är lokala prepositioner (19,0 %) och den minsta gruppen är temporala prepositioner (6,8 %). I lokalt bruk av prepositioner använder gymnasisterna i åk 1 framför allt *i*, *på* och *till*. De övriga prepositionernas andel är liten. Gymnasisterna i åk 3 använder däremot mera övriga prepositioner även om andelen *i* är större än i åk 1. Ett vanligt fel i bruket av prepositioner i lokala funktioner är användning av *i* i stället för *på*. Överanvändning och utelämnningar av prepositioner är inte vanligt utan gymnasisterna vet nästan alltid när en preposition ska användas och när den inte ska användas i en lokal betydelse.

Gymnasisterna i åk 1 använder temporala prepositioner mycket oftare än gymnasisterna i åk 3. Vad gäller båda årskurserna är bruket av *i* och *på* vanligast. Prepositionen *under* används däremot för lite. Tidpunktsadverbial är lättast för både åk1 och åk 3 (t.ex. *på sommaren*). Mest svårigheter har gymnasisterna med bruket av minimidurationer (t.ex. *jobba i två veckor*). I temporala funktioner är det vanligt att *på* underanvänds hellre än det överanvänds. Inlärarna använder framför allt *i* i dess obligatoriska kontexter.

Vad gäller de verbdebenta prepositionerna har inlärarna svårt att veta när man ska använda en preposition och när inte. Överanvändning och utelämnning kan ofta förklaras med interferens från finskan. Överanvändning är vanligt när finskan har lokalkasus och svenskan inte kräver användning av någon preposition (t.ex. *Han gillar om [0] musik*). När finskan har ett objekt och svenskan ett prepositionsobjekt (t.ex. *Han lyssnar [på] musik*) är utelämnning vanligt. Som verbpartikel används *på* mera än andra prepositioner. De vanligaste felen är bruket av *om* och *till* i dess obligatoriska kontexter.

Kotsinas (1982, 1983, 1984) undersökte prepositionsinläring av sex invandrare som deltog i en kurs i svenska. Materialet samlades i början av kursen och det bestod av spontant tal i inspelningar. Kotsinas (1982) indelade prepositionerna i lokala-, temporala- och syntaktiska prepositioner men hon koncentrerade sig mest på de lokala prepositionerna. Hon indelade dem vidare i tre klasser enligt vad de uttrycker. De här klasserna var befintlighet, riktning och allmän lokalitet. Enligt Kotsinas undersökning använder inlärarna i 23-50,5 % av beläggen prepositionerna i lokal funktion. Om

prepositionerna uttrycker befintlighet använder inlärarna *i* och *på*. *I* används när den ligger före ornamn och *på* i andra fall.

Kotsinas (1983) gjorde en jämförelse mellan sina egna undersökningresultat om de mest frekventa prepositionerna och Alléns (1972) undersökning *Tiotusen i topp*. Hon kom till den slutsatsen att resultaten liknar varandra. Inlärarna använder mera sådana prepositioner som anger befintlighet och positiv riktning (*till*) än sådana som anger negativ riktning (*från*). Kotsinas (1983) konstaterade också att fast prepositioners semantiska betydelse inte är lika exakt som hos de andra orden använder inlärarna de redan i början av inläringen. Detta beror på att prepositioner är så viktiga i kommunikationen.

Kotsinas rapporterade år 1984 mera exakta resultat om inlärarnas användning av prepositioner. Hennes undersökning visade att inlärarna använde mest de lokala prepositionerna som utgör ca 40 % av alla beläggen. De temporala prepositionerna utgör ca 22 % och de syntaktiska ca 32 % av beläggen. I bruket av de temporala prepositionerna är *i* och *på* nästan lika frekventa och nästan alla inlärare använde dem. Däremot *efter*, *till*, *mellan* och *med* användes bara av 2-3 inlärare. Prepositionen *på* användes alltid när det var fråga om de tidsuttryck som anger tidpunkt. Kotsinas konstaterade att inlärarna använde *på* som en sorts all round-preposition. Inlärarna använde den både i lokal och i temporal betydelse samt för att uttrycka syntaktiska relationer. Enligt henne kunde detta bero på att *på* har många funktioner i svenska och att det är högfrekvent.

5 MATERIAL OCH METOD

5.1 Syfte och material

Denna undersökning är indelat i frekventiell analys och funktionell analys. Den frekventiella analysen är en normativ analys i vilken det koncentreras på att utreda behärsknigen av *på* i dess icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. I den funktionella analysen utreds behärsknigen av *på* i dess lokala och temporala funktion.

Syftet med denna undersökning är att utreda bruket av prepositionen *på* i gymnasisters inläraarsvenska. Jag försöker hitta svar på följande frågor: Hur ofta använder inläraarna prepositionen *på*? Vad gör inläraarna för fel i bruket av *på* och använder de det rätt, inkorrekt eller överflödigt eller utelämnar de det i dess obligatoriska kontexter. Vad finns det för skillnader i bruket av *på* mellan inläraarna i åk 1 och åk 3? Vad finns det för skillnader mellan flickor och pojkar?

Materialet i undersökningen är avgränsat geografiskt och tidsmässigt. Det består av 499 uppsatser som är skrivna av gymnasisterna i Jyväskylä och Nurmo under åren 1991 och 1994. Materialet kan avses vara tillräckligt stort för att kunna få pålitliga resultat om hur bra de finska gymnasisterna i åk 1 och i åk 3 i Jyväskylä och Nurmo behärskar bruket av prepositionen *på* och för att kunna studera inläraarnas språkliga utveckling från det första gymnasieåret till det sista gymnasieåret.

Undersökningsmaterialet består av finskspråkiga gymnasisters uppsatser skrivna på svenska. Alla inlärare har läst svenska som B-språk vilket betyder att de har börjat studera svenska i åk 7 i den finska grundskolan. 290 uppsatser av alla uppsatser i materialet är skrivna i åk 1 under kurserna 1 och 2 och 209 av uppsatserna är skrivna i åk 3 under kurserna 7 och 8 (tabell 1). Alla uppsatser är skrivna i en provsituation. Uppsatserna i åk 1 är skrivna år 1991 och uppsatserna i åk 3 är skrivna år 1994. Gymnasisterna är både från Jyväskylä (207 inlärare) och från Nurmo (292 inlärare). 321 av gymnasisterna är flickor av vilka 179 går i åk 1 och 142 i åk 3. 178 av gymnasisterna är pojkar av vilka 111 går i åk 1 och 67 går i åk 3. Inläraarna i åk 1 har i genomsnitt använt 152 ord per uppsats och i åk

3 188 ord per uppsats. Uppsatserna skrivna av inlärarna i åk 1 innehåller sammanlagt 44103 ord och uppsatserna skrivna av inlärarna i åk 3 innehåller 39287 ord.

TABELL 1 Egenskaper hos undersökta korpusar

	åk 1	åk 3
inlärare	290	209
flickor / pojkar	179 / 111	142 / 67
år	1991	1994
skrivsituationen	prov	prov
löpord	44103	39287
antalet ord per uppsats	152	188
ämnen	16	22
kommuner	2	2

I materialet fanns det sammanlagt 38 olika uppsatsämnen. Inlärarna i åk 1 hade 16 ämnen att välja emellan (se tabell 2). Det populäraste ämnet var *Min hobby* (13,8 %) och det näst populäraste ämnet *Sådan är jag* (13,1 %). Om ämnet *Mina svåra år* skrev däremot bara 0,7 % av inlärarna. I åk 3 hade inlärarna 22 ämnen att välja emellan (tabell 3). Det absolut populäraste ämnet var *Vet mamma alltid bäst*. Sammanlagt 23,4 % av inlärarna skrev sin uppsats om detta ämne. Det näst populäraste ämnet var *Människor med färg på* om vilket skrev 14,8 % av inlärarna. Ämnet som behandlar presidentval i Finland år 1994 valde 4,8 % av inlärarna. Detta ämne hade olika rubriker som t.ex. *En kvinnlig president i Finland* och *Ett brev till Martti Ahtisaari* eller *Ett brev till Elisabeth Rehn*. Jag placerade de här rubrikerna under samma ämne.

TABELL 2 Ämnen för uppsatser i åk 1

Ämne	f	%
1. Sådan är jag	38	13,1
2. Hur är det hemma hos mig?	6	2,1
3. Min skola	21	7,2
4. Min hobby	40	13,8
5. Min resa	22	7,6
6. Ett tal om det finska gymnasiesystemet	11	3,8
7. Min fritid	9	3,1
8. Kära släkten	21	7,2
9. Min egen etta, som jag vill ha den	32	11,0
10. Begagnade kläder –toppenmodernt	8	2,8
11. Mina svåra år	2	0,7
12. Det här är min stil	10	3,5
13. På landet eller i stan	13	4,5
14. Mina vänner och jag	36	12,4
15. Ett brev	9	3,1
16. Hälsningar från Stockholm	12	4,1
totalt	290	100

TABELL 3 Ämnen för uppsatser i åk 3

Ämne	f	%
1. Flyktingspolitiken i Finland	3	1,4
2. Miljoner på en kväll	14	6,7
3. Skolan är slut –vad sedan?	13	6,2
4. Varför är en författare farlig?	1	0,5
5. Exploaterar i-länderna jorden?	3	1,4
6. Krig som underhållning	3	1,4
7. Ensamma är vi små –tillsammans är vi starka	1	0,5
8. Visst finns det mycket att göra	1	0,5
9. Tankarna inför skolans slut	18	8,6
10. Flaskpost	9	4,3
11. Varför känner jag mig som finländare?	4	1,9
12. Den tiden glömmar jag aldrig	6	2,9
13. Mitt tal till skolan: En februaridag –min sista skoldag	7	3,4
14. (olika rubriker till ämnet som behandlar presidentval)	10	4,8
15. Norden och EU	3	1,4
16. Till min svensklärare	1	0,5
17. Min ställning till flyktingarna	1	0,5
18. Musikens roll i mitt liv	6	2,9
19. Vet mamma alltid bäst?	49	23,4
20. Människor med färg på	31	14,8
21. Snål spar och fan tar	10	4,8
22. Den stora chansen	15	7,2
totalt	209	100

5.2 Statistisk analys

Jag ska börja undersökningen med att gå igenom alla belägg för prepositionen *på* i gymnasisternas uppsatser. Efter det ska jag klassificera beläggen och utreda om *på* har använts rätt, inkorrekt, överflödigt eller om det har utelämnats. Om *på* har använts rätt är det kursiverat (exempel 1a). Om *på* i stället har använts inkorrekt är inlärares egen variant kursiverad och den rätta formen står inom hakparentes (exempel 1b). Det överflödiga bruket av *på* har markerats med noll inom hakparentes (exempel 1c). Om *på* har utelämnats i dess obligatoriska kontext står det placerat inom hakparentes (exempel 1d). Efter exemplen har jag markerat staden från vilken inlärares kommer och om han eller hon går i åk 1 eller i åk 3. Efter snedstreck står ett nummer som jag har gett till varje undersökt uppsats. T.ex. i exempel 1b är inlärares från Nurmo, han/hon går i åk 1 och hans/hennes nummer i undersökningmaterialet är 162.

(1)

- a. Jag tittar *på* tv mycke often. (Jyv1/22)
- b. I Italien bodde vi i [*på*] hotellet. (Nur1/162)
- c. Hon vet att jag gillar *på* [0] karameller och vackra blommor. (Nur3/381)
- d. Jag måste lyssna [*på*] min mamma... (Nur3/438)

Alla uppsatser i undersökningmaterialet är kontrollästa av tre svenskspråkiga informanter. I största delen av korrigeringarna har informanterna varit av samma åsikt av bruket av *på* men i några fall har de varit oeniga. I min undersökning har jag accepterat som rätt alternativ alla belägg för prepositionen *på* som åtminstone en av informanterna har ansett vara rätt.

I undersökningen utreds bruket av prepositionen *på* i dess icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. I analysen av icke-obligatoriska kontexter beräknas antalet *på* i inlärarespråket och dessa förekomster jämförs med L2-normen. I analysen om obligatoriska kontexter ligger utgångspunkten däremot i L2-normen. T.ex. när det är fråga om bruket av *på* är man intresserad av antalet kontexter där *på* borde användas enligt L2-normen. Vid beräkning av korrekthetsprocent ska jag använda samma metod som Juurakko (1996)

använde i sin undersökning. Om man vill utreda bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter kan korrekthetsprocenten beräknas enligt formeln (1).

$$\text{formel (1): icke-obligatorisk : } \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt} + \text{överflödig}} \times 100$$

I tabell 4 kan vi se ett exempel på hur felen i bruket av prepositionen *på* i dess icke-obligatoriska kontexter är fördelade. I exemplet finns det sammanlagt 200 belägg på *på* av vilka 130 är rätt, 55 är inkorrekta och 15 representeras överflödigt bruk av prepositionen *på*. När man kalkylerar korrekthetsprocenten enligt formeln (1) får man svaret 74,1 %.

TABELL 4 Fiktiva fel av prepositionen *på* i dess icke-obligatoriska kontexter

prep.	f	rätt	inkorrekt	överfl	% rätt
<i>på</i>	200	130	55	15	74,1

När *på* sätts i dess obligatoriska kontexter beräknas korrekthetsprocenten enligt formeln (2) nedan:

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

Om vi antar att det finns 220 obligatoriska kontexter för prepositionen *på* av vilka 155 är rätt, 45 är inkorrekta och 20 representerar utelämnningar av *på* kan vi kalkylera korrekthetsprocenten enligt formeln (2) och få svaret 70,5 % (tabell 5).

TABELL 5 Fiktiva fel av prepositionen *på* i dess obligatoriska kontexter

prep.	f	rätt	inkorrekt	utel	% rätt
<i>på</i>	220	155	45	20	70,5

I denna undersökning vill jag utreda skillnader i bruket av *på* mellan olika inlärningsgrupper. Jag är intresserad av att veta hur inlärarna i åk 1 använder *på* i jämförelse med inlärarna i åk 3. Jag är också intresserad av att undersöka om det finns skillnader i bruket av *på* mellan flickor och pojkar. Om det finns skillnader är det också viktigt att ta reda på om skillnaderna är signifikanta eller inte. Denna signifikans kommer jag att testa med hjälp av X^2 -testet. Om skillnaden är signifikant kan resultatet rapporteras på tre nivåer. Nivåerna kan vara 5 %, 1 % - 0,1 %. Den första nivån betyder att det endast finns 5 %:s risk att skillnaden beror på slumpen. Den andra nivån betyder att det finns 1 %:s risk och den tredje nivån att det finns 0,1 %:s risk att skillnaden beror på slumpen. Dessa statistiska signifikanser markeras på följande sätt: $p < 0,05$, $p < 0,01$ och $p < 0,001$. Om resultatet är mindre än 0,05 kan skillnaden konstateras vara nästan signifikant. Om resultatet är mindre än 0,01 är skillnaden signifikant och om det är mindre än 0,001 är skillnaden mycket signifikant. (Pitkänen & Kohonen 1984, 154).

6 ANALYS AV MATERIALET

I den frekventiella analysen utreds bruket av prepositionen *på* i finska gymnasisters inlärarvenska. Den är en normativ analys som är indelad i icke-obligatoriska kontexter och obligatoriska kontexter. I de icke-obligatoriska kontexterna jämförs bruket av *på* i inlärarsspråket med L2-normen. Det är alltså fråga om överanvändning av *på*. I de obligatoriska kontexterna är utgångspunkten för analysen däremot L2-normen och man är intresserad av underanvändning av *på*.

6.1 Icke-obligatoriska kontexter

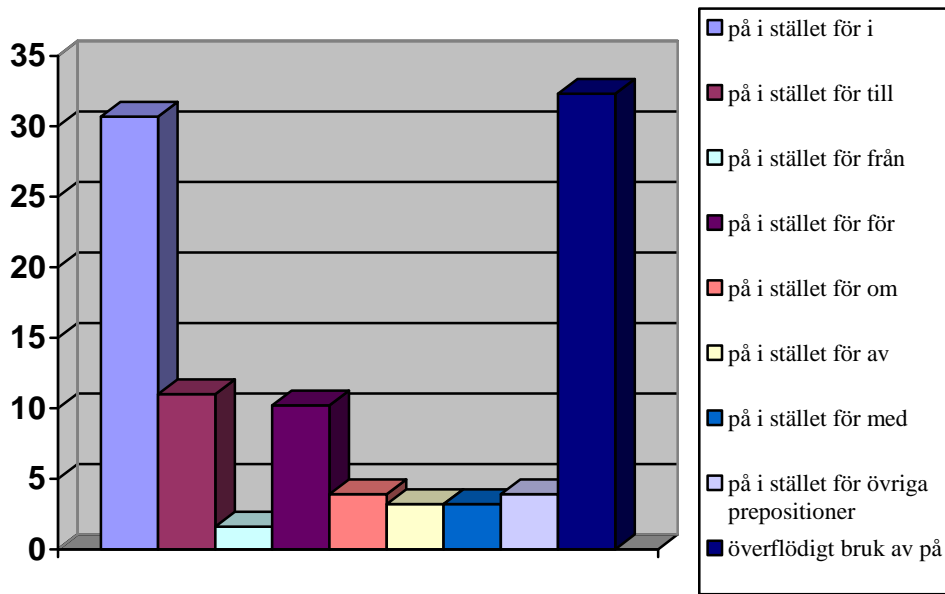
Med de icke-obligatoriska kontexterna menas de kontexter när *på* används rätt, inkorrekt eller överflödigt. I åk 1 har inlärnarna använt prepositionen *på* 630 gånger av vilka 503 är korrekta (se tabell 6). I åk 3 har inlärnarna använt *på* 392 gånger av vilka 318 är korrekta. I åk 1 är 79,8 % av alla belägg korrekta och i åk 3 81,1 % av alla belägg korrekta. Den procentuella skillnaden i behärsningen av *på* mellan åk 1 och åk 3 är således liten, bara 2,2 %.

TABELL 6 Bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

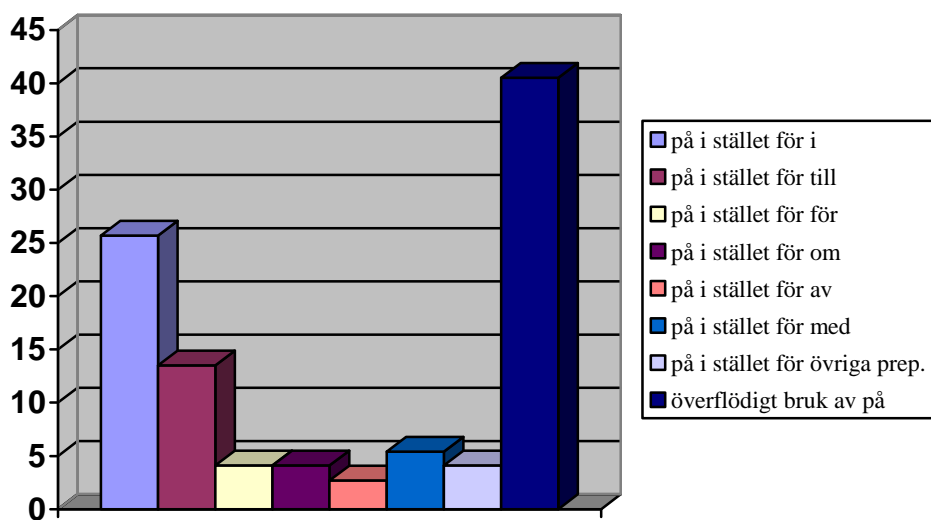
åk	f	rätt	inkorr	överfl	% rätt
1	630	503	86	41	79,8
3	392	318	44	30	81,1

Skillnaderna mellan inlärnarna i åk 1 och i åk 3 i bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter granskades med hjälp av X²-testet som visade att det inte finns signifikanta skillnader mellan årskurserna. Det vanligaste felet i åk 1 är det överflödiga bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter. Procenten för det överflödiga bruket är 32,3 (figur 1). Det näst vanligaste felet är användning av *på* i stället för *i* (30,7 %). Därefter följer *till* (11 %), *för* (10,2 %), *om* (3,9 %), *av* (3,2 %), *med* (3,2 %) och *från* (1,6 %). Övriga prepositioner har använts sammanlagt fem gånger (3,9 %). Inlärnarna i åk 3 behärskar

bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter lite bättre än de i åk 1 men skillnaden är inte signifikant. På samma sätt som i åk 1 är den överflödiga användningen av *på* det frekventaste felet också i åk 3 (figur 2). Procenten för det överflödiga bruket av *på* i åk 3 är 40,5. Inlärarna använder *på* också i stället för prepositionerna *i* (25,7 %), *med* (5,4 %), *för* (4,1), *om* (4,1 %) och övriga prepositioner (4,1 %).



FIGUR 1 Fördelning av fel i bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1



FIGUR 2 Fördelning av fel i bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 3

(2)

- a. Våra skolan börjar *på* [i] augusti och slutar den sista dag *på* [i] maj. (Jyv1/46)
- b. På julen kommer all släkten åter med oss, och i juldagar vi går *på* [till] Jämsä. (Jyv1/98)
- c. Jag skulle också berätta din saker *på* [för] andra. (Nur1/232)
- d. Jag måste göra läxorna 2 timmar *på* [om] dagarna. (Jyv1/32)
- e. Det var vi lyckligt att vi kunde gå hem och njöt *på* [av] sommaren. (Nur3/392)
- f. Jag är mycket nojdig *på* [med] min bostad. (Jyv1/119)
- g. Vi har också som traditionen, när vi komma ut *på* [från] sauna, vi äta (jäätelöä). (Jyv1/126)
- h. *På* [0] hemma lysnar jag på musiken också. (Nur3/433)

Det tycks vara vanligt hos alla inlärare att de använder *på* i stället för *i* i dess icke-obligatoriska kontexter (2a). När prepositionens funktion är att uttrycka riktning använder inlärarna ofta *på* i stället för *till* (2b). I uppsatserna finns det sammanlagt 24 förekomster av *på* i stället för *till*. Ibland kan inlärarna också använda *på* i stället för prepositionen *för* (2c). Också när prepositionens funktion är att ange tidsliga förhållanden kan inlärarna använda *på* i stället för *om* (2d). Bruket av *på* i stället för *av* (2e), förekommer däremot bara sju gånger i uppsatserna. Inlärarna gör inte heller ofta fel i bruket av prepositionen *med* men ibland kan de också blanda ihop det med *på* (2f). Också bruket av *på* i stället för *från* är väldigt ovanligt hos inlärarna (2g). Det förekommer bara två gånger i uppsatserna av inlärarna i åk 1. Däremot det överflödiga bruket av *på* är vanligt (2h). Det förekommer sammanlagt 71 gånger i uppsatserna.

TABELL 7 Bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

kön	f	rätt	inkorr	överfl	% rätt
flickor	408	335	54	19	82,1
pojkar	222	168	32	22	75,7

TABELL 8 Bruket av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

kön	f	rätt	inkorr	överfl	% rätt
flickor	278	239	23	16	86,0
pojkar	114	79	21	14	69,3

Mellan flickorna och pojkarna i åk 1 finns det inte stora skillnader i behärsksningen av *på* i dess icke-obligatoriska kontexter (tabell 7). Korrekthetsprocenten för flickor är således 82,1 och för pojkar 75,7. Endast skillnaden i bruket av *på* i stället för *för* ($X^2=6,423$, $df=2$, $p=0,040$) är statistiskt signifikant. Detta tyder på att flickorna har gjort mera fel i bruket av *på* i stället för *för* (flickor 13 fel och pojkar 0 fel). I åk 3 är skillnaderna mellan flickorna och pojkarna i ögonenfallande stora (tabell 8). Korrekthetsprocenten för bruket av *på* är 86,0 % hos flickor och hos pojkar är den däremot bara 69,3 %. Signifikansen kan inte mätas eftersom frekvensen för *på* är för liten hos några inlärare och därför fungerar X^2 -testet inte.

6.2. Obligatoriska kontexter

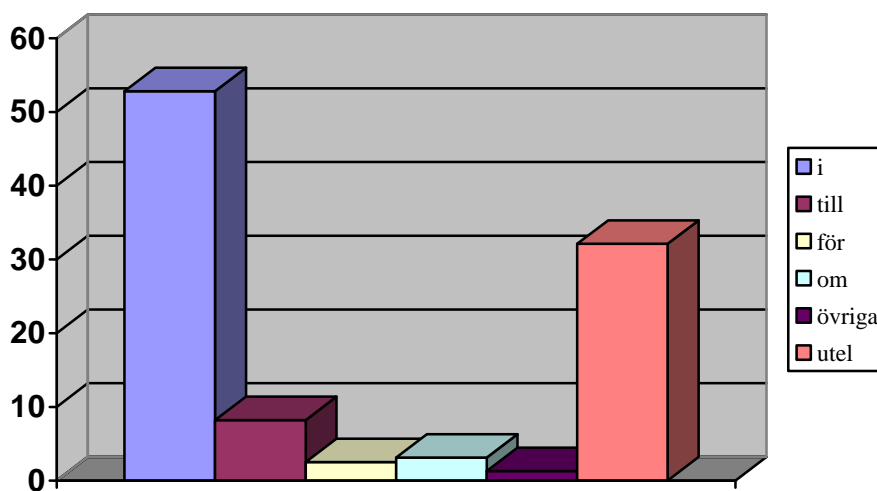
När man är intresserad av att utreda fel i bruket av *på* i dess obligatoriska kontexter ska man undersöka om inlärarna har använt *på* rätt, inkorrekt eller om de har utelämnat det. I undersökningsmaterialet finns det 662 obligatoriska kontexter för *på* i åk 1 och 446 kontexter i åk 3 (tabell 9). I åk 1 har inlärarna använt *på* rätt 503 gånger, inkorrekt 108 gånger och utelämnat *på* 51 gånger. Inlärarna i åk 3 har använt *på* rätt 318 gånger, inkorrekt 63 gånger och utelämnat *på* t.o.m. 65 gånger. Korrekthetsprocenten är således

76,0 i åk 1 och 71,3 i åk 3 som är alltså något sämre än i åk 1. Detta kan förklaras bl.a. med ämnena som inlärarna i åk 3 har skrivit sina uppsatser om. Ämnena för uppsatser i åk 1 är mycket konkreta och ställer inte lika stora krav på språkkunskaper som i åk 3. Mellan årskurserna finns det emellertid inte signifikanta skillnader.

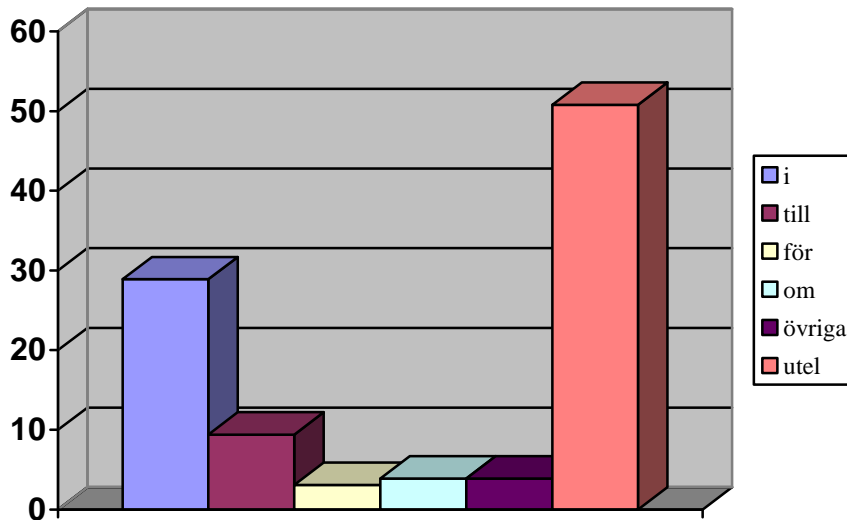
TABELL 9 Bruket av *på* i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

åk	f	rätt	inkorr	utel	% rätt
1	662	503	108	51	76,0
3	446	318	63	65	71,3

I diagrammen 3 och 4 kan vi märka att inlärarna både i åk 1 och åk 3 ofta använder *i* i stället för *på*. Procenten för bruket av *i* är 52,8 i åk 1 och 28,9 i åk 3. Också utelämnningar av *på* är vanliga i båda årskurserna (32,1 % av alla fel i åk 1 och 50,8 % av alla fel i åk 3). Bruket av *till* är ungefär lika vanligt i åk 1 (8,2 av felen) som i åk 3 (9,4 % av felen). Därefter följer *om* (3,1 % i åk1 och 3,9 % i åk 3), *för* (2,5 % i åk 1 och 3,1 % i åk 3) och övriga prepositioner (1,3 % i åk 1 och 3,9 % i åk 3) som används något oftare i åk 3 än i åk 1. Utelämnningar av *på* är mycket vanligare i åk 3 i jämförelse med åk 1. Detta är den enda skillnaden mellan årskurserna som är nästan signifikant ($X^2=17,219$, $df=4$, $p=0,002$).



FIGUR 3 Fördelning av inkorrekta prepositioner och utelämnningar i obligatoriska kontexter för *på* i åk 1



FIGUR 4 Fördelning av inkorrekt prepositioner och utelämnings i obligatoriska kontexter för *på* i åk 3

(3)

- a. En etta var jättedammig och *i* [på] golvet var ädlig plastmatta. (Jyv1/112)
- b. Där vi treffar våra kompisar och pratar med de eller vi går *till* [på] bio. (Nur1/189)
- c. ...och då efter några år är man trött *för* [på] sin tatuering och skulle vilja ha den bort. (Nur3/466)
- d. Där kan koncentrera sig *om* [på] några ämnen. (Nur140/14).
- e. Flyktingar från Bosnia är ett bra exempel *av* [på] vår flyktingpolitiken. (Jyv3/291)
- f. Jag har tänkat [på] många möjligheter. (Jyv3/319)

Både i åk 1 och åk 3 är det mycket vanligt att inlärarna använder *i* i stället för *på* (3a). Också *till* används ofta när prepositionens funktion är att uttrycka riktning (3b). I några fall blandar inlärarna ihop också *för* och *på* (3c) samt *om* och *på* (3d). Bruket av andra prepositioner än de ovannämnda är däremot ovanligt men ibland använder inlärarna även övriga prepositioner (3e). Utelämnings av *på* görs ofta både i åk 1 och i åk 3 (3f).

TABELL 10 Bruket av *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

kön	f	rätt	inkorr	utel	% rätt
flickor	421	335	55	31	79,6
pojkar	241	168	53	20	69,7

TABELL 11 Bruket av *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

kön	f	rätt	inkorr	utel	% rätt
flickor	318	239	37	42	75,2
pojkar	128	79	26	23	61,7

I de obligatoriska kontexterna för *på* är skillnaderna stora mellan flickorna och pojkarna. Detta gäller inlärnarna både i åk 1 och åk 3 (tabellerna 10 och 11). I flickornas uppsatser i åk 1 finns det 421 obligatoriska kontexter för *på* av vilka 335 har använts korrekt. Korrekthetsprocenten kan då kalkuleras vara 79,6 %. I pojkarnas uppsatser i samma årskurs finns det 241 obligatoriska kontexter för *på* av vilka 168 har använts på rätt sätt. I detta fall blir korrekthetsprocenten 69,7. Den enda signifikanta skillnaden finns i bruket av *i* i stället för *på* ($X^2=11,771$, $df=4$, $p=0,019$) som tyder på att pojkarna har gjort signifikant flera fel än flickorna. Skillnaderna mellan flickorna och pojkarna i åk 3 är ännu större än i åk 1. Det finns 318 obligatoriska kontexter för *på* i flickornas uppsatser av vilka 239 är rätt och 128 obligatoriska kontexter i pojkarnas uppsatser av vilka de har behärskat 79. Korrekthetsprocenterna blir då 75,2 och 61,7. Skillnaden är emellertid inte signifikant.

7 FUNKTIONELL ANALYS

Den funktionella analysen är indelad i tre kategorier: *på* i lokal funktion, *på* i temporal funktion och *på* som verbdebent preposition. Inlärnarnas fel kommer att utredas i dessa funktioner och i samband med verb. Också skillnaderna i behärsningen av *på* kommer att utredas och jämföras mellan inlärnarna i åk 1 och i åk 3 och mellan flickorna och pojkarna.

7.1 Det lokala på

Det lokala *på* används när man vill uttrycka rumsliga förhållanden. Med *på* kan uttryckas både riktning och befintlighet. I detta avsnitt utreder jag bruket av det lokala *på* i dess icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Det lokala *på* behärskas något bättre i åk 3 än i åk 1 (tabell 12). Korrekthetsprocenten för bruket av det lokala *på* är 76,6 i åk 1 och 82,7 i åk 3 vilket betyder att den procentuella skillnaden mellan årskurserna är 6,1. Signifikansen kan emellertid inte beräknas eftersom frekvensen för *på* är för liten hos några inlärare och därför fungerar X²-testet inte. I det överflödiga bruket av *på* finns det en signifikant skillnad mellan årskurserna (X²=7,165, df=2, p=0,028) som tyder på att abiturienterna har gjort färre fel i det överflödiga bruket av *på*. Detta är den enda signifikanta skillnaden.

TABELL 12 Bruket av det lokala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

Överanvändning: *på* i IL

L2	åk 1			L2	åk 3		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>på</i>	196	76,6		<i>på</i>	100	82,7	
<i>i</i>	37	14,4	61,7	<i>i</i>	16	13,2	76,2
<i>till</i>	7	2,7	11,7	<i>till</i>	4	3,3	19,0
<i>från</i>	2	0,8	3,3	<i>från</i>	0	0,0	0,0
<i>överfl</i>	14	5,5	23,3	<i>överfl</i>	1	0,8	4,8
totalt	256	100	100	totalt	121	100	100

De flesta beläggen på det lokala *på* har använts på rätt sätt (4a). I exempel (4b) har inläraren använt *på* i stället för *i*, vilket är ett typiskt fel hos inlärarna. Ibland har de använt *på* också i fall där *till* borde användas (4c). Detta kan förklaras bl.a. med att inläraren har lärt sig att *på* också kan användas för att uttrycka riktning, t.ex. *att gå på bio*. Användning av *på* i stället för *från* är däremot mycket ovanlig (4d). Det sista fallet (4e) är ett exempel på det överflödiga bruket av det lokala *på* som är ett typiskt fel hos inlärarna i åk 1 men ett ovanligt fel däremot i åk 3.

(4)

- a. ...jag skall skaffa en likadan tatuering *på* samma plats.
(Nur3/488)
- b. ...alla elever som har gått *på* [i] tredje klassen i gymnasiet.
(Nur3/393)
- c. ...eftersom jag and mina vänner ska gå *på* [till] Sverige och Norge. (Jyv1/48)
- d. ...och just därför har jag alltid drömmat om att flytta *på* [från] stan. (Nur1/224)
- e. Det är mycket lugnare att vara *på* [0] ute när du är på landet.
(Nur1/213)

Flickorna i åk 1 behärskar bruket av det lokala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter bara något bättre än pojkarna i samma årskurs (tabell 13). Korrekthetsprocenten för det lokala *på* är 76,7 hos flickorna och 76,4 hos pojkarna. I åk 3 är skillnaden mellan flickorna och pojkarna i behärskningen av det lokala *på* avsevärt stor (tabell 14). Korrekthetsprocenten är 88,0 hos flickorna och 69,7 hos pojkarna vilket betyder att skillnaden mellan korrekthetsprocenterna är hela 18,3 %. Skillnaderna mellan bruket av *på* i stället för någon annan preposition är inte statistiskt signifikanta i någondera av årskurserna.

TABELL 13 Bruket av det lokala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Överanvändning: <i>på</i> i IL							
L2	flickor			L2	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>på</i>	115	76,7		<i>på</i>	81	76,4	
<i>i</i>	23	15,3	65,7	<i>i</i>	14	13,2	56,0
<i>till</i>	4	2,7	11,4	<i>till</i>	3	2,8	12,0
<i>från</i>	0	0,0	0,0	<i>från</i>	2	1,9	8,0
<i>överfl</i>	8	5,3	22,9	<i>överfl</i>	6	5,7	24,0
totalt	150	100	100	totalt	106	100	100

TABELL 14 Bruket av det lokala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Överanvändning: <i>på</i> i IL							
L2	flickor			L2	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>på</i>	77	88,0		<i>på</i>	23	69,7	
<i>i</i>	9	10,0	81,8	<i>i</i>	7	21,2	70,0
<i>till</i>	2	2,0	18,2	<i>till</i>	2	6,1	20,0
<i>från</i>	0	0,0	0,0	<i>från</i>	0	0,0	0,0
<i>överfl</i>	0	0,0	0,0	<i>överfl</i>	1	3,0	10,0
totalt	88	100	100	totalt	33	100	100

Antalet fel i bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter verkar inte minska fast inlärarna får mera undervisning. Korrekthetsprocenten är 76,3 i åk 1 och är 78,7 i åk 3, vilket är bara något bättre än i åk 1 (tabell 15). Signifikansen kan inte mätas eftersom frekvensen för *på* är för liten hos några inlärare och därför fungerar X²-testet inte.

TABELL 15 Bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
IL	åk 1			IL	åk 3		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
<i>på</i>	196	76,3		<i>på</i>	100	78,7	
<i>i</i>	45	17,5	73,8	<i>i</i>	21	16,5	77,8
<i>till</i>	11	4,3	18,0	<i>till</i>	3	2,4	11,1
<i>från</i>	0	0,0	0,0	<i>från</i>	1	0,8	3,7
<i>utel</i>	5	1,9	8,2	<i>utel</i>	2	1,6	7,4
totalt	257	100	100	totalt	127	100	100

Det är vanligt att inlärarna blandar ihop prepositionerna *i* och *på* (5a). Detta samma gäller även prepositionerna *till* och *på* när *på* har som funktion att uttrycka riktning (5b). I (5c) har inläraren utelämnat *på* i dess lokala funktion vilket är ovanligt hos inlärarna. Vanligen verkar inlärarna veta när de ska använda en preposition och när de inte ska använda en preposition.

(5)

- a. Jag väntar på min buss *i* [på] busstationen... (Jyv3/306)
- b. I kväll vi går *till* [på] disko. (Nur1/159)
- c. [På] universitetet skulle jag gå *till* musiklinjen. (Jyv3/319)

När man beräknar korrekthetsprocenten för bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar (tabellerna 16 och 17) får man ungefär samma resultat som i de motsvarande fallen i de icke-obligatoriska kontexterna.

TABELL 16 Bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
flickor				pojkar			
IL	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
på	115	77,2		på	81	75,0	
i	23	15,4	67,7	i	21	19,4	77,8
till	8	5,4	23,5	till	3	2,8	11,1
från	0	0,0	0,0	från	1	0,9	3,7
utel	3	2,0	8,8	utel	2	1,9	7,4
totalt	149	100	100	totalt	108	100	100

TABELL 17 Bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
flickor				pojkar			
IL	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
på	77	83,7		på	23	65,7	
i	13	14,1	86,7	i	8	22,8	66,7
till	1	1,1	6,7	till	2	5,7	16,7
från	0	0,0	0,0	från	1	2,9	8,3
utel	1	1,1	6,7	utel	1	2,9	8,3
totalt	92	100	100	totalt	35	100	100

I åk 1 är skillnaden mellan flickorna och pojkarna mycket liten. Korrekthetsprocenterna är 77,2 och 75,0. I åk 3 är korrekthetsprocenten 83,7 hos flickorna och 65,7 hos pojkarna. Skillnaderna mellan flickorna och pojkarna i bruket av det lokala *på* i dess obligatoriska kontexter är inte statistiskt signifikanta vare sig i åk 1 eller i åk 3.

7.2 Det temporala på

Temporala prepositioner används för att uttrycka tidsliga förhållanden. Prepositionen *på* används vanligen när man vill få svar på frågan *på hur lång tid?* Det används också när man vill uttrycka en bestämd tid under en bestämd tidsperiod.

Det temporala *på* har använts mera sällan än det lokala *på*. Det finns också större skillnader mellan olika inläraryrgrupper och mellan flickorna och pojkarna. Inlärnarna i åk 1 har använt det temporala *på* mycket oftare än abiturienterna och korrekthetsprocenten för bruket av det temporala *på* i åk 1 går upp till 90,9 % (tabell 18). I abiturienternas uppsatser finns det däremot väldigt få belägg på det temporala *på*. Korrekthetsprocenten hos abiturienterna är 75,7 % som är mycket lägre än i åk 1. Det kan emellertid inte undersökas om skillnaden mellan årsgrupperna är signifikant eller inte eftersom X²-testet inte fungerar på grund av den låga frekvensen för *på* hos några inlärare.

TABELL 18 Bruket av det temporala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3

Överanvändning: <i>på</i> i IL							
åk 1				åk 3			
L2	f	% alla	% fel	L2	f	% alla	% fel
<i>på</i>	160	90,9		<i>på</i>	28	75,7	
<i>i</i>	8	4,6	50,0	<i>i</i>	1	2,7	11,1
<i>om</i>	3	1,7	18,8	<i>om</i>	1	2,7	11,1
<i>under</i>	2	1,1	12,4	<i>under</i>	0	0,0	0,0
<i>överfl</i>	3	1,7	18,8	<i>överfl</i>	7	18,9	77,8
totalt	176	100	100	totalt	37	100	100

Inlärnarna har behärskat *på* i största delen av fallen (6a). De flesta av felen i åk 1 gäller användningen av *på* i stället för *i* (6b). Bruket av *på* i stället för *om* är däremot ovanligt i båda årskurserna (6c). *På* har använts i stället för *under* bara 2 gånger av inlärnarna som båda går i åk 1 (6d). Det överflödiga bruket av *på* är det frekventaste felet i åk 3 (6e).

(6)

- a. *På* sommaren reser jag med min kusin Marko. (Jyv1/66)
- b. Jag har en syster, hon är Anna-Mari och hon går *på* [i] första klassen, alltså är hon 7 år. (Jyv1/8)
- c. Skolan har varit mitt andra hem, eftersom jag har konsumerat där sex eller sju timmer *på* [om] dagen. (Nur3/374)
- d. *På* [under] den tiden bekantade vi oss med skolsystemet och familjelivet i Sverige. (Nur1/158)
- e. Ni måste komma där klockan *på* [0] klockan sju. (Jyv3/360)

I åk 1 har flickorna använt det temporala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter mera än pojkarna (tabell 19). Korrekthetsprocenten hos flickorna är så hög som 93,5. Hos pojkarna är den också ganska bra, 84,9 %. Det kan dock inte bevisas med X²-testet om skillnaden mellan flickorna och pojkarna är signifikant eller inte på grund av den låga frekvensen. I åk 3 har flickorna behärskat *på* mycket bättre än pojkarna. Korrekthetsprocenten för bruket av det temporala *på* är 94,4 hos flickorna och 57,9 hos pojkarna (tabell 20). Den låga korrekthetsprocenten hos pojkarna kan förklaras bl.a. med det stora antalet överflödiga *på*. Skillnaden i bruket av det överflödiga *på* är signifikant (X²=8,643, df=2, p=0,013).

TABELL 19 Bruket av det temporala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Överanvändning: på i IL							
L2	flickor			L2	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	115	93,5		på	45	84,9	
i	3	2,5	37,5	i	5	9,4	62,5
om	1	0,8	12,5	om	2	3,8	25,0
under	2	1,6	25,0	under	0	0,0	0,0
överfl	2	1,6	25,0	överfl	1	1,9	12,5
totalt	123	100	100	totalt	53	100	100

TABELL 20 Bruket av det temporalala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Överanvändning: <i>på</i> i IL							
flickor				pojkar			
L2	f	% alla	% fel	L2	f	% alla	% fel
<i>på</i>	17	94,4		<i>på</i>	11	57,9	
<i>i</i>	0	0,0	0,0	<i>i</i>	1	5,3	12,5
<i>om</i>	1	5,6	100	<i>om</i>	0	0,0	0,0
<i>under</i>	0	0,0	0,0	<i>under</i>	0	0,0	0,0
<i>överfl</i>	0	0,0	0,0	<i>överfl</i>	7	36,8	8,8
totalt	18	100	100	totalt	19	100	100

I åk 1 verkar inlärarna göra flera fel i underanvändning än i överanvändning av *på*. Korrekthetsprocenten för bruket av det temporalala *på* i dess obligatoriska kontexter är 76,5 (tabell 21) som är avsevärt mindre än i de icke-obligatoriska kontexterna. Detta beror på att inlärarna har använt *i* i stället för *på* sammanlagt 36 gånger i dess obligatoriska kontexter men bara 8 gånger *på* i stället för *i* i dess icke-obligatoriska kontexter (jfr tabellerna 18 och 21). I åk 3 är korrekthetsprocenten för bruket av det temporalala *på* i dess obligatoriska kontexter 77,8 som inte avviker mycket från bruket av det temporalala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter. Också i åk 3 är bruket av *i* i stället för *på* det frekventaste felet. X²-testet fungerar inte på grund av den låga frekvensen.

TABELL 21 Bruket av det temporala *på* i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och i åk 3

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
åk 1				åk 3			
IL	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
<i>på</i>	160	76,5		<i>på</i>	28	77,8	
<i>i</i>	36	17,2	73,5	<i>i</i>	7	19,4	87,5
<i>för</i>	1	0,5	2,0	<i>för</i>	0	0,0	0,0
<i>under</i>	1	0,5	2,0	<i>under</i>	0	0,0	0,0
<i>utel</i>	11	5,3	22,5	<i>utel</i>	1	2,8	12,5
totalt	209	100	100	totalt	36	100	100

Användning av *i* i stället för *på* är mycket vanligare i åk 1 än i åk 3 (7a). Skillnaden är ändå inte signifikant. Prepositionen *för* har använts i stället för *på* däremot bara av en av inlärarna (7b). Också *under* har använts bara av en av inlärarna (7c). Utelämningsar av *på* är ovanliga i åk 3 men däremot i åk 1 har inlärarna utelämnat *på* sammanlagt 11 gånger (7d).

(7)

- a. *I* [på] lördag kvällen går vi ibland till Latosaari i Lappo... (Nur1/199)
- b. *För* [på] fredag kvällen vi går ofta till springa eller vi joggar. (Nur1/245)
- c. Jag och min mamma har inte varit där *under* [på] tre år. (Jyv1/95)
- d. Nuförtiden har vuxnas utbildningen ökat mera viktigare nämnare än till exempel [på] 1970-talet. (Nur3/484)

Det temporala *på* i dess obligatoriska kontexter behärskas bättre hos flickor än hos pojkar. Detta gäller inlärarna både i åk 1 och i åk 3 (tabellerna 22 och 23).

TABELL 22 Bruket av det temporalala *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
IL	flickor			IL	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	115	85,8		på	45	60,8	
i	12	9,0	63,2	i	24	32,4	82,8
för	2	1,5	10,5	om	0	0,0	0,0
under	1	0,7	5,3	under	0	0,0	0,0
överfl	4	3,0	21,0	överfl	5	6,8	17,2
totalt	134	100	100	totalt	74	100	100

TABELL 23 Bruket av det temporalala *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Underanvändning: <i>på</i> i L2							
IL	flickor			IL	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	17	89,5		på	11	64,7	
i	2	10,5	100,0	i	5	29,4	83,3
överfl	0	0,0	0,0	överfl	1	5,9	16,7
totalt	19	100	100	totalt	17	100	100

I åk 1 är korrekthetsprocenten 85,8 hos flickorna och 60,8 hos pojkarna (tabell 22). I åk 3 är procenterna likartade som i åk 1. Hos flickorna är korrekthetsprocenten 89,5 och hos pojkarna 64,7 (tabell 23). Fast skillnaden mellan korrekthetsprocenterna i åk 1 är så stor som 25,0 finns det inte en signifikant skillnad mellan könen. Den enda signifikanta skillnaden mellan flickorna och pojkarna i åk 3 är bruket av *i* i stället för *på* ($X^2=5,154$, $df=1$, $p=0,023$). Denna signifikanta skillnad tyder på att pojkarna har gjort signifikant flera fel än flickorna.

7.3 Det verbdebenta *på*

Med verbdebenta prepositioner menas de prepositioner som används i samband med verb (t.ex. *titta på*, *lyssna på*). Korrekthetsprocenten för behärsningen av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter är nästan samma i åk 1 som i åk 3 (tabell 24). I åk 1 har 86,1 % av beläggen använts korrekt och i åk 3 har 86,2 % av beläggen använts på rätt sätt. Detta betyder att korrekthetsprocenten är bara 0,1 % bättre i åk 3 än i åk 1.

TABELL 24 Bruket av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

Överanvändning: <i>på</i> i IL							
åk 1				åk 3			
L2	f	% alla	% fel	L2	f	% alla	% fel
<i>på</i>	124	86,1		<i>på</i>	131	86,2	
<i>till</i>	7	4,9	35,0	<i>till</i>	4	2,6	16,6
<i>om</i>	2	1,4	10,0	<i>om</i>	1	0,7	4,2
<i>för</i>	1	0,7	5,0	<i>för</i>	0	0,0	0,0
<i>av</i>	1	0,7	5,0	<i>av</i>	1	0,7	4,2
<i>med</i>	1	0,7	5,0	<i>med</i>	0	0,0	0,0
<i>åt</i>	0	0,0	0,0	<i>åt</i>	2	1,3	8,3
<i>överfl</i>	8	5,5	40,0	<i>överfl</i>	13	10,5	66,7
totalt	144	100	100	totalt	152	100	100

Inlärarna har behärskat bruket av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter relativt bra (8a). Det näst frekventaste felet är bruket av *på* i stället för *till* (8b). Bruket av *på* i stället för *om* förekommer emellertid bara tre gånger i uppsatserna (8c). Också *på* i stället för *för* (8d) och *på* i stället för *med* (8e) har använts bara en av inlärarna i åk 1. *På* i stället för *av* och i stället för *åt* förekommer båda två gånger i uppsatserna (8f och 8g). Det överflödiga bruket av det verbdebenta *på* är vanligare hos abiturienterna (8h) än hos inlärarna i åk 1. Denna skillnad är signifikant ($X^2=6,838$, $df=2$, $p=0,033$).

(8)

- a. I alla fall jag vet att jag kan lita *på* min mamma. (Nur3/499)
- b. Skriv *på* [till] mej! (Jyv1/71)
- c. Vi skulle prata *på* [om] sådant sakerna som intresserad både mig och mamma. (Nur3/497)
- d. Det är saker som är viktigt *på* [för] mig. (Nur1/232)
- e. Vi reser *på* [med] båt. (Nur1/159)
- f. Ja, men på landet kan du åka skidor, gå till skogen och njuta *på* [av] när våglarna sjunger. (Nur1/235)
- g. ...och de kan berätta om deras äventyr till alla kompisar vem vill säkert skratta *på* [åt] dem (Nur3/495).
- h. Hon vet att jag gillar *på* [0] karameller och vackra blommor. (Jyv3/381)

Flickorna och pojkarna i åk 1 har behärskat det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter ungefär lika bra (tabell 25). Både flickor och pojkar använder oftast *på* i stället för *till* eller de använder det i onödan. Korrekthetsprocenten är 87,0 hos flickorna och 84,1 hos pojkarna. I åk 3 är korrekthetsprocenterna ungefär likadana som i åk 1 men tvärtom (tabell 26). Hos flickorna är den 85,2 % och 88,6 % hos pojkarna. Enligt X²-testet finns det inga signifikanta skillnader mellan flickorna och pojkarna vare sig i åk 1 eller i åk 3.

TABELL 25 Bruket av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Överanvändning: *på* i IL

L2	flickor			L2	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	87	87,0		på	37	84,1	
till	3	3,0	23,1	till	4	9,1	57,1
om	2	2,0	15,4	om	0	0,0	0,0
för	1	1,0	7,7	för	0	0,0	0,0
av	1	1,0	7,7	av	0	0,0	0,0
med	1	1,0	7,7	med	0	0,0	0,0
överfl	5	5,0	38,4	överfl	3	6,8	42,9
totalt	100	100	100	totalt	44	100	100

TABELL 26 Bruket av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Överanvändning: *på* i IL

L2	flickor			L2	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	92	85,2		på	39	88,6	
till	2	1,9	12,5	till	2	4,6	40,0
om	1	0,9	6,2	om	0	0,0	0,0
av	1	0,9	6,2	av	0	0,0	0,0
åt	2	1,9	12,5	åt	0	0,0	0,0
överfl	10	9,2	62,6	överfl	3	6,8	60,0
totalt	108	100	100	totalt	44	100	100

I båda årskurserna behärskar inlärarna bruket av det verbdebenta *på* sämre i obligatoriska kontexter än i icke-obligatoriska kontexter (tabell 27). Korrekthetsprocenten är 78,0 i åk 1 och 67,2 i åk 3. Den mindre korrekthetsprocenten i åk 3 beror på antalet utelämnningar av *på* som är mycket större än i åk 1. I båda årskurserna har inlärarna haft svårigheter med att

veta när man ska använda en preposition i samband med verb. Signifikansen kan emellertid inte beräknas för X²-testet fungerar inte.

TABELL 27 Bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter i åk 1 och åk 3

Underanvändning: på i L2							
åk 1				åk 3			
IL	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
på	124	78,0		på	131	67,2	
till	1	0,6	2,9	till	0	0,0	0,0
om	4	2,6	11,4	om	6	3,1	9,3
för	2	1,3	5,7	för	1	0,5	1,6
av	1	0,6	2,9	av	0	0,0	0,0
efter	0	0,0	0,0	efter	1	0,5	1,6
utel	27	16,9	77,1	utel	56	28,7	87,5
totalt	159	100	100	totalt	195	100	100

Inlärarna i åk 1 har behärskat bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter bättre än abiturienterna. *Till* har använts i stället för *på* bara av en av inlärarna (9a). Däremot förekommer bruket av *om* sammanlagt 10 gånger i uppsatserna (9b). Inlärarna gör sällan fel i bruket av *för* (9c), *av* (9d) och *efter* (9e) i stället för *på*. Utelämnningar av *på* är däremot väldigt vanliga hos inlärarna i båda årskurserna och speciellt vanliga hos abiturienterna (9f).

(9)

- a. När jag lyssnar *till* [på] musik, läser jag ofta bra boken.
(Nur1/196)
- b. När måste jag inte tänka *om* [på] skolan. (Jyv1/56)
- c. På varje kurs kan vi koncentrera *för* [på] några ämnen.
(Jyv1/55)
- d. Jag lysnar mycket *av* [på] det. (Nur/188)

- e. Men när jag tänker *efter* [på] den fem miljonen mark, som jag kunde få... (Jyv3/301)
- f. Jag har inte haft tid att tänka [på] den här frågan... (Jyv3/321)

I bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter finns det inte stora skillnader mellan flickorna och pojkarna. Detta gäller båda årkurserna (tabellerna 28 och 29).

TABELL 28 Bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 1

Underanvändning: på i L2							
IL	flickor			IL	pojkar		
	f	% alla	% fel		f	% alla	% fel
på	87	78,4		på	37	75,6	
till	1	0,9	4,2	till	0	0,0	0,0
om	3	2,7	12,5	om	1	2,0	8,3
för	1	0,9	4,2	för	1	2,0	8,3
av	1	0,9	4,2	av	0	0,0	0,0
i	1	0,9	4,2	i	0	0,0	0,0
utel	17	15,3	70,7	utel	10	20,4	83,4
totalt	111	100	100	totalt	49	100	100

TABELL 29 Bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter hos flickor och pojkar i åk 3

Underanvändning: på i L2							
flickor				pojkar			
IL	f	% alla	% fel	IL	f	% alla	% fel
på	92	67,2		på	39	67,2	
om	6	4,4	13,4	om	0	0,0	0,0
för	1	0,7	2,2	för	0	0,0	0,0
efter	1	0,7	2,2	efter	0	0,0	0,0
utel	37	27,0	82,2	utel	19	32,8	100,0
totalt	137	100	100	totalt	58	100	100

I åk 1 har flickorna behärskat bruket av *på* lite bättre än pojkarna men i åk 3 finns det ingen skillnad mellan korrekthetsprocenterna för flickor och pojkar (tabellerna 28 och 29). I åk 1 är korrekthetsprocenten 78,4 för flickorna och 75,6 för pojkarna. I åk 3 är korrekthetsprocenten 67,2 både för flickor och för pojkarna. Varken i åk 1 eller i åk 3 finns det statistiskt signifikanta skillnader mellan flickorna och pojkarna

7.4 Jämförelse mellan bruket av det lokala, det temporala och det verbdebendenta på

I åk 1 har inlärarna använt mest *på* i dess lokala funktion. I uppsatserna finns det 256 icke-obligatoriska kontexter och 257 obligatoriska kontexter för det lokala *på*. Inlärarna har behärskat bruket av *på* bättre i dess icke-obligatoriska än i dess obligatoriska kontexter. Detta gäller både det lokala och temporala *på* samt det verbdebenta *på*. Bäst behärskar inlärarna bruket av det temporala *på* och det verbdebenta *på* i deras icke-obligatoriska kontexter och sämst behärskar de bruket av det temporala *på* i dess obligatoriska kontexter. Detta beror på att inlärarna använder mycket ofta *i* i stället för *på* när dess funktion är att uttrycka tidsliga förhållanden. I åk 3 har inlärarna använt mest det verbdebenta *på*. Det finns 152 icke-obligatoriska kontexter och 195 obligatoriska kontexter för det verbdebenta *på* i abiturienternas uppsatser. Bäst behärskar abiturienterna bruket av det verbdebenta *på* i

dess icke-obligatoriska kontexter och sämst behärskar de bruket av det verbdebenta *på* i dess obligatoriska kontexter. Detta beror på det stora antalet utelämnningar av *på* i deras uppsatser.

I åk 1 finns det inte stora skillnader mellan flickorna och pojkarna. Bara när prepositionens *på* funktion är att uttrycka tidsliga förhållanden behärskar flickorna bruket av *på* avsevärt bättre än pojkarna. Detta gäller både icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Däremot i åk 3 behärskar flickorna bruket av *på* mycket bättre än pojkarna. Största skillnaden finns i bruket av det temporala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter. Skillnaden mellan korrekthetsprocenterna är då 36,5 % (flickor 94,4 % och pojkar 57,9 %). Pojkarna behärskar däremot det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska kontexter något bättre än flickorna (pojkar 86,4 % och flickor 83,3 %).

8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I denna undersökning utreder jag bruket av *på* i finnars inläraarsvenska. Inläraarna i undersökningen går antingen i åk 1 eller i åk 3. Undersökningsmaterialet består av 499 uppsatser av vilka 290 är skrivna i åk 1 och 209 i åk 3. Inläraarna i åk 1 har haft 16 ämnen att välja emellan och inläraarna i åk 3 har valt mellan 22 ämnen. Inläraarna har själva valt ämnet som de vill skriva om och på grund av detta finns det inte lika stora krav på språkkunskaper för olika inlärare. Denna undersökning är inte allmänt tillämplig utan resultaten gäller bara vissa inlärare på två gymnasier i Jyväskylä och i Nurmo under åren 1991 och 1994. Undersökningsmaterialet är emellertid tillräckligt stort för att man skall kunna dra några generella slutsatser.

I undersökningen kan det märkas några generella drag i inläraarspråket och i bruket av *på*. Det finns förstås individuella skillnader mellan inläraarna men det finns också många inlärare som gör liknande fel i bruket av *på*. Dessa fel förekommer också oftast i likartade sammanhang. Ett vanligt fel är övergeneraliserat bruk av *på*. Också utelämnningar av *på* är ett typiskt drag. Transfer från finskan kan också märkas eller ibland från engelskan som inläraarna har studerat redan innan de har börjat studera svenska. Det förekommer utöver sådana uttryck som tycks vara rätt i alla uppsatser, t.ex. *att gå på bio*. Dessa uttryck är vanligen sådana som inläraarna har lärt sig redan i grundskolan. I likartade kontexter skulle många av inläraarna troligen använda prepositionen *till* men *att gå på bio* är ett uttryck som de har lärt sig som helfras och därför kan de inte analyseras vidare de element som uttrycket består av.

Ämnena för uppsatserna i åk 1 är mera konkreta än de i åk 3 och på det sättet ställer de inte lika stora krav på språkkunskaper. Denna skillnad måste minnas när man utreder skillnader i språkliga kunskaper mellan inläraarna i åk 1 och i åk 3. Abiturienterna använder mera komplexa strukturer och uttryck i sina uppsatser och detta leder till en större sannolikhet att göra grammatiska fel. Om man alltså ville ha undersökningsresultat som är absolut jämförbara borde man göra ett språkprov på ett sätt som ställer lika stora krav på inläraarnas språkliga kunskaper.

Det finns skillnader också mellan individerna. Några inlärare i åk 1 skriver mera krävande uppsatser än andra i åk 3. Några inlärare använder också mångsidigare och mera krävande svenska och andra försöker däremot använda bara uttryck som de redan kan. Detta kan vara t.ex. att en inlärare som har skrivit sin uppsats om ämnet *På landet eller i stan?* använder många gånger i sin uppsats uttrycket *på landet* som alltså är helt korrekt men det berättar inte mycket om inlärarens språkkunskaper för uttrycket som han eller hon använder är redan givet i rubriken. Detta leder till vilseledande resultat eftersom detta inte kan beaktas där man beräknar korrekthetsprocent enligt antalet korrekta *på* i jämförelse med inkorrekta *på*.

Det finns skillnader också mellan flickorna och pojkarna. I allmänhet försöker flickorna oftast använda mera komplexa strukturer än pojkarna och detta leder till större variation av fel. De använder också prepositioner som inte alls förekommer i pojkarnas uppsatser. Flickorna behärskar ändå bruket av *på* bättre än pojkarna men ibland är det också tvärtom.

Det som kan märkas om utvecklingen av bruket av *på* från åk 1 till åk 3 är att klyftan mellan de som behärskar bruket av *på* och de som inte behärskar bruket av *på* blir något större. Också mellan flickorna och pojkarna blir skillnader större under tiden från åk 1 till åk 3. I åk 3 behärskar flickorna bruket av *på* vanligen mycket bättre än pojkarna. Däremot i åk 1 är skillnaderna vanligen små.

Det är också intressant att inlärnarna i åk 3 tycks ha fler svårigheter än inlärnarna i åk 1 med att veta när *på* borde användas i samband med verb och när det borde utelämnas. Abiturienterna utelämnar *på* väldigt ofta i jämförelse med inlärnarna i åk 1. Detta kan bero på att de har lärt sig mycket fler olika prepositionsverb och börjar blanda ihop dem. Det är emellertid förvirrande att abiturienterna har utelämnat *på* också i samband med mycket vanliga verb, t.ex. med verben *titta* och *lyssna*. I åk 1 tycks inlärnarna behärska bruket av *på* i samband med vanligare verb ganska bra. Mellan flickorna och pojkarna finns det inte stora skillnader i det korrekta bruket av det verbdebenta *på* i dess icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Detta gäller både inlärnarna i åk 1 och abiturienterna. I båda årskurserna är variationen av fel större hos flickorna än hos pojkarna. En förklaring till detta kan vara att flickorna försöker använda mera krävande svenska än pojkarna och således använder de också prepositioner mångsidigare.

De frekventaste felen i båda årskurserna är att inlärarna blandar ihop *i* och *på* och att de antingen använder *på* överflödigt eller att de utelämnar *på* i dess obligatoriska kontexter. Förväxling av *på* och *i* händer både i icke-obligatoriska kontexter för *på* och i obligatoriska kontexter för *på*. Detta kan bero på att i svenskan kan båda prepositionerna användas då det i finskan används inessiv form med ändelsen *-ssa* eller *-ssä*. När prepositionens *på* funktion är att uttrycka rumsliga förhållanden använder man i svenska språket t.ex. med ordet *skola* prepositionen *i* och med ordet *bank* prepositionen *på*. I finska språket använder man däremot i båda fallen ändelsen *-ssa*. Detta kan leda till att inlärarna har svårt att veta när det borde användas *i* och när det borde användas *på*. Överflödigt bruk av *på* och utelämnningar är också mycket vanliga hos inlärarna. Inlärarna tycks också ha svårigheter med att veta när en preposition borde användas och när det inte borde användas. Inlärarna verkar hellre utelämna *på* helt och hållet än att använda det överflödigt. Detta kan bero på inflytande från finskan, för i finskan har man inte verbprepositioner utan med olika verb använder man olika kasusändelser.

Det finns också skillnader i bruket av *på* i dess olika funktioner. I åk 1 använder inlärarna *på* mest i dess lokala funktion. I åk 3 använder inlärarna mest det verbdebenta *på*. Denna skillnad kan bero på att inlärarna i åk 1 skriver om mera konkreta saker och har bara ett begränsat antal verb att använda. Däremot abiturienterna försöker skriva mångsidigare och använda mera varierande strukturer. Inlärarna i åk 1 använder det lokala *på* också mera överflödigt än abiturienterna. Också utelämnningar är vanligare hos inlärarna i åk 1. Abiturienterna verkar veta bättre när det ska användas en preposition i dess lokala funktion och när den inte ska användas. Abiturienterna har emellertid svårigheter med att veta vilken preposition man ska använda.

Det som är i ögonenfallande är att abiturienterna använder det temporala *på* i dess icke-obligatoriska kontexter väldigt sällan i jämförelse med inlärarna i åk 1. Det som också är märkvärdigt i åk 3 är att alla fel i bruket av det temporala *på* utom ett är gjorda av pojkar. Det temporala *på* i dess obligatoriska kontexter används också oftare i åk 1. Skillnaden mellan korrekthetsprocenterna i åk 1 och åk 3 är däremot liten. Mellan flickorna och pojkarna finns det emellertid en stor skillnad i båda årskurserna. I åk 1 är korrekthetsprocenten för *på* 25,0 % större hos flickorna än hos pojkarna. I åk 3 är skillnaden 24,8 %. Dessa skillnader beror på att pojkar har haft stora svårigheter med att

veta när man ska använda *i* och när man ska använda *på*. Det verkar att pojkar använder gärna *i* om de inte vet vilken preposition man borde använda. Det kan också vara att transfer från engelskan är större hos pojkarna än hos flickorna, t.ex. eng. *in the summer* jfr sv. *på sommaren*. Detta leder till att pojkar använder *i* i stället för *på* i likartade kontexter och då skriver de *i sommaren* i stället för *på sommaren*.

LITTERATUR

- Allén, S. 1972. *Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Brown, J. 1988. *Understanding research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Burt, M, Dualay, H & Hernandez-Chavez, E. 1975. *Bilingual Syntax Measure*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Buteau, M. 1970. *Students' errors and the learning of French as a second language*. International Review of Applied Linguistics 8: 133-45.
- Corder, S. 1971. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. International Review of Applied Linguistics 9, 149-159.
- Corder, S. 1974. Error analysis. I J. Allen & S. Corder (Eds.) *The Edinburgh course in applied linguistics*. Vol. 3. London: Oxford University Press, 122-154.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Ellis, R. 1995. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford university press, Oxford.
- Gass, S. & Selinker, L. 1994. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, Erlbaum.
- Holm, B. & Nylund, E. 1979. *Deskriptiv svensk grammatik*. Tryckeri AB Allehanda, Trelleborg.

- Juurakko, T. 1996. *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarsvenska*. Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä.
- Jørgensen, N. & Svensson J. 1989. *Nusvensk grammatik i svenskan*. Liber, Malmö.
- Kotsinas, U. 1982. *Kommer en papper på kyrka. Lokativa prepositioner i invandrarvenska*. 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 och Michigan press, Ann Arbor.
- Lindberg, Ebba 1976. *Beskrivande svensk grammatik*. Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Studentlitteratur, Lund.
- Ljung, M. & Ohlander, S. 1971. *Allmän grammatik*. Liber Läromedel, Lund.
- Nemser, W. 1971. *Approximative systems of foreign language learners*. *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.
- Pitkänen, A. & Kohonen, V. 1984. *Johdatus kvantitatiiviseen kielentutkimukseen ja alan atk-sovelluksiin*. Gaudeamus, Helsinki.

- Richards, J. C. 1974. *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* Longman Group Limited, London.
- Sajavaara, K. 1981. *The nature of first language transfer: English as L2 in a foreign language setting.* Paper presented at the first European – North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Acquisition Research, Lake Arrowhead, CAL.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language learning* 24:2.
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage.* *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Thorell, O. 1973. *Svensk grammatik.* Nordstedts Tryckeri, Stockholm.
- Viberg, Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk.* Bokförlaget natur och kultur, Stockholm.
- de Villiers, J. & de Villiers, P. 1973. *A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech.* *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 267-278.