

951

OM SATSTYPER I FINSKA GYMNASISTERS INLÄRARSVENSKA

Pro gradu -avhandling
i nordisk filologi
vid Jyväskylä universitet
Sommaren 1998
Elina Kontoniemi
Sanna-Maija Penttinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Elina Kontoniemi och Sanna-Maija Penttinen	
Titel Om satstyper i finska gymnasisters inläraarsvenska	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig sommarterminen 1998	Antalet sidor 75
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med vår pro gradu -avhandling var att redogöra för användningen av olika meningsstrukturer och satstyper samt konjunktioner och subjunktioner och andra bisatsinledare. Vi betraktade deras användning under hela gymnasietiden och i studentexamen. Vi jämförde också feltyper och felfrekvenser mellan olika grupper under alla årskurser och i studentexamen.</p> <p>Som försökspersoner hade vi 15 finskspråkiga gymnasister vid Jyväskylä lyceum som hade skrivit 120 uppsatser på svenska under tidsperioden från hösten 1991 till våren 1994. Vårt arbete var longitudinellt. Vi granskade den absoluta och relativa felfrekvensen. Vid sidan av den kvantitativa synpunkten studerade vi också den kvalitativa aspekten i hurdana fel eleverna gjorde och varför och om det hade skett någon utveckling.</p> <p>I användningen av huvud- och bisatser visade alla grupper en likadan tendens: andelen huvudsatser minskade och andelen bisatser ökade från årskurs 1 till studentexamen. Totalt sett använde de duktigaste eleverna mest huvudsatser och de sämsta mest bisatser. Av de olika huvudsatstyperna använde eleverna mest påståendesatser. Under årskurs 2 förekom det mest variation i användningen av olika huvudsatstyper. Av olika bisatstyper använde eleverna i medeltal mest nominala och minst attributiva bisatser. Av konjunktionerna användes mest kopulativa, adversativa och disjunktiva konjunktioner. När det gällde konjunktionsinledda påståendesatser användes mest satser inledda med kopulativ och adversativ konjunktion. I fråga om subjunktioner och bisatsinledare använde eleverna mest nominala och minst attributiva subjunktioner och bisatsinledare. Angående fel gjordes de mest i grupp A och minst i grupp C. Tempusharmonifelen och utelämnandet av subjektet var de allmännaste feltyperna.</p>	
Uppslagsord mening, sats, satstyper, subjunktion, bisatsinledare, konjunktion, kvantitativa och kvalitativa aspekter, felanalys	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 OM INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK	3
2.1 Andraspråksinläring, inläraarspråk och transfer	3
2.2 Om studiet av inläraarspråk	6
3 OM SATSTYPER I SVENSKAN	9
3.1 Om begreppen mening och sats	9
3.2 Huvudsatser	10
3.3 Bisatser	14
3.3.1 Om begreppet bisats	14
3.3.2 Nominala bisatser	15
3.3.3 Adverbiella bisatser	18
3.3.4 Attributiva bisatser	20
3.3.5 Om underordnande konjunktioner	21
4 OM LÄROPLAN OCH SPRÅKUNDERVISNING I GYMNASIET	23
5 MATERIAL OCH METODER	28
5.1 Om material	28
5.2 Om metoder	28
6 FREKVENTIELL ANALYS AV SATSTYPER	31
6.1 Jämförelse av de olika årskurserna	31
6.2 Utvecklingen inom de enskilda nivågrupperna	33
6.3 Huvudsatstyper	35
6.4 Bisatstyper	38
6.5 Konjunktioner	40
6.6 Subjunktioner och andra bisatsinledare	48
7 FELANALYS	64
8 SAMMANFATTNING	70
LITTERATUR	74

1 INLEDNING

Behärskandet av olika satstyper har en viktig funktion i språkbruket. Språket berikas och görs mångsidigare genom riklig användning av huvud- och bisatser och deras kombination med hjälp av rätt konjunktion resp. subjunktion. Detta är särskilt viktigt i det formella språket vars behärskning i nutiden med faxmaskiner och datorer krävs.

Vår avhandling är en studie över inläring av svenska som främmande språk i en finskspråkig miljö. Som undersökningsmaterial har vi 120 uppsatser i svenska som har skrivits av 15 finskspråkiga gymnasister vid Jväs kylä lyceum. Uppsatserna är från tidsperioden hösten 1991 - våren 1994 och täcker alla årskurser samt studentexamen. Det är fråga om en longitudinell studie med kvantitativa och kvalitativa ansatser.

Syftet med vårt arbete är att redogöra för hur finska gymnasister har lärt sig syntax och ordförråd, dvs. meningsstruktur, konjunktioner och subjunktioner i sina uppsatser på svenska från årskurs 1 till årskurs 3 samt i studentexamen. Vi studerar följande omständigheter angående menings- och satstyper: frekvensen av olika huvud- och bisatstyper, om användning av någon menings- eller satstyp ökar eller minskar eller inte alls förekommer och när en viss menings- eller satstyp börjar användas. Vi betraktar också hurdana fel som förekommer mest; vi uppmärksammar användning av fel subjunktion eller felaktig tempusharmoni och inkorrekt bruk av modus och modala uttryck. Därtill försöker vi hitta förklaringar till förekommande fel. Till sist undersöker vi om det har skett någon utveckling i ovannämnda strukturer under gymnasiet.

Vi avgränsar vårt arbete på det sättet att vi bara tar hänsyn till de fullständiga satserna, dvs. de satser som innehåller både subjekt och finit verb. Kapitel 7 om felanalys utgör ett undantag i detta avseende. Då vi betraktar tempusharmonin lägger vi inte märke till det finita verbets böjningsfel utan bara till rena harmonifel. Vi har inte heller brytt oss om ordföljdsfel.

I den teoretiska delen, som innefattar kapitlen 2-4, beskriver vi hur språkinlärningsprocessen försiggår. Vi studerar också läroplanen för det andra inhemska språket i gymnasiet samt hur och när olika satstyper presenteras i läroboksserien Medvind och om detta har

samband med förekomsten av olika satstyper och olika fel i elevernas uppsatser. I den teoretiska delen ingår likaså en presentation av kontrastiv analys och felanalys. Vi redogör också för satstyper: olika typer av huvudsatser och bisatser samt närmare några typer av bisatser, dvs. nominala, attributiva och adverbiella bisatser. Analysdelen innefattar kapitlen 6 och 7 och består av frekventiell analys av satstyper och felanalys. Därtill klargör vi vårt material och våra metoder.

2 OM INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

2.1 Andraspråksinläring, inlärarespråk och transfer

Vi lever i en tid av internationalisering och därför blir det allt viktigare att lösa språkinläringens gåta: hur lär man sig ett nytt språk, vilken betydelse har modersmålet (= L1), och finns det någon skillnad om man börjar språkinläringen som barn eller vuxen. Svar på dessa frågor kan man bl.a. hitta hos eleven, i inlärningsprocessen, hos läraren, i undervisningen men också i språket och kulturen. Det finns en värld omkring oss som påverkar genom personliga kontakter, media och resor (Linnarud 1993, 5, 7).

Vid andraspråksinläring (= L2) kan man göra en distinktion mellan informell och formell inläring. Informell inläring sker utan undervisning medan formell inläring sker med hjälp av undervisning (Viberg 1987, 11). Med andraspråksinläring menas inläring som sker i landet där språket talas, t.ex. svenska i Sverige. Främmandespråksinläring sker i ett land där språket inte talas, t.ex. japanska i Sverige (Linnarud 1993, 9).

Med interimspråk menas inlärares språk på väg mellan L1 och L2. Språkinläring ses som ett kontinuum där varje inlärare framskrider i egen takt och bildar hypoteser om L2 genom ett språkligt inflöde, input. Om inlärares förmågan att generalisera regler kommer han eller hon fortare fram. Men praktiskt taget når inga vuxna målet helt. När man stannar på vägen och gör inga framsteg kallas det för fossilisering. Om det gäller en infödd språkbehärskning kvarstår faktum att ytterst få inlärare når fram till målet. Man kan sträva efter olika mål med sin inläring och ha olika grader av förmåga eller intresse av att nå så långt som möjligt (Linnarud 1993, 41, 42, 51, 55).

Det är också naturligt att tidigare inläringserfarenheter påverkar inlärningsprocessen; detta menas med begreppet transfer eller överföring. Modersmålet är det första språket barnet lär sig, vid inläring av målspråket behärskar barnet redan ett språk, sitt modersmål. Då man lär sig ett annat språk utvidgar man den språkkunskap som man redan har eller lär sig alternativ till de regler som man redan har inlärt. När man utnyttjar eller överför tidigare språkkunskaper vid inläring av det nya språket är det fråga om transfer. Då det inte finns mycket skillnader mellan modersmålet och det främmande språket främjar de gamla kunskaperna språkinläringen, det är då fråga om positiv transfer. Om reglerna i käll- och

målspråket skiljer sig från varandra mycket större tidigare inlärningserfarenheterna språkinläringen: man talar då om negativ transfer eller interferens (Muittari 1990, 14, 15).

Det finns några generella drag i inlärarespråket. Förenkling kan betyda morfologisk eller syntaktisk förenkling i form av utelämnande av böjningsändelser eller satsled, t.ex. *kompis(ar)*, *sov/a(er)*; *dom jobbar intelinte jobba*. I synnerhet utelämnas grammatiska formord med litet information, t.ex. artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb och prepositioner. På det lexikala planet betyder förenkling överanvändning av vanliga ord och överextension om man använder ett ord utöver dess normala betydelseomfång. Vid övergeneralisering tillämpar man en regel för generellt, t.ex. *Ta av sej kavaj*. Exempel på övergeneralisering på det morfologiska planet är *brorar (bröder)*, *köpade (köpte)* och på det syntaktiska planet omvänd ordföljd: *Nu kan jag säga vad vill jag (Nu kan jag säga vad jag vill.)*. Ett tecken på undvikande är att inläraresgruppen undviker vissa element, t.ex. ord med en komplicerad böjning. Helfrasinläring sker om andraspråksinlärares imiterar längre yttranden redan från början. I fråga om holistisk inläring lärs element in oanalyserade, t.ex. *komochät (kom och ät)*. Innovationer och kompensatoriska uttryck saknar en direkt motsvarighet i inlärarespråket. Hit hör parafraaser, t.ex. *en sak som man lägger över halsen om man går ut för 'halsduk'*, nybildningar, t.ex. *röktallrik* för *askkopp* och approximationer då ordet inte är korrekt i sammanhanget men kan begripas av lyssnaren, t.ex. *sy ihop pappren* för *häfta*. Sista gruppen av generella drag består av element från andra språk, t.ex. från modersmålet eller närbesläktade språk. Då överförande av element från andraspråk är ofunktionellt och omedvetet kallas det transfer medan ett funktionellt utnyttjande kallas lån eller kodväxling (Viberg 1987, 31-34, 36, 38-41).

Inlärares har i dag en central roll i inlärningsprocessen. Lärares uppgift är att stimulera eleverna till självständighet. Inlärares ålder, personlighet, förmåga, motivation, attityder och inlärningsstrategier är faktorer som påverkar inläringen av främmande språk (Linnarud 1993, 78).

Det är svårt att mäta ålders betydelse eftersom det är bara en faktor bland många andra som påverkar språkinläring. Två tendenser är klara: äldre lär sig snabbare i början medan yngre lär sig bättre då man tänker på slutresultatet. Många moderna undersökningar visar att äldre inlärares lär sig bättre målspråkets syntax och fonologi än yngre. Många undersökningar påstår att endast barn som har påbörjat inläringen före sexårsåldern kan skaffa kompetens som infödda i ett främmande språk. Detta gäller speciellt språkets uttal (Linnarud 1993, 79,80).

Olika personlighetsfaktorer påverkar inläringen av L2. Personer som vågar ta risker, är utåtriktade, orädda, empatiska och som har god självuppfattning och tål viss osäkerhet verkar vara bra språkinlärare. Detta gäller särskilt kommunikativa situationer men inte nödvändigtvis grammatik (Linnarud 1993, 88).

Det verkar som om några människor har större språkförmåga än andra. Språkinlärningsförmågan består av följande faktorer: fonetisk förmåga, grammatisk känslighet, minne och induktiv språkinlärningsförmåga som betyder förmågan att dra slutsatser och komma fram till mening genom en process (Linnarud 1993, 89).

Motivation och intresse för språket, landet och dess kultur ger bättre resultat vid inläringen av L2. Motivationen kan uppdelas i två typer: instrumentell och integrativ motivation. I instrumentell motivation lär man sig språket för att uppnå ett visst mål medan man i integrativ motivation vill integreras i och bli en del av det andra språkets kultur (Linnarud 1993, 90, 97).

Attityder påverkar motivation men de är också som sådana intressanta i språkinläringen. Om man lyckas med att lära sig ett språk påverkar det positivt attityderna. Andra områden där attityder spelar en viktig roll är lärarens, föräldrarnas och kamraternas attityder då det är fråga om elevernas prestationer (Linnarud 1993, 91-93).

Språkinläringen kan vara medvetet eller omedvetet. Inläraren ska koncentrera sig på sådana strategier som är till störst nytta till honom eller henne. En god inlärare har en helhetssyn på språket (Linnarud 1993, 94, 97).

Läraren har en mycket viktig roll i inlärningsprocessen men kan aldrig vara ensam ansvarig för resultatet. Lärarens eget språk utformar till en stor grad den "input" som eleverna får. Enligt Krashens teorier skall lärarens eget språk vara på en högre nivå än elevens. Läraren behövs fast man använder bandinspelningar av infödda talare eller tittar på video eftersom bara läraren kan anpassa sitt språk till elevernas nivå. Lärarens entusiasm är en viktig faktor och läraren och metoden borde passa ihop. Det är viktigt att läraren ger respons så att eleverna vet vad som är rätt och fel och responsen måste ges på ett sätt som leder till en utveckling i elevens språk. Det är självklart att läraren inte får glömma individualisering i undervisningssituationen (Linnarud 1993, 99, 100, 118).

Språk är kommunikationsmedlet för idéer, befallningar, känslor osv. Alla språk har många sociala och regionala varianter och därför är det inte självklart vilken variant av målspråket som vi skall lära ut.

Det finns skillnader i språkbruket mellan flickor och pojkar i skolan och skillnaderna överförs också till främmandespråksinläringen. Pojkar använder i sina uppsatser längre och mera högravande ord än flickor. Pojkarna använder också flera substantiv och adjektiv, flickorna flera verb i sitt språk. Men man skall vara på sin vakt för att inte dra för långtgående slutsatser av det.

Skrivande är ett bra sätt att lära sig ett språk. Ett av problemen med skrivandet av främmande språk är att man inte behärskar det mera formella språk som krävs i skrift. För många grupper av inlärare är det nuförtiden mycket viktigt att kunna skriva, t. ex. inom affärsvärlden då man använder faxmaskiner och datorer (Linnarud 1993, 57, 60, 65, 66).

Vid forskning av barns och vuxnas andraspråksinläring har man fäst uppmärksamhet vid interaktionens roll. Många forskare är av den mening att aktivt deltagande i olika slags samtal påverkar andraspråksutveckling. Syntaktiska strukturer utvecklas i andraspråksinläring genom interagerandet i samtal. Det är viktigt att inläraren tillsammans med samtalspartner kan påverka nivån av inflödet i samtalet. Modifiering och reparationer under interaktionen är väsentliga för inläringen (Lindberg 1995, 23-25, 27-28).

För att bryta den kvantitativt och kvalitativt begränsande interaktionsstruktur som är kännetecknande för traditionell lärarstyrd undervisning bör man arbeta i mindre grupper. Eleverna måste kunna använda språket i utforskande funktion för att inläring ska komma till stånd i någon djupare mening i skolan. Utforskande funktion kännetecknas av att eleverna kan organisera sitt tänkande och handlande, tolka verkligheten och omforma sina kunskaper genom samspel med andra och genom att ta aktivt del i sin egen inläring (Lindberg 1995, 63,64) .

2.2 Om studiet av inlärarspråk

Angående den moderna lingvistiska forskningen av andraspråksinläring och inlärarspråk kan man konstatera att den bl.a. baserar sig på den kontrastiva analysen och felanalysen (Muitari 1990, 10). I den traditionella kontrastiva analysen jämför man två eller ibland också flera språk för att förklara likheten och olikheten mellan dem (Sajavaara 1980, 206).

Man trodde att de strukturella skillnaderna mellan elevens modersmål och det främmande språket förorsakade största delen av elevernas fel. Likaså trodde man att man kunde lösa dessa problem genom en klargörelse av de strukturella skillnaderna mellan L1 och L2 och genom undervisningsmaterial som baserar sig på denna vetenskap (Muittari 1990, 10). Senare undersökningar har visat att man inte kan avhjälpa alla fel genom en systematisk jämförelse mellan L1 och L2 (Linnarud 1993, 35). Kontrastiv analys är klart synkronisk: då kan man jämföra olika delar av språkens grammatik och grammatikens användning på den teoretiska nivån (Muittari 1990, 11). Kontrastiv analys är en av de många undersökningsgrenarna som försöker förklara hur fel uppstår (Linnarud 1993, 36).

Felanalys är en särskild undersökningsmetod som syftar på att man samlar fel hos inlärare, systematiserar och försöker förklara dem (Viberg 1987, 36). Felen skall inte betraktas som ett misslyckande utan som ett tecken på att inläring sker. Corder (1967) var bland de första som hade en mera positiv inställning till fel. De var en del av inlärningsstrategier. Varje inlärare har sitt idiosynkratiska språk, dvs. sitt inlärarspråk. Inläraren skapar hypoteser om L2 och testar dem i kommunikation. Om hypoteserna är felaktiga modifierar inläraren dem för att nå det rätta bruket av reglerna i L2. Man kan skilja mellan misstag och fel: tillfälliga orsaker, t.ex. trötthet och stress förorsakar misstag, medan fel gör man mera konsekvent. Fel som orsakas av L1 kallas interlingvala fel, men det finns också fel som är oberoende av modersmålet, de s.k. intralingvala fel (Linnarud 1993, 36, 37, 40).

Den traditionella felanalysen innehåller följande skeden: felen identifieras, beskrivs, klassificeras, förklaras och bedöms. I identifieringsfasen skiljer man mellan verkliga kompetensfel och misstag. Därefter beskriver man felen med hjälp av någon grammatisk modell. Efter det klassificerar man felen i olika feltyper såsom uttalsfel, syntaktiska fel osv. Klassificeringen åtföljs av felens förklaring. Det finns i allmänhet tre orsaker till fel: inter-, intralingvala fel och fel som har orsakats av undervisning eller undervisningsmaterial. Det sista skedet i felanalysen är felens bedömning. Då betraktar man det undersökta materialet i förhållande till målspråkets normsystem och redogör för felens inverkan på kommunikation. Det är viktigt att dra slutsatser beträffande hur man kan utnyttja resultaten i undervisningen (Sajavaara 1980, 213, 214).

Den nya riktningen inom språkforskningen koncentrerar sig nuförtiden allt mer på helheten. Denna nya riktning kallas interimspråkstudier som betyder att inlärarens språk betraktas på väg från modersmålet till det nya språket. Då ses inläring som ett kontinuum. Man

använder begreppet performansanalys när man betraktar inlärares hela performans, dvs. både de korrekta och de inkorrekta yttranden (Linnarud 1993, 40, 41, 124).

3 OM SATSTYPER I SVENSKAN

3.1 Om begreppen mening och sats

Man kan använda termen mening som övergripande term för alla yttranden. De kan bestå av en eller flera satser. I det följande ger vi exempel på meningar:

- (1) Barnet leker.
- (2) Ulla åt och Lasse drack.
- (3) Pelle sade att han inte kommer.
- (4) Anna sade att hon inte kommer om det regnar.

Meningen som bara består av en enda sats kallas en enkel mening (1). Då meningen innehåller fler än en sats heter den en sammansatt mening (2-4). Då satserna är likvärdiga kallas denna typ av satskombination samordning och satserna kombineras med hjälp av samordnande konjunktioner (2). En sammansatt mening kan också bestå av en överordnad och en underordnad sats. Då kombineras satserna med hjälp av underordnande konjunktioner (3). Det kan också ingå en eller flera bisatser tillsammans med minst en självständig huvudsats i en mening (4). (Ljung & Ohlander 1980, 173, 174, Hultman & Westman 1977, 180).

Nedan exemplifieras några omständigheter angående satser:

- (5) Lasse kommer nästa vecka.
- (6) Kom hit!
- (7) Hej på dig!
- (8) (Var bor Lasse?) -I Vasa.
- (9) Hon målade dörren och jag golvet.

Med en fullständig sats avses en sats som innehåller en nexusförbindelse bestående av subjekt och finit verb (5). Imperativsats räknas dock till en fullständig sats oavsett att satsen inte har något utsatt subjekt (6). En ofullständig sats är en sats där subjekt eller finit verb saknas (7). Det är vanligt i språket att uttryck underförstås. Då är det fråga om något som är så givet att det inte behöver sägas. Denna konstruktion som kallas ellips är mycket vanlig som svar på frågor (8) (Andersson 1994, 102, 116, Jörgensen & Svensson 1987, 159). Satsen kan dock sakna predikatsverb då den andra satsens underförstådda predi-

katsverb är detsamma som den första satsens (9) (Ljung & Ohlander 1980, 173). Satsen kan till formen vara antingen en huvudsats eller en bisats. Till funktionen kan satserna vara över- eller underordnade (Hultman & Westman 1977, 180).

Man räknar med två typer av fullständiga satser, nämligen huvud- och bisatser. Skillnaden mellan dessa två typer ligger i deras funktion och uppbyggnad. Bisatserna kan med andra fraser bilda större satser. Huvudsatser är i allmänhet syntaktiskt självständiga och de kan i kombination med andra makrosyntagmer bilda texter (Jørgensen & Svensson 1987, 104). Grammatiskt likställda satser sammanbinds med hjälp av samordnande konjunktioner medan underordnande konjunktioner eller subjunktioner anknyter en underordnad sats till ett led i den överordnade satsen (Thorell 1982, 189, Andersson 1994, 50).

3.2 Huvudsatser

Huvudsats är en sats som fungerar som en mening eller som samordningsled i en mening som är bildad genom samordning (Andersson 1994, 118). Samordning genomförs med hjälp av de s.k. samordnande konjunktioner (t. ex. *och, men*). Samordnande konjunktioner kan samordna utom satser också satsdelar (Ljung & Ohlander 1980, 173, 174).

Det finns följande typer av huvudsatser: påståendesatser, frågesatser, imperativsatser, önskningsatser och utropssatser (Andersson 1994, 129, 130). I det följande exemplifieras huvudsatser:

- (10) a. Den lilla pojken fångade en abborre i sjön i går.
 b. I går fångade den lilla pojken en abborre i sjön.
 c. I sjön fångade den lilla pojken en abborre i går.
 d. En abborre fångade den lilla pojken i sjön i går.

Svenska påståendesatser har alltid ett satsled framför det finita verbet. Satsledet är t. ex. ett subjekt (10a), ett TSR-adverbial (10b, 10c) eller även andra satsdelar (10d). Det finita verbet står då på andra plats i satsen (Jørgensen & Svensson 1987, 105-107). Det satsled som i påståendesatser står framför det finita verbet utgör satsens fundament (Jørgensen & Svensson 1987, 106).

Frågesatser består av alternativfrågesatser (=underställande frågesatser) eller frågeordsfrågesatser (=sökande frågesatser). Alternativfrågor besvaras genom att välja det ena av

minst två alternativ. Alternativfrågor har finitframflyttning utan fundament (Andersson 1994, 129):

(11) Kommer du i dag eller i morgon?

Den vanligaste typen av alternativfråga är en fråga med *ja-* eller *nej-*svar då satsens negation är ett underförstått alternativ (Andersson 1994, 129):

(12) Skall du komma?

I följande frågor finns ett frågeord:

(13) Vad målar du ?

(14) När kommer mormor ?

Frågeordsfrågor besvaras med hjälp av ett obestämt frågeled som erbjuder alternativ att välja mellan. Frågeordsfrågor har frågeledet som fundament och finitframflyttning (Andersson 1994, 129). De efterfrågar en detalj i en händelse t.ex. när, var eller hur någonting sker eller vad en viss person gör (Jørgensen & Svensson 1987, 106).

I följande ges exempel på imperativsatser:

(15) Sitt ner!

(16) Öppnas här!

Imperativsatser innehåller ett verb i imperativ och har vanligen inget subjekt (Jørgensen & Svensson 1987, 107). Imperativ uttrycker befallning, förbud, råd, föreskrift, önskan, bön, tillåtelse m.m. (Thorell 1982, 129, 133).

Vi ger nu exempel på önskningsatser:

(17) Leve kungen!

(18) Han leve länge!

(19) Om jag ändå vore där!

(20) Tänk om hon kommer!

Det finns två typer av önskningsatser: optativa- och hypotetiska önskningsatser. Optativa önskningar framställs som möjliga och man använder inte uppmaning för att önskningar skulle bli förverkligade (17, 18). Optativa önskningar har finitframflyttning, verbet är i optativ, och optionellt dessutom fundament (Andersson 1994, 129).

Hypotetiska önskningar framställs som mer överkliga (19, 20). De kan också fungera som gissningar och utrop, och de har finitframflyttning med verbet i konjunktiv eller modalt preteritum och de står utan fundament. De innehåller ofta bara och ändå och dessutom kan de ha bisatskonstruktion (Andersson 1994, 129, 130).

I det följande exemplifieras utropssatser:

- (21) Att du ser snygg ut!
- (22) Som jag har längtat efter !
- (23) Vad jag är glad!

Utropssatser har bisatskonstruktion som inleds med *att*, *som* eller med en expressiv fras innehållande *vad*, *vilken* eller *så* (Andersson 1994, 130). Meningen uttrycker den känsla som en viss händelse eller företeelse påverkar den talande och tonen höjs vanligen genast över "normaltonen" och sänks litet mot slutet (Thorell 1982, 279).

I det följande ger vi exempel på samordnande konjunktioner:

- (24) Jag kan inte komma, för jag är sjuk.
- (25) Lärarna och eleverna samt föräldrarna lovade att de skulle samarbeta samt att de skulle vara eniga om beslutet.

Samordnande konjunktioner förbinder satser eller satsled av samma slag med varandra (Lindberg 1980, 125). Leden kan t.ex. vara två eller flera nominalfraser, ett antal huvudsatser eller bisatser. *För* och *ty* är konjunktioner som bara förbinder huvudsatser (24) medan *samt* och *eller* (med undantag av direkta frågor) används bara då bisatser och enkla satsdelar samordnas och konjunktionen *samt* gärna då de samordnande leden själva består av samordning (25) (Se Ljung & Ohlander 1980, 177, Andersson 1994, 50).

Det finns sex olika typer av samordnande konjunktioner: kopulativa-, disjunktiva-, adversativa-, explanativa-, konklusiva- och komparativa konjunktioner. I det följande ger vi exempel på dem:

- (26) Han har ätit middag och dricker nu kaffe.
- (27) Reser han i dag eller i morgon?
- (28) Det regnar men det är varmt.
- (29) Vi kunde inte gå på bio för biljetterna var slutsålda.
- (30) Det är inte så sent, så du kan väl komma.
- (31) Han tyckte mera om ishockey än om fotboll.

Och, samt, som, respektive och *liksom* hör till de kopulativa konjunktionerna och vid kopulativ relation är det senare ledet likartat, slutande sig till eller vidareförande i förhållande till det föregående (26). Konjunktionen *eller* är en disjunktiv konjunktion och vid disjunktiv relation betecknas båda leden som alternativ eller varianter (27). Adversativa konjunktioner består av konjunktionerna *men, fast, utan* och *utom* och vid adversativ relation utgör det senare ledet en motsats till det förra eller uttrycker en inskränkning (28). *Ty* och *för* hör till de explanativa konjunktionerna med vilkas hjälp den senare satsen uttrycker en förklaring till den förra (29). *Så* är en konklusiv konjunktion som relaterar två satser; det senare ledet betecknar en följd eller en slutsats av innehållet i det förra ledet (30). Vid komparativ relation förenas satsled av samma slag: *som* och *än* är de komparativa konjunktionerna (31) (Thorell 1982, 184-188, se Jörgensen & Svensson 1987, 39).

De s.k. konjunktionella adverbena har samma funktion som de samordnande konjunktionerna och de kallas ibland för konjunktioner. De är antingen enkla adverb (t. ex. *också, nämligen, dock*) eller adverb kombinerat med en följande konjunktion (t. ex. *varken - eller, både - och*). Det finns också enkla adverb som upprepas: *dels - dels, än - än* (Ljung & Ohlander 1980, 178).

Konjunktionella adverb som anger kopulativ relation är *ock, också, även; därtill, därjämte, dessutom, tillika, jämväl; likaså, likaledes; ävenså, ävenledes; vidare, för övrigt; dels...dels, än...än*. Konjunktionella adverb med en följande konjunktion som hör till denna grupp är *både...och, såväl...som, icke blott/inte bara...utan även/också; och vidare/dessutom/för övrigt*. Disjunktiv relation uttrycks med hjälp av följande konjunktionellt adverb kombinerat med en följande konjunktion: *antingen/ endera...eller, vare sig...eller, varken ...eller; eller också/snarare/åtminstone*.

Adversativ relation kan anges med hjälp av konjunktionella adverb som *dock*, *ändock*, *ändå*, *likväl*, *emellertid*, *däremot*; *annars*; *snarare*, *tvärtom*; *icke desto mindre*, *i alla fall*; *visserligen*. Följande konjunktionella adverb kombinerat med följande konjunktion hör till denna grupp: *visserligen...men*, *inte...utan*; *och dock*, *men ändå*, *utan snarare*.

Nämligen och *ju* är konjunktionella adverb som uttrycker explanativ relation och *ty/för...ju* är ett konjunktionellt adverb kombinerat med följande konjunktion som uttrycker också explanativ relation. Konklusiv relation uttrycks med hjälp av sådana konjunktionella adverb som *alltså*, *således*, *därför*, *följaktligen*; *för den skull*, *på grund härav* och konjunktion + konjunktionellt adverb som anger konklusiv relation och / *därför alltså*, *så därför*. Komparativ relation anges med det konjunktionella adverbet *såväl* och med hjälp av konjunktion + konjunktionellt adverb som *såväl...som* (Thorell 1982, 184).

3.3 Bisatser

3.3.1 Om begreppet bisats

Bisats är en sats som ingår som satsdel i en större sats. Vi kan skilja mellan tre huvudtyper av bisatser efter sin möjliga satsdelstillhörighet: nominala bisatser, adverbiala bisatser och attributiva bisatser (Andersson 1994, 118, 132). Då begränsar vi begreppet bisats till satser som är underordnade. Nominala bisatser fungerar på samma sätt som nominalfraser. De kan vara subjekt, objekt, predikativ, apposition eller rektion till en preposition. Adverbiala bisatser som är adverbial inleds nästan alltid med en subjunktion eller ett adverb. Attributiva bisatser ingår som satsformade attribut i nominalfraser (Jørgensen & Svensson 1987, 107).

Bisatsinledare kan ha dubbelfunktion då de för det första gör en sats till underordnad sats och för det andra fungerar som satsled i denna sats. Interrogativa (32) och relativa pronomen (33) och adverb är sådana bisatsinledare. T.ex.:

(32) Jag förstår vad du säger.

(33) Den dag då jag reste var fin.

Bisatser kan också vara oinledda (34) eller ha både en initial satsdel och en subjunktion (35) (Andersson 1994, 132, se Thorell 1982, 236):

- (34) Jag tycker om boken jag läser.
 (35) Jag vet vem som kommer i dag.

Det finns många underordnande konjunktioner som skiljer sig från varandra semantiskt, stilistiskt och funktionellt. Den mest betydelsebärande skillnaden är den mellan de allmänt underordnande och de semantiskt särskiljande konjunktionerna. De allmänt underordnande konjunktionerna är innehållstomma då huvudsatsens predikat (= sägeverb eller rapportverb) utsäger verbskeendet (36). Övriga konjunktioner är semantiskt särskiljande förbindare och de ger varierade betydelseaspekter till bisatsen (37) (Lindberg 1980, 237, 238):

- (36) Jag sade att hon sover nu.
 (37) Hon målar medan/innan/fastän osv. jag fotograferar.

3.3.2 Nominala bisatser

Nominala bisatser kan vara att-satser eller indirekta frågesatser. I det följande ger vi exempel på dem:

- (38) Jag vet att jag orkar.
 (39) Jag undrar om jag orkar.

Att-satser inleds av ett allmänt underordnande att (38), indirekta frågesatser inleds av en interrogativ subjunktion, ett interrogativt pronomen eller ett interrogativt adverb (39). Att-sats innehåller ett påstående, medan en indirekt frågesats inte gör det (Jørgensen & Svensson 1987, 107).

Nominala bisatser används för det mesta som komplement till följande typer av verb (Jørgensen & Svensson 1987, 108):

- (a) Verb som betecknar vad någon har sagt, påstått m.m. (Jørgensen & Svensson 1987, 108):

- (40) Anna sade att hon tänkte cykla dit.
 (41) Jag berättade om hur jag hade firat mitt semester.

(b) Verb som uttrycker någons uppfattning, åsikt, erfarenhet, hopp, tro m.m. (Jørgensen & Svensson 1987, 108):

- (42) Hon tycker att den röda bilen är bäst.
- (43) Jag tror att det blir varm dag i morgon.

Verb med modal innebörd kan också ange en värdering av skeendet som glädjande, beklagligt, problematiskt m.m. (Jørgensen & Svensson 1987, 108):

- (44) Han beklagade att målningen blev för dyster.
- (45) Vi gladdes åt att ni vann matchen.

(c) Verb som betecknar orsak, villkor, följd, förutsättning m.m. (Jørgensen & Svensson 1987, 109):

- (46) Hans sena ankomst berodde på att klockan inte ringde.
- (47) Därav följer att vi inte kan resa i dag.

Bisatsen är som komplement till verb oftast direkt objekt (48) eller ingår i prepositionsobjekt (49) (Jørgensen & Svensson 1987, 109):

- (48) Vi fick veta att skolan skulle sluta den första juni.
- (49) Detta berodde på att bilen hade gått sönder.

Bisatsen fungerar som subjekt om agens till det överordnade verbet underförstås. Detta är vanligt i nyhetstexter (Jørgensen & Svensson 1987, 109):

- (50) Att kungen tänker avgå meddelades från Stockholm.

I det följande ger vi ett exempel på användningen av det formella subjektet *det* och placeringen av den nominala bisatsen i det sammanhanget:

- (51) Det är okänt vilka som stal bilen.

De nominala bisatserna kan som subjekt ha platshållande funktion, men det vanligaste är att placera dem till meningens slut. Då börjar man satsen med ett formellt subjekt det (Ljung/Ohlander 1980, 184, 194). Bisatsen är då det egentliga subjektet (Jørgensen & Svensson 1987, 109).

Bisatsen kan också vara subjektivt predikativ (Jørgensen & Svensson 1987, 110):

(52) Ändå lär huvudsaken ha varit på den tiden att barnen respekterade sina föräldrar.

Ibland är det svårt att avgöra vilken av nominalfraserna som är subjekt och vilken som är predikatsfyllnad. Sådana satser brukar kallas kopulabalanserade (Lindberg 1980, 219):

(53) Huvudsaken är att jag läser boken.

Nominala satser kan tillsammans med preposition vara adverbial (Jørgensen & Svensson 1987, 110):

(54) Hon kunde köpa en bil genom att hon hade sparat pengar.

Att-satser inledda med preposition och med adverbial funktion kallas ibland för deskriptiva bisatser (Jørgensen & Svensson 1987, 110).

En nominal bisats kan i samband med preposition också fungera som attribut (Jørgensen & Svensson 1987, 111):

(55) Uppgifterna om hur många som dog varierar.

Nominala bisatser kan också fungera som appositioner (Jørgensen & Svensson 1987, 111):

(56) Han upprepade sitt påstående, (nämligen) att jag nu måste sälja min bil.

3.3.3 Adverbiella bisatser

De adverbiella bisatserna bildar olika grupper på grund av de omständigheter som de uttrycker. Vi börjar med att betrakta tidsbisatser (temporal bisatser). I det följande ges exempel på tidsbisatser:

(57) Han gick ut innan det började regna.

(58) Jag läser boken när jag kommer hem.

Tidsbisatser inleds av temporal subjunktion som ofta markerar vilken semantisk relation som råder mellan bisatsen och den överordnade satsen (t. ex. *förrän, innan, samtidigt - som, tills*) eller adverb (t. ex. *när*) (Jørgensen & Svensson 1987, 39, 111).

Nu ger vi ett exempel på rumsbisatser:

(59) Dit vi reser kan du också resa.

Relativa adverb där eller dit inleder rumsbisatser (Jørgensen & Svensson 1987, 112).

Här följer ett exempel på villkorsbisatser:

(60) Om det blir varmt väder kan vi cykla dit.

Villkorsbisatser (konditionala bisatser) inleds av konditional subjunktion (t. ex. *bara, blott, om, ifall, på villkor att*) (Jørgensen & Svensson 1987, 112):

I det följande ger vi exempel på avsiktsbisatser:

(61) Jag stängde dörren för att jag skulle kunna höra.

(62) Jag stängde dörren för att kunna höra.

Avsiktsbisatser (finala bisatser) inleds av final subjunktion (t. ex. *att, för att, för*) (Jørgensen & Svensson 1987, 112). En bisats med den finala förbindaren har alltid verbet *skall/skulle* (61). Ofta sker en transformation till infinitiv när huvudsats och bisats har samma subjekt (62) (Lindberg 1980, 241, 242).

Vi har följande sats som ett exempel på orsaksbisatser:

(63) Jag stannade hemma eftersom det regnade.

Till orsaksbisatserna (kausala bisatser) hör satser inledda med kausala subjunktioner (t. ex. *därför att, eftersom, emedan*) (Jørgensen & Svensson 1987, 112).

I det följande exemplifieras jämförande bisatser:

(64) Provet var lättare än jag hade tänkt.

Till jämförande bisatser (komparativa bisatser) hör satser inledda med komparativa subjunktioner (t. ex. *liksom, som, som om, än*) som hör ihop med t.ex. *lika, mer, mindre* i den överordnande satsen. Komparativa bisatser förkortas ofta så att man tar bort de delar som är identiska med motsvarande delar i den överordnande satsen, t.ex. *Jag är lika trött som jag var förut - Jag är lika trött som förut*. Denna förkortning är optionell, medan det led som står efter *lika, mer, mindre* stryks vanligen obligatoriskt i bisatsen, t.ex. *Jag är lika trött som jag var (så trött) förut - Jag är lika trött som förut*. När det blir kvar bara en nominalfras har komparativsatsen blivit en komparativfras (Andersson 1994, 104, 134, se Jørgensen & Svensson 1987, 112). Vid den komparativa relationen jämför man innehållet i en huvudsats och innehållet i en bisats (Thorell 1982, 253).

De komparativa bisatserna kan också inledas av (*så...*) *att* och *ju (...desto)* (Jørgensen & Svensson 1987, 112):

(65) Han var så stor att han nästan inte rymde in i bilen.

(66) Ju längre vi väntar desto hungrigare blir vi.

Satser inledda med *som om* kan klassificeras som konditionalt komparativa satser (Jørgensen & Svensson 1987, 112-113):

(67) Han arbetade som (om) kursen skulle sluta i morgon.

I det följande ger vi exempel på medgivande bisatser:

(68) De reste utomlands trots att de inte hade mycket pengar.

(69) Även om det är kallt tänkte jag gå och simma.

Medgivande bisatser (koncessiva bisatser) inleds av koncessiv subjunktion (t. ex. *fast, fastän, medan, trots att, även om*) (Jørgensen & Svensson 1987, 113).

Nu tar vi fram exempel på följd-bisatser:

(70) Barnet grät så att det blev rött.

(71) Han hade huvudvärk, varför han måste stanna hemma.

Följd-bisatser (konsekutiva bisatser) inleds av konsekutiva subjunktioner (*så att, så*) (70) eller av adverb (71) (Jørgensen & Svensson 1987, 113).

Till motsatsbisatser (adversativa bisatser) hör satser inledda med adversativ subjunktion (t. ex. *medan, under det att*) (Jørgensen & Svensson 1987, 113):

(72) Barnen lekte på golvet medan mödrarna satt på stolarna och pratade.

3.3.4 Attributiva bisatser

I det följande exemplifieras den vanligaste typen av de attributiva bisatserna, relativsatsen:

(73) Den lilla katten som sitter där är söt.

(74) Den röda stugan där hon bor ser snygg ut.

(75) Timmarna innan festen började tycktes aldrig vilja gå.

Relativsatsen inleds av ett relativt pronomen (73) (*som, vars, vad, vilken* med böjningsformer), ett relativt adverb (74) (t.ex. *där, dit, då, när, varmed, varför*) eller en subjunktion (75) (Jørgensen & Svensson 1987, 114, se Ljung & Ohlander 1980, 133). Relativsats är en bisats som endast kan vara attribut och den fungerar som bestämning till vanligen substantiviska huvudord som kallas korrelat (Ljung & Ohlander 1980, 181, 182).

En attributiv sats är knuten till ett korrelat utom s.k. fria relativsatsen inledda med *vad (=det som)* (Jørgensen & Svensson 1987, 114):

(76) Vad han sade var inte sant.

Attributiva bisatser kan vara restriktiva eller icke-restriktiva. En restriktiv bisats är nödvändig och begränsande till sitt innehåll (Jørgensen & Svensson 1987, 114):

(77) Modern kallade till sig de barn som varit olydiga (dvs. ett urval av barnen, nämligen de av samtliga barn som varit olydiga).

En icke-restriktiv sats är parentetisk och man kan ofta tänka sig att tillägga ett för övrigt (Jørgensen & Svensson 1987, 115):

(78) Modern kallade till sig barnen som varit olydiga (dvs som samtliga varit olydiga).

I det följande ger vi ett exempel på en nominal bisats som också kan fungera som attribut:

(79) Meddelandet att hon hade flyttat utomlands förvånade alla.

Då nominala bisatser är som attribut fungerar de som bestämning i en nominalfras. De påminner om appositioner till substantiv men står också ofta som objekt till verb (Andersson 1994, 94).

3.3.5 Om underordnande konjunktioner

Underordnande konjunktion eller subjunktion är ett oböjligt bindeord som anknyter underordnad sats till ett led i den överordnande satsen (Andersson 1994, 50). Underordnande konjunktioner inleder en ny sats, där konjunktionen ingår i satsen och markerar var satsen börjar. Med hjälp av konjunktionen blir satsen underordnad och beroende av en annan sats (Lindberg 1980, 130). Subjunktionerna kan vara enkla, t.ex. *att*, *om*, *som*, eller sammansatta, t. ex. *eftersom*, *huruvida*. En komplex subjunktion består av preposition + *att* eller adverb + *att* eller den kan också innehålla ett pronomen och/eller substantiv (Andersson 1994, 50).

Nu ger vi exempel på de vanligaste underordnande konjunktionerna i svenska:

(80) Jag sade att jag inte kommer.

(81) Jag var ute när han kom.

(82) Han var där lika länge som jag.

- (83) Han snarkade så att ingen kunde sova.
- (84) Han tog flyget för att han skulle hinna dit i tid.
- (85) Hon kunde inte komma då hon hade blivit sjuk.
- (86) Lisa kommer om hon har tid.
- (87) Lasse kom fast han var sjuk.
- (88) Vi ville veta om han gick ut.

De vanligaste underordnande svenska konjunktionerna är det allmänt underordnande *att* (80), temporala konjunktioner *då, när, medan, sedan, under det (att), (just) som, så länge som, innan, förrän, till dess (att), tills, så snart (som), så ofta (som)* (81). *Såsom, liksom, som, (så)...som, (lika)...som, ju...desto, än* hör till de vanligaste komparativa subjunktioner (82). *Så att, (så)...att, (sådan)...att* är de vanligaste konsekutiva subjunktioner (83). Av finala subjunktioner är *för att, på det att, (att)* de vanligaste (84). *Eftersom, därför att, emedan, då, som (alldenstund, enär)* är de vanligaste av kausala subjunktioner (85). *Om, ifall, bara, blott, såvitt, såframt (därest)* hör till de vanligaste konditionala subjunktionerna (86), vanligaste koncessiva subjunktioner är *trots att, fast, fastän, även om, om också, om än, ehuru, oaktat (änskönt)* (87). *Om* och *huruvida* är de vanligaste interrogativa subjunktionerna (88) (Ljung & Ohlander 1980, 192).

4 OM LÄROPLAN OCH SPRÅKUNDERVISNING I GYMNASIET

Ämnet svenska språket är en del av studerandes allmänbildning och också ett medel att utvidga den vidare. Läroämnet ger studerande medel för kommunikation som behövs i livet och i många yrken. Läroämnet ger också studerande betydande nordiskt kulturkapital och förstärker deras kulturidentitet i vårt tvåspråkiga land. Studerande får också beredskap att arbeta såväl i hemlandet som också i andra nordiska länder. Läroämnet utvidgar studerandenas världsbild och framställer Finland som en del av de nordiska länderna i Europa (Opetushallitus 1994, 45).

Angående huvud- och bisatser i gymnasiets svenskundervisning har vi studerat hur och när de framställs i läroboken Medvind som har använts som läromedel vid Jyväskylän Lyseo. I kurs 2 har man framfört rak - och omvänd ordföljd i huvudsatsen och ordföljden i bisatsen. Följande exempel ges på rak ordföljd i huvudsatsen:

SUBJEKT PREDIKAT RÖRLIG BESTÄMNING PREDIKAT PLATS TID

(1) Jag kan inte gå ut i kväll.

SUBJEKT PREDIKAT RÖRLIG BESTÄMNING PREDIKAT OBJEKT PLATS

(2) Vi har inte läst boken i skolan.

Exempel på omvänd ordföljd:

SUBJEKT PREDIKAT SUBJEKT RÖRLIG BESTÄMNING PREDIKAT PLATS

(3) I höst kan jag inte resa dit.

PLATS PREDIKAT SUBJEKT OBJEKT

(4) I Stockholm såg jag vackra hus.

ORSAK PREDIKAT SUBJEKT RÖRLIG BESTÄMNING PREDIKAT

(5) Därför vill jag gärna resa.

BISATS PREDIKAT SUBJEKT OBJEKT

(6) Om jag jobbar får jag pengar.

SATSADVERB PREDIKAT SUBJEKT RÖRLIG BESTÄMNING PREDIKAT

(7) Tyvärr kan jag inte komma.

OBJEKT PREDIKAT SUBJEKT PREDIKAT

(8) Den boken måste vi läsa.

I detta sammanhang konstateras att frågesatsen också kan ha rak ordföljd om frågande pronomen står som subjekt (9) eller bestämning till subjekt (10). Exempel:

(9) Vem har sett filmen?

(10) Vilken bok är bra?

Det påpekas också att en anföringssats kan ha omvänd ordföljd om den i direkt anföring står inne (12) i eller efter citatet (11). Exempel:

(11) "Vi tycker om att resa", sade de.

(12) "Vill ni", frågade de, "komma och besöka oss?" (Abrahamsson, Lankinen, Lehto, Nordgren, Westerlund 1990, 181-183)

I kurs 2 ingår också ordföljden i bisatsen. Man konstaterar att bisatsen aldrig förekommer ensam utan alltid i samband med huvudsatsen. Ytterligare understryks att bisatsen alltid har rak ordföljd och nekande adverb och andra rörliga bestämningar står före hela predikatet. Om bisatserna tar man fram underordnande bisatser, relativbisatser och indirekta frågesatser. Angående underordnande bisatser räknar man upp de vanligaste underordnande konjunktionerna: *att, när, om, fast, då, eftersom, innan, (inte) förrän, medan, sedan, ju - desto*. Man måste ha rak ordföljd i ju-satsen, omvänd ordföljd i destosatsen.

När det gäller indirekta frågesatser konstaterar man att de är bisatser och alltid har rak ordföljd (13). Om en direkt fråga börjar med ett verb inleds den indirekta frågan med konjunktionen *om* och satsen har rak ordföljd (14). Om frågeordet står som subjekt eller bestämning till subjekt i en direkt fråga måste man tillägga *som* till den indirekta frågan. Det placeras mellan subjekt och predikat (15). Exempel:

Direkt fråga Indirekt fråga

(13) Vart reser hon? Vet du vart hon reser?

(14) Har ni varit där? Han vill veta, om ni har varit där.

(15) Vem var där? Jag har inte hört vem som var där.

Beträffande relativsatser fastställs att relativsatser är bisatser är med rak ordföljd (16) och med rörliga bestämningar före predikatet (17, 18). Exempel:

(16) Jag läste en bok, som jag gillade.

(17) Vi vill resa till ett land, där solen alltid skiner.

(18) Det är att kafé, dit vi ofta går.

Om rörliga bestämningar sägs att de placeras olika i huvudsatser och bisatser och därför kallas rörliga bestämningar. I en huvudsats med rak ordföljd placeras rörliga bestämningar efter finita verbet (19):

(19) Jag har ofta varit i Sverige.

Om predikatet består av flera verb placeras rörlig bestämning efter det första predikatsverbet.

I en huvudsats med indirekt ordföljd placeras rörlig bestämning efter subjektet:

(20) Där har han inte varit.

I en bisats placeras rörliga bestämningar efter subjektet:

(21) Han har berättat att han inte har varit i Sverige.

Till slut ges de vanligaste nekande adverbena, satsadverbena och trycksvaga adverbena som uttrycker obestämd tid (Abrahamsson m.fl. 1990, 186, 187, 190, 191, 194, 195).

I samband med kurs 2 presenteras tempusharmonin. Presens, perfekt och futur bildar nu-tempus (22, 23) och imperfekt, pluskvamperfekt och skulle bildar då-tempus (24, 25). Exempel:

(22) Jag hör på radio, när jag läser läxor.

(23) Jag ska läsa läxorna när jag har hört på radio.

- (24) Jag hörde på radio när jag hade läst läxorna.
 (25) Jag skulle läsa läxorna när jag hörde på radio. (Abrahamsson m.fl. 1990, 158).

I kurs 3 tas fram bisatsinledande konjunktioner *förrän* och *innan* med några exempel på dem. Ytterligare lärs i samband med kurs 3 ut relativpronomen *som; vilken, vilket, vilka; vad; vars; vilkas*. Läroboken förklarar att en relativsats är en bisats med rak ordföljd och negation före predikatet. Likaså tas fram de relativa adverbena *där, dit, då* och konstateras att de också börjar en bisats och att ordföljden skall vara rak (Abrahamsson m.fl. 1991, 86, 154-156).

I kurs 4 repeteras tempusharmonin genom att ge följande exempel på den:

- (26) Hon påstår att hon har tränat mycket. (Perfekt)
 (27) Hon påstår att hon tränar mycket. (Presens)
 (28) Hon påstår att hon skall träna mycket. (Skall)
 (29) Hon påstod att hon hade tränat mycket. (Pluskvamperfekt)
 (30) Hon påstod att hon tränade mycket. (Imperfekt)
 (31) Hon påstod att hon skulle träna mycket. (Skulle) (Abrahamsson m.fl. 1995, 209)

I kurs fyra tas också fram huvudsatsens raka - och omvända ordföljd samt bisatser med underordnande konjunktion, relativsatser och indirekta frågesatser.

Angående bisatsens ordföljd repeteras de vanligaste underordnande konjunktionerna.
 Exempel:

- (32) Jag vet, att han inte är hemma.
 (33) Om det regnar, kommer jag inte.

Om relativsatser ges följande exempel:

- (34) Jag såg en film som jag inte gillade.
 (35) Hon är en flicka, som alltid är glad.
 (36) Vi fick göra en klassresa, vilket var jätteroligt.

Indirekta frågesatser illustreras med några exempel och med förklaringen att ordföljden i en bisats alltid skall vara rak och att den rörliga bestämningens plats är före predikatet. Några exempel:

(37) Vet du, vad hon heter?

(38) Han frågade, om vi hade varit där. (Abrahamsson m.fl. 1995, 232, 233)

I kurserna 6-7 repeteras ordföljden i huvudsatsen och framtas indelningen av påstående-, fråge- och imperativsatser med exempel. På samma sätt repeteras ordföljden i bisatsen. I detta sammanhang upprepas den indirekta frågesatsen (Abrahamsson m.fl. 1992, 219-221).

Medvind presenterar i kurserna 6-7 de sammanordnande och underordnande konjunktionerna. Det konstateras att de samordnande konjunktionerna förenar likadana satser och satsdelar medan de underordnande konjunktionerna förenar huvud- och bisatser. Därtill har man en lista över sammanordnande och underordnande konjunktioner med exempel. Boken tar fram följande sammanordnande konjunktioner: *och, men, för, ty, utan, både - och, såväl - som, antingen - eller, varken - eller, eller, dels - dels, vare sig - eller*. Följande underordnande konjunktioner tas upp: *att, så att, för att, om, ifall, när, då, fast, trots att, även om, då, eftersom, därför att, innan, (inte) förrän, medan, sedan, tills, som om, ju - desto, ju - dess* (Abrahamsson m.fl. 1992, 215).

5 MATERIAL OCH METODER

5.1 Om material

Vi har som undersökningsmaterial 120 uppsatser i svenska skrivna av 15 finska gymnasieelever. Var och en av eleverna har skrivit åtta uppsatser och materialet innehåller alla kurser i svenska samt studentexamen. Kurserna har sammanslagits enligt årskurser så att årskurs 1 innehåller kurserna 1 och 2, årskurs 2 innehåller kurserna 3, 4 och 5 och årskurs 3 består av kurserna 6 och 7. Vi lottade ut uppsatserna bland den totala korpusen (FinSveLng) med 107 elever varav vi har valt uppsatser skrivna av gymnasister vid Jyväskylän lyceum. Uppsatsmaterialet har samlats in på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylän universitet och är lagrat på dator.

Tre rikssvenska kontrolläsare har markerat felen och gjort korrigeringsförslag i uppsatserna. Felbedömningen baseras på de anteckningar och rättelser som de tre kontrolläsarna har gjort. I de fall där läsarna har varit oeniga om felen har vi klassificerat dem som fel om två av de tre kontrolläsarna har ansett dem som okorrekta. I några fall har bara en av kontrolläsarna reagerat på inlärares prestation som klart är normavvikande. Då har vi nöjt oss med bara en kontrolläsare.

Poängantalet i studentskrivning avgör grupptillhörigheten. På grund av dessa resultat grupperas eleverna på följande sätt: de svaga (=grupp A), de mediokra (=grupp B) och de duktigaste (grupp C). Uppsatser som vi valde i grupp A bestod av tre flickor och två pojkar, i grupp B valde vi tre pojkar och två flickor. I denna korpus bestod de duktigaste eleverna enbart av flickor. Uppsatserna täcker tidsperioden från hösten 1991 till våren 1994.

Gymnasisterna vid Jyväskylän lyceum hade använt läroboksserien Medvind. Vi har i vår undersökning redogjort för i vilket skede läromaterialet presenterar de olika typerna av huvud- och bisatser samt de olika samordnande och underordnande konjunktionerna.

5.2 Om metoder

Bearbetning av korpusen börjades genom att koda materialet så att de undersökta företeelserna fick sina egna koder. Med hjälp av programmet OCP fick vi fram frekvenserna för de olika företeelserna. Därefter räknade vi först de absoluta frekvenserna som vi

sedan ordnade efter försökspersoner och årskurser . Vid sidan av de absoluta frekvenserna räknar vi de relativa frekvenserna dvs. de procentuella andelarna för att få fram möjliga utvecklingsgångar hos gymnasisternas prestationer.

Frekvenserna betraktas i alla årskurser samt i studentexamen och inom olika nivågrupper. Skillnaderna kan vara verkliga eller slumpmässiga. För att våga påstå om den uppkomna skillnaden beror på slumpen eller om det verkligen finns skillnader mellan populationer har vi gjort en statistisk signifikansprövning med hjälp av χ^2 -test.

De statistiska signifikanstesterna bygger på hypotesprövning. Grundidéen är den s.k. nollhypotesen som innehåller ett antagande att det inte finns någon verklig skillnad mellan samplen. Vid mothypotesen utgår man från att skillnaderna mellan samplen är verkliga. Ju mindre skillnaderna är desto sannolikare är det att de beror på slumpen. En stor skillnad tyder på större sannolikhet av en verklig skillnad mellan samplen (Butler 1985, 69-70).

Vid hypotesprövning försöker man hellre förkasta nollhypotesen än att direkt stödja mothypotesen. Signifikansnivån betyder den procentuella risknivån vid förkastande av nollhypotesen. Om det finns en skillnad kan den vara signifikant t.ex. på 5 %-, 1 %- eller 0,1 %-nivå. 5 %:s felrisk betyder att risken att den alternativa hypotesen är felaktig är under 5 %. I de övriga fallen är felrisken då 1 % eller 0,1 %. Man kan tala om nästan signifikanta ($p < 0,05$), signifikanta ($p < 0,01$) och mycket signifikanta skillnader ($p < 0,001$) (Butler 1985, 71).

Vi har använt χ^2 -test i vårt material både på gruppnivån och på individnivån. χ^2 -testet bygger på de absoluta frekvenserna och med hjälp av det kan man pröva om skillnaderna mellan de olika nivågrupperna under de olika årskurserna och skillnaderna hos de olika nivågrupperna under hela gymnasietiden är statistiskt signifikanta eller inte (Butler 1985, 113).

Vi har gjort en kvantitativ beskrivning av de valda språkdragen, då vi utgår från de beräknliga egenskaperna i inlärnarnas skriftliga framställningar. Vår undersökning är också kvalitativ eftersom vi följer och försöker beskriva gymnasisternas språkutveckling från årskurs 1 ända till studentexamen. Det är fråga om en longitudinell studie då vi vill få fram gymnasisternas utvecklingsgångar under gymnasietiden.

Vi har också kodat in och definierat felen, dvs. de former som avviker från målspråksnormen. Vi har räknat frekvenserna för felen och försökt förklara vad de kan bero på. I detta sammanhang har vi också presenterat exempelmeningar ur vårt uppsatsmaterial.

6 FREKVENTIELL ANALYS AV SATSTYPER

Meningsbyggnaden blir mera komplicerad när språkförmågan utvecklas. Detta innebär att meningarna allt oftare består av både huvud- och bisatser. En riklig mängd bisatser anses vanligtvis som ett tecken på en högre kunskapsnivå i språkbruket och sådana uppsatser antas ofta höra till de bästa betygen (jfr Hultman & Westman 1977, 190). Man bör dock inte sträva efter en alltför hög användning av bisatser eftersom språket då lätt blir för krångligt (se Hultman & Westman 1977, 190-191).

6.1 Jämförelse av de olika årskurserna

På gruppnivån jämför vi de svaga (grupp A), de mediokra (grupp B) och de bra försökspersonerna (grupp C) under tre årskurser och i studentexamen. I följande tabell framförs den absoluta och den procentuella fördelningen av huvud- och bisatser hos försökspersonerna.

Tabell 1 *Fördelning av huvud- och bisatser*

NV	Satstyp	åk1		åk2		åk3		stud.		totalt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	Huvudsatser	189	83.3	270	68.9	186	64.4	87	59.2	732	69.4
	Bisatser	38	16.7	122	31.1	103	35.6	60	40.8	323	30.6
	Totalt	227	100.0	392	100.0	289	100.0	147	100.0	1055	100.0
B	Huvudsatser	212	81.9	297	69.1	195	70.9	87	58.4	791	71.1
	Bisatser	47	18.1	133	30.9	80	29.1	62	41.6	322	28.9
	Totalt	259	100.0	430	100.0	275	100.0	149	100.0	1113	100.0
C	Huvudsatser	197	77.3	325	74.5	183	73.5	93	67.9	798	74.1
	Bisatser	58	22.7	111	25.5	66	26.5	44	32.1	279	25.9
	Totalt	255	100.0	436	100.0	249	100.0	137	100.0	1077	100.0

På gruppnivån förekommer en linjär ökning av den genomsnittliga andelen huvudsatser. Nivågrupp A uppvisar det lägsta värdet, 69,4 %, grupp B visar värdet 71,1 % och grupp C har det högsta värdet, 74,1 %. I bisatsernas andel gäller naturligtvis det motsatta: de svagaste skribenterna har den högsta andelen bisatser, 30,6 %, därefter följer försökspersonerna i grupp B med 28,9 % och grupp C har den lägsta andelen bisatser, 25,9 %. Det var överraskande att försökspersonerna i grupp A använde mest bisatser, medan andelen bisatser var mindre i grupperna B och C.

På gruppnivån har eleverna ett nästan likadant bruk av huvud- och bisatser under årskurs ett. Mellan grupperna A och B finns det bara 1,4 procentenhets skillnad i användningen av huvud- och bisatser, så att eleverna i grupp A har använt 1,4 % mindre bisatser än eleverna i grupp B. Eleverna i grupp A har 6 procentenheter mindre bisatser än eleverna i grupp C och den motsvarande siffran mellan grupp B och C är 4,6 %. I sin helhet kunde man konstatera att andelen huvudsatser var störst i grupp A och andelen bisatser i grupp C. Signifikanstest visar att det inte finns signifikanta skillnader mellan grupperna A, B och C under årskurs ett.

Under årskurs två finns det inga signifikanta skillnader i fördelning av huvud- och bisatser mellan nivågrupperna. Då man jämför grupperna A och B är skillnaden bara 0,2 procentenheter. Den är litet större då man jämför grupperna A och C, eleverna i grupp C har använt 5,6 procentenheter mindre bisatser än eleverna i grupp A. Det motsvarande procenttalet i fråga om grupp B och C är 5,4 så att eleverna i grupp C har använt mindre bisatser. Då man jämför alla grupper med varandra kan man konstatera att andelen bisatser var minst i grupp C och störst i grupp A.

Det finns inga signifikanta skillnader i bruket av huvud- och bisatser under årskurs tre mellan de tre nivåerna. Då man jämför grupperna A och B kan man konstatera en skillnad på 6,5 %-enheter; i grupp A använder man mera bisatser. Skillnader mellan grupperna A och C visar sig vara 9,1 procentenheter då försökspersonerna i grupp C har använt mindre bisatser. Skillnaden är minst mellan grupp B och C, 2,6 %-enheter. Eleverna i grupp B använde mera bisatser än de bästa skribenterna. Då man betraktar alla grupper kan man se att eleverna i grupp C använde minst och eleverna i grupp A mest bisatser.

I jämförelse mellan de olika nivågrupperna är skillnaden allra minst i studentexamen mellan grupperna A (mindre bisatser) och B med 0,8 %-enheter. Angående grupperna A (mera bisatser) och C var skillnaden 8,7 %-enheter. Motsvarande siffra mellan grupperna B och C var 9,5 %-enheter så att försökspersonerna i grupp B använde mera bisatser. Andelen bisatser var minst i grupp C och störst i grupp B. Angående studentexamen fanns det inga signifikanta skillnader mellan de olika nivåerna.

När vi betraktar det totala antalet huvud- och bisatser under hela gymnasietiden kan vi konstatera att eleverna i grupp A har använt huvudsatser 69,4 % och bisatser 30,6 %. I grupp B är huvudsatsernas andel 71,1 % av alla satser och bisatsernas andel 28,9 %. I grupp C är det totala antalet huvudsatser 74,1 % av alla satser och bisatsernas andel är

25,9 %. De elever som har fått de bästa betygen har alltså använt minst bisatser. De elever som har fått de svagaste betygen har använt mera bisatser än eleverna med bättre betyg. Språket blir inte automatiskt bättre om man använder en riklig mängd bisatser (jfr Hultman & Westman 1977, 190-191). Vi har också i vår undersökning märkt att de bästa eleverna har undvikit en alltför stor användning av bisatser som också lätt skulle kunna orsaka ytterligare fel.

Totalt sett är skillnaderna inte signifikanta mellan grupperna A, B och C i användningen av huvud- och bisatser.

6.2 Utvecklingen inom de enskilda nivågrupperna

I detta avsnitt betraktar vi varje nivågrupp skilt för sig under de tre årskurserna samt i studentexamen. En allmän trend i användningen av huvud- och bisatser tycks vara att andelen huvudsatser minskar och andelen bisatser ökar från årskurs ett till studentexamen. I grupp A ökar andelen bisatser från årskurs 1 till studentexamen med 24,1 %-enheter. I grupp B är skillnaden 23,5 och i grupp C 9,4 enheter. Denna tendens motsvarar uppfattningen att meningarna allt oftare vid utveckling av språkförmågan består av både huvud- och bisatser (jfr Hultman & Westman 1977, 190). Som vi märker är skillnaden minst i förändringen i fördelningen mellan antalet huvud- och bisatser i grupp C då man jämför utvecklingen från årskurs I till studentexamen. Detta beror på att läget redan vid utgångspunkten var jämnare mellan antalet huvud- och bisatser än i andra grupper. Och ännu i studentexamen var andelen huvudsatser högst hos eleverna i grupp C. Därför förblir skillnaden minst då man jämför antalet huvud- och bisatser mellan årskurs 1 och studentexamen.

Vi betraktar först grupp A närmare. Vi kan konstatera att användningen av huvudsatser har minskat och bisatser ökat mest mellan årskurs 1 och årskurs 2 med 14,4 procentenheter. Då man jämför årskurs 2 med årskurs 3 märker man att andelen huvudsatser har minskat och andelen bisatser ökat med 4,5 %-enheter. Om man betraktar procentenheter mellan årskurserna 1 och 2 kan man fastställa att skillnaderna där är avsevärt större än mellan årskurs 2 och 3. Mellan årskurs 3 och studentexamen har andelen huvudsatser minskat med 5,2 procentenheter. Man kan alltså konstatera att eleverna har under årskurs 1 i sina prestationer för det mesta använt huvudsatser. Det finns 18,9 %-enheters skillnad i användningen av huvudsatser (mera i årskurs 1) och bisatser då man jämför årskurs 1 med årskurs 3 och 24,1 %-enheters skillnad (mera huvudsatser i årskurs 1) mellan årskurs 1

och studentexamen. Under årskurs 2 har eleverna använt 9,7 %-enheter mera huvudsatser än i studentexamen.

Då man betraktar grupp A från årskurs 1 till studentexamen är skillnaderna signifikanta ($\chi^2=31.3$, $df=3$, $p<0,05$).

I grupp B liknar utvecklingen i stort sett utvecklingsgången i grupp A. Andelen huvudsatser minskar och andelen bisatser ökar mellan årskurs 1 och årskurs 2 med 12,8 %-enheter. Andelen huvudsatser ökar med 1,8 %-enheter i grupp B då man jämför årskurserna 2 och 3 med. Studentexamen visar en minskning av huvudsatser och höjning av bisatser med 12,5 %-enheter då det gäller utveckling från årskurs 3 till studentexamen. Mellan årskurserna 1 och 3 finns det 11 %-enheters minskning av huvudsatser. Utvecklingen uppvisar samma tendens mellan årskurs 1 och studentexamen där det finns 23,5 procentenheters minskning av huvudsatser. Skillnaden i antalet huvudsatser och bisatser visar en minskning av huvudsatser med 10,7 procentenheter då man jämför årskurs 2 (mera huvudsatser) med studentexamen.

Skillnaderna i användningen av huvud- och bisatser är signifikanta under hela gymnasietiden i grupp B ($\chi^2=27.1$, $df=3$, $p<0,05$).

Grupp C visar en jämnare utvecklingsgång än grupperna A och B när det gäller användning av huvud- och bisatser. Skillnaderna är störst då man jämför årskurs 1 med studentexamen. Eleverna har använt 2,8 %-enheter mera huvudsatser i årskurs 1 än i årskurs 2. Då man flyttar sig från årskurs 2 till årskurs 3 har eleverna använt 1 %-enheter mera huvudsatser i årskurs 2. Skillnaden mellan årskurs 3 och studentexamen är 5,6 %-enheter så att andelen huvudsatser minskar. På samma sätt som i grupperna A och B har försökspersonerna använt mest huvudsatser under årskurs 1. Då man jämför användning av huvud- och bisatser mellan årskurs 1 och 3 finns det 3,8 procentenheters tillökning i användningen av bisatser i årskurs 3. Eleverna har använt 9,4 %-enheter mera bisatser i studentexamen än i sina uppsatser i årskurs 1.

Skillnaderna är inte signifikanta i grupp C.

Utvecklingsgången varierar mera i grupperna A och B jämförd med grupp C. Antalet huvudsatser minskas hela tiden och skillnaderna är inte så stora mellan olika årskurser och

studentexamen i fråga om grupp C. Då man betraktar grupperna A och B är skillnaderna större mellan olika årskurser och studentexamen.

6.3 Huvudsatstyper

Det finns fem olika typer av huvudsatser: påstående-, fråge-, imperativ-, utrops- och önskningsatser (Andersson 1994, 129, 130). Vi har i vår undersökning betraktat endast påstående-, imperativ-, fråge- och utropssatser eftersom det inte förekommer några önskningsatser i vårt uppsatsmaterial. I följande tabell presenterar vi användningen av påstående-, imperativ-, fråge- och utropssatser under årskurserna 1-3 samt vid studentexamen.

Tabell 2 *Huvudsatstyper*

NV	Satstyp	åk1		åk2		åk3		stud.		totalt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	Påståendesats	188	99.5	250	92.6	183	98.4	86	98.9	707	96.6
	Frågesats	0	0.0	13	4.8	3	1.6	1	1.1	17	2.3
	Imperativsats	1	0.5	6	2.2	0	0.0	0	0.0	7	1.0
	Utropssats	0	0.0	1	0.4	0	0.0	0	0.0	1	0.1
	Totalt	189	100.0	270	100.0	186	100.0	87	100.0	732	100.0
B	Påståendesats	211	99.5	270	90.9	185	94.9	82	94.3	748	94.6
	Frågesats	1	0.5	18	6.1	8	4.1	3	3.4	30	3.8
	Imperativsats	0	0.0	8	2.7	2	1.0	2	2.3	12	1.5
	Utropssats	0	0.0	1	0.3	0	0.0	0	0.0	1	0.1
	Totalt	212	100.0	297	100.0	195	100.0	87	100.0	791	100.0
C	Påståendesats	197	100.0	302	92.9	178	97.3	91	97.8	768	96.2
	Frågesats	0	0.0	22	6.8	5	2.7	0	0.0	27	3.4
	Imperativsats	0	0.0	1	0.3	0	0.0	1	1.1	2	0.3
	Utropssats	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	0.1
	Totalt	197	100.0	325	100.0	183	100.0	93	100.0	798	100.0

Det finns inte mycket skillnader i användningen av olika huvudsatstyper mellan grupperna A, B och C under årskurs 1. Eleverna har i alla grupper använt för det mesta påståendesatser, i grupp C enbart dem. I grupp A utgör imperativsats 0,5 % av alla huvudsatser och i grupp B utgör frågesatser 0,5 % av alla huvudsatser. Det finns inga signifikanta skillnader i användning av olika huvudsatstyper mellan grupperna A, B och C under årskurs 1.

Under årskurs 2 kan man konstatera att eleverna fortfarande huvudsakligen har använt påståendesatser, 92,6 % (grupp A), 90,9 % (grupp B), 92,9 % (grupp C), men det förekommer också andra satstyper mera än under årskurs I. Den näst största typen är frå-

gesatser i alla grupper. Frågesatser har använts mest av eleverna i grupp C. Imperativsatser har också använts i någon mån, mest av eleverna i grupp B. Under årskurs 2 har också använts utropssatser i grupperna A och B. I likhet med årskurs 1 är skillnaderna inte heller här signifikanta.

Användningen av olika huvudsatstyper under årskurs 3 liknar årskurs 1. Endast i grupp B finns det en liten skillnad. Eleverna har igen för det mesta använt påståendesatser. Vid jämförelse av olika grupper under årskurs 3 angående andelen olika huvudsatstyper kan man konstatera att grupper A och C liknar mycket varandra medan det i grupp B finns en liten skillnad i andelen påstående- och frågesatser. Andelen påståendesatser är hos eleverna i grupp B lägre och andelen frågesatser för sin del högre än hos eleverna i grupperna A och C. Skillnaderna är inte signifikanta.

I studentexamen förekommer det i grupp A bara två typer av huvudsatser: påståendesatser (98,9 %) och frågesatser (1,1 %). I grupp B har eleverna också använt imperativsatser (2,3 %). Påståendesatsernas andel där är 94,3 % och frågesatsernas andel 3,4 %. I grupp C har ingen använt frågesatser. Däremot hittade vi där 1,1 % imperativsatser och likaså utropssatser 1,1 %. Påståendesatsernas andel är 97,8 %. Skillnaderna, i likhet med alla årskurser är inte signifikanta.

När vi betraktar användningen av huvudsatstyper i sin helhet under gymnasietiden finns det inte anmärkningsvärda skillnader mellan de olika grupperna. Procentandelen av påståendesatser är i grupp A 96,6 %, i grupp B 94,6 % och i grupp C 96,2 %. Motsvarande tal i frågesatser är i grupp A 2,3 %, i grupp B 3,8 % och i grupp C 3,4 %. Andelen imperativsatser är knapp; i grupp A är procentandelen av alla huvudsatstyper 1 %, motsvarande siffra i grupp B är 1,5 % och i grupp C 0,3 %. I alla grupper (i grupp A under årskurs 2, i grupp B under årskurs 2, i grupp C i studentexamen) har eleverna använt utropssatser bara 0,1 %.

Vi kunde märka att det inte fanns signifikanta skillnader i användningen av olika huvudsatstyper mellan årskurserna och i studentexamen.

När man jämför utvecklingen inom nivågrupperna under de olika årskurserna kan man konstatera en litet större skillnad i förekomsten av olika huvudsatstyper än skillnaderna mellan nivågrupperna inom enskilda årskurserna.

Grupp A har använt ganska jämnt påståendesatser under hela gymnasiet. Frågesatsernas och imperativsatsernas andel är litet större endast under årskurs 2. Utropssatser förekommer bara under årskurs 2 och där bara i ett fall. Mest hade eleverna använt olika huvudsatstyper under årskurs 2. Totalt sett kan man säga att eleverna i grupp A har för det mesta använt påståendesatser, följande plats tar frågesatserna; imperativsatser har använts 1 % och minst har använts utropssatser.

Signifikanstestet visar att skillnaderna mellan olika årskurser och studentexamen är signifikanta ($\chi^2=22.5$, $df=9$, $p<0,05$) men resultatet är inte pålitligt. När andelen de celler vars förväntade frekvens är under 5 är mer än 20 % är testet inte pålitligt. Procenttalet i grupp A är 68,8 %.

Utvecklingen av olika huvudsatstyper liknar i grupp B den i grupp A. Eleverna har dock fortfarande använt fråge- och imperativsatser under årskurs 3 och i studentexamen i grupp B vilket eleverna inte gjorde i grupp A.

I likhet med grupp A är skillnaderna också i grupp B signifikanta ($\chi^2=19.5$, $df=9$, $p<0,05$) men resultaten är inte heller i grupp B signifikanta eftersom andelen av de celler vars förväntade frekvens är under 5 är 56,3 %.

Utvecklingsgången i användningen av olika huvudsatstyper skiljer sig inte avsevärt i grupp C jämfört med grupperna A och B.

Skillnaderna var signifikanta ($\chi^2=32.9$, $df=9$, $p<0,05$) i grupp C men resultaten var inte heller här pålitliga, eftersom det finns 56,3 % de celler vars förväntade frekvens är under 5.

Om vi jämför grupperna A, B och C kan vi märka ett gemensamt drag i alla grupper angående utvecklingsgången från årskurs 1 till studentexamen: andelen påståendesatser minskar under årskurs 2 och andelen andra huvudsatstyper är störst under årskurs 2. Under årskurs 3 liknar förekomsten av olika huvudsatstyper igen årskurs 1. Denna utvecklingsgång kan bero på det att läroboken Medvind presenterar grammatiken huvudsakligen under årskurserna 1 och 2 och eleverna har då under årskurs 2 färdigheter till användningen av olika huvudsatstyper. Vi tror att eleverna försöker senare undvika fel och därför har de igen under årskurs 3 och i studentexamen minskat användningen av olika huvudsatstyper.

6.4 Bisatstyper

Det finns tre huvudtyper av bisatser: attributiva, nominala och adverbiala bisatser. De attributiva bisatserna består vanligen av relativsatser. De nominala bisatserna är antingen *att*-satser eller indirekta frågesatser. De adverbiala bisatserna delas i nio olika grupper enligt deras betydelse: temporala, konditionala, finala, kausala, komparativa, koncessiva, konsekutiva, adversativa och rumsbisatser. Vi behandlar i detta avsnitt förekomsten av bisatstyper i olika nivå- och årsgrupper.

Tabell 3 *Bisatstyper*

NV	Satstyp	åk1		åk2		åk3		stud.		totalt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	Attributiva	10	26.3	9	7.4	13	12.6	4	6.7	36	11.1
	Nominala	15	39.5	54	44.3	47	45.6	40	66.7	156	48.3
	Adverbiala	13	34.2	59	48.4	43	41.7	16	26.7	131	40.6
	Totalt	38	100.0	122	100.0	103	100.0	60	100.0	323	100.0
B	Attributiva	12	25.5	31	23.3	20	25.0	8	12.9	71	22.0
	Nominala	12	25.5	51	38.3	28	35.0	28	45.2	119	37.0
	Adverbiala	23	48.9	51	38.3	32	40.0	26	41.9	132	41.0
	Totalt	47	100.0	133	100.0	80	100.0	62	100.0	322	100.0
C	Attributiva	9	15.5	19	17.1	14	21.2	11	25.0	53	19.0
	Nominala	25	43.1	54	48.6	32	48.5	18	40.9	129	46.2
	Adverbiala	24	41.4	38	34.2	20	30.3	15	34.1	97	34.8
	Totalt	58	100.0	111	100.0	66	100.0	44	100.0	279	100.0

I användningen av olika bisatstyper under årskurs 1 hittade vi ett gemensamt drag i alla tre nivågrupper: attributiva bisatser hade använts minst. I grupp C är antalet attributiva bisatser avsevärt mindre (15,5% av alla bisatser). Nominala bisatser hade för sin del använts färre i grupp B jämfört med grupperna A och C. Angående adverbiala bisatser finns det en liten skillnad mellan grupp A och grupperna B och C; adverbiala bisatser hade använts minst i grupp A. Skillnaderna är inte signifikanta under årskurs 1.

Under årskurs 2 kan man finna en ganska stor skillnad i användningen av attributiva bisatser mellan grupp A och grupperna B och C. Likaså varierar användningen av adverbiala bisatser ganska mycket mellan de olika nivågrupperna. Mest har de använts av

grupp A och minst av grupp C. Bruket av de nominala bisatserna har varit jämnast; den största skillnaden råder mellan grupperna B och C, 10,2 procentenheter. Skillnaderna i användningen av olika olika bisatstyper mellan grupperna A, B och C är signifikanta ($\chi^2=14.7$, $df=4$, $p<0,05$).

Användningen av olika bisatstyper under årskurs 3 varierar inte mycket mellan olika nivågrupperna och skillnaderna är inte signifikanta.

I studentexamen är skillnaden störst i användningen av nominala bisatser som har använts 40,9 % av grupp C och 66,7 % av grupp A. Skillnaden är också ganska stor i attributiva bisatser mellan grupperna A och C; C hade använt dem 18,3 %-enheter mera. Skillnaderna är dock signifikanta i studentexamen: $\chi^2=12.4$, $df=4$, $p<0,05$.

I sin helhet är variationen i bruket av olika bisatstyper störst i grupp A. Attributiva bisatser har använts minst, 11,1 %, därefter följer de adverbiala bisatserna som har använts 40,6 % och mest har använts nominala bisatser, 48,3 %. Av de tre grupperna har eleverna i grupp B använt olika bisatstyper allra jämnast. Mest har de använt adverbiala bisatser (41 %), minst attributiva bisatser (22 %). Nominala bisatsernas andel är där 37 %. I grupp C kan man se att försökspersonerna har haft i sina uppsatser mest nominala bisatser (46,2 %), därefter följer adverbiala bisatser (34,8 %) och minst har också i den här gruppen använts attributiva bisatser (19 %). Totalt sett är skillnaderna signifikanta i användningen av olika bisatstyper mellan grupperna A, B och C ($\chi^2=18.9$, $df=4$, $p<0,05$).

Då vi betraktar användningen av olika bisatstyper inom enskilda nivågrupper kan man som helhet säga att eleverna i grupp A hade större skillnader mellan olika årskurser medan utvecklingen i grupperna B och C var jämnare.

Användningen av de attributiva bisatserna är annars ganska jämn i grupp A utom under årskurs 1 (26,3 % av alla bisatser) där andelen är 18,9 procentenheter mera än under årskurs 2. Under årskurs 3 och i studentexamen liknar andelen attributiva bisatser årskurs 2. Andelen nominala bisatser för sin del ökar hela tiden från årskurs 1 (39,5 % av alla bisatser) till studentexamen. Skillnaden är 21,1 procentenheter mellan årskurs 3 och studentexamen, utvecklingen är jämn från årskurs 1 till årskurs 3. I motsats till de attributiva bisatserna ökar andelen adverbiala bisatser mycket från årskurs 1 (34,2 % av alla bisatser) till årskurs 2 (14,2 procentenheter). Minskningen är dock ungefär lika stor

mellan årskurs 3 och studentexamen (15 procentenheter). Angående grupp A är skillnaderna signifikanta ($\chi^2=21.1$, $df=6$, $p<0,05$).

I grupp B är utvecklingsgången i användningen av de tre bisatstyperna ganska jämn under hela gymnasietiden. Användningen av de attributiva bisatserna minskar gradvis med undantag av årskurs 3 från årskurs 1 (25,5 % av alla bisatser) till studentexamen. I fråga om de nominala bisatserna sker den motsatta utvecklingen: användningen av dem ökar gradvis från årskurs 1 (25,5 % av alla bisatser) till studentexamen med undantag av årskurs 3. Jämnast hade eleverna i grupp B använt de adverbiala bisatserna, som i likhet med de attributiva bisatserna minskade från årskurs 1 (49 % av alla bisatser) till studentexamen. Skillnaderna är inte signifikanta.

Eleverna har också i grupp C använt olika bisatstyper ganska jämnt. Andelen attributiva bisatser ökar gradvis från årskurs 1 (15,5 % av alla bisatser) till studentexamen. De nominala bisatserna hade använts jämnt dock så att deras andel är störst under årskurserna 2 och 3 medan andelen är lägre under årskurs 1 (43,1 % av alla bisatser) och i studentexamen. Andelen adverbiala bisatser minskar jämnt från årskurs 1 (41,4 % av alla bisatser) till studentexamen. I grupp C är skillnaderna inte signifikanta.

6.5 Konjunktioner

I vårt material har försökspersonerna använt av de kopulativa konjunktionerna bara konjunktionen *och*, av de adversativa konjunktionerna endast konjunktionen *men* och i några enstaka fall konjunktionen *utan*, av de kausala konjunktionerna konjunktionen *för* och av de komparativa konjunktionerna konjunktionen *än*. Därför har vi inte behandlat dem grundligare utan vi har nöjt oss att betrakta dem bara i grupperna kopulativa, disjunktiva, adversativa, kausala, konsekutiva och komparativa konjunktioner.

Tabell 4 *Konjunktioner*

NV	Konjunktion	åk1		åk2		åk3		stud.		totalt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	Adversativ	18	22.2	27	26.5	22	26.8	6	20.0	73	24.7
	Disjunktiv	4	4.9	7	6.9	10	12.2	0	0.0	21	7.1
	Kausal	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Konsecutiv	0	0.0	1	1.0	2	2.4	0	0.0	3	1.0
	Kopulativ	59	72.8	67	65.7	48	58.5	24	80.0	198	67.1
	Totalt	81	100.0	102	100.0	82	100.0	30	100.0	295	100.0
B	Adversativ	18	18.8	33	28.0	34	41.0	9	16.4	94	26.7
	Disjunktiv	3	3.1	9	7.6	9	10.8	2	3.6	23	6.5
	Kausal	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Konsecutiv	0	0.0	2	1.7	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	Kopulativ	75	78.1	74	62.7	40	48.2	44	80.0	233	66.2
	Totalt	96	100.0	118	100.0	83	100.0	55	100.0	352	100.0
C	Adversativ	13	14.0	27	21.4	19	22.9	10	19.6	69	19.5
	Disjunktiv	3	3.2	12	9.5	5	6.0	5	9.8	25	7.1
	Kausal	1	1.1	1	0.8	2	2.4	0	0.0	4	1.1
	Konsecutiv	0	0.0	2	1.6	1	1.2	0	0.0	3	0.8
	Kopulativ	75	80.6	84	66.7	56	67.5	36	70.6	251	71.1
	Komparativ	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Totalt	93	100.0	126	100.0	83	100.0	51	100.0	353	100.0	

Nedan ger vi exempel på förekomsten av olika konjunktioner i grupperna A, B och C under årskurs 1:

- (1) Min pappa var hemma och han sade att mamma och han hade skiljad sig och nu måste jag bo med min pappa.
- (2) Det är vacker land men inget land är perfekt.
- (3) Skoldagarna slutar kl. 14, 15 eller 16.
- (4) Ny måste jag sluta det för jag har inte så mycket tid.
- (5) Och om du har håltimmar, du kan gå senare till hem än om du har inga håltimmar.

Då man betraktar användningen av olika konjunktioner i grupperna A, B och C under årskurs 1 kan vi märka att försökspersonerna i alla grupper har överlägset mest använt kopulativa konjunktioner (1). Den procentuella frekvensen skiljer sig inte mycket mellan grupperna A, B och C. Lika klart kan man se att adversativa konjunktioner har använts näst mest (2), mest av grupp A (22,2 %) och minst av grupp C (14 %). Försökspersonerna i grupperna A och B har utnyttjat bara kopulativa, adversativa och disjunktiva konjunktioner (3), medan vi vid sidan av dessa finner också ett fall av både kausala (4) och komparativa konjunktioner (5) i grupp C.

I det följande ges exempel på bruket av konjunktioner i alla grupper under årskurs 2:

- (6) Varje människa vill ha värme, ärlighet och fremd omkring sig.
- (7) Ja, jag vet att du är bara 18 år gammal, men det stör mig inte.
- (8) Det skulle vara ingen ide att börja dricka alkohol eller sluta sporta.
- (9) Jag var arbetslös, så jag cyklade och simmade.
- (10) I Finland måste vi inte ta mat hemifrån till skolan för vi kan ju ha den varma lunchen varje dag.

Under årskurs 2 har eleverna fortfarande använt mest kopulativa konjunktioner fast deras andel har minskat i alla grupper (6). De adversativa konjunktionerna har även här använts mest efter de kopulativa konjunktionerna och deras andel är ganska stor i varje grupp (7). Likaså har andelen disjunktiva konjunktioner ökat i någon mån i alla grupper (8). I varje grupp har eleverna för första gången använt konsekutiva konjunktioner i sina uppsatser (9). I likhet med årskurs 1 hade kausala konjunktioner använts bara av en elev i grupp C (10).

I det följande exemplifieras användningen av olika konjunktioner under årskurs 3:

- (11) Jag såg er annons i Huvudsstadsbladet och blev verkligen intresserad av detta arbete.
- (12) Jag vill inte fira hela livet i skolan, utan jag vill också leva.
- (13) I framtiden, när studier ska fortsätta i ett universitet eller en högskola och man bor i egen lägenhet, kan extraknäcket vara en enda möjlighet att finansiera sin studier.
- (14) Jag har tänkt att gå till yrkesskolan, för jag är intresserad av mat.
- (15) För exemple man skulle ha cirka två tusen sidor för att läsa, så det är ganska mycket, man jag tycker att om man är intressanta om någonting, man skulle orka gör det.

När man betraktar årskurs 3 kan man konstatera att andelen kopulativa (11) och adversativa (12) konjunktioner fortfarande är avsevärt större än andelen andra konjunktioner. I grupperna A och B har eleverna minskat användningen av kopulativa konjunktioner. Eleverna i grupp C har använt mest kopulativa konjunktioner. I användningen av disjunktiva konjunktioner finns det inte avsevärda förändringar jämfört med tidigare bruk (13). När grupperna jämförs sinsemellan förekommer det inte så stora skillnader i bruket av disjunktiva konjunktioner mellan grupperna A och B, medan försökspersonerna i grupp

C har använt dem minst. Kausala konjunktioner hade också använts i samma mån som under tidigare årskurs (14). Andelen konsekutiva konjunktioner är låg i alla grupper (15).

Nu ger vi exempel på användningen av de konjunktioner som eleverna har använt i alla grupper i studentexamen:

- (16) Att sminka, är smutsig och de ämnena är ofta avgifter, som smutsar miljön.
- (17) Nuförtiden är det inte bara kvinnor som sminkar sig utan allt fler män har blivit intresserade av make-up.
- (18) Det finns saker som är främmande för mödrar eller som har förändrats sedan dom var unga.

I studentexamen har användningen av olika slags konjunktioner minskat. Eleverna har använt bara kopulativa, adversativa och disjunktiva konjunktioner. I studentexamen har eleverna kanske strävat efter ett okomplicerat språk utan fel genom att undvika en alltför stor variation av konjunktioner. De kopulativa konjunktionerna bildar den största gruppen av konjunktionerna som har använts eftersom det är ett enkelt sätt att bilda en mening med hjälp av en kopulativ konjunktion (16). Användningen av de adversativa konjunktionerna har minskat och de har använts i alla grupper ungefär lika mycket (17). Disjunktiva konjunktioner hade använts bara i grupperna B och C (18) och konsekutiva konjunktioner har inte använts alls.

Totalt sett kan man lätt skilja de tre vanligaste konjunktionerna som alla de tre grupperna har använt mest. Mest har eleverna använt de kopulativa konjunktionerna, den andra platsen tar de adversativa konjunktionerna och den tredje platsen de disjunktiva konjunktionerna.

I det följande exemplifieras användningen av olika konjunktioner inom grupp A från årskurs 1 till studentexamen. Vi har tagit ett exempel från varje årskurs och från studentexamen:

- (19) Dom var nöjd av arbetet, därför att dom hade goda arbetsamrater och dom fick ganska mycket pengar.
- (20) Men nu jag tala i mitt själva.
- (21) Nuförtiden är många människa utan job och de eller gamla människor som inte har vad gjort i dagen, spelar mycket.

(22) Jag var arbetslös, så jag cyklade och simmade.

När man jämför användningen av olika konjunktioner inom nivågrupperna under de olika årskurserna kan man konstatera att eleverna i grupp A har använt mest kopulativa konjunktioner under hela gymnasietiden. Andelen kopulativa konjunktioner minskar från årskurs 1 till årskurs 3 och ökar därefter och är störst igen i studentexamen (19) under hela gymnasiet. Kopulativa konjunktioner är lätta att använda, eleverna har kanske därför gynnat dem i studentexamen. Därefter följer de adversativa konjunktionerna som dock har använts avsevärt mindre än de kopulativa konjunktionerna. De har använts ganska jämnt under hela gymnasiet, minst i studentexamen. Vårt exempel är från årskurs 1 (20). De disjunktiva konjunktionerna förekommer under årskurserna 1, 2 och 3 (21), men inte vid studentexamen. De konsekutiva konjunktionerna förekommer endast under årskurserna 2 (22) och 3 bara i några få fall. Kausala konjunktioner har inte använts alls.

I det följande ges exempel på användningen av olika konjunktioner i grupp B från årskurs 1 till studentexamen:

- (23) Jag vara där nästa fyra veckor och jag tror att jag måste tala svenska också.
- (24) Men det är mycket svårt att få en plats vid den där skolan.
- (25) Det är inte fel att sminka sig eller tatuera sig.
- (26) Men i alla fall nästan alla äter skolmaten varje dag , så det kan inte vara dödlig.

Inom nivågrupp B har eleverna använt olika konjunktioner (kopulativt exempel från årskurs 1 (23), adversativt från årskurs 3 (24), disjunktivt och konsekutivt (26) från årskurs 2) ungefär i samma mån som eleverna i grupp A. Adversativa konjunktioner utgör dock ett undantag: de har använts i grupp B mycket mera än i grupp A. Som tillägg i grupp B förekommer disjunktiva konjunktioner (25) i studentexamen.

Nedan exemplifieras användningen av olika konjunktioner i grupp C:

- (27) Cykeln behöver ju bara pedalgräft och det är gratis.
- (28) Förra år sökte jag ett fritidsjobb, men jag fick ingenting.
- (29) När man träffar en ny människa, är det genast lätt att säga hurdan han eller hon egentligen är bara på grund av hans eller hennes yttre.
- (30) Ny måste jag sluta det för jag har inte så mycket tid.

- (31) Man måste se sunt och sportigt ut. Så måste var och en i alla fall röra sig för att få ett bra samvete.
- (32) Och om du har många håltimmar du kan gå senare till hem än om du har inga håltimmar.

Bruket av de kopulativa konjunktionerna i grupp C liknar grupperna A och B: de har använts mest av alla konjunktioner. Frekvensen är minst under årskurs 2 (27) och störst under årskurs 1. Frekvensen av de adverbiala konjunktionerna har varit ganska jämn under hela gymnasietiden. Procentuellt har de använts mest under årskurs 3 (28). Användningen av de disjunktiva (29, exemplet från studentexamen), kausala (30, exemplet från årskurs 1) och konsekutiva (31, exemplet från årskurs 2) konjunktionerna har varit ganska knapp. I grupp C förekommer också under årskurs 1 ett fall av de komparativa konjunktionerna (32). I grupp C har eleverna totalt sett använt alla konjunktioner, men vi märker att eleverna har vid studentexamen använt bara de tre vanligaste konjunktionerna, kopulativa, adversativa och disjunktiva konjunktioner.

Av alla huvudsatstyper hade försökspersonerna använt mest påståendesatser. Vi har jämfört andelen påståendesatser och andelen konjunktionsinledda påståendesatser. Vi ger här en tabell över konjunktionsinledda påståendesatser. Därefter följer några exempelsatser från årskurs 1 i grupperna A, B och C.

Tabell 5 Konjunktionsinledda påståendesatser

NV	Konj.inl. påst.sats	åk1		åk2		åk3		stud.		totalt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	ha adv	15	37.5	19	48.7	18	51.4	4	33.3	56	44.4
	ha kop	25	62.5	19	48.7	15	42.9	8	66.7	67	53.2
	ha kons	0	0.0	1	2.6	2	5.7	0	0.0	3	2.4
	Totalt	40	100.0	39	100.0	35	100.0	12	100.0	126	100.0
B	ha adv	14	32.6	21	42.9	29	63.0	7	30.4	71	44.1
	ha kop	28	65.1	25	51.0	16	34.8	16	69.6	85	52.8
	ha kons	1	2.3	2	4.1	1	2.2	0	0.0	4	2.5
	ha dis	0	0.0	1	2.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6
	Totalt	43	100.0	49	100.0	46	100.0	23	100.0	161	100.0
C	ha adv	13	25.0	24	39.3	13	46.4	10	58.8	60	38.0
	ha kop	37	71.2	36	59.0	14	50.0	7	41.2	94	59.5
	ha kaus	1	1.9	0	0.0	1	3.6	0	0.0	2	1.3
	ha komp	1	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.6
	ha dis	0	0.0	1	1.6	0	0.0	0	0.0	1	0.6
	Totalt	52	100.0	61	100.0	28	100.0	17	100.0	158	100.0

(33) Jag tycker att Finland är god land och vi alla är finländare.

(34) Jag har ett eget rum och jag tycker att det är det bäst platsen i hela värld.

(35) Jag är en 16-årig flicka och jag bor med mina förelldrar och min bruder i Vaajakoski.

Det fanns inte stora skillnader i andelen påståendesatser mellan grupperna A, B och C. Grupp C hade dock använt dem mest. Påståendesatserna inledda med kopulativ konjunktion utgjorde den största gruppen av de konjunktionsinledda satserna i alla grupper. Den procentuella andelen var nästan likadan i grupperna A, 16,9 % (33) och B, 16,7 % (34), medan andelen var störst i grupp C, 25,5 % (35). Den näst största gruppen var påståendesatser inledda med adversativa konjunktioner vars andel var ungefär lika stor i alla grupper, i medeltal 9,1 % av alla påståendesatserna. De övriga konjunktionsinledda påståendesatser hade använts bara litet.

I det följande presenterar vi exempel på de konjunktionsinledda påståendesatserna under årskurs 2:

(36) Vi behöver bilar också, men köra med bil det är kanska dyrt.

(37) Hon spelar också fiol och vi har varit i samma skolan i högstadiet.

Eleverna har använt ganska jämnt påståendesatser inledda med adversativa och kopulativa konjunktioner i alla grupper. Eleverna i grupp C hade igen använt dem mest. Andelen

påståendesatser inledda med adversativa (36) och kopulativa (37) konjunktioner var i medeltal 10,7 % av alla påståendesatser under årskurs 2 i alla grupper.

Nu ger vi exempel på användningen av konjunktionsinledda påståendesatser under årskurs 3:

- (38) Det är också viktig frågan, men det är utrikespolitik.
 (39) Jag och min lilla syster sovade med pappa och mamma var tvungen att sova ensam i mitt rum.

Eleverna i grupp A hade använt mest påståendesatser. Försökspersonerna i grupp B hade för sin del använt mest påståendesatser inledda med adversativa (21 %) (38) och kopulativa (11,6 %) (39) konjunktioner av alla påståendesatser.

Vi ger nedan exempel på bruket av konjunktionsinledda påståendesatser i studentexamen:

- (40) De små tatueringarna är ofta billiga, och de är redo efter 15 minuter.
 (41) Ibland våra opinioner stämmer inte, men det är bra, att vi har olika opinioner.

Försökspersonerna i grupp A hade använt mest påståendesatser. De konjunktionsinledda påståendesatserna hade använts annars ganska jämnt men eleverna i grupp B hade använt litet mera påståendesatser inledda med kopulativa konjunktioner (27,1 %) (40) och eleverna i grupp A hade använt minst påståendesatser inledda med adversativa konjunktioner (5,4 %) (41).

Totalt sett var andelen konjunktionsinledda påståendesatser ganska liten av alla påståendesatser. I alla grupper kan man klart märka att påståendesatser inledda med kopulativa och adversativa konjunktioner är de mest använda konjunktionsinledda påståendesatserna. Deras andel är dock ganska stor av alla påståendesatser.

Då vi betraktar användningen av olika huvudsatstyper under hela gymnasiet i grupperna A, B och C märker vi att påståendesatser hade använts klart mest. Nu klargör vi andelen konjunktionsinledda påståendesatser av alla påståendesatser i alla nivågrupper.

Vi ger först exempel på konjunktionsinledda påståendesatser i nivågrupp A:

- (42) Vi har ganska gott mat på våras skola, men det är inte alltid bäst vad dom kan göra.
 (43) Jag är Niina Häkkinen och jag bor här i Finland.

Vi märkte att andelen konjunktionsinledda påståendesatser var ganska liten av alla påståendesatser. Andelen påståendesatser inledda med adversativa (42) och kopulativa (43) konjunktioner var nästan likadan under hela gymnasiet. Påståendesatser inledda med andra konjunktioner hade inte använts mycket.

Nu exemplifieras användningen av konjunktionsinledda påståendesatser i grupp B:

- (44) Framtiden ser mycket dov ut, men det är bara min opinion.
 (45) Min mamma är över 40 år gammal och hon har sett mycket i sitt liv.

Det finns inte avsevärda skillnader i andelen påståendesatser inledda med adversativa (44) och kopulativa (45) konjunktioner under hela gymnasiet. Också i grupp B är andelen påståendesatser inledda med andra konjunktioner mycket knapp. I sin helhet är andelen konjunktionsinledda påståendesatser liten då man betraktar alla påståendesatser som hade använts i grupp B.

I det följande ges exempel på bruket av konjunktionsinledda påståendesatser i grupp C:

- (46) Jag är en 16-årig flicka och jag bor med mina föräldrar och min bruder i Vaajakoski.
 (47) Jag har också alltid hunnit äta men i slutet av dagen kan någon vara hungrig.

I grupp C har eleverna använt mest påståendesatser inledda med kopulativa konjunktioner vars användning dock minskar redan under årskurs 2 och under årskurs 3 hade påståendesatser inledda med kopulativa och adversativa konjunktioner använts ungefär lika mycket. Andelen påståendesatser inledda med kopulativa konjunktioner var störst under årskurs 1 (25,5 % av alla påståendesatser). Också i grupp C var andelen rena påståendesatser mycket större än andelen konjunktionsinledda påståendesatser.

6.6 Subjunktioner och andra bisatsinledare

Vi använder begreppet subjunktion när vi talar om bisatsinledare i adverbiala bisatser. I nominala bisatser används som bisatsinledare både subjunktioner (ett allmänt underordnande att och interrogativa subjunktioner), interrogativa pronomen och interrogativa

adverb. Därför använder vi i vår avhandling begreppet bisatsinledare då det är fråga om nominala bisatser. Angående attributiva bisatser inleds de av ett relativt pronomen eller ett relativt adverb. Så använder vi i sammanhang av de attributiva bisatserna också begreppet bisatsinledare.

Tabell 6 *Subjunktioner och bisatsinledare i grupp A*

A	åk1			åk2			åk3			stud			Totalt		
	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla
<i>Attr.</i>															
som	3	30	7.89	5	55.6	4.1	11	84.6	10.7	4	100	6.67	23	63.9	7.12
vad	6	60	15.8	4	44.4	3.28	1	7.69	0.97	0	0	0	11	30.6	3.41
vilket	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
dit	1	10	2.63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.78	0.31
där	0	0	0	0	0	0	1	7.69	0.97	0	0	0	1	2.78	0.31
Totalt	10	100	26.3	9	100	7.38	13	100	12.6	4	100	6.67	36	100	11.1
<i>Nom.</i>															
att	13	86.7	34.2	45	83.3	36.9	34	72.3	33	29	72.5	48.3	121	77.6	37.5
indir.	2	13.3	5.26	9	16.7	7.38	13	27.7	12.6	11	27.5	18.3	35	22.4	10.8
Totalt	15	100	39.5	54	100	44.3	47	100	45.6	40	100	66.7	156	100	48.3
<i>Adv.</i>															
när	9	69.2	23.7	31	52.5	25.4	10	23.3	9.71	6	37.5	10	56	42.7	17.3
eftersom	0	0	0	8	13.6	6.56	4	9.3	3.88	4	25	6.67	16	12.2	4.95
om	3	23.1	7.89	14	23.7	11.5	16	37.2	15.5	2	12.5	3.33	35	26.7	10.8
innan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tills	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
för att	0	0	0	0	0	0	1	2.33	0.97	0	0	0	1	0.76	0.31
då	0	0	0	0	0	0	1	2.33	0.97	0	0	0	1	0.76	0.31
så	0	0	0	1	1.69	0.82	1	2.33	0.97	0	0	0	2	1.53	0.62
som	0	0	0	2	3.39	1.64	2	4.65	1.94	0	0	0	4	3.05	1.24
fast	0	0	0	2	3.39	1.64	2	4.65	1.94	1	6.25	1.67	5	3.82	1.55
medan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sedan	1	7.69	2.63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.76	0.31
så att	0	0	0	1	1.69	0.82	0	0	0	0	0	0	1	0.76	0.31
därför att	0	0	0	0	0	0	5	11.6	4.85	0	0	0	5	3.82	1.55
efter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	12.5	3.33	2	1.53	0.62
än	0	0	0	0	0	0	1	2.33	0.97	1	6.25	1.67	2	1.53	0.62
Totalt	13	100	34.2	59	100	48.4	43	100	41.7	16	100	26.7	131	100	40.6
Totalt	38		100	122		100	103		100	60		100	323		100

Tabell 7 Subjunktioner och bisatsinledare i grupp B

B	åk1			åk2			åk3			stud			Totalt		
	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla
<i>Attr.</i>															
som	9	75	19.1	28	90.3	21.1	19	95	23.8	8	100	12.9	64	90.1	19.9
vad	3	25	6.38	2	6.45	1.5	1	5	1.25	0	0	0	6	8.45	1.86
vilket	0	0	0	1	3.23	0.75	0	0	0	0	0	0	1	1.41	0.31
dit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
där	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totalt	12	100	25.5	31	100	23.3	20	100	25	8	100	12.9	71	100	22
<i>Nom.</i>															
att	8	66.7	17	41	80.4	30.8	20	71.4	25	19	67.9	30.6	88	73.9	27.3
indir.	4	33.3	8.51	10	19.6	7.52	8	28.6	10	9	32.1	14.5	31	26.1	9.63
Totalt	12	100	25.5	51	100	38.3	28	100	35	28	100	45.2	119	100	37
<i>Adv.</i>															
när	12	52.2	25.5	18	35.3	13.5	6	18.8	7.5	8	30.8	12.9	44	33.3	13.7
eftersom	2	8.7	4.26	10	19.6	7.52	7	21.9	8.75	3	11.5	4.84	22	16.7	6.83
om	1	4.35	2.13	16	31.4	12	15	46.9	18.8	7	26.9	11.3	39	29.5	12.1
innan	1	4.35	2.13	0	0	0	1	3.13	1.25	1	3.85	1.61	3	2.27	0.93
tills	2	8.7	4.26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1.52	0.62
för att	1	4.35	2.13	3	5.88	2.26	1	3.13	1.25	0	0	0	5	3.79	1.55
då	1	4.35	2.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.76	0.31
så	0	0	0	2	3.92	1.5	0	0	0	1	3.85	1.61	3	2.27	0.93
som	1	4.35	2.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.76	0.31
fast	2	8.7	4.26	0	0	0	0	0	0	3	11.5	4.84	5	3.79	1.55
medan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sedan	0	0	0	1	1.96	0.75	0	0	0	2	7.69	3.23	3	2.27	0.93
så att	0	0	0	1	1.96	0.75	0	0	0	1	3.85	1.61	2	1.52	0.62
därför att	0	0	0	0	0	0	2	6.25	2.5	0	0	0	2	1.52	0.62
efter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
än	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totalt	23	100	48.9	51	100	38.3	32	100	40	26	100	41.9	132	100	41
Totalt	47		100	133		100	80		100	62		100	322		100

Tabell 8 *Subjunktioner och bisatsinledare i grupp C*

C	åk1			åk2			åk3			stud			Totalt		
	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla	f	%	% av alla
<i>Attr.</i>															
som	9	100	15.5	17	89.5	17.5	12	85.7	18.2	8	72.7	18.2	46	86.8	16.5
vad	0	0	0	0	0	0	2	14.3	3.03	2	18.2	4.55	4	7.55	1.43
vilket	0	0	0	1	5.26	1.03	0	0	0	1	9.09	2.27	2	3.77	0.72
dit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
där	0	0	0	1	5.26	1.03	0	0	0	0	0	0	1	1.89	0.36
Totalt	9	100	15.5	19	100	19.6	14	100	21.2	11	100	25	53	100	19
<i>Nom.</i>															
att	24	96	41.4	47	87	48.5	26	81.3	39.4	17	94.4	38.6	114	88.4	40.9
indir.	1	4	1.72	7	13	7.22	6	18.8	9.09	1	5.56	2.27	15	11.6	5.38
Totalt	25	100	43.1	54	100	55.7	32	100	48.5	18	100	40.9	129	100	46.2
<i>Adv.</i>															
när	7	29.2	12.1	10	26.3	10.3	4	20	6.06	5	33.3	11.4	26	26.8	9.32
eftersom	5	20.8	8.62	11	28.9	11.3	2	10	3.03	2	13.3	4.55	20	20.6	7.17
om	4	16.7	6.9	12	31.6	12.4	10	50	15.2	5	33.3	11.4	31	32	11.1
innan	1	4.17	1.72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.03	0.36
tills	2	8.33	3.45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2.06	0.72
för att	2	8.33	3.45	0	0	0	0	0	0	1	6.67	2.27	3	3.09	1.08
då	1	4.17	1.72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.03	0.36
så	1	4.17	1.72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.03	0.36
som	1	4.17	1.72	1	2.63	1.03	2	10	3.03	1	6.67	2.27	5	5.15	1.79
fast	0	0	0	4	10.5	4.12	1	5	1.52	1	6.67	2.27	6	6.19	2.15
medan	0	0	0	0	0	0	1	5	1.52	0	0	0	1	1.03	0.36
sedan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
så att	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
därför att	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
efter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
än	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totalt	24	100	41.4	38	100	39.2	20	100	30.3	15	100	34.1	97	100	34.8
Totalt	58		100	97		100	66		100	44		100	279		100

Då vi betraktar användningen av olika bisatsinledare under årskurs 1 märker vi att eleverna i grupp A har använt ganska jämnt olika bisatsinledare och subjunktioner. Mest hade använts de nominala bisatsinledarna. Eleverna i grupp B hade använt avsevärt mera de adverbiala subjunktionerna, 23,5 %-enheter mera än de attributiva och nominala bisatsinledarna. I grupp C hade eleverna för sin del använt mycket mindre attributiva bisatsinledare än nominala bisatsinledare och adverbiala subjunktioner.

Om vi jämför grupperna A, B och C under årskurs 1 kan vi hitta de största skillnaderna i användningen av de nominala bisatsinledarna som användes mest av grupp C (43,1 %) och minst av grupp B (25,5 %).

Det finns en avsevärd skillnad i andelen adverbiala subjunktioner och attributiva bisatsinledare (41 %-enheter) under årskurs 2 i grupp A. Eleverna har också använt klart mera nominala bisatsinledare än attributiva bisatsinledare (36,9 %-enheter). I grupp C kan vi också konstatera att skillnaderna i bruket av attributiva och nominala bisatsinledare är ganska stora (31,5 %-enheter).

Då man jämför grupperna sinsemellan finns de största skillnaderna i användningen av attributiva bisatsinledare som har använts minst av grupp A och mest av grupp B. Likaså är skillnaden ganska stor i användningen av adverbiala subjunktioner som ingår i elevernas uppsatser mest i grupp A och minst i grupp C. I alla grupper hade attributiva bisatsinledare använts minst. Det finns inte så stora skillnader i användningen av de nominala bisatsinledarna.

Under årskurs 3 har försökspersonerna inom grupp A en klart avvikande uppsättning av subjunktioner och bisatsinledare. Skillnaden mellan de attributiva och nominala bisatsinledarna är 33 %-enheter. I grupp B har eleverna en jämnare användning av subjunktioner och bisatsinledare. I grupp C hittar vi igen större skillnader: skillnaden mellan de attributiva och nominala bisatsinledarna är 27,3 %-enheter och mellan de nominala bisatsinledarna och de adverbiala subjunktionerna 18,2 %-enheter.

När vi jämför grupperna A, B och C ser vi att det inte finns så stora skillnader i andelen subjunktioner och bisatsinledare. Den största skillnaden finns i bruket av de nominala bisatsinledarna mellan grupperna B och C, skillnaden är 13,5 %-enheter. Totalt sett hade de attributiva bisatsinledarna använts minst i grupp A och mest i grupp B. Vad gäller de nominala bisatsinledarna hade de använts minst i grupp B och mest i grupp C. I alla grupper hade de attributiva bisatsinledarna använts minst. Användningen av de adverbiala subjunktionerna är ganska jämn då vi betraktar alla grupper.

I användningen av subjunktioner och bisatsinledare finns det stora skillnader i studentexamen inom grupp A. Den största skillnaden finns mellan de attributiva och nominala bisatsinledarna, 60 %-enheter. Skillnaden mellan de attributiva bisatsinledarna och de adverbiala subjunktionerna är 20 %-enheter och mellan de nominala bisatsinledarna och

de adverbiala subjunktionerna 40 %-enheter. Inom grupp B finns det en märkbar skillnad mellan de attributiva och nominala bisatsinledarna, 32,3 %-enheter. Skillnaden är också stor mellan de attributiva bisatsinledarna och de adverbiala subjunktionerna (29 %-enheter).

Alla grupper hade i sina studentuppsatser mest nominala bisatsinledare. Detta kan bero på att de nominala bisatsinledarna är ganska lätta att använda och eleverna har velat undvika fel vid studentexamen. Eleverna hade använt jämnast adverbiala subjunktioner och ojämna nominala bisatsinledare. Av alla grupper hade eleverna i grupp A använt minst attributiva bisatsinledare och mest hade de använts av grupp C. Nominala bisatsinledare hade använts klart mest av grupp A och minst av grupp C.

Totalt sett hade eleverna i grupp B använt olika bisatsinledare och subjunktioner allra jämnast. Alla grupper hade använt minst de attributiva bisatsinledarna, eleverna i grupperna A och C hade använt mest de nominala bisatsinledarna, medan eleverna i grupp B använde mest de adverbiala subjunktionerna.

Nu beskriver vi vilka subjunktioner och bisatsinledare eleverna har använt i sina uppsatser under alla årskurser och i studentexamen. I det följande exemplifieras användningen av de attributiva och nominala bisatsinledarna och de adverbiala subjunktionerna inom grupp A under årskurs 1:

(48) Jag går ett gymnasiet, Jyväskylä Lyseo, vad ligga i Jyväskylä.

(49) Jag har en bror som är tio år.

(50) Jag tycker att Finland är god land och vi alla är finländare.

(51) Vår familj jag får pengar aldrig när jag behöver.

Under årskurs 1 har eleverna i grupp A använt mest de nominala bisatsinledarna (39,5 %). Nästan lika mycket hade använts adverbiala subjunktioner (34,2 %). Minst hade använts attributiva bisatsinledare (26,3 %). Av de attributiva bisatsinledarna hade grupp A under årskurs 1 använt relativa pronomen *som* (49) och *vad* och ett relativt adverb *dit*. Andelen relativa pronomen *vad* var 60 % (48). Den största delen av de nominala bisatsinledarna bestod av det allmänt underordnande *att* (50) som hade använts 86,7 %, de indirekta frågesatserna hade använts 13,3 %. Av de adverbiala subjunktionerna hade eleverna använt mest den temporala subjunktionen *när* (69,2 %) (51). Den konditionala subjunk-

tionen *om* hade också använts i några enstaka fall och i ett fall förekom både den kausala subjunktionen *eftersom* och den temporala subjunktionen *sedan*.

Nu ger vi exempel på användningen av bisatsinledare och subjunktioner i grupp B under årskurs 1:

- (52) Jag spelar trummor i en band, som heter "Sand dweller".
- (53) I mars har vi ändå ett sportlov, vad är en vecka lång.
- (54) Jag har ett eget rum och jag tycker att det är det bäst platsen i hela värld.
- (55) Jag gillar djur och jag går often ut med Roope, när jag hinner från läxor.

I grupp B var skillnaderna större mellan användningen av olika bisatsinledare och subjunktioner. Mest förekom adverbiala subjunktioner i uppsatserna (49 %), attributiva och nominala bisatsinledare hade använts lika mycket, 25,5 %. Det relativa pronomenet *som* (52) utgör den största andelen attributiva bisatsinledare (75 %). Pronomenet *vad* (53) hade också använts i några fall. Angående nominala bisatsinledare hade eleverna använt ett allmänt underordnande *att* 66,7 % (54) och en interrogativ subjunktion, ett interrogativt pronomen eller ett interrogativt adverb 33,3 %. I de adverbiala subjunktionerna dominerar subjunktionen *när* (52,2 %) (55). Vid sidan förekommer subjunktionerna *då*, *om*, *för att*, *fast*, *eftersom*, *innan* och *tills*.

Som exempel på användningen av den attributiva och nominala bisatsinledaren och den adverbiala subjunktionen i grupp C under årskurs 1 tas upp följande fall:

- (56) Just nu är nog min stor syster på USA, så vi har egentligen fyra personer, som bor hos oss.
- (57) Det betyder att läsåret är indelat i tre period.
- (58) Jag började musiklekskola, när jag var tre år gammal och ett år senare började jag spela fiol.

I grupp C hade försökspersonerna använt mest nominala bisatsinledare (43,1 %). Därefter följer de adverbiala subjunktionerna (41,4 %). Minst hade använts attributiva bisatsinledare (15,5 %). Då vi betraktar användningen av de enskilda subjunktionerna ser vi att eleverna endast hade använt det relativa pronomenet *som* (56) av de attributiva bisatsinledarna. I nominala bisatsinledare hade det allmänt underordnande *att* använts i 96 % (57) och interrogativa subjunktioner, interrogativa pronomen eller adverb i 4 % av fallen.

Av de adverbiala subjunktionerna hade subjunktionerna *när* använts mest (29,2 %) (58); därefter följer *eftersom* (20,8 %) och *om* (16,7 %). Andra subjunktioner som i några fall hade använts var subjunktionerna *innan*, *tills*, *för att*, *då*, *så* och *som*.

Om vi jämför alla grupper kan vi konstatera att eleverna i grupperna A och C hade använt mest nominala bisatsinledare medan eleverna i grupp B hade använt mest adverbiala subjunktioner. Minst hade alla använt attributiva bisatsinledare, i grupp B hade visserligen de attributiva och nominala bisatsinledarna använts lika mycket. Angående de attributiva bisatsinledarna ser vi att eleverna i grupp A hade använt mycket relativa pronomen *vad*, vilket kan förklaras med många företeelser. I de nominala bisatsinledarna märker vi att det mestadels hade använts det allmänt underordnande *att* i grupp C. Litet överraskande var att försökspersonerna i grupp B hade använt så mycket interrogativa subjunktioner, pronomen och adverb. Användningen av de adverbiala subjunktionerna var mångsidigare i grupperna B och C än i grupp A. I alla grupper hade subjunktionen *när* använts mest.

Nu exemplifieras de attributiva och nominala bisatsinledarna och adverbiala subjunktionerna i grupp A under årskurs 2:

- (59) Har vi som studerar pengar för mat?
- (60) De är saker vad jag har längtat efter mest.
- (61) Jag vet inte vad jag gör om du inte kom snart.
- (62) Det kan bli billigt om jag köper mat varje dag.

Under årskurs 2 utgjorde de adverbiala bisatsinledarna den största andelen av alla subjunktioner och bisatsinledare i grupp A. Därefter följer de nominala bisatsinledarna och minst hade de attributiva bisatsinledarna använts. Av de attributiva bisatsinledarna var andelen relativa pronomen *som* (59) och *vad* (60) nästan lika stor. Av de nominala bisatsinledarna användes de allmänt underordnande *att* -subjunktionerna klart mera än interrogativa subjunktioner, pronomen (61) eller adverb. I de adverbiala subjunktionerna var användningen av subjunktionerna *när*, *om* (62) och *eftersom* störst, subjunktionerna *så*, *att*, *som*, *så* och *fast* hade använts i några enstaka fall.

- (63) Jag tycker inte om maten som är tillverkade i en fabrik.
- (64) Tide, vad vi har för att äta, räcker god.
- (65) Har du gjort något speciellt, vilket du brukar göra, när du har tiden.
- (66) Jag vet inte vad jag tänkar på den här tingen.

(67) Där de betalar extra pengar om du kommer till jobbet med cykeln.

I grupp B var andelen nominala bisatsinledare och adverbiala subjunktioner lika stor. Minst hade eleverna använt i sina uppsatser attributiva bisatsinledare. Relativa pronomenet *som* (63) utgjorde den största andelen attributiva bisatsinledare (90,3 %). I någon mån hade också använts relativa pronomen *vad* (64) och *vilket* (65). Vad beträffar de nominala bisatsinledarna bestod 80,4 % av det allmänt underordnande *att* och resten var interrogativa subjunktioner, pronomen (66) eller adverb. Av de adverbiala subjunktionerna var de tre största grupperna som hade använts subjunktionerna *om* (31,4 %) (67), *när* (35,3 %) och *eftersom* (19,6 %). De övriga subjunktionerna som hade använts var *för att*, *så*, *sedan* och *så att*.

I det följande ger vi exempel på användningen av olika subjunktioner och bisatsinledare i grupp C under årskurs 2:

- (68) Min kusin, som är en sportare, skidar och tevlingscyklar.
- (69) Jag vet att det finns många länder där elever inte få gratis mat.
- (70) Då är man nästan vuxen, vilket måste man också acceptera.
- (71) I gatubilden kan man se hur väldigt människorna använder cyklar.
- (72) Om man cyklade mera här i Jyväskylä, skulle parkeringsproblem vara lika med noll.

De nominala bisatsinledarna hade använts mest (48,5 %) i grupp C under årskurs 2. De adverbiala subjunktionerna hade använts 18,2 %-enheter mindre och minst hade använts attributiva bisatsinledare (17,1 %). I de attributiva bisatsinledarna var användningen av det relativa pronomenet *som* (68) avsevärt störst, både det relativa pronomenet *vilket* (70) och det relativa adverbet *där* (69) hade använts bara en gång och på samma sätt i de nominala bisatsinledarna var andelen allmänt underordnande *att* märkbart störst, det förekom också några fall av interrogativa subjunktioner (71), pronomen eller adverb. Av de adverbiala subjunktionerna hade subjunktionerna *när*, *eftersom* och *om* (72) använts mest.

När vi jämför alla grupper tillsammans ser vi att de nominala bisatsinledarna hade använts mest i grupperna B och C, i grupp A var de adverbiala subjunktionernas andel störst. Minst hade alla grupper använt igen attributiva bisatsinledare. Om vi betraktar enskilda användningar av olika subjunktioner och bisatsinledare mellan grupperna A, B och C märker vi att grupperna B och C inte hade anmärkningsvärda skillnader. I grupp A hade försökspersonerna använt av de attributiva bisatsinledarna nästan lika mycket de relativa

pronomina *som* och *vad* medan i grupperna B och C var andelen relativa pronomenet *som* klart störst. Grupp A skilde sig också i användningen av de adverbiala subjunktionerna från grupperna B och C. I grupp A användes klart mera subjunktionen *när* medan i grupperna B och C användes flera subjunktioner.

Nu ger vi exempel på användningen av subjunktioner och bisatsinledare i grupp A under årskurs 3:

- (73) Där finns mycket människor, som har inget hus eller näring och vi har möjlighet att hjälpa dem.
- (74) Jag är gymnasist nu och jag tycker att här är mycket vad skulle utveckla.
- (75) Eleverna säger att de tycker inte om skolmaten.
- (76) Min morfar var i sjukhus eftersom hon hade ont i magen.

Under årskurs 3 hade grupp A använt mest nominala bisatsinledare. Näst mest hade använts adverbiala subjunktioner och minst attributiva bisatsinledare. Av de attributiva bisatsinledarna var största delen relativa pronomen *som* (81,8 %) (73), det förekom också ett fall av det relativa pronomenet *vad* (74). Av de nominala bisatsinledarna hade använts mest det allmänt underordnande *att* (75). Av de adverbiala subjunktionerna hade eleverna använt mest subjunktionerna *om* (57,1 %) och *när* (35,7 %), och därtill *eftersom* (76), *än*, *som*, *då*, *så*, *fast*, *därför att* och *för att*.

Nu ger vi exempel på hur försökspersonerna i grupp B har använt subjunktioner och bisatsinledare:

- (77) Inte gå till förening Europa, det är en stor makt, som har hemliga tendenser.
- (78) Lotto, casino och pajazzo är bara några av dem lätta pengar är det vad man sträver efter.
- (79) Jag anser att om man går skolan, måste man vara säkra på att den där skolan är viktigaste nu, ingen alls.
- (80) Att jobba vid sidan av skolarbetet kan vara mycket hårt till några människor, eftersom de inte kan koncentrera sig samtidigt på två "yrken".

I grupp B var användningen av olika subjunktioner och bisatsinledare ganska jämn. Mest hade använts adverbiala subjunktioner (40 %), nominala bisatsinledare hade använts 35 % och attributiva bisatsinledare 25 %. Av de attributiva bisatsinledarna hade det relativa

pronomenet *som* (77) använts igen klart mest, det relativa pronomenet *vad* hittade vi bara i ett fall (78). Av de nominala bisatsinledarna utgjorde det allmänt underordnande *att* (79) den största andelen. Exempel 85 visar hur eleverna använder två subjunktioner efter varandra. Av de adverbiala subjunktionerna hade subjunktionen *om* använts 46,9 %. Andra subjunktioner som hade använts var *när*, *för att*, *eftersom* (80), *innan och därför att*.

Följande exempel visar hur eleverna i grupp C har använt subjunktioner och bisatsinledare:

- (81) Men den värsta saken är troligen en pass som de svarta alltid måste ha med dem.
- (82) Det påstås också, att vi först måste hjälpa människor i de där länderna, som de befinner sig i.
- (83) De vita nämligen tycker att de svarta måste bo där, eftersom raserna kan inte leva gemensam!

I grupp C hade nominala bisatsinledare använts mest (48,5 %). Därefter följer de adverbiala subjunktionerna (30,3 %) och minst hade använts attributiva bisatsinledare (21,2 %). Andelen relativa pronomen *som* (81) var också störst i grupp A i de attributiva bisatsinledarna. Likaså var andelen det allmänt underordnande *att* (82) störst i de nominala bisatsinledarna. I fråga om adverbiala subjunktioner märker vi att subjunktionen *om* hade använts allra mest. Övriga subjunktioner som hade använts var *när*, *eftersom* (83), *som*, *fast* och *medan*.

Då vi tittar på alla grupper tillsammans ser vi att de nominala bisatsinledarna hade använts mest i grupperna A och C, de adverbiala subjunktionerna i grupp B. Näst mest hade använts adverbiala subjunktioner i grupperna A och C och nominala bisatsinledare i grupp B. Minst hade alla grupper använt attributiva bisatsinledare. Det finns inte signifikanta skillnader mellan grupperna i användningen av attributiva bisatsinledare. Användningen av de nominala bisatsinledarna är också likartad i alla grupper. Angående adverbiala subjunktioner märker vi att alla grupper hade använt mest subjunktionen *om*. I grupp B hade också subjunktionen *eftersom* använts ganska mycket.

I det följande exemplifieras användningen av olika subjunktioner och bisatsinledare i grupp A i studentexamen:

- (84) Och de är sakerna som jag inte kan läsa från böcker.

- (85) Mamma vet inte alltid vad är bäst för mig men fortfarande hon gör någonting för mig och det är viktigt.
- (86) När vi har egen familj och små barnen, kan mamma hjälpa, eftersom hon vet vad man måste göra.

I studentexamen hade grupp A använt mest nominala bisatsinledare (66,7 %). Därefter kommer de adverbiala subjunktionerna och sist de attributiva bisatsinledarna som hade använts bara 6,7 %. De alla attributiva bisatsinledarna var *som* -satser (84). *Att* -satser hade använts mest i den nominala bisatsinledargruppen, indirekta frågesatser bara i några fall (85). *När*-satser (86) hade använts mest i fråga om adverbiala subjunktioner.

Vi ger nu exempel på bruket av subjunktioner och bisatsinledare i grupp B:

- (87) Varför måste man vara så dum och göra alla fell när ens mamma är det som vet alltid bäst?
- (88) Men ändå vet jag inte om hon alltid är rätt.
- (89) När man gör stora tatueringar, är det dyrt och tidskrävande.

I grupp B var användningen av olika subjunktioner och bisatsinledare ganska jämn. Mest hade använts nominala bisatsinledare (45,2 %), följande var de adverbiala subjunktionerna (41,9 %) och minst hade använts attributiva bisatsinledare (12,9 %) och av dem hade det använts enbart *som* -satser (87). I de nominala bisatsinledarna var den dominerande typen det allmänt underordnande *att* (67,9 %), men det fanns också många indirekta fall (88) (32,1 %). I fråga om adverbiala subjunktioner hittade vi mest subjunktionen *när* (30,8 %) (89), ganska mycket hade använts också subjunktionen *om* (26,9 %). De återstående subjunktionerna var *fast*, *eftersom*, *innan*, *så*, *sedan* och *så att*.

I det följande ges exempel på användningen av subjunktioner och bisatsinledare i grupp C:

- (90) De som sminkar sig, vill se vackra ut.
- (91) När man träffar en ny människa, är det genast lätt att säga hurdan han eller hon egentligen är bara på grund av hans eller hennes yttre.
- (92) När jag gick till högskolan, var kontakterna mellan min mamma och mig inte så bra.

I grupp C hade eleverna använt mest nominala bisatsinledare, 40,9 %. Adverbiala subjunktioner hade använts 34,1 % och attributiva bisatsinledare 25 %. Nu hade eleverna

också använt andra bisatsinledare vid sidan av *som*. Det relativa pronomenet *som* hade i alla fall använts klart mest (72,7 %) (90), de övriga använda fallen var *vilket* och *vad*. Bland de nominala bisatsinledarna hade använts mest *att* -sats (94,4 %), vi hittade bara ett fall av de indirekta frågesatserna (91). Eleverna hade använt lika mycket *när* - (92) och *om* -sats. Därtill hittade vi några fall av *eftersom* -sats och ett fall av *för att* -, *som* - och *fast* -sats.

Om man jämför alla grupper i studentexamen kan man konstatera att alla grupper hade använt mest nominala bisatsinledare. Likaså hade de alla grupperna använt näst mest adverbiala subjunktioner och minst attributiva bisatsinledare. Eleverna i grupp C hade använt subjunktioner och bisatsinledare allra jämnast. I grupperna A och B hade eleverna använt enbart det relativa pronomenet *som* kanske därför att det var enklast att använda och komma ihåg. Det var litet överraskande att försökspersonerna i grupperna A och B använde vid sidan av det allmänt underordnande *att* också ganska många indirekta fall medan vi hittade bara ett motsvarande fall i grupp C. Men angående grupp A kan vi märka att fel i användningen av den indirekta frågesatsen var bland de största felkällorna i studentexamen. Det fanns inte så stora skillnader i användningen av subjunktionen *när* då vi jämför de alla grupperna med varandra. Subjunktionen *om* användes nästan lika mycket i grupperna B och C.

Nu ger vi exempel på användningen av de attributiva bisatsinledarna i grupp A från årskurs 1 till studentexamen:

- (93) Jag har en bror som är tio år.
- (94) Jag är inte den lilla Miia som inte kan göra någonting själv.
- (95) Jag bor i Muurame, vad är när Jyväskylä.

Användningen av de attributiva bisatsinledarna var störst under årskurs 1, därefter minskar deras andel och är likartad från årskurs 2 till studentexamen. Mest hade eleverna använt det relativa pronomenet *som* och *vad*. Användningen av *som* tilltar hela tiden från årskurs 1 (93) till studentexamen (94). Då vi betraktar användningen av det relativa pronomenet *vad* avtar andelen genast efter årskurs 1 (95). Detta kan bero på att eleverna hade ganska många fel i användningen av det relativa pronomenet *vad* under årskurs 1. I sin helhet hade försökspersonerna minskat bruket av de attributiva bisatsinledarna i studentexamen. Detta kan bero på att deras användning är svår och att eleverna har strävat efter ett flytande

språk utan möjliga fel. Då vi betraktar alla årskurser har eleverna använt mest attributiva bisatsinledare under årskurs 1.

I det följande exemplifieras användningen av de nominala bisatsinledarna från årskurs 1 till studentexamen i grupp A:

- (96) Vi tänker att vi tågluffa i nästa sommar.
- (97) Ofta man talar hur barn får sina pengarna.
- (98) Jag kan inte säga "YÄK" när jag har sett, hur dålig maten i skolan kan vara.
- (99) Det är svårt att ge frihet för barn att man kan själv planera vad man vill göra.

Användningen av de nominala bisatsinledarna ökar jämnt från årskurs 1 till studentexamen. Andelen den allmänt underordnande subjunktionen *att* minskar jämnt från årskurs 1 (96) till studentexamen. Vi var litet förvånade över att eleverna hade använt så mycket interrogativa subjunktioner, pronomen och adverb under årskurs 3 (98) och i studentexamen (99). Kanske behärskade de deras användning i dessa skeden bättre än under årskurserna 1 (97) och 2. Mest hade försökspersonerna använt det allmänt underordnande *att*.

Nu ger vi några exempel på bruket av de adverbiala subjunktionerna i grupp A :

- (100) I staden är cykel snabbare än bil och när du köra med cykel din kondition är mycket bättre än bilisten.
- (101) Jag tycker att det är bättre om familjen har många barn eftersom dom kan lärar sig någonting.
- (102) Jag tror att alla människor hade tänkte hurdant det skulle vara om man skulle vinna en riktig jättepott.
- (103) Om en månad deras arbetsgivare sade, att dom kan arbeta några månader mera om dom ville.

Andelen adverbiala subjunktioner är störst under årskurs 2. Annars varierar användningen inte så mycket. Mest hade eleverna använt subjunktionerna *när*, *om* och *eftersom*. Användningen av subjunktionen *när* (100) var störst under årskurs 1 och subjunktionen *eftersom* (101) i studentexamen. Subjunktionen *om* hade använts mest under årskurs 3 (102) men andelen var avsevärt mindre i studentexamen (103).

I följande ger vi exempel på användningen av de attributiva bisatsinledarna i grupp B under gymnasietiden och vid studentexamen:

(104) I Europa är Holland det som har mycket cyklister.

(105) Kvinnorna som vill ha någonting ny och fin på sig, tatuerar sig.

Användningen av de attributiva bisatsinledarna var ganska jämn i grupp B under hela gymnasietiden. Eleverna använde av de attributiva bisatsinledarna mest det relativa pronomenet *som*. I studentexamen användes de mest (104). Användningen av andra bisatsinledare var fåtalig. I studentexamen användes enbart det relativa pronomenet *som* (105).

I det följande ges exempel på de nominala bisatsinledarna i grupp B:

(106) Jag var säkert att livet i här vill bli oroligt.

(107) Jag hoppas att du förstå.

(108) Jag hörde hur min föräldrar bråkade och jag kunde inte sova.

Andelen nominala bisatsinledare ökade från årskurs 1 till studentexamen i grupp B. I de nominala bisatsinledarna hade eleverna använt mest det allmänt underordnande *att*. Användningen av det allmänt underordnande *att* ökar ganska mycket från årskurs 1 (106) till årskurs 2 (107). Utvecklingen av interrogativa subjunktioner, pronomen eller adverb är jämn under alla årskurser och i studentexamen, under årskurs 2 är deras andel dock lägre. Mest användes de under årskurs 1 (108).

Här följer exempel på bruket av adverbiala subjunktioner i grupp B:

(109) Om vi måste betala om skolmaten, ingen går och äter dåliga maten.

(110) När jag var i grundskola, jag cyklade till skolan varje dag.

(111) Jag tycker inte om skolmaten, eftersom jag har fått så goda maten hemma.

Grupp C använde de adverbiala subjunktionerna likartad under hela gymnasiet. I fråga om de adverbiala subjunktionerna hade försökspersonerna använt mest subjunktionerna *om* (109), *när* (110) och *eftersom* (111). Subjunktionerna *om* och *eftersom* användes mest under årskurs 2, subjunktionen *när* under årskurs 1. Subjunktionen *om* ökade klart från årskurs 1 till årskurs 2.

I det följande ges exempel på användningen av de attributiva bisatsinledarna i grupp C:

(112) Där kan man skaffa något, som de andra inte har.

Utvecklingsgången i fråga om de attributiva bisatsinledarna är jämn hela gymnasietiden i grupp C. I grupp C har det relativa pronomenet *som* använts klart mest av de attributiva bisatsinledarna. Dess användning är ganska jämn under hela gymnasietiden. Mest har det använts under årskurs 1 (112). Minskningen är bevis på det att eleverna har vågat börja använda också andra attributiva bisatsinledare från och med årskurs 2.

Nu ger vi ett exempel på användningen av de nominala bisatsinledarna i grupp C:

(113) Därför kan jag med gott samvete säga, att jag och alla mina klasskamrater är goda specialister på den här skolsaken.

I likhet med de attributiva bisatsinledarna har också de nominala bisatsinledarna använts jämnt under hela gymnasietiden i grupp C. Det allmänt underordnande *att* minskar gradvis från årskurs 1 till årskurs 3 (113) och ökar igen i studentexamen. Andelen interrogativa subjunktioner, pronomen eller adverb är störst under årskurs 3 (18,8 %).

I det följande ges exempel på bruket av de adverbiella subjunktionerna i grupp C:

(114) Det var så fint att höra någonting om dej, eftersom det var så länge sen, när vi senast såg varandra.

(115) I Kina får man extra pengar om människor lägger sig borta från bussar.

De adverbiella subjunktionerna har använts jämnt i grupp C. I de adverbiella subjunktionerna hade subjunktionerna *om* (115), *när* (114) och *eftersom* (114) använts mest. Subjunktionen *när* hade använts mest i studentexamen, subjunktionen *om* under årskurs 3 och subjunktionen *eftersom* under årskurs 2. De alla tre subjunktioner hade använts ganska jämnt under hela gymnasietiden utom subjunktionen *om* vars användning ökar mycket från årskurs 2 till årskurs 3.

7 FELANALYS

Vi jämförde felfrekvensen mellan grupperna A, B och C. Totalt sett kan vi konstatera att eleverna i grupp A gjorde mest fel. Minst gjordes fel i grupp C. Om vi jämför alla grupper gjorde försökspersonerna i grupp C avsevärt mindre fel i användningen av olika huvud- och bisatser. Om vi betraktar feltyper kan vi säga att eleverna i grupperna A och B gjorde mest fel i tempusharmonin och utelämnandet av subjektet.

Vi förklarar begreppet tempusharmonin där våra försökspersoner gjorde mycket fel. Vi ger först några exempel på användningen av olika tempusformer i svenskan:

- (1) Jag lagar mat, när jag är hungrig.
- (2) Jag lagar mat, när alla har kommit hem.
- (3) Jag ska laga mat, när jag har joggat.
- (4) Jag ska laga mat, när jag är färdig med läxorna.
- (5) Jag lagade mat, när jag var hungrig.
- (6) Jag lagade mat, när alla hade kommit hem.
- (7) Jag skulle laga mat, när jag hade joggat.
- (8) Jag skulle laga mat, när jag var färdig med läxorna.

I svenskan finns det två huvudgrupper av tempusformer: tempus som syftar på nutid eller framtid (presens, perfekt och futurum) (1-4) och tempus som syftar på dåtid (imperfekt, pluskvamperfekt och futurum som anger att något hade skett i det förflutna) (5-8). Man får inte använda nutida och dåtida tempusformer i samma mening (Nikander & Jantunen, 1980, 107).

I det följande exemplifieras inkorrekt bruk av modus där satsen har översatts direkt från finskan till svenskan:

- (9) Ostan suuren repun, jotta kaikki tavarat mahtuisivat siihen.
- (10) *Jag köper en stor ryggsäck, så att alla sakerna skulle rymmas in.

I finskan kan man använda konditionalis presens i finala bisatser även om huvudsatsens tempus syftar på nutid (9) (Penttilä, 1957, 645). Eleverna kan översätta sådana satser direkt från finskan till svenskan och detta medför tempusharmonifel (10).

Försökspersoner gjorde också ganska många fel i användningen av subjektet. Detta kan bero på att subjektet används på ett annorlunda sätt i finskan än i svenskan och det som kan fungera som subjekt i finskan inte nödvändigtvis kan göra det i svenskan. Försökspersonerna har ibland översatt yttranden direkt från finskan till svenskan och då har de gjort fel genom att utelämna subjektet. I svenskan måste man alltid ha ett subjekt i satsen. Om det inte finns något annat subjekt består subjektet av det opersonliga eller formella subjektet *det* eller pronomenet *man* (Abrahamsson m.fl. 1990, 181). Verb som beskriver väderleksförhållanden är sådana som kräver ett opersonligt subjekt (*Det regnar.*). Man använder också ett opersonligt subjekt vid vissa verb som även kan ha andra subjekt (*Det knarrar.*) (Ljung & Ohlander 1980, 146). Det s.k. existentiella *det* är helt betydelsestomt och kan utelämnas utom vid verben *vara* och *bliva* (Thorell 1982, 203). I finskan kan subjektet utelämnas i följande fall: då verbet är opersonligt och uttrycker känslan (*Minua nukuttaa, Jag känner mig trött*) eller då verbet uttrycker naturföreteelser (*Nyt tuulee tuimasti, Nu blåser det hårt*); vilka verb som helst kan i vissa fall användas utan subjekt (*Mitä tahtoo, sen saavuttaa, Man kan vad man vill*); i passiva satser (*Kohta päästään perille, Snart är man framme*). I finskan behöver man inte använda de personliga pronomina i de första och andra personerna (*Lähdemmekö jo kotiin?, Ska vi gå hem redan?*) (Setälä & Nieminen & Ojajärvi 1974, 31, 170).

I vår felanalys jämför vi först felfrekvenser och -typer mellan grupperna A, B och C under alla årskurser och vid studentexamen och därefter betraktar vi felfrekvenser och -typer samt utvecklingen inom olika grupper.

I det följande ger vi exempel på användningen av olika feltyper under årskurs 1:

- (11) Jag går ett gymnasiet, Jyväskylän Lyseo, vad ligga i Jyväskylä.
- (12) I min klass är trettioåtta eleverna.

Under årskurs 1 var felfrekvensen nästan likadan i grupperna A och B. I grupp A förekom mest fel i användningen av det relativa pronomenet (23,5%), där eleverna hade använt det relativa pronomenet *vad* i stället för *som* (11). Den största feltypen i grupp B var utelämnandet av subjektet (12) (26,7 %) . I grupp C förekom bara 3 olika feltyper.

I följande exempel ges feltyper som förekom under årskurs 2:

- (13) Om vi har varje dag steg, det skulle bli billig.

- (14) Men på vintern cyklare är kallt, därför på vintern är inte trevlig att cykla.
 (15) Jag älskar dig så, att det gör ont. Också har följat dig några dagar.

Under årskurs 2 var felfrekvensen störst i grupp A där det gjordes mycket mera fel än i grupp B. Försökspersonerna i grupp C hade den lägsta felfrekvensen. De mest typiska felen i grupp A var felen i tempusharmonin (13) (26,8 %) och utelämnandet av subjektet (14) (24,4 %). Utelämnandet av subjektet var i grupp B den största feltypen (15) (33,3 %). Felet i exempel 15 kan bero på finskans inflytande eftersom man i finskan inte behöver använda det personliga pronomenet i första person i singularis. I grupp C var felfrekvensen låg. Den enda feltypen som förekom två gånger var felen i tempusharmonin.

Nedan ger vi exempel på feltyper under årskurs 3:

- (16) När jag var i lågstadiet, har jag vänner som brukar att stjäla.
 (17) Dom vet inte, vad skulle de göra om pengarna.
 (18) Det finns skolor, var i varje klass är nästan tysta elever.

Felfrekvensen skilde sig inte avsevärt mellan grupperna A och B under årskurs 3 medan försökspersonerna i grupp C gjorde bara några fel. Fel i tempusharmonin (16) och fel i användningen av den direkta frågan i stället för den indirekta frågan (17) var de största feltyperna både i grupperna A och B. Felfrekvensen i tempusharmonifelen i grupp A var 40,7 % och i grupp B 47,4 %. Motsvarande frekvens i fråga om den inkorrekt användningen av den indirekta frågesatsen var i grupp A 18,5 % och i grupp B 21,1 %. I grupp A utelämnade eleverna också ofta subjektet (18,5 %). I grupp C förekom det inte många fel. Två gånger användes *var* i stället för det relativa adverbet *där* (18).

Vi ger bara ett exempel ur studentexamen där felfrekvensen var låg:

- (19) Hon vill hjälpa mig och ofta vet hon vad är bäst.

I studentexamen var felfrekvensen mycket låg i användningen av huvud- och bisatser i alla grupper. Felfrekvensen var nästan likadan i grupperna B och C där det förekom bara några enstaka felfall. I grupp A hittade vi tre fel i användningen av den indirekta frågesatsen där ett interrogativt pronomen var som subjekt och *som* fattades (19) (30 %).

Nu betraktar vi felfrekvenser och -typer samt utvecklingen inom nivågrupp A. Vi märkte att försökspersonerna gjorde mest fel under årskurs 2. Detta kan bero på att grammatiken för det mesta tas upp under årskurs 2 och eleverna försökte använda den så mångsidigt som möjligt men gjorde i alla fall ganska många fel. Då vi jämför olika årskurser och studentexamen märker vi att feltyperna varierar ganska mycket i dem. Vi har betraktat bara de fel som förekom mest.

Nedan ger vi ett exempel på fel där subjektet utelämnas i satsen:

(20) I dagens samhälle är många dåliga saker.

Utelämnandet av subjektet ökar från årskurs 1 till årskurs 2 (20) och minskar därefter litet under årskurs 3. Detta kan bero på att läroboken Medvind inte särskilt framhäver användningen av subjektet. Subjektet tas fram endast i kurs 2 och i samband med passiv (i kurserna 5-7) och ordföljden (i kurserna 4, 6, 7). Vid studentexamen hittade vi inga fel i utelämnandet av subjektet. Eleverna har kanske varit försiktiga nu eftersom det tidigare förekom ganska många fel i användningen av subjektet.

I det följande ger vi exempel på fel där det relativa pronomenet *vad* hade använts i stället för *som*:

(21) Jag går ett gymnasiet, Jyväskylä Lyseo, vad ligga i Jyväskylä.

Feltypen där eleverna använde det relativa pronomenet *vad* i stället för *som* minskade från årskurs 1 (21) till årskurs 2, under årskurs 3 hade motsvarande fel gjorts bara i ett fall och vid studentexamen förekom inga sådana felfall. Det relativa pronomenet *vad* och *som* presenteras för första gången i läroboken Medvind under årskurs 2 och därför har eleverna gjort mest fel i användningen av *vad* och *som* under årskurserna 1 och 2. Hög felfrekvens under årskurs 1 kan bero på att de relativa pronomenen *som* och *vad* först tas fram under årskurs 2. Vi tror att eleverna i grupp A inte helt har begripit användningen av de relativa pronomenen under årskurs 2 eftersom felfrekvensen fortfarande var ganska hög. Vid studentexamen hade eleverna lärt sig använda det relativa pronomenet *som* korrekt eftersom det inte förekom några felfall. Visserligen var användningsfrekvensen också lägre.

Nu ger vi exempel på fel i tempusharmonin under årskurs 3:

(22) I början av år 1995 ska jag gå på army, om dom inte acceptera att jag ville gå army i august 1994.

Då vi betraktar felen i tempusharmonin kan vi konstatera att sådana fel endast förekommer under årskurserna 2 och 3 (22). Under årskurs 3 var felfrekvensen störst. Felen var för det mesta sådana där olika tempus hade samordnats felaktigt. Tempusharmonin presenteras i Medvind under kurserna 2 och 4. Vi tror att tempusharmonin är ett ganska abstrakt fenomen och därför ganska svår att använda och förstå.

I det följande exemplifieras fel där den direkta frågesatsen hade använts i stället för den indirekta:

(23) Ofta läser hon mina tankar och hon vet vad behöver jag.

Felen där försökspersonerna hade använt den direkta frågesatsen i stället för den indirekta förekom mest i studentexamen (23). Den direkta och indirekta frågesatsen tas fram i läroboken Medvind i kurserna 2 och 4. Vi tror att felen kan delvis bero på finskans inflytande i sådana fall där den indirekta frågesatsen inleds med ett verb.

I sin helhet kan vi konstatera att eleverna i grupp A hade gjort mest tempusharmonifel. Därefter förekom det mest fel i utelämnandet av subjektet. Därtill förekom det nio inkorrekta fall i användningen av det relativa pronomenet *som*. Den direkta frågesatsen användes i stället för den indirekta åtta gånger.

Nu ger vi exempel på tempusharmonifel och fel i utelämnandet av subjektet i grupp B:

(24) Nu behöver vi en ny våg av yngre arkitekter, för att Europa skulle se Finland i god ljus.

(25) Men om där är goda sidor, finns där också dåliga sidor.

Fel i tempusharmonin och i utelämnandet av subjekt förklaras nedan med hänvisning till exemplet:

I grupp B gjorde eleverna mest fel under årskurs 2. Vi tar fram bara sådana fel som förekom mest. Feltyperna och -frekvenserna liknar varandra i grupperna A och B.

Frekvensen i tempusharmonifel är störst i studentexamen (14). Feltypen där eleverna utelämnade subjektet förekom mest under årskurs 2 (25). I användningen av den direkta frågesatsen i stället för den indirekta gjorde försökspersonerna mest fel under årskurs 3. I studentexamen förekom bara två fel angående användningen av huvud- och bisatser. Totalt sett hade eleverna gjort lika mycket fel i tempusharmonin och utelämnandet av subjektet.

I det följande ger vi exempel på tempusharmonifel och sådana fel där *var* hade använts i stället för det relativa adverbet *där*:

(26) Men alltid kunde jag vara säker på att allt ska bli bättre efter några dagar.

(27) De första sex åren besökte jag den lilla skolan, *var* alla kände alla.

I grupp C hade eleverna bara få fel i huvud- och bisatser. Mest gjordes fel under årskurs 2. De största feltyperna som dock förekom bara i tre fall var tempusharmonifelen (26) och användningen av *var* i stället för det relativa adverbet *där* (27). I exempel 27 har finskan kanske påverkat felet. Vid studentexamen hittade vi bara ett fel angående vårt undersökningsämne.

8 SAMMANFATTNING

Syftet med vår avhandling var att redogöra för användningen av olika meningsstrukturer och satstyper samt konjunktioner och subjunktioner. Som försökspersoner hade vi 15 finskspråkiga gymnasister vid Jyväskylä lyceum som hade skrivit 120 uppsatser på svenska under tidsperioden från hösten 1991 till våren 1994 som innehöll alla årskurser och studentexamen. Vårt arbete var alltså longitudinellt. Vi gjorde vår undersökning genom att jämföra nivågrupperna A, B och C under de olika årskurserna och i studentexamen. Därtill följde vi utvecklingen inom de enskilda nivågrupperna. Vi räknade den absoluta och relativa frekvensen av huvud- och bisatser samt olika huvud- och bisatstyper och konjunktioner och subjunktioner. Vi studerade också fördelningen av påståendesatser jämfört med konjunktionsinledda påståendesatser. Därtill granskade vi den absoluta och relativa felfrekvensen. Vid sidan av den kvantitativa synpunkten studerade vi också den kvalitativa aspekten: hurdana meningsstrukturer som förekom och när de förekom i grupperna A, B och C samt hurdana fel eleverna gjorde och varför och om det har skett någon utveckling hos eleverna.

Det fanns inga signifikanta skillnader i fördelningen av huvud- och bisatser mellan grupperna A, B och C under gymnasietiden eller i studentexamen. I medeltal var huvudsatsernas andel 71,5 %. Under årskurs 1 använde eleverna mestadels huvudsatser medan den procentuella andelen bisatser ökade mycket i grupperna A och B under årskurs 2. Under årskurs 2 ökade också den absoluta frekvensen av satserna i alla grupper. Vi var förvånade över att de duktigaste eleverna använde minst bisatser i studentexamen.

När vi betraktar de enskilda nivågrupperna märker vi att andelen huvudsatser minskar och andelen bisatser ökar från årskurs 1 till studentexamen i alla grupper. Skillnaderna mellan olika årskurser samt studentexamen är större i grupperna A och B, där skillnaderna är signifikanta. I grupp C är utvecklingen ganska jämn.

Det finns inga signifikanta skillnader i användningen av olika huvudsatstyper mellan grupperna A, B och C under hela gymnasietiden eller i studentexamen. I medeltal användes påståendesatser 95,8 %. Under årskurs 2 förekom mest olika huvudsatstyper vilket kanske beror på att läroboken presenterar grammatiken ganska omfattande under årskurs 2.

Då vi betraktar utvecklingsgången i enskilda nivågrupper kan vi märka att användningen av olika huvudsatstyper är mångsidigast under årskurs 2 i alla grupper. På motsvarande sätt minskar andelen påståendesatser i alla grupper under årskurs 2. Under årskurs 3 och i studentexamen är deras andel igen högre och samtidigt minskar andelen andra huvudsatstyper. Skillnaderna i grupperna A, B och C är signifikanta men inte pålitliga eftersom andelen de celler vars förväntade frekvens är under 5 är mer än 20 %.

Då vi betraktade användningen av olika bisatstyper under årskurserna 1, 2 och 3 och i studentexamen kunde vi hitta ett gemensamt drag: alla grupper hade använt minst attributiva bisatser. Vi tror att det är ganska svårt för eleverna att använda dem. Grupp A hade använt olika bisatstyper allra jämnast under årskurs 1 medan adverbiala bisatsernas andel var avsevärt störst i grupp B och grupp C hade använt allra minst attributiva bisatser. Under årskurs 2 hade eleverna använt olika bisatstyper ganska jämnt i grupp B. Grupp A hade använt bara 7,4 % attributiva bisatser av alla bisatser. I studentexamen har alla använt mest nominala bisatser och minst attributiva bisatser. Eleverna hade kanske strävat efter enkelhet i språket och hade därför använt mest den lättaste bisatstypen och minst den svåraste bisatstypen. Eleverna hade kanske därför ganska få fel i bisatstyper i studentexamen. Totalt sett hade grupp A (48,3 %) använt mest nominala bisatser och grupp B adverbiala bisatser (41 %). Minst hade alla grupper använt attributiva bisatser, grupp B hade använt dem mest (22 %), eleverna i grupp C använde dem nästan lika mycket (19 %). Detta är ett tecken på att eleverna med bästa betyg behärskar bäst användningen av attributiva bisatser.

Då vi betraktar utvecklingsgången av olika bisatstyper märker vi att andelen attributiva bisatstyper minskar jämnt i grupperna A och B medan de ökar jämnt i grupp C. Angående de nominala bisatserna liknar grupperna A och B igen varandra; andelen nominala bisatser ökar från årskurs 1 till studentexamen. I grupp C är deras användning jämn. I fråga om adverbiala bisatser är utvecklingsgången likartad i grupperna B och C, där användningen är ganska jämn under hela gymnasiet. I grupp A är skillnaderna mellan de olika årskurserna och studentexamen större.

De vanligaste konjunktionerna som alla grupper hade använt under hela gymnasiet mest var kopulativa och adversativa konjunktioner. Andelen disjunktiva konjunktioner var störst under årskurs 3 i grupperna A och B medan eleverna i grupp C använde dem mest i studentexamen. Under årskurserna 1-3 förekom också några enstaka fall av andra konjunktioner men i studentexamen hade eleverna använt bara kopulativa, adversativa och

disjunktiva konjunktioner. Inom nivågrupperna A, B och C liknar utvecklingsgången och frekvensen av konjunktionerna varandra. Andelen kopulativa konjunktioner minskar i alla grupper från årskurs 1 till årskurs 3 men ökar igen i studentexamen, i grupperna A och B var andelen störst i studentexamen.

Vi jämförde också i vår pro gradu -avhandling andelen konjunktionsinledda påståendesatser med andelen påståendesatser. Under årskurs 1 var andelen konjunktionsinledda påståendesatser ganska låg; som högst var andelen i grupp C (35,9 %). Alla grupper hade använt mest påståendesatser inledda med kopulativ konjunktion och därefter påståendesatser inledda med adversativ konjunktion. I studentexamen hade eleverna använt bara påståendesatser inledda med kopulativa och adversativa konjunktioner medan det under årskurserna 1-3 förekom också några fall av andra konjunktioner. Då man betraktar användningen av konjunktionsinledda påståendesatser på nivågrupperna kan man konstatera att påståendesatser inledda med kopulativa konjunktioner minskar i grupperna A och C från årskurs 1 till studentexamen, i grupp B ökar andelen i studentexamen. Påståendesatser inledda med adversativa konjunktioner hade använts i grupperna A och C jämnt under hela gymnasiet, i grupp B ökade deras andel under årskurs 3, annars var användningen jämn också i grupp B. I studentexamen användes bara påståendesatser inledda med kopulativa och adversativa konjunktioner.

Grupp B har använt av de olika subjunktionerna och bisatsinledarna mest adverbiala subjunktioner under årskurs 1. Andelen attributiva bisatsinledare är ganska låg av alla subjunktioner och bisatsinledare i grupp C under årskurserna 1 och 2. Andelen attributiva bisatsinledare är mycket låg och andelen adverbiala subjunktioner hög i grupp A under årskurs 2. Under årskurs 3 och i studentexamen hade eleverna använt mycket nominala bisatsinledare i grupperna A, B och C och andelen attributiva bisatsinledare var låg i grupp A. Andelen attributiva bisatsinledare var låg också i grupp B i studentexamen. Av de attributiva bisatsinledarna hade alla grupper använt mest det relativa pronomenet *som* under hela gymnasiet utom i grupp A där det relativa pronomenet *vad* hade använts mest under årskurs 1 dock ofta felaktigt. Det underordnande *att* hade använts mest i alla grupper av nominala bisatsinledare under hela gymnasietiden. Av de adverbiala subjunktionerna hade i medeltal använts mest subjunktionerna *om* och *när* under hela gymnasiet i alla grupper.

När vi betraktar utvecklingen av olika subjunktioner och bisatsinledare inom nivågrupperna A, B och C kan vi konstatera att utvecklingen av de attributiva bisatsinledarna är

ganska jämn i grupperna B och C, medan användningen varierar i grupp A ganska mycket. Användningen av de nominala bisatsinledarna är ganska jämn i grupperna B och C, i grupp A är utvecklingen jämn i början men andelen ökar mycket i studentexamen. Angående adverbiala subjunktioner är användningen ganska jämn i alla grupper.

Angående felfrekvensen kunde vi förutse resultatet redan på förhand: mest gjordes fel i grupp A och minst i grupp C. Alla grupper gjorde mest fel under årskurs 2. De största feltyperna var tempusharmonin som förekom mest i grupperna A och B under årskurserna 2 och 3 och utelämnandet av subjektet som förekom mest under årskurs 2. I studentexamen hade alla grupper ganska få fel. Felfrekvensen var likadan i grupperna A och B där eleverna fortfarande gjorde ganska många fel under årskurs 3 medan felfrekvensen också där var betydligt färre i studentexamen.

Vi kunde dra den slutsatsen att vissa feltyper var gemensamma i alla grupper. Tempusharmonifelen kan åtminstone delvis förklaras med finskans påverkan som också utelämnandet av subjektet och den felaktiga användningen av det relativa pronomenet. Likaså kan finskan i någon mån påverka den felaktiga användningen av den indirekta frågesatsen. Man borde kanske framhäva ännu mera skillnaden mellan grammatiken i finskan och svenskan och vikten av satsanalysen. Uppsatsskrivningen bildar bara en bråkdel i språkundervisningen som man kanske borde öva litet mera. Ytterligare måste man minnas att uppsatsskrivningen är en provsituation där eleverna gör sådana fel som de annars inte brukar göra. Felanalysen är således inte helt pålitlig men den ger nog några bra anvisningar för undervisningen.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B., Lankinen, R., Lehto, R., Nordgren, A., Westerlund, T. (1990) Medvind 1, kurs 2, arbetsbok. 2 uppl, WSOY, Juva.
- Abrahamsson, B., Lankinen, R., Lehto, R., Nordgren, A., Westerlund, T. (1991) Medvind 2, kurs 3, arbetsbok. WSOY, Juva.
- Abrahamsson, B., Lankinen, R., Lehto, R., Nordgren, A., Westerlund, T. (1995) Medvind kombi, kurs 4. WSOY, Porvoo.
- Abrahamsson, B., Lankinen, R., Lehto, R., Nordgren, A., Westerlund, T., Viljanen, K. (1992) Medvind 3, kurs 6-7, arbetsbok. WSOY, Juva.
- Andersson, E. (1994) Grammatik från grunden. 2 uppl, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Uppsala.
- Butler, C. (1985) Statistics in Linguistics. Basil Blackwell, Oxford.
- Corder, S.Pit. (1976) Miten kielitiedettä sovelletaan. Sisälähetysseuran raamattutalon kirjapaino, Pieksämäki.
- Hultman, T.G. & Westman, M. (1977) Gymnasistsvenska. Liber Läromedel, Lund.
- Jørgensen, N. & Svensson, J. (1987) Nusvensk grammatik. Liber, Malmö.
- Lindberg, E. (1980) Beskrivande svensk grammatik. 2 uppl, Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm.
- Lindberg, I. (1995) Språka samman! Om samtal och samspel i språkundervisning. I: Inger Lindberg, Second Language Discourse in and out of Classrooms. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Linnarud, M. (1993) Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- Ljung & Ohlander (1980) Allmän grammatik. Liber Läromedel, Lund.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.
- Muittari, V. (1990) Om nödvändighetsbetecknande modalverb i finskspråkiga abiturienters inläraarsvenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylän universitetet 7.
- Nikander, M-L. & Jantunen, A. (1980) Ruotsin kielioppi. 3 uppl, Otava, Keuruu.
- Penttilä, A. (1957) Suomen kielioppi. WSOY, Porvoo.
- Sajavaara, K. (1980) Soveltava kielitiede. Gaudeamus, Helsinki.
- Setälä, E.N., Nieminen, K., Ojajärvi, A. (1974) Suomen kielen oppikirja. 24 uppl, Otava, Keuruu.
- Thorell, O. (1982) Svensk grammatik. 2 uppl, Esselte Studium AB, Stockholm.

Viberg, Å. (1987) Vägen till ett nytt språk 1. Natur och Kultur, Stockholm.