

PLACERINGEN AV NEKNINGSORDET INTE I FINNARS INLÄRARSVENSKA

Laura Haverinen

Pro gradu -avhandling i svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Hösten 2007

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Laura Haverinen	
Otsake: Placeringen av nekningsordet inte i finnars inläraarsvenska	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu –tutkielma
Vuosi 2007	Sivumäärä 85
<p>Tutkielmani tarkoituksena oli ottaa selville miten hyvin suomenkieliset kielenoppijat hallitsevat kieltosanan paikan ruotsin kielessä. Pyrkimyksenä oli myös selvittää millaisissa lauseissa kieltosana yleensä asetetaan väärin ja mistä nämä virheet mahdollisesti johtuvat.</p> <p>Tutkielmani teoriaosuus käsittelee toisen kielen oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä suomen ja ruotsin sanajärjestyksen eroja. Oma tutkimukseni nojautuu aiemmille tutkimuksille siitä, missä järjestyksessä sellaiset kielen piirteet, kuten kieltosanan paikka, yleensä opitaan.</p> <p>Tutkimusaineistoni koostui yhteensä 194 ylioppilasaineesta. Aineiston laajuuden takia analyysini pohjana ovat kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät kuten SPSS ja tulokset ovat numeerisessa muodossa. Tilastollisen testauksen avulla pyrin myös selvittämään, ovatko saamani tulokset yleistettävissä. Aineistoni koostu sekä A- että B-ruotsin aineista, sillä yhtenä tutkimustavoitteenani oli verrata eri tasoisten oppilaiden tuloksia.</p> <p>Tutkimustulokseni tukevat suurimmalta osin jo aiemmin esitettyjä hypoteeseja siitä, että ruotsin kieltosanan paikka opitaan tietyssä järjestyksessä. Kieltosanan paikka päälauseessa tulee kielenoppijoille yleensä tutuksi jo kielenoppimisen alussa, myös minun aineistossani kieltosana laitetaan yleensä oikealle paikalle päälauseissa. Sivulauseissa kieltosanan asettaminen oikealle paikalle on sen sijaan huomattavasti hankalampaa. Hyvät oppilaat tekivät odotetusti vähemmän virheitä kieltosanan paikassa kuin keskitasoiset ja heikot. Yllättävää kyllä A-ruotsin kirjoittaneet kielenoppijat eivät kuitenkaan hallinneet kieltosanaa koskevia sääntöjä B-ruotsia opiskelleita paremmin.</p>	
Avainsanat: kieltosana, kielenoppiminen, sanajärjestys	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

INLEDNING.....	4
1. MATERIAL OCH METOD	5
1.1. Material och syfte	5
1.2. Metod	6
2. OM ANDRASPRÅKSINLÄRNING	8
2.1. Olika typer av språkinläring	8
2.2. Teorier om andraspråkinläring	9
2.3. Skillnader och likheter mellan första- och andraspråksinläring	9
2.4. Generella drag i inlärarespråket	11
2.5. Vad påverkar språkinläringen?	13
3. ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SVENSKA.....	15
3.1. Inläring och undervisning.....	15
3.2. Svårigheter med svenska som målspråk	17
4. TRANSFER OCH INTERFERENS.....	17
4.1. Vad är transfer och interferens?.....	17
4.2. Kontrastiv analys samt felanalys	19
4.3. Markeringsteori	20
4.4. Problem med transfer	21
5. ORDFÖLJD OCH NEGATION I SVENSKA RESPEKTIVE FINSKA.....	21
5.1. Allmänt om negationens placering	21
5.1.1. Negation i världens språk	21
5.1.2. Negationen i svenska.....	23
5.2. Ordföljd och placeringen av <i>inte</i> i svenska	24
5.2.1. Huvudsatser	24
5.2.2. Bisatser	27
5.2.3. Avvikande ordföljd	28
5.2.4. Vanliga feltyper	29
5.2.5. Svårigheter med specialreglerna	30
5.3. Ordföljd och negation i finska	31
5.4. Svensk ordföljd i finskt perspektiv	32
6. NEGATION OCH INLÄRNING.....	34
6.1. Interimspråkhypotes och processbarhetsteori	34
6.1.1. Allmänt om inlärningsgångar och processbarhetsteori	34
6.1.2. Studier om inlärningsgångar.....	36
6.2. Inläring av negationen.....	38
6.2.1. Negationens placering och olika inlärningsgångar	38
6.2.2. Studier av placeringen av negation	40
7. LÄROPLAN OCH UNDERVISNING	41
7.1. Svenska som främmande språk i finländska gymnasier	41
7.2. Läroplan och kursindelning	42
7.3. Skillnader mellan läroplanerna samt A- och B-svenska	43
8. ANALYS	45
8.1. Huvudsatser	45
8.2. Bisatser.....	52
8.3. Skillnader mellan svaga, medelmåttiga och duktiga elever	61
8.4. Skillnader mellan A- och B-svenska.....	73
8.5. Slutsatser om resultaten.....	76
SAMMANFATTNING	79
LITTERATUR	83

INLEDNING

Den här pro gradu -avhandlingen behandlar placeringen av nekningsordet *inte* i finska abiturienters studentuppsatser. Till exempel ordföljden i det nya språket kan vara svår att tillägna sig när man håller på att lära sig ett nytt språk. I svenska är detta problem antagligen även större eftersom svenskan har olika ordföljdsregler för huvudsatser och bisatser. Även ordet *inte* placeras i svenska på olika sätt beroende på satstypen. I fråga om ordföljden skiljer sig svenska från finska tämligen kraftigt vilket för sin del kan göra inläringen av den svenska ordföljden ännu svårare för finsktalande språkinlärare.

Som blivande språklärare är jag speciellt intresserad av språkinläring och olika språkinläringssvårigheter och detta är en av orsakerna som fick mig att välja detta ämne. Jag ville ha ett ämne som skulle vara nyttigt för mig också i framtiden och i arbetslivet. Om jag som lärare vet hurdana fel eleverna oftast gör i fråga om placeringen av *inte* kan jag förhoppningsvis också kunna förhindra dem på förhand. Syftet med avhandlingen är att ta reda på hurdana fel abiturienterna gör när det gäller placeringen av *inte* och om dessa fel kan bero på kontexten eller satstypen. Jag ska även undersöka hur mycket undervisningen påverkar behärskningen av negationens placering.

Inlärarspråk, språkinläring och olika inläringssvårigheter har studerats mycket både överallt i världen och här vid Jyväskylä universitet och vid Jyväskylä universitet har många också använt studentuppsatser i svenska som undersökningsmaterial. I Jyväskylä har bl.a. Mirja Jäppinen (1997) undersökt placeringen av negation i finska inlärares svenska och Marit Björklund och Päivi Mattila (1996) ordföljden och placeringen av negation i vuxna invandrades svenska. Negationens placering och dess inläring har undersökts också i Sverige. Kenneth Hyltenstam (1978) undersökte i sin doktorsavhandling bl.a. placeringen av negation hos andraspråksinlärare med skilda modersmål och Maria Bolander (1987, 1988) placeringen av negation hos finsk-, polsk- samt spansktalande språkinlärare. Båda märkte att inläringen av negationens placering går i en viss ordning oberoende av språkinlärarens modersmål. I min egen avhandling ska jag använda Bolanders studie som den teoretiska bakgrunden.

I teoridelen för den här avhandlingen ska jag behandla andraspråksinläring och svårigheter med den. Jag ska ta upp termen *transfer* och klargöra även nyare teorier såsom

interimspråkhypotes samt *processbarhetsteori*. Jag ska även behandla regler som gäller placeringen av *inte* i svenska, jämföra den svenska ordföljden med den finska och grubbla över läroplanens och undervisningens betydelse. I den andra – och den viktigaste – delen ska jag undersöka hurdana fel abiturienterna gör i fråga om negationens placering och hur dessa fel beror på satstypen eller den verbala kontexten. Materialet i denna studie utgörs av 105 A-svenska och 89 B-svenska studentuppsatser från år 1989 och 1993. Undervisningens roll ska jag studera genom att jämföra abiturienterna med A- och B-svenska med varandra.

1. MATERIAL OCH METOD

1.1. Material och syfte

Syftet med min undersökning är att ta reda på hurdana fel abiturienterna gör i fråga om placeringen av negation i svenskan. Jag ska undersöka såväl huvudsatser som bisatser för att få veta om dessa är lika svåra eller lika enkla för abiturienterna och om deras fel faktiskt i någon mån beror på satstypen. Jag ska också studera olika verbala kontexter för att ta reda på hur de påverkar abiturienternas ordföljdsfel. Man skulle kunna förvänta sig att t.ex. långa verbkedjor skulle orsaka problem när det gäller negationens placering medan placeringen av *inte* skulle vara lättare vid enkla och mycket vanliga verb.

Som utgångspunkt ska jag använda Manfred Pienemanns processbarhetsteori och Maria Bolanders undersökning där hon studerade negationens placering samt inläring av den hos invandrare som bodde i Sverige. Bolander märkte bl.a. att huvudsatsregeln för placeringen av *inte* var betydligt lättare än bisatsregeln och antalet felaktiga negerade bisatser var större än antalet felaktiga negerade huvudsatser. Också den verbala kontexten hade en viss inverkan när det gällde att placera negationsordet på rätt sätt. Bolander märkte också att lågnivåinlärarna skilde sig från högnivåinlärarna i fråga om placeringen av *inte*. (Bolander 1987, 19-20)

Syftet med min egen undersökning är också att studera undervisningens roll. Mitt material består av A-svenska och B-svenska-uppsatser och genom att jämföra dem hoppas jag att ta reda på hur mycket undervisningen påverkar hur väl abiturienterna kan reglerna för negationens placering. Jag ska naturligtvis också jämföra duktiga, medelmåttiga och svaga

elever med varandra. Hypotesen är att de duktiga gör också minde ordföljdsfel än de andra och eleverna som har läst A-svenska och fått betydligt mer undervisning kan placera *inte* bättre än eleverna som har studerat svenska som B-språk.

Som sagt består materialet av såväl A- som B-svenska-uppsatser. Som A-svenska-uppsatser har jag 105 studentuppsatser från år 1989. Jämförelsematerialet för sin del består av 89 B-svenska-studentuppsatser från år 1993. A-svenskauppsatsernas längd är mellan 150 och 200 ord medan B-svenskauppsatser är kortare, mellan 100 och 150 ord. Jag samlade inte materialet själv utan uppsatserna är hämtade från Jyväskylä universitets databas. Abiturienterna kommer från olika finländska gymnasier och som modersmål har de finska.

Som ämnen hade abiturienterna med A- svenska ”En uppfinning som vi har både nytta och nöje av”, ”Problem i dagens idrottsvärld”, ”Våld föder våld” och ”Kom med på en kulturrese till Island” varav de flesta hade valt någondera av de två förstnämnda rubrikerna. Abiturienterna med B-svenska kunde välja mellan rubrikerna ”Vet mamma alltid bäst?”, ”Människor med färg på”, ”Den stora chansen” och ”Snål spar och fan tar” och de flesta abiturienter hade valt ”Vet mamma alltid bäst?” eller ”Människor med färg på”. Jag har vidare delat abiturienterna i tre grupper: till de duktiga hör de som har fått 99-78 poäng, till de medelmåttiga de som har fått 75-58 poäng och till de svaga de som har fått 55-0 poäng. Av dem som hade tagit studenten i A-svenska var 50 duktiga, 44 medelmåttiga och 11 svaga. Abiturienterna med B-svenska bestod däremot av 23 duktiga, 24 medelmåttiga och 42 svaga.

1.2. Metod

Ofta är det svårt att skilja kvantitativ undersökningsmetod från kvalitativ. Båda metoderna har mycket samma men de skiljer sig från varandra åtminstone i fråga om forskningspraxis och principiella frågor. Ofta används metoderna också för att komplettera varandra och inte helt separat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126-128)

När man gör kvantitativ undersökning har man som bakgrund de tidigare undersökningar och teorier som har gjorts av samma ämne. Man börjar undersökningen med att göra hypoteser bl.a. just på grund av tidigare information. Försökspersonerna väljs och materialet samlas så

att materialet kan mätas och analyseras i numerisk form. Resultaten beskrivs framför allt i form av olika tabeller. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130-131)

I min egen undersökning ska jag använda kvantitativa metoder i första hand därför att mitt material är tämligen stor. Då blir det klokast att mäta resultaten i numerisk form. Även om min undersökning är kvantitativ ska jag också använda kvalitativa drag och beskriva några fel närmare genom att ge exempel. Som metod använder jag kvantitativ analys (SPSS) och också i viss mån felanalys. Meningen är att bearbeta felen så att de kan mätas, behandlas och analyseras i numerisk form.

Eftersom procentuella fördelningar jag presenterar i den här avhandlingen visar bara hur placeringen av negationen behärskas i det här materialet gjordes en statistisk testning av materialet för att få veta om resultaten kan generaliseras. Meningen med statistik testning av materialet är att ta reda på om resultaten beror på slumpen eller har de giltighet också i större utsträckning. Som redan var sagt hade jag som material 105 A-svenska och 89 B-svenska studentuppsatser. Eftersom antalet negerade satser med en viss verbal kontext ändå var tämligen litet går vissa procentantal inte att generalisera. Antalet uppsatser var också av den storlek att det krävs en tydlig skillnad mellan procentantalen (t.ex. mellan A- och B-svenska eller mellan de duktiga och de svaga) för att skillnaden skulle vara statistiskt signifikant. Idén med statistisk testning är att man räknar p-värdet ($p = \text{probability}$). I lingvistik kan man säga att skillnaden är statistiskt signifikant om p är 0,05 eller mindre. Då betyder det att också sannolikheten för att skillnaden är resultat av slump är högst 5 %.

Jag ska analysera huvudsatser och bisatser separat och studera hurdana fel abiturienterna brukar göra i fråga om respektive satstypen. Jag ska även studera hurdana bisatser vållar mest svårigheter och ta reda på om men-satserna är svårare i fråga om placeringen av *inte* än de övriga huvudsatserna. Först och främst ska jag undersöka olika verbala konstruktioner för att ta reda på hur de påverkar. Därför ska jag inte ta med sådana korta konstruktioner som saknar finit verb (t.ex. *Varför inte resa till Island?* eller *Vi ska resa i morgon om det går, annars inte.*) De få huvudsatsformade bisatser av typen *Passar det inte (=Om det inte passar)* har jag kategoriserat som huvudsatser. Jag ska även jämföra satser med ett enkelt verb med satser med en verbkedja, satser med enkla modalverb och satser med verbet *vara* med satser med övriga enkla verb samt verbkedjor med perfekt particip (t.ex. *Jag har inte hört/ ..som inte hade kommit*) där det är fråga om antingen perfekt eller pluskvamperfekt med verbkedjor med

något slags hjälpverb och verbets infinitivform (t.ex. *Jag kan inte skriva/ ..att hon inte ska läsa*). Till modalverb har jag räknat verben *ska, kunna, få, måste, lär, behöva, böra, förmå, hinna, må* och *orka* som också Tor Hultman tar upp i Svenska Akademiens språklära. Jag har vidare delat bisatser i relativsatser, interrogativsatser, att-satser samt satser med någon annan underordnande konjunktion.

2. OM ANDRASPRÅKSINLÄRNING

2.1. Olika typer av språkinläring

Inom språkforskningen gör man skillnad mellan olika slags språkinläring. Med *förstaspråksinläring* hänvisar man till den första språkutvecklingen där barnet lär sig sitt modersmål. Förstaspråksinläringen sker under barnets första levnadsår innan något annat språk har blivit etablerat. I fall barnet växer upp i en tvåspråkig miljö och redan från början konfronteras med två olika språkssystem talar man om *parallell förstaspråksinläring*. I parallell förstaspråksinläring etableras de två första språken samtidigt medan med *andraspråksinläring* menas den situation där ett språk lärs in först sedan åtminstone ett språk har redan blivit ordentligt etablerat. Med begreppet andraspråksinläring kan man därför syfta på inläringen av ett andra, tredje eller senare språk. (Viberg 1987, 9-11; Sajavaara 1999, 73-76)

I fall andraspråksinläringen sker helt på egen hand utan undervisning och först och främst genom kontakt med språket i alldagliga situationer talar man om *informell inläring* medan begreppet *formell inläring* syftar på en process där inläringen sker med hjälp av undervisning och studium. Begreppet *svenska som andra språk* används då svenska lärs in i målspråksmiljön när åtminstone ett annat språk redan har blivit lärt. (Viberg 1987, 11; Hammarberg 2004, 26) Då svenska lärs in först sedan något annat språk redan har blivit etablerat men inläringen äger rum utanför målspråksmiljön talar man om *svenska som främmande språk* (Viberg 1987, 11) vilket är fallet när man behandlar svenskinläringen i finländska gymnasier. Svenska som främmande språk samt svenska som andraspråk är ändå båda resultat av andraspråksinläring (Viberg 1987, 9). I denna avhandling ska jag använda termen andraspråksinläring i den övergripande betydelsen.

2.2. Teorier om andraspråkinlärning

Det vetenskapliga studiet av andraspråkinlärning är ännu i dag en ganska ny forskningsgren. Forskningen av andraspråksinlärning började verkligen under 1970-talet med studier om det språk andraspråkinlärarna använde. I början av forskningen ville forskarna visa att modersmålets inverkan på språkinlärningsprocessen inte var så stor som man tidigare hade trott och att andraspråksinlärningen faktiskt skilde sig från förstaspråkinlärningen. Senare, i slutet av 1980-talet samt i början av 1990-talet, började man diskutera modersmålets påverkan samt transfer igen. Inom studiet av andraspråksinlärning blev det viktigt att utreda i hurdana omständigheter transfer förekom samt hurdana fenomen den berörde. Den ökande invandringen till Sverige påverkade så att man också i Sverige började utforska svenska som andraspråk redan under 1970-talet. (Sajavaara 1999, 76-78; Hammarberg 2004, 25)

Enligt Sajavaara kan olika teoretiska riktningar inom utforskningen av andraspråkinlärning delas in i tre grupper: till *de nativistiska*, *de sociala* samt *de interaktiva*. De nativistiska teorierna bygger på Noam Chomskys teorier om universal grammatik. Grundtanken med Chomskys teori är att varje människa har en inlärningsmekanism i hjärnan och språkliga erfarenheter bearbetas där. Denna medfödda inlärningsmekanism (LAD, *Language Acquisition Device*) är egenartad för människor. Alla människor har alltså en medfödd kunskap om språkens uppbyggnad vilket för sin del påverkar språkinlärningen. Den medfödda språkkunskapen kallas för *universell grammatik* (UG). UG-orienterade andraspråkforskare debatterar om UG påverkar även inlärningen av andra språk. De sociala teorierna för sin del framhäver att omgivningen samt de sociala faktorerna där påverkar andraspråkinlärningen. De interaktiva teorierna ser däremot interaktionen mellan människor som en viktig faktor i andraspråkinlärningen. Den tredje riktningen tar hänsyn till både miljöfaktorer och interna faktorer. (Linnarud 1993, 25; Sajavaara 1999, 84-88; Hammarberg 2004, 45-47)

2.3. Skillnader och likheter mellan första- och andraspråksinlärning

Ekerot konstaterar att inlärningen av ett nytt språk innebär bl.a. att utveckla en kunskap om språkets grammatiska regler. När det gäller förstaspråksinlärning är kunskapen om regler inte medveten kunskap: språket lärs in och behärskas utan att barnet är medvetet om språkets

regler. Vid andraspråksinläring kan medvetandet av regler däremot vara högre än vid förstaspråksinläring och detta gäller i synnerhet när det är fråga om vuxna andraspråksinlärare med mycket formell undervisning. Alla språkinlärare d.v.s. både vid första- och andraspråksinläring är intensivt engagerade i att upptäcka och tillägna sig språkets regler. Därför är olika övergeneraliseringar, d.v.s. att språkets regler tillämpas för generellt, mycket vanliga hos olika språkinlärare. Övergeneraliseringarna visar att inläraren har upptäckt språkets regelbundenheter. Övergeneralisering hos andraspråksinlärare är mycket vanligt även inom ordbildningen. (Viberg 1987, 33; Ekerot 1995, 16-17, 21)

Språkutvecklingen både vid första- och andraspråksinläring innebär en successiv differentiering d.v.s. en utveckling som går från ett enkelt och odifferentierat system till ett alltmer sofistikerat system. I det avseendet liknar andraspråksinläring och förstaspråksinläring varandra och t.ex. för ord och begrepp gäller generellt att de grövsta skillnaderna t.ex. *komma* \neq *gå* lärs in först. Däremot såkallade helfraser som lärs in och används alltid i samma form förekommer bara hos andraspråksinlärare som redan från början i princip kan imitera längre yttranden. Helfrasinläring förekommer i synnerhet i början av andraspråksinläringen och genom att lära sig ett antal oanalyserade helfraser kan andraspråksinläraren ge intryck av att behärska språket bättre än han i verkligheten gör. Förstaspråksinläraren passerar däremot först ett ganska långt ettordsstadium innan sammankopplingar av ord ens blir möjliga. (Linell 1984, 78-79; Viberg: 1987, 36-37; Ekerot 1995, 17, 21-22)

Inom uttal samt grammatik liknar både första- och andraspråksinlärare varandra på det sättet att de båda lär sig först *ommarkerade* strukturer och distinktioner och först därefter *markerade* strukturer. Med omarkerade strukturer menas element som uppfattas även av de infödda talarna som enklare eller regelbundnare och som förekommer allmänt i världens språk. Markerade strukturer är däremot mer komplexa och uppträder endast i ett begränsat antal språk. (Viberg 1987, 52; Ekerot 1995, 25-27)

Även om andraspråksinläringen uppvisar drag som också finns i förstaspråksinläring har den ändå psykologiskt, socialt och lingvistiskt helt andra förutsättningar än förstaspråksinläring. Vid andraspråksinläring är den grundläggande kognitiva utvecklingen hos språkinläraren redan fullbordad medan förstaspråksinläringen går i samma takt med barnets kognitiva utveckling vilket påverkar t.ex. inläringen av olika språkliga kategorier.

Förstaspråksinläringen innebär också en socialisationsprocess som inte hör till andraspråksinläringen. (Linell 1984, 82; Ekerot 1995, 34-36)

En av de största skillnaderna mellan inläringen av första, andra samt främmande språk är tiden som används i språkinläringen. Barnet som lär sig sitt första språk upplever modersmålet oftast dygnet runt. Andraspråket lärs också i regel in i målspråksmiljön och därför utsätts inläraren för språklig påverkan nästan hela tiden. Ett främmande språk lärs däremot in i klassrummet och inlärarna får normalt undervisning bara några timmar i veckan. (Ericsson 1989, 113)

2.4. Generella drag i inlärarspråket

Med begreppet *inlärarspråk* (eng. *learner language*) eller *interimspråk* (eng. *interlanguage*) menas ett särskilt språkssystem som språkinläraren använder när han ännu inte helt behärskar språket. Inlärarspråket följer bestämda regler som åtminstone i början av språkinläringen kan skilja sig till och med ganska kraftigt från målspråkets riktiga regler. Inlärarspråket är alltså ett slags mellanstadium mellan källspråket L1 och målspråket L2. Allmänna inlärningsstrategier påverkar hur långt inlärarspråket kan utvecklas. De flesta vuxna inlärare lär sig aldrig behärska målspråket perfekt utan stannar på vägen mellan L1 och L2 så att deras inlärarspråk skiljer sig åtminstone på något sätt från målspråket. Detta kallas för *fossilisering* eller *stabilisering*. (Viberg 1987, 30-31; Linnarud 1993, 41; Hammarberg 2004, 27-28)

Vissa generella drag är också gemensamma för olika nivåernas inlärarspråk. *Förenkling* förekommer i inlärarspråket på tidiga stadier och syntaktiskt kan man se förenklingen i olika slags utelämningar. Framför allt utelämnas grammatiska formord (t.ex. artiklar eller prepositioner), böjningsändelser samt satsled. Ofta utelämnas också sådana redundanta element som är relativt förutsägbara i ifrågavarande situation. Även överanvändning av vanliga ord och överextension – ordet används utöver dess normala betydelseomfång – räknas till förenkling. Förenklingen på det lexikal planet förekommer även om inläraren redan har ett ganska stort ordförråd. På den fonologiska nivån förekommer förenklingen t.ex. i form av favoriserandet av KV-stavelser (stavelser som består av konsonant och vokal) och förenklingen av konsonantkombinationer i början av ord. (Viberg 1987, 30-33)

Även *undvikandet* av olika slag hör till inlärarespråket. Språkinläraren kan undvika t.ex. konstruktioner eller ord som saknar direkta motsvarigheter i modersmålet. Studierna visar också att språkinlärarna tenderar att undvika dessa konstruktioner även om de i själva verket inte har några svårigheter med dem. Undvikandet kan också förekomma i form av undvikandet av ord med en komplicerad böjning. På den fonologiska nivån är undvikandet inte så vanligt åtminstone hos vuxna inlärare. Undvikandet kan ändå vara svårt att observera eftersom det inte alltid ger upphov till felaktiga strukturer. (Viberg 1987, 34-36)

Redan tidigare nämnd *helfrasinläring* hör också till generella drag i inlärarespråket. Andraspråksinläraren kan lära sig och använda olika yttranden som lärs in närmast som oanalyserade enheter utan möjlighet att variera strukturen alltså han imiterar yttranden som han egentligen inte ännu behärskar. Detta är inte möjligt vid förstaspråksinläring där barnet i början av sin språkinläring inte kan imitera längre yttranden såsom en vuxen andraspråksinlärare. Tilläggnandet av ett antal helfraser är enligt Viberg en fördel åtminstone i början av språkinläringen eftersom inläraren kan använda dem i kommunikationssituationer och samtidigt få mer tid för att bilda nya yttranden. (Viberg 1987, 36-38)

Språkinläraren som ännu inte har ett så stort ordförråd använder ofta i sitt inlärarespråk olika *innovationer* samt *kompensatoriska uttryck*. Dessa inlärarespråkets element saknar en direkt motsvarighet både i käll- och målspråket och hit hör t.ex. parafraaser och olika slags lexikaliska nybildningar. Språkinläraren som t.ex. inte känner till ordet *askkopp* kan i stället för det använda en egen nybildning *röktallrik* eller parafrasen *en sak som man använder när man röker för att ta cigarett*. Dessa innovationer samt kompensatoriska uttryck kan också ses som språkinlärarens kommunikationsstrategier eftersom dessa nybildningar används för att fylla ett uttrycksbehov i situationer där språkinlärarens ordförråd inte räcker till. (Viberg 1987, 39-40, 43)

Ett vanligt drag i inlärarespråket är också *övergeneralisering* som har behandlats redan tidigare. Språkinläraren kan övergeneralisera bl.a. vanliga böjningsformer och använda den felaktiga formen **brorar* i stället för *bröder*. Inlärarespråket innehåller också element som hämtas från inlärarens modersmål eller något annat redan inlärt språk. Om överförandet sker ofunktionellt kallas det för transfer medan ett funktionellt utnyttjande av sådana element

kallas för *lån* eller *kodväxling*. Transfer behandlas senare i den här avhandlingen. (Viberg 1987, 33-34, 41)

Ekberg påpekar att när inlärarspråket utvecklas och närmar sig målspråket blir det allt svårare att urskilja felen och utvecklingsprocessen även om ett avancerat inlärarspråk skiljer sig från målspråket både i fråga om grammatik och om lexikon. Bl.a. den svenska regeln om det finita verbets andra plats i huvudsatser är svår att automatisera och t.ex. stress och trötthet kan orsaka brott mot denna regel även hos de mest avancerade språkinlärarna. Det har ändå konstaterats att tidig inläring d.v.s. att språket lärs in före sex-sju års ålder är ett nödvändigt villkor för att inlärarspråket skall kunna uppnå nästan infödd nivå. Ändå skiljer sig andraspråksinlärarens språk åtminstone i någon mån från målspråksnormen och vid sidan av åldern kan också den sociala miljön påverka inlärarspråkets egenskaper. (Ekberg 2004, 259-260, 262)

2.5. Vad påverkar språkinläringen?

Olika individuella faktorer kan påverka andraspråkinläringen och förklara varför inläringen förlöper olika hos olika språkinlärare. Ett faktum är att språkinlärarna skiljer sig från varandra i fråga om inläringstakt (hur snabbt olika språkinlärare lär sig) samt i fråga om slutnivå (hur långt språkinlärarnas inlärarspråk utvecklas). Man kan även diskutera om det finns skillnader i själva inlärningsprocessen hos olika individer. (Viberg 1987, 92)

Åldern är antagligen den mest diskuterade faktorn i språkinläringen och inlärningsprocesserna är faktiskt annorlunda hos vuxna och barn. När det gäller den slutliga nivån har man ofta konstaterat att den som påbörjar språkinläringen innan puberteten har bättre förutsättningar att lära sig tala målspråket på samma sätt som infödda, d.v.s. utan brytning än den som påbörjar inläringen senare. Å andra sidan lär äldre språkinlärare sig snabbare åtminstone i början av andraspråkinläringen och speciellt i fråga om syntax och morfologi. Skillnader mellan äldre och yngre språkinlärare kan bero på neurologiska, kognitiva och affektiva faktorer. Enligt den vanligaste neurologiska förklaringen finns det en kritisk period för språktillägnet vilket påverkar så att språkinläringen går lättare innan puberteten. De kognitiva faktorerna kan däremot underlätta inläringen hos vuxna och vuxnas

förmåga att utnyttja formella operationer tycks förklara åtminstone delvis den högre inlärningstakten. Olika affektiva faktorer såsom personlighetsförändringarna vid puberteten kan också ha en viss inverkan på språkinlärningen. (Viberg 1987, 92-95; Sajavaara 1999, 90)

De psykologiska faktorerna som påverkar andraspråkinlärningen kan delas in i *kognitiva* och *affektiva* faktorer. Till de kognitiva faktorerna hör bl.a. allmän *intelligens* samt så kallad *språkbegåvning* (som i vardagligt tal också kallas för *språköra*). Det har visat sig att ”intelligenta människor” har lättare för sig att lägga saker på minnet vilket är fördel när det gäller språkinlärning. Även olika inlärningsstilar (eller kognitiva stilar) kan påverka språkets inlärning. Olika personer organiserar och bearbetar information på olika sätt och det har diskuterats mycket om dessa stilar kan hindra eller underlätta språkinlärningen. (Viberg 1987, 97-100; Sajavaara 1999, 90)

Inom affektiva faktorerna har man studerat mest om *attityder* och *motivation* spelar någon roll i språkinlärningen. Motivation delas ofta in i *integrativ motivation* (viljan att lära sig det nya språket för att kunna umgås med språkets talare och förstå målspråkets kultur) samt *instrumentell motivation* (ett rent praktiskt intresse t.ex. viljan att skaffa ett bra betyg eller en bättre arbetsplats). Den sociala miljön där inlärningen sker påverkar ofta vilken typ av motivation har det mest positiva inflytandet på språkinlärningen. Första- och andraspråksinlärare som i regel lever i målspråksmiljön representerar oftast integrativ motivation där språket är snarare ett medel än målet medan de flesta av dem som lär sig främmande språk representerar instrumentell motivation eftersom för dem är det svårare att identifiera sig med målspråket och det ifrågavarande landet. Olika attityder som språkinläraren har t.ex. mot målspråket och dess talare kan också påverka inlärningen till och med ganska kraftigt men det har också konstaterats att framgångsrik inlärning för sin del ger upphov till positiva attityder. Andra påverkande affektiva faktorer är också t.ex. *självuppskattning* samt *personlighet*. Enligt Ericsson utgör elevens känsla av trygghet, positiv självuppfattning samt god självförtroende basen för en god inlärning. (Laine 1977, 4; Viberg 1987, 100-102, 106; Ericsson 1989, 116, 172; Sajavaara 1999, 92-93)

3. ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SVENSKA

3.1. Inläring och undervisning

Enligt Ericsson är viljan att utvecklas och lära sig mer ett fundamentalt behov för de flesta människor. Inläringen sker inne i den lärande människan och lärarens roll är att försöka underlätta denna inläring. När eleven är *inlärares* är läraren *utlärares* som har för avsikt att förändra eleven. Undervisningen leder ändå inte alltid till förändring eftersom läraren inte kan tvinga kunskaper på en elev. Förändringarna är anknutna till språkinlärares positiva emotionella inställning: som redan har konstaterats kan sådana faktorer såsom vilja eller motivation vara avgörande för resultatet. Ericsson påpekar att ”målet med varje inläringsspass (lektion eller lektionssekvenser) borde vara, att optimal och maximal inläring sker hos samtliga elever”. Språkinläring sker olika beroende på om språket lärs in vid formell undervisning eller inte. Även sådana redan nämnda faktorer såsom attityder samt motivation kan påverka inläringen. (Ericsson 1989, 18-19, 75; Nykänen 1998, 24)

Nykänen betonar att inläringen kan ha såväl affektiva som kunskapliga resultat. Inläringen leder alltså inte endast till nya kunskaper utan den kan påverka t.ex. inlärares bild av sig själv i förhållande till verkligheten eller hans inställning till olika saker. Resultaten kan vara antingen önskade eller oönskade. Till de oönskade resultaten räknas bl.a. interferens, överförandet från modersmålet L1 som orsakar felaktiga strukturer i målspråket L2. (Nykänen 1998, 24)

När det är fråga om formell språkundervisning t.ex. i skolan utgår man från det faktum att eleverna redan behärskar ett språk. Målet med språkundervisningen är att eleverna lär in en ny kod och kan med hjälp av den uttrycka samma saker som de tidigare har uttryckt med modersmålet. Denna förmåga att kommunicera på det nya språket förutsätter att eleverna har såväl grammatisk kompetens som situationskompetens d.v.s. att de kan både bilda korrekta strukturer och meningar samt använda dem på rätt sätt. (Nykänen 1998, 28-29)

Nuförtiden är de kändaste språkinläringsteorierna *den audiolingvala*, *den kognitiva* samt *den konstruktivistiska* teorin. Den synpunkt som man tar på språkinläringen påverkar t.ex. hurdana uppfattningar man gör om språkets karaktär samt språkinläringssätt. Den

audiolingvala språkinlärningsteorin, som har sin grund i behaviorism och strukturalism, ser språket som en företeelse som utvecklas genom stimulus-reaktion -kopplingar och där t.ex. omgivningen spelar en viktig roll. Den audiolingvala undervisningsmetoden framhäver bl.a. olika talövningar och målet är att eleven lär sig tala och förstå målspråket lika bara som de som har språket som modersmål. I undervisningen används ofta eftersägning, utantilläsning samt körläsning och nya grammatiska strukturer och ord presenteras och exemplifieras i dialoger. (Nykänen 1998, 25-26)

En annan välkänd teori är den kognitiva som grundar sig i gestaltpsykologi samt transformationsgrammatik. Enligt den kognitiva teorin är andraspråkinlärningen en medveten process. Teorin påpekar att det är viktigt att eleverna verkligen förstår de grammatiska strukturer de använder och kommer att använda. Till skillnad från den audiolingvala teorin framhäver den kognitiva teorin förståelsen av språkets strukturer i stället för träningen av språkanvändning eftersom språkanvändningen enligt den kognitiva teorin utvecklas automatiskt i meningsfulla situationer endast om inläraren behärskar språkets strukturer. (Nykänen 1998, 26-27)

Den konstruktivistiska teorin för sin del ser språkinlärningen som en aktiv process och betonar språkinlärarens aktiva roll. Språkinläraren bildar sig uppfattningar och konstruktioner om iakttagelserna och använder dem när han vill tolka olika företeelser. Enligt den konstruktivistiska teorin omvandlas yttre strukturer vid informationsbehandling till inre strukturer. Dessa strukturer lagras in i hjärnan där de påverkar de tidigare strukturerna och de senare iakttagelserna. Nykänen påpekar att iakttagelserna blir meningsfulla först genom kopplingar till de tidigare inlärdade och därför är det viktigt att inläraren överväger och kombinerar det nya stoffet. Undervisningens uppgift är att underlätta dessa processer och med hjälp av läromaterialet försöker man framställa omgivningens strukturer i en förståelig form. Till skillnad från de andra teorierna rekommenderar konstruktivisterna inte något särskilt läromaterial utan det viktigaste för dem är att materialet framkallar en inre tankeprocess. (Nykänen 1998, 27-28)

3.2. Svårigheter med svenska som målspråk

Ett faktum är att vissa detaljer i det nya språket kan vara svårare för språkinlärarna än några andra. Det kan vara fråga om såväl det nya språkets ljud som grammatiska strukturer. För den som lär sig svenska som främmande språk kan det kännas svårt att t.ex. uttala vokalljuden i orden som *hus* eller *hund*. Detta ljud tycks vålla svårigheter för språkinläraren oavsett vilket språk han har som modersmål. Även svenskans grammatiska genus (svenskans *utrum* t.ex. *en hund* och *neutrum* t.ex. *ett äpple*) är inte någon universell företeelse i världens språk och kan därför kännas svårt att tillägna i synnerhet därför att genus hos ett stor antal substantiv inte kan förutsägas. Även svenskans många pluraldeklinationer och nominalfrasens bestämdhet kan vålla svårigheter. (Hyltenstam 1981, 11; Philipsson 2004, 125)

På samma sätt tycks språkinlärare ha problem med svenskans bundna ordföljd oberoende av deras eget modersmål. Från språkinläringssynpunkt visar den svenska ordföljden sig som ganska speciell och i synnerhet sådana klart markerade strukturer som negationens placering i både huvud- och bisats tenderar att vara svåra för språkinlärare. För att andraspråksinläraren kan placera negationen på rätt ställe i svenskan måste han kunna skilja på huvud- och bisatser, vilket för sin del kan vara svår även för språkets infödda talare. Språkinläraren blir därför tvungen att först identifiera satstypen t.ex. genom att urskilja bisatsinledaren för att sedan kunna placera negationsordet rätt. Även svenskans *platshållartvång* d.v.s. att vissa satsdelar är obligatoriska i svenska meningar även om de saknar egentlig betydelse (t.ex. det formella subjektet *det* i satsen *Det snöar*) kan kännas komplicerade för andraspråksinlärare. Även inversion i satser som *I går mötte jag honom* och det finita verbets fasta plats i huvudsatsens andra plats kan orsaka problem. (Ekerot 1995, 65-66; Philipsson 2004, 129-130)

4. TRANSFER OCH INTERFERENS

4.1. Vad är transfer och interferens?

Med begreppet *transfer* menas fenomenet där inläraren överför drag t.ex. strukturer eller begrepp från modersmålet eller i vissa fall från något annat tidigare inlärt språk till det nya språket, d.v.s. till målspråket. Det här överförandet av element är ofunktionellt och oftast

också omedvetet. Då införandet ger upphov till en struktur som är korrekt i det nya språket talar man om *positiv transfer* medan *negativ transfer* för sin del leder till en felaktig struktur. Negativ transfer kallas också för *interferens*. Det gamla beteendemönstret d.v.s. oftast modersmålet kan alltså antingen underlätta eller hindra den aktuella inläringen av ett annat språk. Hammarberg skriver att transfer uppstår när ”individerna identifierar element (fonem, ord, grammatiska mönster) i andraspråket med motsvarigheter i sitt primära språk och underkastar dem det primära språkets regler”. Enligt honom leder detta till strukturer som i någon mån liknar förstaspråkets strukturer. Erfarenhetsmässigt går andraspråksinläringen bättre när första- och andraspråket liknar varandra än när de är mycket olika vilket bevisar att transfer faktiskt spelar en stor roll vid språkinläringen. Interferens sker på alla språkliga plan och enligt Ekerot kan det påverka uttal, ordval, böjning, syntax och språkanvändning. Nuförtiden föredrar många forskare termen *tvärspråkigt inflytande* (eng. *cross-linguistic influence*) i stället för transfer eftersom termen i fråga är mer neutral och har samtidigt större vidd. (Hyltenstam 1981, 15-16; Viberg 1987, 41,51; Linnarud 1993, 48; Ekerot 1995, 36-37; Hammarberg 2004, 31)

När det är fråga om ordval, böjning eller syntax förutsätter interferens oftast att språken liknar varandra också i det aktuella avseendet. Grammatisk interferens för sin del liknar övergeneralisering på det avseendet att vid grammatisk interferens använder språkinläraren sådana förstaspråkets regler som också förekommer i andraspråket enligt förstaspråket antingen för mycket eller för litet. Enligt Ekerot sker grammatisk interferens inte slumpmässigt utan den är ett naturligt led i andraspråksutvecklingen. Modersmålet tycks ändå inte påverka så mycket den ordning i vilken man tillägnar sig målspråkets strukturer. Källspråket L1 saknar ändå inte betydelse utan det kan påverka bl.a. hur snabbt språkinläraren lär sig någonting. Även språkinlärarens egna attityder och åsikter kan orsaka transfer: om språkinläraren anser L1 och L2 vara mycket lika varandra är han också mer benägen att lita på modersmålet/källspråket när han möter komplexa strukturer i målspråket. Å ena sidan kan likheterna med de två språken vilseleda språkinläraren att övergeneralisera modersmålet strukturer för mycket men å andra sidan kan överförandet av grammatiska kunskaper – i detta fall positiv transfer – spara inlärarens tid och krafter och på detta sätt underlätta språkinläringen. I dag ser man transfer också som en kommunikationsstrategi som fungerar som inlärarstrategi. (Linnarud 1993, 48; Ekerot 1995, 36-37; Hammarberg 2004, 33)

Modersmålets karaktär påverkar ofta elevens utveckling av ett främmande språk och detta kan synas t.ex. inom syntax i form av ordföljdsproblem. När det gäller finskspråkiga elever som lär sig svenska som främmande språk har det visat sig att finstalande elever har mycket svårigheter i synnerhet med att behärska svenskans bestämd och obestämd artikel. I detta fall kan finskans karaktär med avsaknad av artiklar förorsaka en annan inlärningsgång vilket betyder att finskspråkiga eleverna kan lära sig språket i en annan ordning än andra elever. För finskspråkiga språkinlärare kan det också vara svårt att utgå från ett mångkasusspråk som finska till svenska som till skillnad från finskan är ett ordföljds- och prepositionspråk. (Ericsson 1989, 110, 262)

4.2. Kontrastiv analys samt felanalys

Redan från 1940-talet har man försökt förklara de fel som språkinlärarna gör med hjälp av inlärares modersmål. Dessa förklaringar ledde till *kontrastiv analys* inom vilken man jämför två språk med varandra på ett systematiskt sätt. Riktningen hade som utgångspunkt den så kallade kontrastiva hypotesen: olikheterna mellan språken leder till sådana felaktiga strukturer som återspeglar förstaspråkets strukturer. Syftet med jämförelserna var att förutsäga samt förklara de problem som en språkinlärare med ett visst modersmål troligen stöter på vid inläringen av ett annat språk. Genom en jämförelse av två språk skulle det också vara möjligt att undvika fel i inlärarespråket. Redan tidigt lade man också märke till att det inte bara var modersmålet som var orsak till interferens utan även andra språk kunde påverka inläringen. (Leppänen 1978, 1; Hyltenstam 1981, 14; Linnarud 1993, 3; Hammarberg 2004, 32)

Till Europa kom kontrastiv analys på 1960-talet då man började utföra kontrastiva studier i större skala. De europeiska studierna hade oftast som syfte att analysera det språk som språkinlärare producerade och hitta förklaringarna till felen. Denna metod började man kalla för *felanalys*. Det som var nytt var att inom felanalys siktade man på att förklara bara *en del av* felen med hjälp av språkjämförelser medan traditionell kontrastiv analys försökte förklara *alla* fel. Inom felanalys analyserade man också inlärarespråk och lade speciellt intresse till hur språkinlärarnas inlärarespråk – eller deras *interimspråk* – såg ut och utvecklades. (Hyltenstam 1981, 18, 20-23)

Robert Lado, som hör till de mest inflytelserika forskare inom transfer, påpekade redan på 1950-talet att interferens samt transfer påverkar språkinlärningen och att man borde lägga märke till detta också i språkundervisningen. Han ansåg att även modersmålets kultur kunde orsaka transfer. Målspråkets element som liknar modersmålets element är lättare för inläraren medan element som avviker från modersmålets motsvarigheter kan leda till inlärningssvårigheter. (Lado 1957, 1-3) Därför kan man också vänta sig att ordföljden samt negationens fasta placering i svenska kan orsaka problem till finskspråkiga andraspråksinlärare som i sitt modersmål är vana vid en ganska fri ordföljd.

4.3. Markeringsteori

Som redan var konstaterat i den här avhandlingen kan språkets strukturer delas in i markerade och omarkerade. Till de omarkerade räknas strukturer som även för språkets infödda talare känns enklare och regelbundnare. De markerade strukturer är däremot i någon mån mer komplexa och de tenderar också att vara speciellt svåra för andraspråksinlärare. Universella drag som förekommer i de flesta världens språk räknas till omarkerade medan språkspecifika drag betecknas som markerade. (Viberg 1987, 52; Keski-Raasakka 1998, 13)

Kellerman (citerad i Viberg 1987, 52) konstaterar att inlärare tenderar att transferera omarkerade, d.v.s. enkla, strukturer och element medan markerade element transfereras inte lika ofta. Enligt Eckmans (citerad i Viberg 1987, 52) markeringsteori blir språkinlärningen svårt när språkinläraren möter sådana element som saknar motsvarighet i modersmålet och samtidigt är mer markerade i målspråket. Inlärningssvårigheterna ökar förmodligen med tilltagande markering så att ju mer markerade målspråkets strukturer är, desto mer problem de orsakar. Sådana element i målspråket som saknar motsvarighet i modersmålet men är mindre markerade erbjuder däremot ingen svårighet för språkinlärarna. Eckmans markeringsteori fick stöd i många sådana undersökningar där L1 hade en omarkerad struktur och L2 en markerad struktur men inte i sådana fall där båda språken hade en markerad struktur. Eckman övergav senare sin egen teori. (Viberg 1987, 52; Hammarberg 2004, 42)

4.4. Problem med transfer

Det finns ändå många teoretiska samt praktiska problem med transfer och dess undersökning. Först och främst har begreppets definition orsakat problem eftersom man ofta har använt termen transfer i samma betydelse som interferens. Då glömmer man att det också finns positiv transfer som för sin del kan leda till korrekta strukturer. Man borde också komma ihåg att transfer inte alltid betyder modersmålets påverkan utan språkinlärare kan överföra element också från något annat språk han redan känner till. (Odlin 1989, 25-27)

Även språkjämförelserna kan orsaka problem. Att kunna jämföra två språk kräver en djup förståelse av språken i fråga. Om man verkligen vill förstå vad transfer är och varför den förekommer räcker det inte till att man bara analyserar och jämför språkens strukturer. För att bevisa att vissa fel är resultat av transfer från inlärares modersmål borde man vid sidan av modersmålet och målspråket analysera även andra inlärare med skilda modersmål för att ta reda på om samma fel förekommer också hos dem. (Odlin 1989, 28)

Transfer samspelar också med andra processer och det kan i vissa fall vara svårt att avgöra om de strukturer språkinläraren använder är resultat av transfer eller t.ex. av förenkling. Nuförtiden har man vidgat termen transfer så att den omfattar varje typ av inflytande från något annat redan inlärt språk. Till transfer räknas t.ex. det att språkinläraren undviker vissa målspråkets strukturer eller element som inte finns i modersmålet. (Viberg 1987, 51-52; Odlin 1989, 41)

5. ORDFÖLJD OCH NEGATION I SVENSKA RESPEKTIVE FINSKA

5.1. Allmänt om negationens placering

5.1.1. Negation i världens språk

Negation är en universell kategori i världens språk. Negation är ett medel med hjälp av vilken man kan förvandla en sats S1 till en annan sats S2 så att S2 är sann om S1 är osann och tvärtom. Då ger negationsordet kontradiktorisk betydelse åt satsen d.v.s. satsen med

negationsord anger att samma sats utan negationsord är falsk. Vid kvantitetsuttryck blir satsens betydelse ännu inte alltid kontradiktorisk utan negationsordet minskar kvantitetsuttryckets värde (*Jag kunde inte springa 1500 meter* jfr. *Jag kunde springa mindre än 1500 meter*). Negation fungerar också som en modal företeelse eftersom med hjälp av den kan talaren uttrycka sin uppfattning om satsen genom att förneka dess sanningsenlighet. Negationens räckvidd kan också variera: negationsordet kan användas för att neget hela satsen eller bara enskilda ord. Man gör alltså skillnaden mellan *satsnegation* och *lednegation* så att satsens betydelse kan bero på negationens placering. (Mäenpää 1983, 7, 9, 15-16; Teleman, Hellberg & Andersson 1999, 167, 170, 191)

När det gäller ordföljdsregler kan olika språk skilja sig t.o.m. ganska kraftigt från varandra. Det finns ändå några universella tendenser också i fråga om ordföljd: de flesta språk placerar t.ex. normalt subjektet före objektet. Negationen för sin del har oftast ganska bestämd placering och även de språk som normalt har en ganska fri ordföljd kan ha mycket bestämda regler i fråga om placeringen av negation. (Dahl 1981, 112)

I de flesta språk är det möjligt att neget satser. Olika språk kan ändå ha olika sätt att uttrycka negation. Dessa uttrycksmedel kan vara såväl morfologiska som syntaktiska vilket betyder att negeringen kan ske genom böjning av ett ord, som vanligtvis är det finita verbet (*morfologisk negation*), eller genom att tillägga ett speciellt negationsord – eller flera speciella negationsord – in i satsen (*syntaktisk negation*). Finska och svenska som båda har syntaktiskt negation skiljer sig från varandra på det sättet att i svenskan är negationsordet oböjt medan finskan använder böjda negationshjälpverb. Negationsordet för sin del kan ha olika placeringsregler i olika språk. Det finns en viss tendens att placera negationsordet så initialt som möjligt och ofta också omedelbart framför det ordet som ska negeras. Vanligtvis placeras negationsordet före verbet i världens språk vilket också anses vara minst komplicerad placering och därför också minst markerad. Placeringen efter verbet anses då mer markerad placering och med den har språkinlärare ofta också större svårigheter. Att vi i dagens svenska placerar negationen efter det finita verbet i huvudsatser beror på det att de germanska språken faktiskt tidigare hade en liknande dubbelnegation som t.ex. franskan har i dag. Den första negationspartikeln försvann ändå tidigt och nu har svenskan bara den mer ovaliga efterställningen. (Dahl 1981, 110-111, 114; Mäenpää 1983, 17; Bolander 1987, 2)

När det gäller placeringen av oböjda negationspartiklar i olika språk kan man konstatera att negationspartiklar står oftast i omedelbar anslutning till verbet och att negationspartiklar oftast föregår verbet. Svenskan är ett undantag från den andra tendensen eftersom negationen i svenskan normalt placeras efter det finita verbet. Regeln om negationens placering efter verbet gäller ändå endast i huvudsatser eftersom i bisatser står negationsordet före verbet. Enligt Dahl tycks bisatsregeln ha uppkommit genom att det tidigare i svenskan fanns en regel som sa att verbet i bisats skulle stå på plats två. Därför kom negationen att stå före verbet i de bisatser som saknade subjekt. Så småningom började man uppfatta denna placering som den normala för alla negerade bisatser. (Dahl 1981, 114-115)

I ett språkjämförelseperspektiv är svenskans ordföljd extremt grammatikaliserad och det som gör inläringen av ordföljden så svårt för t.ex. invandrare är det att svenskans ordföljd har andra funktioner än ordföljden i många invandrarspråk. Svenskans ordföljd är speciellt även från inläringssynpunkt: klart markerade och därför också svåra strukturer inom ordföljden är t.ex. placeringen av negationen i huvud- och bisatser. Enligt Dahl är svenskans negationskonstruktion med oböjt negationsord inte särskilt besvärlig för andraspråkinläraren medan placeringen av negationsord kan däremot vara betydligt svårare. (Dahl 1981, 112; Ekerot 1995, 65-67)

5.1.2. Negationen i svenska

I svenskan negerar man satser med särskilda negerade satsadverbial. Som negerade adverbial i svenskan fungerar orden *inte*, *icke*, *ej* eller *ingalunda* (t.ex. *Förhandlingarna är inte/icke/ej/ingalunda slutförda ännu*) varav *inte* är det vanligaste och *ej* och *icke* förekommer först och främst i skriftspråket. Negerade satsadverbial kan användas för att negera såväl satser som enstaka led. Eftersom svenskans negationsord är en partikel har svenskan syntaktisk negation. Vid sidan av de egentliga negerade adverbialen har svenskan även andra ord såsom *aldrig* eller *knappast* som har negativ betydelse och som också kan användas som negerade satsadverbial. (Mäenpää 1983, 27; Teleman, Hellberg & Andersson 1999, 167-168)

Placeringen av *inte* i svenskan beror på om det är fråga om satsnegation eller lednegation. Vanligtvis står *inte* i satsens mittfält (se vidare) efter alla andra satsadverbial (t.ex. *Eftersom*

han nu tyvärr inte har kommit.../ Han har nu tyvärr inte kommit) och negerar då hela satsen. Då utgör placeringen av *inte* den mest grundläggande skillnaden mellan huvud- och bisatsordföljden (t.ex. *Jag kan inte.../ ...att jag inte kan*). När det gäller negering av ett enstaka led står negationsordet oftast framför det ord som ska negeras (t.ex. *Genom att inte suppa gör du oss glada*). Eftersom *inte* kan stå på satsadverbialets plats även i fall det rör sig närmast om lednegation kan det i många fall vara svårt att avgöra om det är fråga om negering av hela satsen eller bara enstaka led. (Bolander 1987, 2; Ekerot 1995, 76; Teleman, Hellberg & Andersson 1999, 170-171). I denna avhandling behandlas närmast satsnegation i svenskan.

5.2. Ordföljd och placeringen av *inte* i svenska

5.2.1. Huvudsatser

Ordföljden i svenska meningar spelar en viktig roll när det gäller att uttrycka rent grammatiska skillnader. I svenskan kan ordföljden användas för att uttrycka skillnader i meningsart: ordföljden uttrycker alltså skillnaden mellan en påstående och en ja/nej-fråga (*Lisa sover/ Sover Lisa*) eller skillnaden mellan en frågeordsfråga och en utropsmening (*Vilken lägenhet du har/ Vilken lägenhet har du*). I svenskan används ordföljden också för att markera skillnader i nominalfrasens grammatiska funktion medan många andra språk t.ex. finskan har kasusböjning (*Äpplet åt Kalle upp/ Äpplet åt upp Kalle*). Ekerot påpekar också att för svenskan är det karakteristiskt att även skillnaden mellan huvudsats och bisats signaleras med ordföljden och med placeringen av *inte* (*Jag kommer inte från Stockholm/ (att) jag inte kommer från Stockholm*) medan finskan kan ha samma ordföljd i både huvud- och bisatsen (*Kuka hän on?/ En tiedä kuka hän on. jfr. Vem är hon?/ Jag vet inte vem hon är.*) Ordföljdens satsgrammatiska funktioner gör ordföljden i svenskan mer låst än den finska ordföljden. (Ekerot 1981, 81-82; Ekerot 1995, 68-69)

För svenskan är det kännetecknande att huvudsatser och bisatser har olika ordföljdsregler. Vanligtvis inleds huvudsatser med så kallat *fundament* som står på första platsen i påståenden, frågeordsfrågor samt eventuellt också i önskemål. Det finita verbet står på plats två omedelbart efter fundamentet. Satsens första led avgör ofta satsens struktur och påverkar om satsen blir påstående, fråga, uppmaning eller önskan. I princip kan fundamentet vara vilket

satsled som helst d.v.s. språkanvändaren kan ganska fritt bestämma sig hur han kommer att börja satsen. Undantag är några enstaka adverbial (t.ex. *ju, väl*) som inte kan fundamenteras. I svenskan är det ändå vanligast att man börjar satsen med subjekt men t.ex. TSR-adverbial (adverbial som uttrycker tid, sätt eller rum) kan också fungera som fundament. När satsen inleds med subjekt talar man om *rak ordföljd* medan ordföljden är *omvänd* om subjektet står först efter det finita verbet. I underställande frågor är fundamentfältet tomt och det finita verbet står först i satsen medan sökande frågor börjar med det led som betecknar den efterfrågade referenten (t.ex. *Kommer han?/ Vem kommer?*). Vanligtvis kan man placera bara ett led i fundamentfältet. (Jørgensen & Svensson 1987, 136-138; Andersson 1993, 119, 122; Keski-Raasakka 1998, 94-95)

I svenskan beskriver man de primära satsdelarnas ordningsföljd vanligtvis topografiskt med *satsschema* som den danske lingvistikern Paul Diderichsen har uppställt. Såsom Jørgensen och Svensson betonar kan man med hjälp av Diderichsen satsschema beskriva topografin i de flesta grammatiska svenska satser. Alla satser går ändå inte att placeras i satsschemat även om de är grammatiskt helt korrekta. Led som inte får rum i det egentliga satsschemat placeras vanligtvis i *extraposition*. Huvudsatsens satsschema (se tabell 1 nedan) består av *fundamentfält*, *mittfält* (i några grammatiker *nexusfält*) samt *slutfält* (eller *innehållsfält*) som för sin del har positioner för verbfrasled (V), för led som utgörs av nominalfraser (N) samt för adverbiala led, satsadverbial och TSR-adverbial (A). Såsom var konstaterat börjar svenska huvudsatser med fundamentet som följs av det finita verbet. Om subjektet inte är fundament kommer det efter det finita verbet. Efter subjektet kommer satsadverbialen (också *inte*), det infinita verbet, objektet/predikativet/det egentliga subjektet och till slut de övriga adverbialen. (Jørgensen & Svensson 1987, 135; Andersson 1993, 122; Hultman 2003, 291)

Tabell 1 Huvudsatsschema (Enligt Ekerot 1995, 77)

Fund.fält	Mittfält (Nexusfält)			Slutfält (Innehållsfält)		
FUND	V1	N1	A1	V2	N2	A2
Du	har	←	inte	träffat	honom	än
Än	har	du	inte	träffat	honom	←
Inte	har	du	←	träffat	honom	än
Honom	har	du	inte	träffat	←	än
När han hade kommit	började	han		gråta.		

Som redan var sagt är svenskans negationsord *inte* en satsadverbial som används för att modifiera satsens innehåll, i detta fall för att modifiera sanningshalten. Satsadverbialen är inte knutna till verbet utan bestämmer hela satsen. Satsadverbialet placeras ändå på samma sätt som framförställda verbbestämningar och i huvudsatser står negationsordet *inte* alltså i mittfältet efter subjektet och det finita verbet. Om satsen innehåller andra satsadverbial placeras *inte* som det sista av dem. I fall huvudsatsen har omvänd ordföljd och satsens subjekt är mycket tungt kan *inte* också stå före subjektet (t.ex. *Ännu har inte kvällens föredragshållare kommit.*). Negationsordets placering är betydelseskiljande när subjektet är en så kallad kvantifierare såsom *någon* eller *många* (t.ex. *Fortfarande har inte någon kommit./ Fortfarande har någon inte kommit.*) Om man t.ex. vill starkt betona eller framhäva negationen kan ordet *inte* också fundamenteras (t.ex. *Inte någon annanstans har man varit så negativ*) så att den står prefokalt vid sitt fokuserade led som är det egentliga fundamentet. Ordet *inte* kan också fundamenteras ensamt t.ex. i sådana fall där det icke-negerade satsinnehållet är aktuellt och negationen är obetonat (t.ex. *Inte har du gjort de här!*). I huvudsatser kan *inte* däremot inte stå i slutfältet. (Jørgensen & Svensson 1987, 146; Andersson 1993, 84-85; Keski-Raasakka 1998, 119, 187, 189; Teleman, Hellberg & Andersson 1999, 170-171)

I satser med verbkedjor placeras det finita verbet i mittfältet under V1 medan resten av verbfrasen d.v.s. infinita verbformer eller verbpartikeln står i slutfältets verbposition. I satser med mer än ett verb placeras negationsordet därför mellan verben (t.ex. *Han kommer inte/*

Han ville inte komma/ Han skulle inte vilja komma). (Jørgensen & Svensson 1987, 139) Syftet med min egen undersökning är bl.a. att ta reda på om eleverna kan placera *inte* bättre i satser med bara ett enkelt verb än i satser med flera verb. På basis av t.ex. Maria Bolanders undersökning, som presenteras senare i den här avhandlingen, skulle man kunna förvänta sig att det finns någon skillnad.

5.2.2. Bisatser

Även bisatsordföljden beskrivs med satsschemat (se tabell 2 nedan). Fundamentet saknas helt i bisatser. I stället för det inleder man bisatser med en speciell bisatsinledare som står i fogeordsfältet. I att-satser är inledaren en subjunktion medan relativsatser börjas med ett relativt pronomen eller ett adverb och indirekta frågesatser med ett interrogativt pronomen, ett frågande pronomen eller ett adverb. Då satsens subjekt står i fogeordsfältet måste man tillägga ordet *som* sist i fogeordsfältet, d.v.s. efter subjektet (t.ex. *(De begriper ju) vilka fördelar som finns.*). I vissa fall kan fogeordsfältet också vara tomt (t.ex. *Pojken (som) jag inte känner till./ Det är självklart (att) han kan göra det.*). Enligt Jørgensen och Svensson får subjektsplassen vara tom ändå bara om subjektet befinner sig i fogeordsfältet. (Jørgensen & Svensson 1987, 141-142; Andersson 1993, 122)

Tabell 2 Bisatsschema (Enligt Ekerot 1995, 79)

Fog. fält.	Nexusfält			Innehållsfält		
INL	N1	A1	V1	V2	N2	A2
Eftersom	du	inte	har	träffat	honom	än
Om	det	bara	kunde	sluta regna		nån gång
Vad	jag		kan	mena		med det

Svenska bisatser har rak ordföljd och satsadverbialen bl.a. negationsordet *inte* står mellan satsens subjekt och det finita verbet. Bisatsföljden skiljer sig kraftigast från huvudsatsföljden just i fråga om negationens placering: i huvudsatsen står *inte* efter det finita verbet medan det i bisatser står före finitet. Huvud- och bisatser skiljer sig från varandra i fråga om satsledens

ordning i mittfältet, slutfältet ser likadant ut i båda satstyperna. Om bisatsen börjar med subjektet och satsen har inget mittfältsadverbial såsom *inte* ser man ändå ingen skillnad mellan huvudsats- och bisatsordföljden (t.ex. *Jag kan komma imorgon./ Du vet att jag kan komma i morgon.* jfr. *Jag kan inte komma i morgon./ Du vet att jag inte kan komma i morgon.*). (Jørgensen & Svensson 1987, 142; Andersson 1993, 122; Ekerot 1995, 76)

Bisatsordföljden förekommer även i vissa huvudsatser och i olika utropssatser placeras negationen enligt bisatsregeln före det finita verbet (t.ex. *Att du inte kan komma!*). Å andra sidan kan även bisatser i vissa fall ha huvudsatsordföljd. Ett exempel på detta är så kallade frågeformade konditionalsatser (t.ex. *Kommer hon inte snart (ska jag gå härifrån)*). Även vissa att-satser kan ha huvudsatsens ordföljd så att de har t.ex. satsadverbialet först efter finitet (t.ex. *Alla måste väl erkänna att det är inte speciellt ofta man läser om det*). Huvudsatsordföljden i att-sats anses främst som ett talspråkligt drag men kan ändå påträffas i ledigt skriftspråk. (Ekerot 1995, 79; Keski-Raasakka 1998, 172, 270)

Det finita verbets plats kan betraktas som satsens fasta punkt och enligt Hultman kan man beskriva ordföljden i olika satstyper utifrån den. I svenskan talar man ofta om den så kallade BIFF-regeln: i bisatser står *inte* före finita verbet. Regeln utgör den mest grundläggande skillnaden mellan huvud- och bisatser (t.ex. *Du talar inte svenska/ Jag märker att du inte talar svenska*). BIFF-regeln påverkar också så att i bisatser måste man byta ut det nekande pronomenet *inget* mot *inte något* (t.ex. *Det blir inga pengar/ Du vet att det inte blir några pengar*). I bisatsen står negationsordet alltid före det finita verbet. Om bisatsen innehåller mer än ett verb placeras *inte* före alla verb och inte mellan dem som i huvudsatsen. I bisatsen skiljs verbkedjans led alltså inte från varandra. (Jørgensen & Svensson 1987, 141; Hultman 2003, 289) I min undersökning ska jag analysera placeringen av *inte* också så att jag jämför skillnader mellan bisatser och huvudsatser som innehåller mer än ett verb och bisatser/huvudsatser med bara ett enda verb.

5.2.3. Avvikande ordföljd

Även om den svenska ordföljden faktiskt är ganska låst finns det vissa möjligheter till ordföljdsvariation. Det är t.ex. möjligt att placera TSR-adverbialet på satsadverbialets plats i

mittfältet. I svenskan tenderar man ofta att placera lätta led såsom obetonade ettordsled före tyngre led såsom mycket betonade fleraordsled. Detta kallas för *tyngdlagen*. Speciellt tunga led kan därför placeras efter alla andra satsled i ett så kallad extrapositionsfält (se tabell 3 nedan). Tyngdlagen gäller såväl bisatser som huvudsatser. (Jørgensen & Svensson 1987, 143-144; Ekerot 1995, 79-80)

Tabell 3 Extraposition (Enligt Jørgensen & Svensson 1987, 144)

Fund. fält.	Mittfält (Nexusfält)			Slutfält (Innehållsfält)			Extrapositionsfält
FUND	V1	N1	A1	V2	N2	A2	
Han	hade			skrivit		i brevet	att han tänkte resa
Sedan	fick	de		veta		av polisen	att deras cyklar var stulna
Det	var				trevligt	för oss	att du kunde komma

Ordningen mellan satsens subjekt och satsadverbialen som *inte* är inte heller fullt låst och satsadverbialen kan då och då föregå subjektet. Man kan t.ex. säga både *Att ni inte tar och reser till Stockholm!* Och *Att inte ni tar och reser till Stockholm!*. Obetonade pronomen kan för sin del också placeras före satsadverbialen i huvudsatser som innehåller bara ett verb (t.ex. *Hon kände dem inte*). Vid verbkedjor är denna placering däremot ogrammatisk (t.ex. **Hon hade dem inte känt*). (Ekerot 1995, 81; Hultman 2003, 294)

5.2.4. Vanliga feltyper

Ekerot påpekar att de mest karakteristiska ordföljdsfelen hos andraspråkinlärare som lär sig svenska gäller oftast placeringen av det finita verbet i satsen samt ordningen mellan det finita verbet, subjektet och eventuella satsadverbial. För andraspråkinlärare tycks det vara svårt att placera det finita verbet på första plats i ja/nej-frågor och på andra plats i påståendesatser. Vidare tenderar även *inversion* d.v.s. omvänd ordföljd i påståendesatser samt rak ordföljd i bisatser att orsaka problem. Till de svåraste regler hör också satsadverbialens, vanligtvis negationens, placering i bisatser. (Ekerot 1995, 81-82)

För andraspråkinlärare tycks det ofta vara speciellt svårt att tillägna BIFF-regeln. Språkinlärare upptäcker oftast den rätta huvudsatsföljden före bisatsföljden och det har konstaterats att alla framgångsrika språkinlärare genomgår ett stadium där de övergeneraliserar den bekanta regeln och använder huvudsatsordföljden också i bisatser. Å andra sidan kan det också vara svårt att avgöra om andraspråkinläraren som placerar negationen på rätt sätt i bisatsen verkligen har tillägnat sig den rätta bisatsregeln. Placeringen av negationsordet före verbet anses som den omarkerade placeringen och förekommer oftast i världens språk och därför kan många språkinlärare placera negationen på rätt sätt i bisatser även om ordföljden inte är rätt tänkt. (Ekerot 1995, 90-91)

5.2.5. Svårigheter med specialreglerna

I svenska används ordet *inte* vanligtvis för att negera hela satsen. Det kan ändå hända att *inte* är avsett att negera enskilda satsled (som t.ex. i satsen *Inte alla flickorna ville följa med*). I vissa fall kan det vara svårt att utreda om det gäller negering av en hel sats eller bara av en enskild satsled och då kräver satsens tolkning mycket ingående studier av orden. I svenskan kan man också negera satser genom att använda ord som ”i sin betydelse innehåller någon form av negation” (t.ex. orden som *utan* eller *knappast*). Svenska satser kan också negeras genom att använda indefinita pronomen såsom *ingen* eller *ingenting*. (Bolander 1987, 2-3)

Negationen placering i svenska är problematisk för språkinlärare oberoende av deras modersmål eftersom de i svenskan är tvungna att lära sig att det finns en skillnad mellan huvudsatser och bisatser. Detta orsakar problem oberoende av språkinlärarens modersmål. Vissa specialregler gör inlärningen av negationens placering ännu svårare. Negationen står faktiskt inte alltid i omedelbar anslutning till det finita verbet utan vissa korta och obetonade ord (t.ex. ordet *väl* i satsen *Han kommer väl inte*) kan komma mellan verbet och negationen. Vid omvänd ordföljd finns det också en viss vacklan i fråga om negationen placering och när verbet flyttas från sin normala plats i satsen kan negationen stanna kvar eller följa med verbet. I svenskan kan man alltså säga *I dag kommer Pelle inte* eller *I dag kommer inte Pelle*. (Dahl 1981, 115-116)

Med negationens placering kan man också försöka undvika flertydighet (t.ex. i satserna *Alla människor röker inte* och *Inte alla människor röker*) vilket för sin del kan orsaka problem för andraspråkinlärare. I svenskan kan man också byta ut negationen *inte* + ett obestämt pronomen (t.ex. *något*) mot ett nekande pronomen (t.ex. *ingen* eller *ingenting*) bara i de fall där det obestämda pronomenet står direkt efter negationen. För andraspråkinläraren kan det vara svårt att begripa att satsen *Jag ger honom inte några pengar* kan mycket väl ersättas med *Jag ger honom inga pengar* medan satsen *Jag har inte gett min bror några pengar* inte kan bytas ut mot **Jag har gett min bror inga pengar*. Det som gör reglerna ännu svårare är att i vissa fall går det att flytta på det nekande pronomenet så att det står på negationens normal plats (t.ex. *Jag har ingenting gjort.*). (Dahl 1981, 115-118)

5.3. Ordföljd och negation i finska

Finskan kan karakteriseras som ett SVO-språk vilket betyder att ordföljden i finska satser vanligtvis är subjekt-verb-objekt. Finskans ordföljd är ändå relativt fri och satsdelarnas ordningsföljd är inte så låst som t.ex. i svenskan. Finskans fria ordföljd beror på språkets mångsidiga böjnings- och kongruensmekanism vilket leder till att ordföljden i finskan inte har en likadan satsgrammatisk funktion som den svenska. När man i svenskan använder ordföljden för att uttrycka rent grammatiska skillnader använder man i finskan kasusändelsen för att uttrycka t.ex. vilket som är satsens subjekt och vilket som är objekt. Därför blir också möjligheten att variera ordningen mellan satsleden mycket större i finskan än i svenskan. (Karlsson 1976, 69; Keski-Raasakka 1998, 40-41)

I fråga om negationen skiljer sig finskan och svenskan från varandra också på det sättet att när man i svenskan använder det oböjda negationsordet *inte* har finskan inte något allmänt negationsord som direkt skulle motsvara det svenska negationsordet. I stället uttrycker man negation i finskan med ett personböjt hjälpverb som kongrueras med satsens subjekt på samma sätt som vanliga finska verb. I finskan böjs negationsordet på det sättet som vanligen karakteriserar det finita verbet så att verbets personändelser flyttar sig till negationsordet *e-* (t.ex. personändelsen *-t* i *Tiedät/ Et tiedä*) medan det ursprungliga finita verbet i negerade satser står i infinitiv form. Finskans negationsord har ändå bara presensformer (se tabell 4 nedan) samt modusformer i indikativ och imperativ (*älä, älkää, älkäämme, älköön, älkööt*).

Satsens tempus och modus anges vanligtvis med det egentliga finita verbet (t.ex. *en lue, en lukenut; et lukene, emme lukisi*). I presens indikativ bildas nekningsformerna med det böjda neknings verbet och huvudverbets böjningstam utan personändelse (*en tule/ emme tule*). I finskan måste man även komma ihåg att negation påverkar bl.a. satsens objekt (*Minulla on koira/ Minulla ei ole koiraa*). Negationsverbets plats i finska satser är också inte så låst som negationens placering i svenska utan talaren kan variera ordningen bl.a. på grund av vilka delar av satsen han vill betona. Finskans negationsverb står ändå alltid före infinitiva verbformer. (Karlsson 1978, 79-80; Dahl 1981, 110; Mäenpää 1983, 13, 27; Hakulinen m.fl. 2004, 1326, 1535)

Tabell 4 Neknings verbet i finskan (Karlsson 1978, 79)

	Singularis	Pluralis
1. person	en	emme
2. person	et	ette
3. person	ei	eivät

Eftersom finskans nekningsverb saknar många former är det inte alltid så lätt att använda det. Svenskans *inte* kan därför översättas till finska också med andra medel än finskans nekningsverb. I finskan kan man använda t.ex. avledningsändelserna *-ton, -tön, -maton, -mätön, -mattoma* och *-mättömä* eller suffixpartikeln *-kaan* när man i svenskan har ordet *inte* (t.ex. *...gick inte att räkna/ ...on mahdoton laskea*). Omvänt kan man också använda negationsordet i finskan när man har något annat uttryck i svenskan. (Mäenpää 1983, 31-32, 38)

5.4. Svensk ordföljd i finskt perspektiv

Typologiskt kan olika språk jämföras med varandra och klassificeras utifrån syntaktiska kriterier. Utgångspunkten till ordföljdstypologin har traditionellt varit ordningen mellan satsens huvudled d.v.s. subjekt (S), objekt (O) samt predikat (V) i transitiva påståendeformade huvudsatser. Både svenska och finska hör till SVO-språk liksom största delen av världens språk. I svenskan kan även OSV- (*Det tror jag*) samt VSO- (*Nu ser jag den*) ordningen

förekomma medan i finskan är alla sex ordningsföljden (SOV, SVO, VSO, VOS, OVS och OSV) i princip möjliga. (Keski-Raasakka 1998, 12-13; Philipsson 2004, 122)

Man har ofta gjort skillnaden mellan ordföljdens satsgrammatiska samt textgrammatiska funktioner. Med satsgrammatiska funktioner menas att ordföljden används för att uttrycka rent grammatiska förhållanden i satsen t.ex. vad som är satsens subjekt. Med textgrammatiska funktioner menas däremot fallet där man med ordföljden klargör vad som är given respektive ny information i satsen. Ordföljden i finskan skiljer sig från den svenska också på det sättet att de satsgrammatiska funktionerna hos ordföljden karakteriserar svenska språket medan de textgrammatiska funktionerna dominerar i finskan. (Ekerot 1995, 66-67)

I finskan behöver det finita verbet inte stå på plats två i påståendesatser som i svenskan utan det kan föregås av flera nominala konstituenten såsom adverbial. Därför kan den svenska regeln om det finita verbets andra plats kännas svårt att tillägna för finskspråkiga språkinlärare och de kan enligt modersmålet t.ex. försöka placera olika adverbial före verbet. Även inversionen i svenskan kan kännas svår för finskspråkiga språkinlärare eftersom deras eget modersmål inte har liknande tendens. Inversionen förekommer också i finskan (t.ex. *Nyt auto tulee/ Nyt tulee auto*) men finskan har inte ett liknande inversionstväg som svenskan där det finita verbets fasta plats orsakar omvänd ordföljd (t.ex. *Koska hän ei tullut, Peter lähti./ Eftersom hon inte kom, gick Peter därifrån.*) (Keski-Raasakka 1998, 45-47, 49)

Bisatsordföljden i finskan har mer begränsningar än den finska huvudsatsordföljden. Trots det är även den finska bisatsordföljden tämligen fri. I finskan kan man inleda bisatsen t.ex. med objekt, något som inte är möjligt i svenskan. När svenskan placerar satsadverbialet före det finita verbet i bisatsen placerar finskan det ofta först efter det böjda verbet. (Keski-Raasakka 1998, 50) Antagligen kan denna skillnad mellan modersmålet och målspråket påverka finskspråkiga elevernas ordföljd och placeringen av *inte* i svenska bisatser. Negations verbet står ändå i finska bisatser före andra verb vilket liknar i viss mån den svenska bisatsplaceringen för negationen.

Ofta har de också konstaterats att ju mer böjning ett språk har, desto friare är språkets ordföljd. Svenska som är ett böjningsfattigt språk har därför mycket begränsade möjligheter till ordföljdsvariation. Finskan är däremot ett mycket böjningsrikt språk och har också stora möjligheter att variera ordföljden och med hjälp av den t.ex. framhäva olika ord. (Tingbjörn

1981, 74-75) Finskans och svenskans ordföljd skiljer sig så kraftigt från varandra att det för en finskspråkig andraspråkinlärare innebär mycket mer än att bara ersätta modersmålets ordföljdmönster med svenskans ordföljdmönster om han vill lära sig använda svenska språket korrekt. (Ekerot 1995, 74)

6. NEGATION OCH INLÄRNING

6.1. Interimspråkhypotes och processbarhetsteori

6.1.1. Allmänt om inlärningsgångar och processbarhetsteori

Under de senaste åren har *interimspråkhypotesen* stått i centrum i forskningen av inläringen av svenska som andraspråk. Enligt ifrågavarande hypotesen genomgår språkinläraren både vid första- och andraspråksinläring en rad olika stadier innan han lär sig använda målspråket helt korrekt. Begreppet interimspråk eller inlärarespråk betecknar språkinlärarens olika stadier i inlärningsprocessen. Inlärares språk – ett slags ”ett språk på vägen” – utgör en egen språkvariant som har sina egna regler samt karakteristika. Som redan var konstaterat har inlärarespråkets regler inte alltid direkta motsvarigheter vare sig i målspråket eller i inlärares modersmål. (Ericsson 1989, 34; Ekerot 1995, 28)

När olika inlärarespråk har studerats har det visat sig att i vissa fall verkar speciella regler avlösa varandra i en viss ordningsföljd. Språkets strukturer lärs in – och inlärarespråket utvecklas – alltså i samma ordning av de flesta språkinlärare oberoende av språkinlärarens modersmål. Detta fenomen kallas *inlärningsgång* och det har ofta visats att inlärningsgångar är likadana hos första- och andraspråksinlärare d.v.s. olika stadier passeras i samma ordning både vid första- och andraspråksinläring. Även sådana bakgrundsvariabler såsom åldern eller inlärningsätt tycks inte påverka så kraftigt olika stadier och passeringsordningen. Olika inlärningsgångar karakteriseras allmänt av utvecklingen från omarkerade strukturer till markerade strukturer: i början av språkinläringen tenderar inlärares att behärska endast de omarkerade strukturer och först senare lär han sig de strukturer som är mer markerade och samtidigt mer komplicerade i målspråket. I början av språkutvecklingen kan inlärarespråket

skilja sig till och med kraftigt från målspråket men senare börjar språkinläraren behärska allt fler regler samt distinktioner. Utvecklingen av det nya språket går ändå inte alltid lineärt mot målspråket utan språkinläraren som med avseende på en viss struktur redan har nått en ganska hög nivå kan först ”falla ner” till stadiet där strukturen inte ännu behärskas innan han slutligen åter når den höga nivån. Detta kallas för *U-formad inläring*. (Bolander 1987, 3; Viberg 1987, 6, 30, 72-73; Ekerot 1995, 28-29)

När man har analyserat olika inlärarspråk har man märkt att inlärarspråkets utveckling liknar modersmålets utveckling. Under korta perioder kan språkinläraren använda felaktiga former för att senare rätta sig själv. Samma sak händer i modersmålsutveckling i ett visst interimstadium. Eftersom både barnet och andraspråksinläraren kan själv korrigerera felet har man ofta framhåvt att man kanske inte t.ex. som lärare borde vara för ivrig med korrigeringar. (Ericsson 1989, 34)

Interimspråkshypotesen anknyter sig till *processbarhetsteorin* (eng. *processability theory*, PT) som har utarbetats av Manfred Pienemann. Pienemanns teori baserar sig på tanken att det finns en naturlig studiegång som är gemensam för alla inlärare som lär sig ett visst målspråk. Pienemann påpekar att den nivå eller stadium språkinläraren befinner sig i påverkar strukturer språkinläraren kan tillägna sig. Inläraren kan alltså inte klara hela grammatiken på en gång utan grammatikens strukturer lärs in stegvis. Olika grammatiska procedurerna utvecklas i en viss ordningsföljd så att språkinläraren passerar olika nivåer. De lägre nivåerna måste också automatiseras innan språkinläraren kan nå en högre nivå. Processbarhetshierarkin som definierar tillägnandeordning t.ex. på det syntaktiska planet kan ses som en stege och språkinläraren kan inte nå toppen d.v.s. behärska de svåraste strukturerna om han inte kan de enklare. Intressant nog kan man inte överföra förmågan att processa vissa strukturer på en viss nivå från första språket till språket under inläring utan processningskapacitet måste byggas på nytt varje gång man börjar inläringen av ett nytt språk. (Pienemann 1998, 4-5; Hammarberg 2004, 55; Håkansson 2004, 154, 162)

Processbarhetsteorin kan användas som teoretisk ram när man vill beskriva hur andraspråksinläraren lär sig svenskans grammatiska strukturer. Enligt processbarhetsteorin lärs vissa strukturer in snabbare än andra och de senare strukturerna kan inte tillägnas innan språkinläraren behärskar de tidigare strukturerna. I svenskan är bisatsordföljden i den mån komplex att den tillägnas först på den högsta nivån i processbarhetshierarkin (se tabell 5

nedan). Bisatsordföljden kan därför behärskas bara om språkinläraren behärskar de lägre nivåerna t.ex. inversionen i huvudsatsen, i processbarhetshierarkin. Språkutvecklingen går ändå inte alltid framåt så systematiskt utan inläraren som redan har nått en hög nivå kan då och då göra fel i strukturer han egentligen redan behärskar. Dessa fel kan bero på t.ex. på kontextuella faktorer eller brister på inlärarens ordförråd. (Håkansson 2004, 153, 162, 167; Philipsson 2004, 136, 138)

Tabell 5 Utvecklingsnivåer för svenska enligt processbarhetsteorin (Håkansson 2004, 155)

Nivå	Morfologi	Syntax
5. Grammatisk information mellan satser Skillnad mellan huvudsats/bisats		Negation före verb i bisats
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Kongruens (predikativ)	Inversion i satser med framförställt adverb (verbet alltid på andra plats)
3. Grammatik information inom fraser, frasmorfologi	Kongruens (attributiv)	ADV+ subjekt före verb
2. Ordklass lexikal morfologi	Plural, bestämdhet, presens, preteritum, etc.	Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb)
1. ”ord”	Oböjda former	Enstaka konstituent

6.1.2. Studier om inlärningsgångar

Även om man inte helt kan glömma transfers betydelse har många språkforskare (t.ex. Ervin Tripp, 1974, samt Hyltenstam, 1977) i sina studier märkt att andraspråkstillägnelse sker efter i stort sett samma mönster oberoende av språkinlärarens modersmål. Därför har man också dragit slutsatsen att det skulle finnas något slags *naturlig inlärningsföljd* d.v.s. vissa språkets element skulle läras in i samma ordning av alla språkinlärare. Dulay och Burt som gjorde undersökningar av andraspråksinläring har uppställt en *kreativ konstruktiv hypotes*: de påstår att andraspråksinläraren skapar ett språksystem ”i förutsägbara inlärningssteg”. När språkinläraren skapar sitt språksystem tar han nytta av såväl den medfödda språktilläggnelsemekanismen (Chomskys LAD) som språkligt stoff såsom underlag. (Ericsson 1989, 106, 108)

Många forskare har ändå ifrågasatt den naturliga ordningsföljden. Dessa forskare vill däremot framhäva språkinlärarens aktiva roll. I olika undersökningar har det funnits såväl likheter som skillnader mellan olika språkinlärarens inlärningsgångar. Man borde också komma ihåg att vid sidan av modersmålet kan t.ex. sådana faktorer som skillnader i inlärningsmiljön samt i kognitiv mognad påverka språkinläringen. Man borde också lägga märke till att det bara är vissa strukturer vars inläring har studerats systematiskt och de mesta studier har rört engelska som andraspråk. (Viberg 1987, 63; Ericsson 1989, 109)

I undersökningar av främmandespråksinläring har man märkt att inlärningsgången i främmande språk faktiskt är likartad inlärningsgången i inläring av andraspråk. Till exempel Felix (1978; citerad i Ericsson 1989, 109) konstaterar att språkinlärarna vid formell undervisning bearbetar och utvecklar språklig information åtminstone delvis enligt samma principer som språkinlärarna som lär sig språket på egen hand i målspråksmiljön. Även senare undersökningar bevisar att det finns en generell ordningsföljd när det gäller inläring av främmande språk. Denna ordningsföljd kan dock rubbas vid mycket formell undervisning när språkinläraren fokuserar sig på form i stället för innehåll. När man ändå har jämfört formella inlärare (inlärare vid formell undervisning), informella inlärare (inlärare som lär sig på egen hand i målspråksmiljön) samt semiformella inlärare (inlärare som både får undervisning och lär sig själv) har man märkt att inlärningsgången i regel går på samma sätt oberoende av om språkinlärarna får undervisning eller inte. (Viberg 1987, 123-124; Ericsson 1989, 109, 112)

När man har studerat inläringen av frågekonstruktioner i olika språk har man märkt att inläringen går i samma ordning inte bara hos första- och andraspråksinlärare av ett visst språk utan också hos inlärare med skilda modersmål som lär sig olika målspråk. Inläringen går alltså i samma ordning inte bara hos första- och andraspråkinlärare som lär sig ett visst språk utan också hos inlärare med olika modersmål som har lärt sig ett visst målspråk och som lär sig olika målspråk. Denna upptäckt utgör ett stöd för markeringens betydelse för språkinläringen. Markeringen tenderar att påverka inlärningsgångar på så sätt att klart markerade strukturer lärs in först efter omarkerade strukturer som inte ställer så stora krav på bearbetningskapaciteten. Därför tenderar språkinlärare i fråga om ja/nej-frågor tillägna den universella och enkla intonationsfrågan innan de lär sig att använda mer komplexa och mer markerade strukturer såsom frågepartiklar och inversion. (Viberg 1987, 66-67)

6.2. Inlärnin g av negationen

6.2.1. Negationens placering och olika inlärnin gsgångar

Inlärnin gen av negation har studerats i många språk och dessa studier har omfattat såväl förstaspråks- som andraspråkinlärare. Med utgångspunkt i olika studier (bl.a. Dahl, 1979 och Wode, 1983) har man kunnat konstatera att både första- och andraspråksinlärare tenderar i sin språkinlärnin g att passera ett stadium där de mekaniskt placerar negationsordet före det böjda verbet. Enligt Dahl är den preverbala placeringen av negation så vanlig att den kan anses som ett universellt drag vid språktillägnet. Alla språkinlärare tycks alltså placera negationsordet före det finita verbet under någon period av språkinlärnin gen oberoende av deras modersmål eller det språk de håller på att lära sig. (Jäppinen 1997, 2)

Även om de flesta studier om inlärnin gsgångar har rört engelska som andraspråk har inlärnin gen av svenska också undersökts. En av de viktigaste forskarna kring syntaxen i andraspråksinlärarnas svenska är Kenneth Hyltenstam som i sin doktorsavhandling (1978) undersökte den syntaktiska utvecklingen och placeringen av negation hos andraspråksinlärare med skilda modersmål. Vid sidan av Hyltenstam har bl.a. Maria Bolander (1987, 1988) samt Gunilla Colliander (1993) konstaterat att det faktiskt finns vissa mönster i inlärnin gsgången för negationens placering. När det gäller negationens inlärnin g liknar första- och andraspråksinlärare varandra åtminstone i början av språkinlärnin gen och passerar samma inlärnin gstadier. Inlärarens eget modersmål tycks inte påverka dessa stadier och deras ordning. Även om inlärnin gen inte går på samma sätt hos alla språkinlärare kan man ändå finna vissa likheter. Det är också märkvärdigt att andraspråksinlärarna använder även sådana strukturer som finns varken i modersmålet eller i målspråket. Detta visar att andraspråkinläraren är kreativ och inte bara kopierar eller lånar gamla strukturer. (Bolander 1987, 5; Philipsson 2004, 136)

När det gäller inlärnin gen av reglerna för placeringen av negation i svenskan tenderar både första- och andraspråksinlärare att placera negationen först före verbet (t.ex. *Han inte kommer*). På denna nivå gör språkinlärarna inte heller någon skillnad mellan huvud- och bisatser. Som redan var konstaterat är positionen före det finita verbet den omarkerade positionen och kan därför kännas lättare för språkinlärare. Det har också visat sig att andra

andraspråksinlärare tenderar att placera negationen på samma sätt före verbet också i engelska och tyska där negationsordet borde stå efter det böjda verbet. Språkinlärare som i början av inläringen oftast placerar negationen på den omarkerade platsen kan därför ibland ge intryck att ha förvärvat bisatsregeln för negationens placering långt innan det egentligen är sant eftersom han kan placera negationen rätt i bisatser. Egentligen placerar språkinläraren negationen på den omarkerade platsen före det finita verbet enligt den enklare regeln både i huvud- och bisatser och har inte ännu lärt sig den rätta bisatsregeln. (Bolander 1987, 25; Ekerot 1995, 29; Pienemann 1998, 205; Philipsson 2004, 136)

För både första- och andraspråksinlärare gäller ytterligare att huvudsatsföljden upptäcks före bisatsföljden. När huvudsatsföljden nu har blivit tillägnad tenderar den att övergeneraliseras så att huvudsatsföljden d.v.s. negationen efter det finita verbet används också i bisatser (t.ex. *Om han kommer inte* i stället för *Om han inte kommer*) och andelen bisatser med rätt ordföljd börjar sjunka. Det har också visat sig att de flesta som lär sig svenska producerar satser som *Det är synd att de kommer inte ikväll* under någon period av språkinläring även om de i sitt modersmål placerar negationen före det finita verbet. Den felaktiga ordföljden är alltså resultat av övergeneralisering, inte av transfer från modersmålet. Den rätta huvudsatsföljden tycks också vara lättare vid satser med hjälpverb (t.ex. *Jag kan inte komma*) än vid satser med bara huvudverb (t.ex. *Jag kommer inte*). Studier av placeringen av negation visar också att reglerna för negationens placering i huvudsatser lärs in först vid kopulan *vara*, modalverb (såsom *vilja*) samt verbkedjor med modalverb och först senare vid andra enkla huvudverb. (Hyltenstam 1981, 29; Bolander 1987, 9; Ekerot 1995, 29; Philipsson 2004, 136)

Både första- och andraspråksinlärare lär sig den rätta bisatsföljden först sedan huvudsatsregeln redan har blivit inlärd. Till skillnad från huvudsatsinläring lär språkinlärare sig den rätta bisatsordföljden först vid satser utan hjälpverb (t.ex. *Om han inte kommer*) och bisatser med hjälpverb tycks vara svårare (t.ex. *Om han inte kan komma*). Placeringen vid *vara* lärs in tidigt både i bisatser och i huvudsatser medan omvänt mot inläringen av huvudsatsreglerna tycks bisatser med enkla modalverb vålla svårigheter. Olika studier har också visat att den tidiga inläringen av negationens placering vid kopulan *vara* samt enkla modalverb kan bero på inputs betydelse för språkinläringen: de vanligaste verbena som inlärarna ofta hör omkring sig lärs också in tidigt. Även helfrasinläring kan påverka så att element såsom *kan inte* lärs in som oanalyserade element och används också mycket ofta. (Bolander 1987, 62; Ekerot 1995, 29; Philipsson 2004, 137)

6.2.2. Studier av placeringen av negation

Negationens placering samt inläringen av den har undersökts också när det gäller svenska. Maria Bolander utförde år 1987 en studie av inläring av negations placering. I sin studie granskade hon finsktalande, polsktalande samt spansktalande invandrare för att analysera hurdana fel de gjorde. Alla dessa invandare bodde i Sverige alltså i målspråksmiljön men de fick också formell undervisning i svenska. Som forskningsmetod använde Bolander intervjuer. (Bolander 1987, 6)

Enligt Bolanders studie använde högnivåinlärarna mer negerade satser än lågnivåinlärarna. Detta kan bero på det att negerade strukturer är ganska komplexa i svenska samt ställer större krav på bearbetningskapaciteten och därför tenderar språkinlärare att undvika dem i början av inläringen när de ännu inte kan språket så bra. Undersökningen visar att alla inlärare behärskar huvudsatsregeln ganska bra redan i början av språkinläringen och som väntat gjorde lågnivåinlärarna mer fel än högnivåinlärarna. I frågan om huvudsatser tycks de lägsta felfrekvenserna finnas vid verbet *vara* samt vid enkla modalverb: samma sak har bevisats också i andra studier. Bolanders studie visar också att några språkinlärare uppfattar sammansatta verbformer med perfekt particip som en enhet och kan därför inte placera negationsordet på rätt sätt mellan verben (t.ex. *Jag har tänkt inte* i stället för *Jag har inte tänkt*). Märkvärdigt var att de finskspråkiga språkinlärarna inte gjorde några fel vid huvudsatser med perfekt particip. (Bolander 1987, 13, 19-20, 25)

När det gäller bisatser visar Bolanders studie att antalet negerade bisatser var färre än antalet negerade huvudsatser och inlärarna gjorde mer fel i bisatser än i huvudsatser. Interrogativa bisatser tycks vålla mest svårigheter för språkinlärarna när det gäller negering vilket antagligen hänger samman med att interrogativa bisatser innehåller också andra svårigheter (t.ex. rak ordföljd i stället för den direkta frågans omvänd). Språkinlärarna tenderar att göra mest fel i bisatsordföljden när bisatsen innehåller ett modalt verb. Undersökningen visar också att inlärarna i de flesta *att*-satser placerar negationen enligt huvudsatsregeln efter finitet vilket händer inte så ofta vid övriga bisatser. (Bolander 1987, 27-29, 32, 35)

Bolanders studie visar att de flesta språkinlärare tenderar att placera negationen enligt huvudsatsregeln i såväl huvudsatser som bisatser alltså huvudsatsregeln övergeneraliseras. De finsktalande invandrarna placerar ordet *inte* oftast rätt vid verbet *vara* eller något enkelt

modalverb medan satser med andra enkla verb samt verbkedjor tycks vara svårare. Bolander konstaterar att inläringen av bl.a. negationens placering påverkas av både modersmålet och frekvens i input: *inte* placeras ofta rätt vid verb som också används mycket. (Bolander 1987, 38, 59, 64)

7. LÄROPLAN OCH UNDERVISNING

7.1. Svenska som främmande språk i finländska gymnasier

I Finland är svenska det andra officiella språket och därför kallas skolämnet svenska i finska skolor ”det andra inhemska språket”. Enligt Vibergs kategoriseringar talar man om *svenska som främmande språk* då inläringen och undervisningen av svenska inte sker i målspråksmiljön medan termen *svenska som andraspråk* används då inläringen sker i målspråksmiljön. I Finland kan man ändå inte dra en så skarp gräns och det kan i vissa fall vara svårt att avgöra om svenska egentligen är ett andraspråk eller främmande språk eftersom i Finland finns det också helt svenskspråkiga orter. De flesta eleverna får ändå sin undervisning på finskspråkiga orter och språket lärs in med hjälp av formell undervisning och används mycket sällan i naturliga talsituationer så man kan faktiskt oftast tala om svenska som främmande språk. (Viberg, 1987, 11; Keski-Raasakka 1998, 2-3)

På gymnasiet är svenska ett obligatoriskt ämne vilket betyder att alla elever får undervisning i den. Största delen av eleverna lär sig svenska som B-språk alltså de har börjat studera språket i sjunde klassen i högstadiet. De som studerar A-svenska har däremot börjat med svenska redan i lågstadiet, i tredje eller femte klassen. Gymnasieundervisningen bygger på de förutsättningar som grundskolan redan har gett. Eftersom Finland har två officiella språk är kunskaper i svenska en förutsättning för den nationella enhetligheten. Studier i svenska språket vidgår även elevernas världsbild och framställer Finland som en del av såväl Norden som Europa. Därför är kunskaper i svenska språket och kultur en del av elevernas allmänbildning och påverkar deras kulturidentitet. (Nykänen 1998, 3-4)

Svenskundervisningen syftar på att eleverna lär sig använda och förstå svenska språket både muntligt och skriftligt i olika slags kommunikationssituationer. Målet för

svenskundervisningen är även utvecklandet av en positiv attityd gentemot svenska språket. Gymnasieundervisningen påverkas naturligtvis också av studentexamen. Detta syns så att tal- och skrivförståelse samt förmågan att använda språket skriftligt som mäts i studentexamen lärs också ut mest. (Nykänen 1998, 6-7; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2005, i fortsättningen LOPS 2005, 84; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, i fortsättningen LOPS 1985, 111, 125)

7.2. Läroplan och kursindelning

Nykänen påpekar att en läroplan utgör en bas för planeringen av undervisning och ger allmänna ramar för dess innehåll. Den ger instruktioner om hur uppfostringen och undervisningen borde planeras och förverkligas i landets varje skola. Samtidigt är läroplanen också ett viktigt hjälpmedel och en slags instruktionsbok för läraren. Läroplanen fungerar även som ett samband mellan samhället och enskilda skolor. Den riksomfattande läroplanen ”Grunderna för läroplanen” framställer timfördelningen och allmänna mål för undervisningen samt innehåller instruktioner bl.a. om lärokurser, kursantal och undervisningens periodisering. Eftersom studentexamen baserar sig på den gällande läroplanen blir läroplanens betydelse ännu större. Utgående från den riksomfattande läroplanen utarbetar varje kommun en egen kommunal läroplan och på grund av den utarbetas skolans egen arbetsplan. Både den riksomfattande läroplanen och skolans egen arbetsplan påverkar vidare när man börjar planera undervisningen på klassens nivå. Målet är ändå att den riksomfattande läroplanen utgör grundvalen för planeringar, evaluering samt undervisning i enskilda skolor. (Kari 1994, 86, 89; Nykänen 1998, 9-10)

Läroplanen utgör en utgångspunkt för undervisningens och utbildningssystemets planering. Den kan också påverka samhällets utveckling och såsom Nykänen konstaterar kan man med hjälp av läroplanen precisera skollagarnas uppfostringsmål. Läroplanens uppgift är bl.a. att styra utarbetningen av läromaterialet. Som redan var konstaterat hjälper läroplanen också läraren i hans planeringsarbete. Enligt Nykänen utgör läroplanen även ett kriterium för evaluering. Den riksomfattande läroplanen har för avsikt att alla elever i Finland får samma kunskaper och beredskap. Enligt Nykänen är läroplanen avsedd för att främja inlärningen och samtidigt eliminera oönskade konsekvenser. (Kari 1994, 86; Nykänen 1998, 10)

7.3. Skillnader mellan läroplanerna samt A- och B-svenska

Sedan år 1981 har den riksomfattande läroplanen varit kursformad. Nuförtiden består gymnasiestudier av obligatoriska, fördjupade samt tillämpade studier. Obligatoriska kurser är gemensamma för alla elever medan de fördjupade samt tillämpade kurserna är valfria och i första hand avsedda för att komplettera och fördjupa kunskaper i ämnet i fråga samt samtidigt samarbeta mellan flera ämnen. I slutet av 1980-talet samt i början av 1990-talet var valmöjligheterna mycket färre och t.ex. studier i svenska språket bestod endast av obligatoriska kurser. Enligt den gällande läroplanen som har använts i finländska gymnasier från höstterminen 2005 består B-svenska av fem obligatoriska samt två valfria kurser och A-svenska av sex obligatoriska och två valfria kurser. Det är alltså möjligt att ta sammanlagt åtta kurser i svenska språket men man kan även nöja sig med de fem obligatoriska B-kurserna. Den riksomfattande läroplanen ger teman och beskriver innehållet i de obligatoriska kurserna medan varje enskild skola och språklärare kan påverka mer innehållet i de valfria kurserna. Alla B-svenska-kurser innehåller hörförståelse-, skrivförståelse-, tal- och skrivövningar men olika kurser kan ha olika betoningar i fråga om dessa delområden. Kurserna ökar elevernas kunskaper om svenskans strukturer och ordförråd. Även den svenska kulturen tas fram i undervisningen i form av olika autentiska texter och skönlitteratur. (Nykänen 1998, 4, 11; LOPS 2005, 84-87)

Enligt den riksomfattande läroplanen från år 1985 som användes i finländska gymnasier ändå till våren 1994 består A-svenska av sammanlagt åtta obligatoriska och B-svenska av sju obligatoriska kurser som är gemensamma för alla elever. Läroplanen beskriver väldigt noga kursernas innehåll och undervisningens natur medan den nyaste läroplanen ger mer beslutanderätt till skolorna i fråga om förverkligandet av undervisningen. Båda läroplanerna ställer ändå likadana mål för undervisningen för svenska. Som allmänna mål för undervisningen nämns bl.a. att eleverna lär sig förstå och använda svenska språket såväl muntligt som skriftligt i alldagliga kommunikationssituationer. Målet är också att undervisningen stödjer elevernas motivation till språkinläring och språkanvändning. Studierna i svenska språket borde också ge eleverna en tydlig bild av det tvåspråkiga Finland, den svenska kulturen och de nordiska länderna. De som studerar svenska som A-språk borde förstås kunna använda språket i mer mångsidiga språkliga situationer och behärska mer ord än de som studerar B-svenska (LOPS 1985, 111, 125; LOPS 2005, 84-87; Statsrådets beslut om timfördelningen i gymnasiet 835/1993, 4 §)

Läroplanen från år 1985 ger stränga instruktioner om kursernas innehåll och teman. Den tar upp ämnen för varje kurs och preciserar hurdana ord man borde lära sig under kursen. Kurser i A-svenska består naturligtvis av mer avancerade och abstrakta ord och ämnen samt mer komplexa strukturer än B-svenska kurser. I läroplanen från år 1985 tas även fram de grammatiska strukturer som eleverna borde lära sig i gymnasiet. Till studier i både A- och B-svenska hör även kännedom om likheter och skillnader mellan svenska och de andra nordiska språken danska och norska. (LOPS 1985, 111-135)

Mitt material består av A-svenska studentuppsatser från år 1989 och B-svenska studentuppsatser från år 1993. Den största skillnaden mellan de två grupperna är antalet undervisningstimmar: eleverna i det äldre materialet har tagit sammanlagt åtta gymnasiekurser i svenskan medan eleverna i det nyare materialet har tagit sju kurser. Eftersom varje gymnasiekurs i slutet av 80-talet och i början av 90-talet omfattade 38 timmar betyder det att eleverna med A-svenska studerade svenska 340 timmar och eleverna med B-svenska 266 timmar. Eleverna i det äldre materialet har också påbörjat svenskstudierna redan i lågstadiet vilket betyder att de har studerat svenska antingen två eller till och med fyra år längre än eleverna i det nyare materialet. Som redan var konstaterat beskriver den gamla läroplanen kursernas innehåll ganska noga. Inom de strukturer som eleverna efter gymnasiekurserna i svenska både i A- och B-språk borde behärska hör bl.a. ordföljden i både bisatsen och huvudsatsen. Vid sidan av ordföljden nämns också placeringen av negation som eleverna borde lära sig under gymnasiekurserna. De som har studerat svenska som A-språk har naturligtvis haft mer tillfällen att öva dessa strukturer i olika slags skriv- och grammatikövningar och kommunikationssituationer. (LOPS 1985, 28, 123, 135; Gymnasieförordning 719/1984, 25§)

Syftet med min undersökning är bl.a. att ta reda på om antalet undervisningstimmar och -år påverkar behärsknigen av negationens placering. Syftet är också att få veta hur mycket undervisningen faktiskt påverkar. Tidigare har det redan forskats i om undervisningens totala omfattning (antalet timmar) eller intensitet påverkar andraspråksinläring och den slutnivå språkinlärarna kan uppnå (Viberg 1987, 109). Dessa studier har visat att det är först och främst den totala omfattningen som påverkar och att antalet undervisningsår faktiskt korrelerar med den slutliga färdighetsnivån (Viberg 1987, 109). Eftersom eleverna med A-svenska fick mer undervisning på gymnasiet än eleverna som haft svenska som B-språk och

eftersom de har också studerat språket åtminstone två år längre skulle man kunna förvänta sig att eleverna i det äldre materialet faktiskt kunde ordföljdsreglerna bättre än eleverna i det nyare materialet. Eleverna i det äldre materialet har alltså sannolikt fått öva bl.a. ordföljden och placeringen av *inte* mer än eleverna i det nyare materialet. Eftersom skillnaden mellan antalet år som båda grupperna har studerat svenska är så tydlig borde skillnaden mellan elevernas språkliga – och i detta fall grammatiska – färdigheter också vara tydlig.

8. ANALYS

8.1. Huvudsatser

I svenskan placeras *inte* i huvudsatser efter det finita verbet och i fall satsen innehåller mer än ett verb står negationen då mellan det första och det andra verbet. Som redan har konstaterats har jag tagit med i min undersökning bara satser som innehåller ett finit verb och därför har jag utelämnat sådana ofullständiga negerade konstruktioner såsom *Varför inte?*. Som rättformulerade huvudsatser har jag räknat satser där *inte* står efter det finita verbet och som felaktiga satser med ett preverbalt *inte* (se (1) nedan). Några av de satser där *inte* var placerat rätt hade ändå andra ordföljdsfel (se (3) nedan) men i min undersökning har jag klassificerat dem som rättkonstruerade och ignorerat felen som *inte* har någonting med negationens placering i förhållande till verben att göra. Även satser där *inte* är placerat efter hela verbkedjan har jag kategoriserat som rättformulerade eftersom *inte* då står efter det finita verbet.

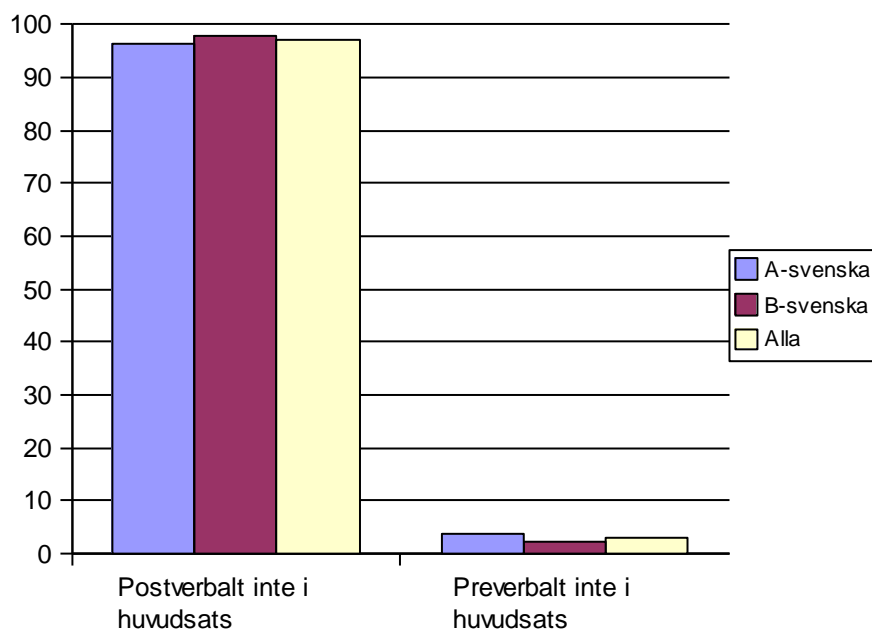
- (1) Tatueringar och make-up är inte samma sak.
- (2) *...men jag inte accepterar män som använder make-up.
- (3) Åskådarna kan alltid inte förstås.
- (4) *Det skulle bli inte roligt om alla saker skulle bli vit eller svart.

Ett av de viktigaste målen med min undersökning var att jämföra huvudsatser och bisatser med varandra för att ta reda på om satstypen påverkar placeringen av *inte* och behärsknigen av reglerna. Eftersom olika undersökningar har visat att huvudsatsregeln lärs in tidigare och också tycks vara enklare för språkinlärare var hypotesen att eleverna skulle behärska

placeringen av *inte* bättre i huvudsatser än i bisatser. Eftersom men-satserna å andra sidan mycket lätt kan uppfattas som bisatser borde negationen *inte* hamna oftare före verbet i men-satser än i övriga huvudsatser.

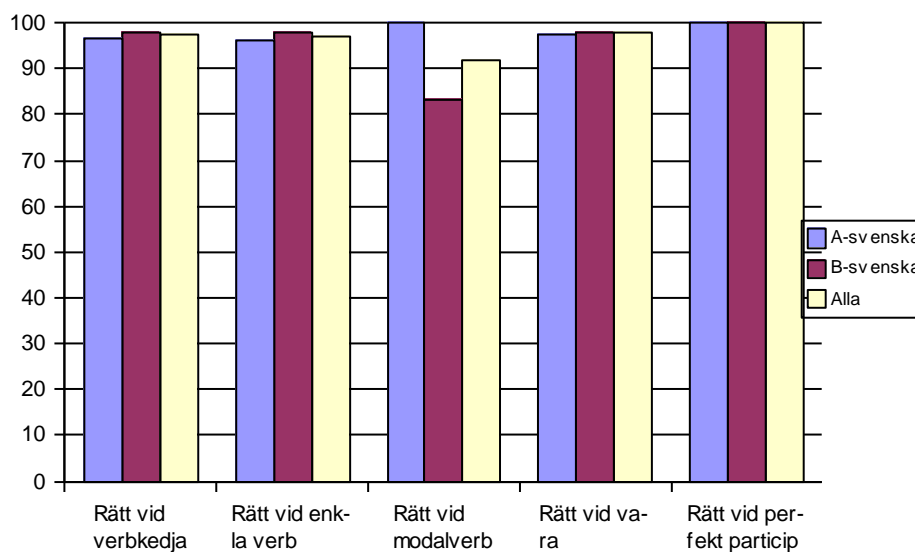
I undersökningsmaterialet förekommer *inte* oftare i huvudsatser än i bisatser: eleverna med A-svenska hade sammanlagt 167 negerade huvudsatser och 116 negerade bisatser samtidigt som eleverna med B-svenska hade 183 negerade huvudsatser men bara 94 negerade bisatser. I materialet fanns det alltså sammanlagt 350 negerade huvudsatser och 210 negerade bisatser. Eftersom huvudsatsregeln för placeringen av *inte* lärs in tidigare än bisatsregeln kan det därför ha varit lättare för eleverna att använda negationen just i huvudsatser. För att ta reda på hur många procent av alla huvud- och bisatser som verkligen var negerade borde man dock ha räknat antalet alla huvud- och bisatser i alla uppsatser.

Materialet visar klart att eleverna med både A- och B-svenska behärskar huvudsatsregeln för placeringen av *inte* tämligen bra: sammanlagt hade de 350 negerade huvudsatser varav så många som 340 var rättformulerade. Detta betyder att 97,1 % av elevernas negerade huvudsatser var rättformulerade och bara 2,9 % felaktiga. Märkvärdigt var att eleverna med A-svenska gjorde lite fler fel (3,6 %) med huvudsatsregeln för negationens placering än eleverna med B-svenska (2,2 %) som alltså hade fler rättkonstruerade (97,8 %) negerade huvudsatser än eleverna med A-svenska (96,4 %). Skillnaden mellan de två grupperna är ändå ganska liten och de alla behärskar den rätta huvudsatsregeln ganska bra (se figur 1). Bara 10 (5,2 %) av sammanlagt 194 elever hade placerat *inte* på fel sätt i en huvudsats vilket betyder att 184 (94,8 %) elever hade bara rättformulerade (eller inga) negerade huvudsatser. Ingen av eleverna hade heller mer än en felaktig negerad huvudsats vilket bevisar att felaktiga huvudsatser inte produceras systematiskt. Jämförelsevis kan man notera att fyra elever med A-svenska hade fem och två elever med B-svenska till och med sex rättkonstruerade negerade huvudsatser.



Figur 1 Negerade huvudsatser

Även den verbala kontexten tycks i viss mån påverka om eleverna kan placera negationen rätt i huvudsatser eller inte. I min undersökning har jag indelat dessa i satser med ett enkelt verb, satser med kopulan *vara*, satser med ett enkelt modalverb, satser med verbkedja som innehåller ett perfekt particip samt satser med övriga verbkedjor. Eleverna med A-svenska gjorde minst fel i negerade huvudsatser med ett enkelt modalverb samt vid huvudsatser med verbkedjor som innehöll ett perfekt particip medan eleverna med B-svenska hade den lägsta felfrekvensen i satser med en verbkedja innehållande ett perfekt particip samt vid satser med övriga verbkedjor. De flesta felen uppträdde däremot hos båda grupper i huvudsatser med ett enkelt verb eller med ett enkelt modalverb (se figur 2).



Figur 2 Verbala kontexter i huvudsatser

Studier av inläring av negation i svenska har visat att språkinlärare tenderar att göra mer fel i fråga om negationens placering i huvudsatser i satser med ett enkelt huvudverb, och verbkedjor (och i synnerhet verbkedjor som innehåller ett modalverb) tycks vara lättare. Den rätta huvudsatsregeln för placeringen av *inte* tillägnas också först vid verbkedjor och först senare vid satser som innehåller bara ett enkelt huvudverb. (Ekerot 1995, 29) Även mina informanter tycks behärska regeln för negationens placering bäst vid satser med verbkedja: i fråga om alla verbkedjor hade eleverna med A-svenska 55 (96,5 %) rättformulerade och bara 2 (3,5 %) felaktiga negerade huvudsatser och eleverna med B-svenska hade 52 (98,1 %) rättformulerade och bara 1 (1,9 %) felaktig negerad huvudsats. Detta betyder att av alla negerade huvudsatser med någon slags verbkedja som eleverna producerade var 97,3 % rättformulerade och 2,7 % felaktiga (se (5)- (8) nedan). När den negerade huvudsatsen sedan innehöll bara ett enkelt verb kunde eleverna med A-svenska placera *inte* rätt i 96,3 % av fallen, eleverna med B-svenska i 97,7 % av fallen och tillsammans fick de 97,1 % rätt.

- (5) *Utanför TV vi inte kan vet så mycket.
- (6) *... d.v.s. man inte kan göra något kreativt själv.
- (7) Jag vill inte veta hur mycket det kostar för min pappa.
- (8) Jag har inte varit tvungen att sova tidigt...

Det som var märkvärdigt var att ingen gjorde några fel i fråga om placeringen av *inte* när verbkedjan innehöll ett supinum: både eleverna med A-svenska och eleverna med B-svenska hade sex negerade huvudsatser med perfekt /pluskvamperfekt och de alla var alltså rättformulerade. Antagligen lärs tempus ut och också används mycket i skolan vilket kan förklara den låga felfrekvensen. Intressant nog syntes samma sak även i Maria Bolanders studie där ingen av de finskspråkiga informanterna placerade *inte* på fel sätt vid huvudsatser med perfekt particip. Naturligtvis skulle mina siffror förändras något om jag hade kategoriserat som felaktiga också de negerade huvudsatser med en verbkedja där *inte* var placerat efter alla verb och inte bara satser där *inte* stod före alla verb. Antalet satser där *inte* stod först efter alla verb var ändå så litet att det inte hade påverkat procentantalen så mycket.

Att placeringen av *inte* vid verbkedjor behärskas väldigt bra kan man se också i att bara en elev med B-svenska och två elever med A-svenska hade placerat *inte* preverbalt vid en negerad huvudsats med verbkedja. Jämförelsevis kan man notera att tre elever med B-svenska och fyra elever med A-svenska hade ett preverbalt *inte* i en huvudsats som innehöll bara ett enkelt huvudverb.

Som framgår av figur 2 kan eleverna placera negationen *inte* tämligen bra i alla verbala kontexter och därför är skillnaderna mellan felfrekvenserna väldigt små och kan inte generaliseras. Både eleverna med A-svenska och eleverna med B-svenska använder mycket få huvudsatser med ett enkelt modalverb vilket naturligtvis påverkade frekvenserna. Eleverna med A-svenska hade bara 6 huvudsatser med ett enkelt modalverb och när de alla var rättformulerade kunde de huvudsatsregeln perfekt i fråga om enkla modalverb. När eleverna med B-svenska för sin del hade 5 rättformulerade och 1 felaktig negerad huvudsats med ett enkelt modalverb var bara 83,3 % av deras satser acceptabla (se exempel 3). Antalet negerade huvudsatser med ett enkelt modalverb var så litet antagligen därför att modalverb såsom *vilja*, *behöva* eller *kunna* används oftare i verbkedjor.

(9) Vi männen behöver inte så mycket pengar eller vi ska tatuera.

(10) *...och man inte behöver färger att understycka sin personlighet.

(11) Sporten kan inte vara så viktigt.

Alla elever behärskar placeringen av *inte* bättre i huvudsatser med kopulan *vara* än i huvudsatser med något annat enkelt verb d.v.s. vid enkla modalverb eller vid andra enkla verb. Av negerade huvudsatser med *vara* hade eleverna med A-svenska 97,6 % rättkonstruerade och 2,4 % felaktiga, eleverna med B-svenska producerade däremot 98 % rättformulerade och 2 % felaktiga. När det gäller alla andra negerade huvudsatser med ett enkelt verb hade eleverna med A-svenska 95,7 % rättformulerade och 4,3 % felaktiga medan eleverna med B-svenska hade 97,5 % rättformulerade och 2,5 % felaktiga. Också i de här kategorierna är skillnaderna mellan A och B-svenska mycket små.

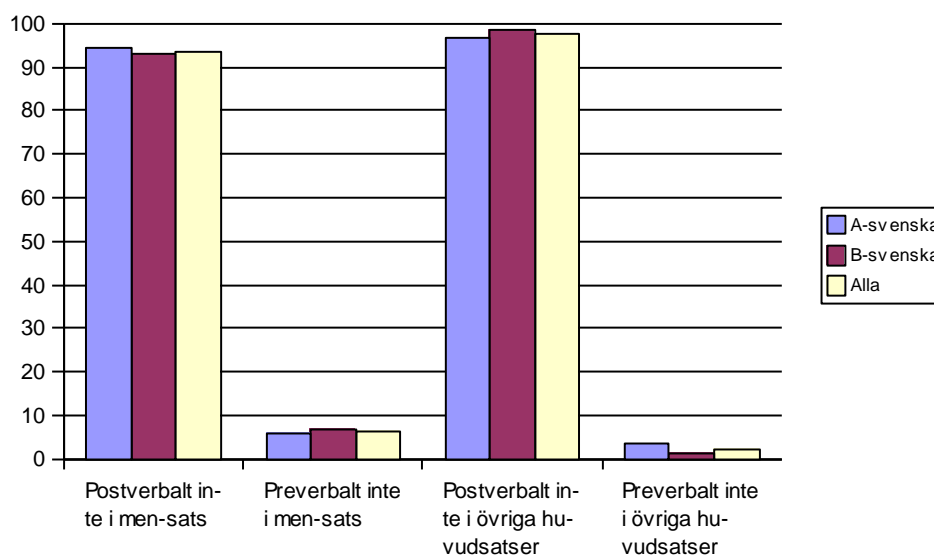
Den låga felfrekvensen hos verbet *vara* torde vara ett bevis på inputens betydelse: verb som används mycket i talsituationer och som språkinlärare hör användas omkring sig lärs också in ganska tidigt. Verbet *vara* är svenskans vanligaste verb och används mycket också i mitt material även om det egentligen saknar semantisk innehåll (Bolander 1987, 62). Mina informanter använde *vara* mycket även i negerade sammanhang: av de sammanlagt 350 negerade huvudsatser innehöll så många som 100 ett enkelt *vara*. Antalet *vara*-satser känns ännu större om man lägger märke till att av de 240 negerade huvudsatserna med ett enkelt verb innehöll 100 (41,7 %) ett *vara* (se (12)-(13) nedan). Antagligen känns *vara*-konstruktioner också lättare än andra och därför blir det också lättare att använda samma verb i negerade satser. Bolander konstaterar ändå att kombinationen *vara* + *inte* kan i vissa fall anses som ett bevis på enhetslagring där konstruktionen används och lärs in som färdigt lagrad enhet (Bolander 1987, 63). Enhetslagring kan mycket väl vara en av orsakerna till den låga felfrekvensen vid verbet *vara* också i min undersökning.

(12) Nutidens idrott är ännu inte det samma idrott som det är ca. 20 år sedan.

(13) *Varken make-up eller tatueringar inte är onda sakerna...

I min undersökning studerade jag även men-satser separat för att ta reda på om negerade men-satser behärskas bättre eller sämre än de övriga negerade huvudsatserna. Hypotesen var att men-satserna skulle vålla svårigheter för språkinlärare eftersom de mycket lätt kan uppfattas som bisatser och då skulle *inte* hamna före verbet. Eleverna med både A- och B-svenska gjorde verkligen mer fel i fråga om placeringen av *inte* vid men-satser än vid huvudsatser överhuvudtaget (se figur 3). Skillnaden mellan negerade men-satser och andra huvudsatser är faktiskt ganska tydlig: eleverna med A-svenska hade 94,4 % rättformulerade negerade men-satser medan 96,6 % av alla andra negerade huvudsatser var rättformulerade. Men-satserna

tycktes vara ännu svårare för eleverna med B-svenska som hade bara 93,1 % rättformulerade negerade men-satser medan så många som 98,7 % av deras andra negerade huvudsatser var rättkonstruerade. Igen är skillnaderna mellan rättighetsprocenten ändå tämligen små. Att negerade men-satser känns svåra kan man se också i att de inte används så mycket: i materialet finns det sammanlagt 47 negerade men-satser medan antalet alla negerade huvudsatser var 350.



Figur 3 Men-satser samt övriga huvudsatser

Eftersom det faktiskt finns någon skillnad mellan negerade men-satser och övriga negerade huvudsatser skulle man kunna föreställa sig att eleverna som har placerat *inte* på fel sätt i men-satser har gjort det enligt bisatsregeln (se (14)-(15) nedan). Antagligen har dessa elever då uppfattat ordet *men* som en bisatsinledare. Troligen skulle även negerade för-satser behärskas sämre än övriga negerade huvudsatser eftersom de liksom me-satserna lätt uppfattas som bisatser. För-satserna studerades ändå inte separat eftersom antalet dem i materialet var så litet.

(14) *Men trots det de inte är nöjda.

(15) *Jag är kanske lite gammalmodig men jag inte accepterar män som använder make-up.

Sammanfattningsvis kan man ändå konstatera att alla elever behärskar huvudsatsregeln för placeringen av *inte* mycket bra. De alla har alltså kommit så långt i språkinlärningsprocessen att den rätta huvudsatsregeln har blivit tillägnad och felet i fråga om placeringen av *inte* i huvudsatser inte förekommer systematiskt. Detta är också det som man förväntar sig eftersom alla elever har studerat språket i minst sex år och studierna visar att huvudsatsregeln för placeringen av *inte* i svenska lärs in redan i början av språkinläringen även om negationens placering efter verbet kan anses mer markerad och inte förekommer så ofta i världens språk. De fel som förekommer är slumpmässiga och *inte* placeras inte systematiskt före verbet: ingen har placerat *inte* före verbet i en huvudsats mer än en gång. Placeringen av negationen tycks behärskas speciellt bra vid verbkedjor och ännu bättre vid verbkedjor med perfekt particip. Å andra sidan tycks placeringen av *inte* vara svårare vid men-satser. Antalet felaktiga negerade huvudsatser är ändå så litet att man kan konstatera att både eleverna med A-svenska och eleverna med B-svenska har nu kommit så långt i inlärningsprocessen att huvudsatsplaceringen av *inte* har automatiserats och behärskas nu i alla slags huvudsatser.

Som sagt påverkar såväl antalet uppsatser/ informanter som skillnaden mellan procentantalen signifikansen. Eftersom skillnaderna mellan eleverna med A- och B- svenska var så små i fråga om negerade huvudsatser lönade det sig inte ens att testa om resultaten skulle gälla också i hela populationen. Då kan man konstatera att eleverna med B-svenska lyckades bättre i mitt material men resultaten går inte att generalisera. Samma sak gällde också negerade huvudsatser och olika färdighetsnivåer där skillnaderna mellan de tre grupperna var obetydliga.

8.2. Bisatser

I svenskan har vi den så kallade BIFF-regeln som säger att i bisatsen står negationen före det finita verbet. Till skillnad från huvudsatser placeras *inte* därför preverbalt och i fall bisatsen innehåller fler än ett verb står *inte* före alla verb. Som rättformulerade har jag i min undersökning klassificerat bisatser där *inte* står före finitet och vid verbkedjor bisatser där *inte* står före alla verb och som felaktiga bisatser där det finita verbet – eller i vissa fall något annat verbalt led – föregår negationen (se (16)-(21) nedan). Naturligtvis kan informanterna

igen ha andra ordföljdsfel även i satser som jag har kategoriserat som rättformulerade. Jag har indelat bisatserna vidare i att-satser (satser inledda med att-, därför att- eller så att-), övriga underordnade bisatser (satser inledda av en underordnande konjunktion), interrogativsatser (satser inledda av ett interrogativt pronomen eller ett frågeord) samt relativsatser (satser inledda av ett relativpronomen).

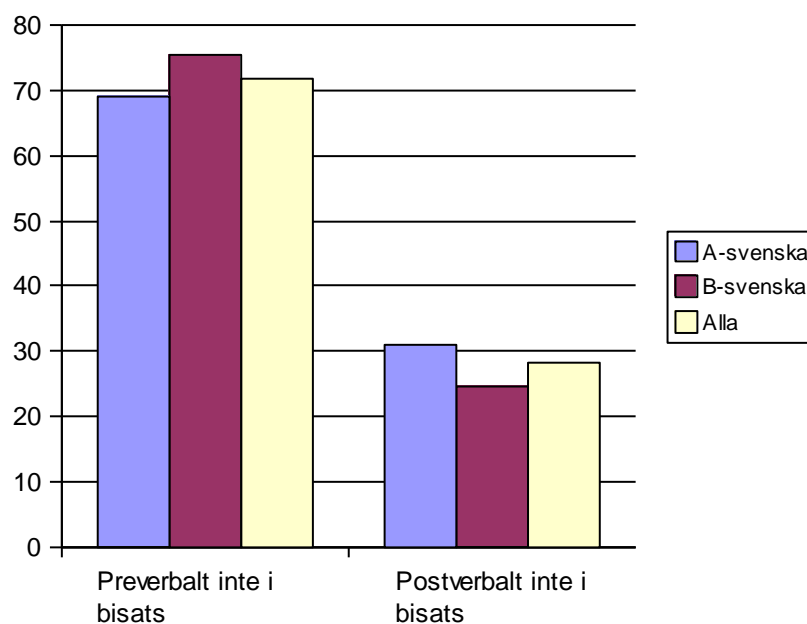
Exempel 6

- (16) ...att jag inte alltid har gjort allt rätt.
- (17) Om modern inte vet barnets behov...
- (18) *... något som är inte speciellt.
- (19) *... att det kan inte sägas.
- (20) *... om resurserna räcker inte till top.
- (21) *...som inte åskådarna kan se.

Maria Bolander konstaterar att bisatser anses mer komplexa än huvudsatser på samma sätt som anses negerade satser mer komplexa än satser som saknar negation. Därför borde också negerade bisatser vara speciellt svåra för språkinlärare. (Bolander 1987, 27) Detta syns också i min undersökning. Informanter som i sina uppsatser använde sammanlagt 350 negerade huvudsatser använde ”bara” 210 negerade bisatser varav eleverna med B-svenska använde 94 och eleverna med A-svenska 116. Siffrorna visar att eleverna med A-svenska som har påbörjat språkinläringen tidigare vågade också använda dessa svåra negerade bisatser mer än eleverna med B-svenska. Det mindre antalet negerade bisatser kan också delvis förklaras med situationen: i studentskrivningen vågar eleverna förmodligen inte använda konstruktioner som känns svåra för dem.

Min undersökning visar också klart att placeringen av *inte* faktiskt behärskas betydligt bättre i huvudsatser än i bisatser. Samma sak framgår av Maria Bolanders (1987) studie som visade att huvudsatsföljden behärskades tämligen bra redan i början av språkinläringen medan bisatsregeln orsakade problem. Också mina informanter tycks ha problem med placeringen av *inte* i bisatser. Eleverna med A-svenska producerade 80 rättformulerade och 30 felaktiga och eleverna med B-svenska 71 rättformulerade och 23 felaktiga negerade bisatser. Detta betyder att de A-svenska eleverna av vilkas negerade huvudsatser 96,4 % var rättformulerade hade bara 69 % rättformulerade negerade bisatser och eleverna med B-svenska som placerade *inte* rätt i 97,8 % av sina negerade huvudsatser kunde i fråga om bisatser placera negationen på rätt

sätt bara i 75,5 % av fallen. Om man betraktar alla elever tillsammans betyder siffrorna att abiturienterna hade ett preverbalt *inte* i 71,9 % av fallen medan 28,1 % deras negerade bisatser var felaktiga (se figur 4). Detta stöder hypotesen att huvudsatsregeln tenderar att övergeneraliseras och negationen hamnar därför efter verbet också i bisatser (se figur 4). När det i fråga om huvudsatser var bara 10 elever som överhuvudtaget hade placerat *inte* på fel sätt var det betydligt fler elever som gjorde fel i bisatser. Vissa elever producerade också felaktiga negerade bisatser mer systematiskt än felaktiga negerade huvudsatser. Medan bara enstaka elever gjorde fel i fråga om placeringen av *inte* i huvudsatser var det 15 elever med B-svenska (16,9 % av alla elever med B-svenska) och till och med 28 elever med A-svenska (26,7 % av alla elever med A-svenska) som hade minst en felaktig negerad bisats. Många av eleverna hade också fler än bara en felaktig negerad bisats, en elev med B-svenska hade till och med fem.



Figur 4 Negerade bisatser

Som redan var sagt tenderar de som lär sig svenska som andraspråk att ha problem i synnerhet med bisatsordföljden och bisatsregeln för negationens placering. Att vi i dagens svenska överhuvudtaget placerar *inte* på olika sätt i bisatser och huvudsatser är redan ett problem i sig och gör språkinlärarna tvungna att tillägna sig två regler i stället för en. Eftersom placeringen

före verbet anses som enklare tenderar de flesta språkinlärare i början av inläringen av svenska att placera negationen före det finita verbet. Detta leder till felaktiga negerade huvudsatser medan de negerade bisatser inlärnarna producerar är rättformulerade. Dessa elever har ändå inte tillägnat sig den riktiga bisatsregeln för negationens placering utan producerar rätta negerade bisatser av fel skäl. (Bolander 1987, 25) För att ta reda på om några av mina informanter ännu befinner sig på den här nivån av språkinläringen har jag också jämfört elevernas rättformulerade bisatser med deras negerade huvudsatser. Resultaterna visar att av de sammanlagt 99 elever som hade placerat *inte* preverbalt i en bisats och som också hade negerade huvudsatser i sina uppsatserna var det bara 7 elever (7,1 %) som hade placerat *inte* före verbet i en huvudsats. Detta betyder att de flesta (92,9 %) som hade placerat *inte* rätt i en bisats faktiskt gjorde det också i fråga om negerade huvudsatser och kunde göra skillnaden mellan negerade huvud- och bisatser genom att placera *inte* olika i respektive satstypen. När man också lägger märke till att det oftast var de duktiga som hade gjort fel med negationens huvudsatsplacering och att dessa fel förekom slumpmässigt skulle man kunna konstatera att mina informanter redan har passerat den lägsta nivån där *inte* placeras systematiskt före verbet.

Den rätta huvudsatsföljden upptäcks ofta före den rätta bisatsordföljden vilket leder till att språkinlärarna behärskar den rätta placeringen för bisatser först när de har studerat språket mer. Studierna visar också att när den rätta huvudsatsplaceringen sedan har blivit inlärd brukar språkinlärare mycket ofta övergeneralisera huvudsatsregeln så att de använder den även i bisatser. (Bolander 1987, 2, 25-27) För att ta reda på om vissa elever verkligen övergeneraliserar den bekanta huvudsatsplaceringen genom att sätta *inte* efter verbet såväl i huvud- som bisatser jämförde jag även elevernas rättproducerade negerade huvudsatser med samma inlärares negerade bisatser. Det visar sig faktiskt att 34 (22,7 %) av de 150 elever som hade ett postverbalt *inte* i en huvudsats placerade negationen enligt huvudsatsregeln postverbalt även i bisatser, några elever hade till och med flera negerade bisatser med ett postverbalt *inte*. På grund av detta skulle man kunna föreställa sig att vissa elever i slutet av gymnasiet faktiskt har lärt sig bara den rätta huvudsatsregeln och befinner sig på den nivå där de ännu använder den bekanta placeringen i alla slags negerade satser. Till skillnad från negerade huvudsatser var de mestadels de svaga och de medelmåttiga som hade svårigheter med negationens placering i bisatsen och därför skulle man kunna konstatera att det oftast var de svagare eleverna som ännu befann sig på den nivå där huvudsatsregeln övergeneraliserades.

Bl.a. Kenneth Hyldenstams studier (1978) visar att när huvudsatsregeln för negationens placering lärs in tidigt vid verbkedjor tycks negerade bisatser som innehåller en verbkedja vara betydligt svårare. Vid sidan av negerade bisatser med verbkedjor tenderar även negerade bisatser med modalverb att vara svåra. Placeringen av *inte* vid satser med kopulan *vara* lärs ändå in tidigt såväl i fråga om huvudsatser som bisatser.

Min undersökning stöder också Hyldensams hypotes om att till skillnad från huvudsatserna tycks negationens placering vara lättare för språkinlärare i bisatser med bara ett enkelt verb än vid satser med en verbkedja. Eleverna med A-svenska gjorde minst fel vid negerade bisatser med ett enkelt verb medan eleverna med B-svenska hade den lägsta felfrekvensen vid negerade bisatser med kopulan *vara*. Båda grupper lyckades ändå perfekt vid negerade bisatser med ett enkelt modalverb men eftersom antalet dessa satser var så litet kan procentantalen inte jämföras. Eleverna med A-svenska hade sammanlagt 41 negerade bisatser med en verbkedja varav 26 (63,4 %) var rättformulerade och 15 (36,6 %) felaktiga. Samtidigt hade de 75 negerade bisatser med bara ett huvudverb och av dessa var 54 (72 %) rättformulerade. De B-svenska eleverna för sin del använde *inte* i 34 bisatser som innehöll en verbkedja av vilka 24 (70,6 %) var rättformulerade och 10 (29,4 %) felaktiga. Av deras 60 negerade bisatser med ett enkelt huvudverb var däremot 47 (78,3 %) rättkonstruerade. Om alla elever betraktas tillsammans kunde de placera *inte* preverbalt i 74,8 % av negerade bisatser som innehåller ett enkelt huvudverb medan rättfrekvensen vid negerade bisatser med verbkedja blev bara 66,7%. Siffrorna berättar inte bara att placeringen av *inte* behärskas bättre vid bisatser med ett enkelt verb än vid bisatser med en verbkedja utan de visar också att informanterna helt enkelt använder klart mer negation vid bisatser med bara ett verb: sammanlagt hade alla elever 135 negerade bisatser med ett verb medan antalet negerade bisatser med en verbkedja var 75 (se (22)-(25) nedan).

(22) *Om man kan inte pratande lösa ut sina problem...

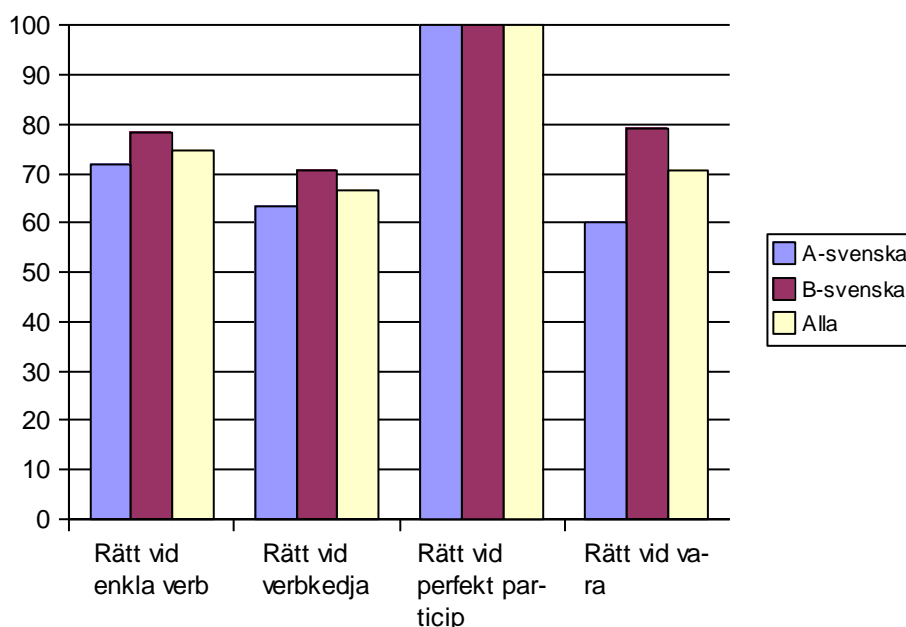
(23) ...som inte kan göra någonting själv.

(24) *...att de går inte till den berömda regissören.

(25) ...som jag inte tycker om.

Även om placeringen av *inte* tycks behärskas bättre vid bisatser med ett enkelt verb än vid bisatser med en verbkedja är det mer elever som har gjort fel vid bisatser med ett enkelt verb:

av eleverna med A-svenska hade 14 placerat *inte* postverbalt vid en bisats med en verbkedja och 19 vid en bisats med ett enkelt verb och av eleverna med B-svenska hade åtta ett postverbalt *inte* i en negerad bisats med en verbkedja och 10 ett postverbalt *inte* vid ett enkelt verb. Även om verbkedjor i allmänhet vållade svårigheter finns det igen en skillnad mellan verbkedjor med perfekt particip och övriga verbkedjor: även om verbkedjor i övrigt var speciellt svåra placerade ingen av informanterna *inte* postverbalt vid bisatser med en verbkedja som innehöll en perfekt particip (se figur 5). Igen skulle man kunna föreställa sig att den låga felfrekvensen skulle kunna förklaras med undervisningens roll.



Figur 5 Verbala kontexter

Eftersom eleverna inte använde lika många negerade bisatser som de använde negerade huvudsatser och eftersom antalet vissa slags negerade bisatser var så litet är det inte så lätt att göra generaliseringar. Alla elever hade t.ex. sammanlagt bara två negerade bisatser med ett enkelt modalverb vilka båda var rättformulerade. Bl.a. Maria Bolander och Kenneth Hyltenstam har ändå märkt att *inte* placeras ofta fel just i fråga om bisatser med modalverb. Även antalet negerade bisatser med kopulan *vara* är faktiskt så litet att det inte är så lätt att göra generaliseringar. Eleverna med A-svenska hade sammanlagt bara 20 negerade *vara*-bisatser och när så många som 8 av dessa var felaktiga betyder det att bara 60 % deras

negerade bisatser med verbet *vara* faktiskt var acceptabla. Eleverna med B-svenska som däremot hade 19 rättformulerade och 5 felaktiga negerade bisatser med kopulan *vara* fick 79,2 % rätt (se (26)-(27) nedan). Därför var av elevernas alla negerade bisatser med *vara* 70,5 % rättformulerade medan av alla negerade bisatser var 71,9 % acceptabla (se figur 6). Av alla negerade bisatser med ett enkelt verb var ändå en stor del (32,6 %) *vara*-satser vilket bevisar att negation används ofta vid verbet *vara* såväl i bisatser som i huvudsatser.

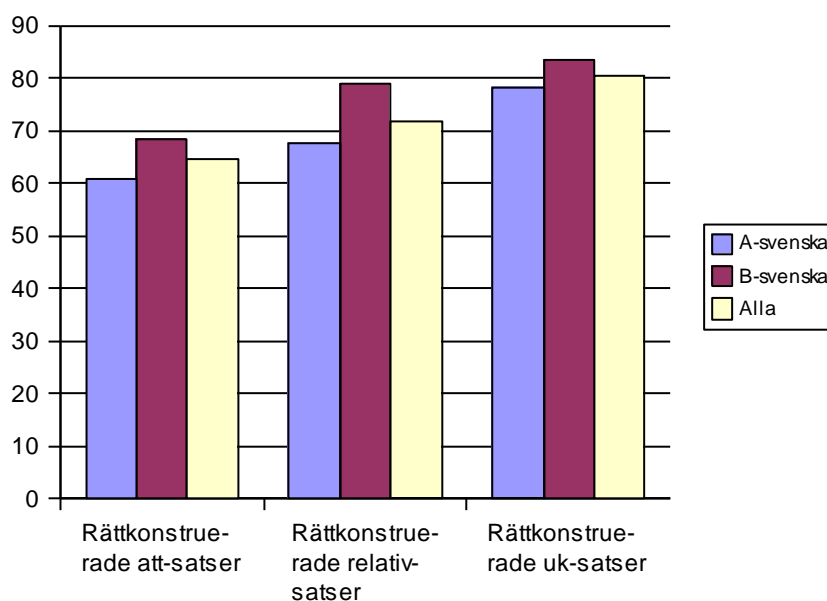
(26) ...att han inte är rädd för att möta nya utmaningar.

(27) *...att hon var inte arg när jag kråkte bilen.

Som sagt har jag delat bisatserna vidare i att-satser, övriga underordnade satser, interrogativsatser samt relativsatser. Att-satserna studeras separat eftersom man i idiomatisk svenska ofta placerar *inte* i att-satser enligt huvudsatsregeln först efter det finita verbet, inte före det. Antagligen behandlas den ovanliga placeringen av *inte* i att-satserna inte i gymnasiet – åtminstone inte under B-svenska lektioner – men det blir ändå intressant att se om eleverna som ändå också hör rikssvenska någonstans faktiskt hanterar att-satser på olika sätt än andra bisatser. Även om *inte* i en att-sats också kan stå efter verbet har jag dock klassificerat att-satserna med ett preverbalt *inte* som rättkonstruerade och satser med ett postverbalt *inte* som felaktiga.

I fråga om bisatser visar materialet att alla elever använder negationen mest vid att-satser och vid övriga underordnade satser. Av de sammanlagt 210 negerade bisatser var 85 (40,5 %) att-satser, 71 (33,8 %) inledda av en underordnande konjunktion, 53 (25,2 %) relativsatser och bara 1 (0,5 %) interrogativsats. Även om negationen används oftast i att-satser behärskas det bäst i andra underordnande satser och detta gäller alla elever (se figur 6). Eleverna med A-svenska hade placerat *inte* rätt i 78 % av de negerade konjunktionsbisatser de hade i sina uppsatser medan av deras negerade att-satser var bara 61 % rättkonstruerade. Samma sak gäller också eleverna med B-svenska som hade placerat *inte* rätt vid underordnade satser i 83,3 % av fallen medan 68,2 % av deras negerade att-satser var acceptabla. Båda grupper behärskade placeringen av *inte* också bättre vid relativsatser än vid att-satser eftersom 67,6 % av A-svenska elevernas och 78,9 % av B-svenska elevernas negerade relativsatser var rättformulerade. Den enda negerade interrogativsatzen som en elev med B-svenska hade använt i sin uppsats var också rättformulerad. Bl.a. Bolanders (1987) studie visade att interrogativa satser var speciellt svåra för språkinlärarna när de negerades och felfrekvensen

var därför tämligen hög just vid interrogativsatser. När det gäller min undersökning går det ändå inte att göra några generaliseringar i fråga om negerade interrogativsatser eftersom antalet belegg var så litet. Avsaknaden av negerade interrogativsatser kan däremot ses som ett bevis på att dessa satser anses som mycket komplexa och tenderar därför att undvikas.



Figur 6 Korrekthetsprocenterna för negerade bisatser

Det är svårt att säga om den höga felfrekvensen i fråga om negerade att-satser beror på att några elever faktiskt känner till den idiomatiska svenska placeringen eller inte. *Inte* placeras ändå postverbalt mer systematiskt i att-satser än i andra bisatser (se (28)-(29) nedan): 3,8 % av eleverna med A-svenska och 3,3 % av eleverna med B-svenska hade två eller mer felaktiga negerade att-satser. Jämförelsevis kan man notera att bara 1 % av eleverna med A-svenska och 1,1 % av eleverna med B-svenska hade två (och ingen hade mer än två) felaktiga negerade relativsatser och 1 % av A-svenska eleverna och ingen av eleverna med B-svenska hade två felaktiga negerade underordnade bisatser. Dessa siffror kan ändå delvis vara resultat av att negerade att-satser faktiskt användes mer än andra negerade bisatser och därför hade några elever också flera felaktiga negerade att-satser.

(28) *... att Graham Bell kunde inte tänka.

(29) ...att alla inte är så enkla.

Undersökningen visar klart att eleverna som redan behärskar väl den rätta huvudsatsregeln gör ännu ganska ofta fel i fråga om placeringen av *inte* i bisatser. Detta bevisar att vissa elever ännu inte har nått den nivå där bisatsregeln behärskas perfekt utan tenderar ännu att övergeneralisera huvudsatsregeln som de redan har lärt sig. Det är ju känt att bisatsregeln för placeringen av *inte* i svenskan är tämligen komplex och tillägnas därför först på den högsta nivån i processbarhetshierarkin: t.ex. elever som inte ännu behärskar inversionen i huvudsatsen kan inte heller placera *inte* på rätt sätt i bisatsen (Håkansson 2004, 155). Den preverbala placeringen av *inte* i bisatsen anses också som en mycket markerad struktur som därför vållar svårigheter för språkinlärare. Min undersökning visar därför att många av eleverna som ändå har studerat språket sex år eller mer har ännu inte nått den nivå där den rätta bisatsplaceringen har automatiserats något som betyder att de ännu inte har nått toppen i processbarhetshierarkin. Jämförelserna mellan elevernas negerade bisatser och negerade huvudsatser bevisar också att många av eleverna i själva verket ännu övergeneraliserar den kända huvudsatsregeln eftersom så många som 22,7 % av elever som hade placerat *inte* postverbalt i en huvudsats gjorde det också i åtminstone en negerad bisats.

Eleverna gör också flera fel vid negerade bisatser som innehåller mer än ett verb än vid negerade bisatser med bara ett verb och eftersom placeringen av *inte* faktiskt lärs in först vid bisatser med ett enkelt verb och efter det vid bisatser med en verbkedja kan man konstatera att några av de elever som redan har lärt sig den rätta bisatsplaceringen vid enkla verb inte behärskar den rätta placeringen vid verbkedjor. Antagligen består materialet av tre slags elever: den första gruppen har lärt sig den rätta bisatsregeln och kan använda den i alla verbala kontexter, den andra gruppen kan placera *inte* rätt vid bisatser med ett verb men inte vid verbkedjor och den tredje gruppen gör fel med bisatsplaceringen oberoende av den verbala kontexten. Negerade huvudsatser används också tydligt mer än negerade bisatser vilket kan bero på att negerade bisatser uppfattas som svårare och eleverna vågar inte använda dem i sina studentuppsatser. Naturligtvis är några av felen slumpmässiga men siffrorna visar också att vissa elever gör fel i fråga om negationens placering i bisatser helt systematiskt. Eleverna tenderar att placera *inte* fel i alla slags bisatser men att-satserna tycks ändå vara speciellt svåra.

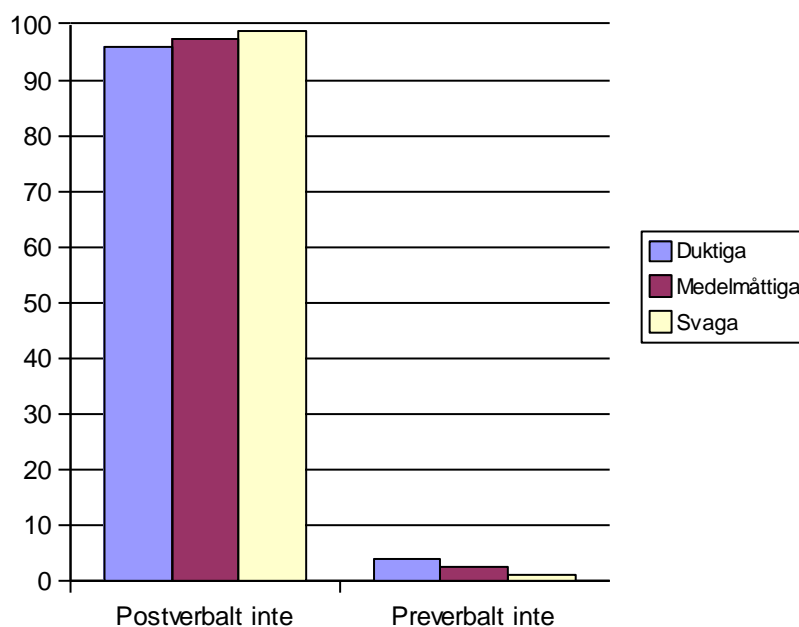
Statistisk testning av materialet visar först och främst att man faktiskt kan konstatera att elever som lär sig svenska lyckas bättre med negationens huvudsatsplacering än med dess bisatsplacering ($p=0,000$). Detta gäller också alla elever vilket betyder att eleverna tenderar att ha mer problem med bisatsregeln för placeringen av *inte* än med huvudsatsregeln oberoende av om de har haft svenska som A-språk eller B-språk. Även om man naturligtvis inte kan generalisera exakta procentantal kan man mycket väl säga att huvudsatsplaceringen behärskas klart bättre. Däremot kan man inte generalisera resultat som bevisar att negationens placering behärskas bättre vid vissa slags bisatser eller vid vissa verbala kontexter.

8.3. Skillnader mellan svaga, medelmåttiga och duktiga elever

Vid sidan av skillnader mellan A- och B-svenska samt huvud- och bisatser var ett av målen med min undersökning också att jämföra svaga, medelmåttiga och duktiga elever med varandra för att ta reda på om de hade olika slags svårigheter med placeringen av *inte*. Som duktiga har jag klassificerat elever som har fått 99-78 poäng, som medelmåttiga elever som har fått 75-58 poäng och som svaga elever som har fått högst 55 poäng. De flesta av elever med B-svenska var svaga medan eleverna med A-svenska bestod mestadels av medelmåttiga och duktiga. Jag ska jämföra såväl olika nivåers elever som eleverna med A- och B-svenska med varandra.

Som kapitel 8.1. visar kan alla elever huvudsatsregeln för placeringen av *inte* tämligen bra. Det finns inte heller någon större skillnad mellan svaga, medelmåttiga och duktiga elever utan de alla tycks ha tillägnat den rätta huvudsatsregeln och fel som förekommer är slumpmässiga och antagligen resultat av sådana kontextuella faktorer såsom trötthet eller slarvighet. Övrigt nog tycks de få fel som förekommer förekomma hos de duktiga: de duktiga eleverna med A-svenska gjorde 4,2 % fel och de medelmåttiga eleverna med A-svenska 3,6 % fel i fråga om negationens placering i huvudsatser medan de svaga eleverna med A-svenska gjorde inga fel alls. Samma tendens finns också hos eleverna med B-svenska av vilka de duktiga gjorde 3,8 % fel i fråga om huvudsatsregeln medan de medelmåttiga gjorde 1,8 % fel och de svaga bara 1,3 %. Felen förekommer ändå så sällan – t.ex. de duktiga eleverna med A-svenska hade så många som 96 negerade huvudsatser varav bara 4 var felaktiga – att man inte kan dra några slutsatser av dem. När man betraktar alla duktiga elever tillsammans är 95,9 %

av deras negerade huvudsatser rättkonstruerade och 4,1 % felaktiga. Procentantalet för de medelmåttiga är däremot 97,3 % och 2,7 % och för de svaga 98,9 % och 1,1 % (se figur 7).



Figur 7 Negerade huvudsatser och färdighetsnivå

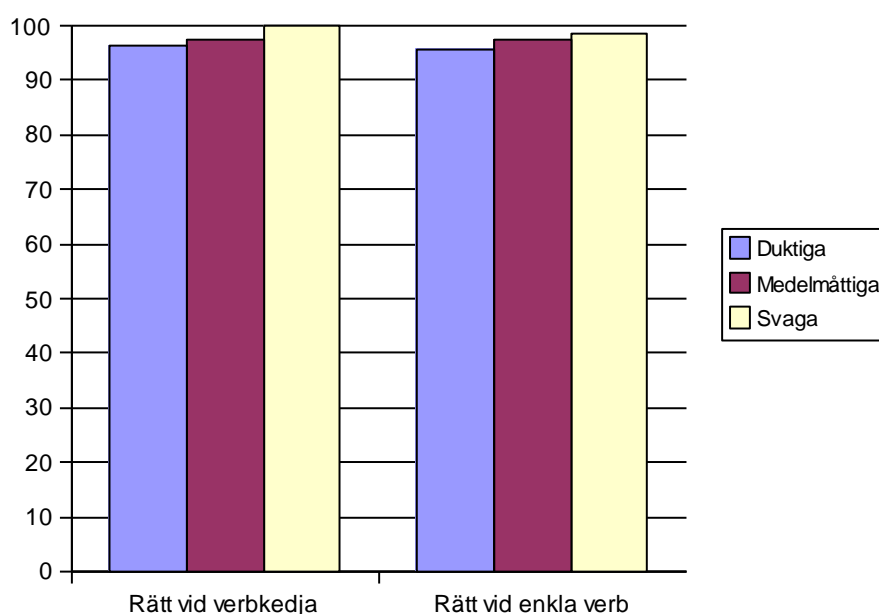
Siffrorna kan ändå delvis bero på att de duktiga har sammanlagt klart mer negerade huvudsatser (148) än de medelmåttiga (112) och i synnerhet de svaga (89). De duktiga och också i viss mån de medelmåttiga använder inte bara mer negerade huvudsatser utan de vågar också använda längre och svårare konstruktioner där de också lättare kan göra fel. De svaga nöjer sig däremot med väldigt korta strukturer där det blir lättare att placera *inte* på rätt sätt (se (30)-(31) nedan). Likadana enkla *inte*-konstruktioner minskade också antalet fel hos abiturienterna med B-svenska.

(30) Det är inte vackert att titta på.

(31) Kanske har jag inte haft nytta av den...

Ju bättre elev, desto mer använder han också negerade huvudsatser som innehåller en verbkedja. Alla duktiga elever har sammanlagt 53 negerade huvudsatser med verbkedja medan de medelmåttiga har 38 och de svaga bara 19. De två felaktiga satser som de duktiga

har minskar ändå procentantalet så att de placerar *inte* rätt i 96,2 % av fallen medan motsvarande siffror för de medelmåttiga och för de svaga är 97,4 % och 100 %. Samma tendens kan man se också i negerade huvudsatser som innehåller ett enkelt verb. Av de sammanlagt 95 negerade huvudsatser med ett enkelt verb som de duktiga har är 4 felaktiga vilket betyder att 95,8 % av satserna är rättkonstruerade. De medelmåttiga har mindre negerade huvudsatser med bara ett verb (74) men antalet rättkonstruerade (97,3 %) är ändå större. De svaga har 71 motsvarande satser varav 98,6 % är rättformulerade (se figur 8). Som redan var sagt har ingen av informanterna placerat ordet *inte* fel när verbkedjan innehåller en perfekt particip.



Figur 8 Verbala kontexter i huvudsatser och färdighetsnivå

Olika verbala kontexter tycks inte heller göra någon större skillnad mellan olika nivåers elever eftersom de alla redan har tillägnat sig den rätta huvudsatsplaceringen. När det gäller kopulan *vara* har de duktiga bara en felaktig negerande huvudsats av sammanlagt 40 negerade *vara*-satser vilket betyder att 97,5 % av satserna är rättkonstruerade. Av de 22 negerade *vara*-satser de svaga har är en felaktig vilket påverkar så att 95,5 % är rättformulerade. De medelmåttiga har däremot 28 negerade huvudsatser med kopulan *vara* som är alla acceptabla. Skillnaderna mellan grupperna är ändå så små att det inte är betydliga. När det gäller negerade

huvudsatser med ett enkelt modalverb är det svårt att dra några slutsatser alls eftersom det finns bara sammanlagt 11 motsvarande satser i materialet.

Även antalet negerade men-satser är så litet att det blir svårt att jämföra olika nivåers elever. De duktiga har ändå 18 negerade men-satser och eftersom två av dessa är felaktiga blir korrekthetsprocenten 88,9 %. De medelmåttiga (94,4 %) och de svaga (100 %) tycks lyckas lite bättre. Siffrorna går ändå inte att jämföras med varandra eftersom antalet satser var så litet.

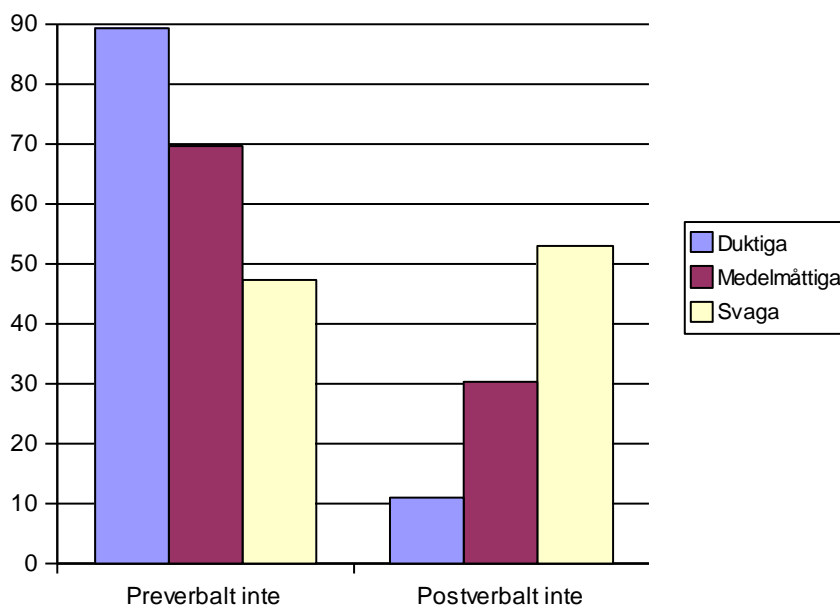
Sammanfattningsvis kan man konstatera att skillnaderna mellan de tre grupperna inte är så stora när det gäller huvudsatser eftersom alla elever faktiskt redan vet den rätta placeringen för *inte* i huvudsatsen och gör bara slumpmässiga fel. Någon skillnad kan man ändå se i antalet negerade huvudsatser: de bättre eleverna som antagligen också är mer självsäkra vågar använda klart mer *inte* i huvudsatser. Eftersom de ändå använder mer negation och längre strukturer blir det också lättare för dem att göra fel med placeringen av *inte*.

Först när man börjar betrakta negerade bisatser kan man se en tydlig skillnad mellan duktiga, medelmåttiga och svaga elever. Alla duktiga elever hade sammanlagt 83 negerade bisatser varav så många som 89,2 % var rättkonstruerade. Detta är märkvärdigt mycket när man kommer ihåg att av alla negerade bisatser alla elever producerade var bara 71,8 % rättkonstruerade. Den bästa gruppen i fråga om negerade bisatser är de duktiga eleverna med B-svenska: de har sammanlagt 28 negerade bisatser av vilka till och med 27 (96,4 %) är rättformulerade. Också de duktiga eleverna med A-svenska lyckas tämligen bra med bisatsregeln och de har placerat *inte* rätt i 85,5 % av fallen. Man bör ändå lägga märke till att de duktiga eleverna med A-svenska har mest negerade bisatser, 55 stycken. Det goda resultatet hos de duktiga borde bevisa att dessa elever har kommit så långt i språkinlärningsprocessen att de har nått den högsta nivån i processbarhetshierarkin och tillägnat sig den rätta bisatsregeln för placeringen av *inte*. Eftersom de gör fel bara i 10,8 % av fallen och eftersom bara en duktig elev av sammanlagt 73 duktiga (vilket betyder 1,4 %) hade två felaktiga negerade bisatser kan man lätt konstatera att felen inte förekommer systematiskt.

Jämfört med de duktigas resultat lyckas de medelmåttiga inte så bra: av deras negerade bisatser var 69,7 % rättformulerade. De medelmåttiga eleverna med B-svenska lyckas bättre (85,7 %) än de medelmåttiga eleverna med A-svenska (60,4 %) och ungefär lika bra som de

duktiga med A-svenska. Man borde ändå notera att de duktiga och de medelmåttiga eleverna med A-svenska använde klart mer negerade bisatser (de duktiga hade 55, de medelmåttiga 48) än de duktiga (28 stycken) och de medelmåttiga (28 stycken) eleverna med B-svenska vilket för sin del naturligtvis påverkar resultaten.

De svaga tycks behärska bisatsregeln för placeringen av *inte* ganska dåligt. Sammanlagt har de 51 negerade bisatser varav bara 24 hade ett preverbalt *inte*. Detta betyder att de fick 47,1 % rätt – något som är mycket litet om man jämför t.ex. med de duktigas 89,2 % – d.v.s. de placerade *inte* oftare fel än rätt. Antagligen kan resultatet förklaras med att de svaga ännu i slutet av gymnasiet är i början av sin språkinläring och har bara lärt sig de enklaste strukturerna i processbarhetshierarkin. De kan nog placera *inte* rätt vid huvudsatser, i synnerhet om de använder enkla och korta konstruktioner. När det sedan gäller placeringen av *inte* i bisatser övergeneraliserar de den bekanta huvudsatsregeln och placerar negationen efter det finita verbet. Bisatser som i sig kan kännas svåra blir förmodligen lättare att hantera när man utnyttjar huvudsatsregeln som redan kan kännas lättare. De svaga eleverna med A-svenska som också har minst negerade bisatser, 13 stycken, lyckas sämst: de kan placera *inte* rätt före det finita verbet bara i 30,8 % av fallen medan de svaga eleverna med B-svenska lyckas i 52,6 % av fallen. Av de sammanlagt 53 svaga eleverna hade fem (9,4 %) minst två felaktiga negerade bisatser vilket bevisar att vissa elever verkligen övergeneraliserar den enkla huvudsatsregeln helt systematiskt. Ett bra bevis på detta är den svaga eleven med B-svenska som hade så många som fem felaktiga negerade bisatser i sitt ämne (se figur 9).

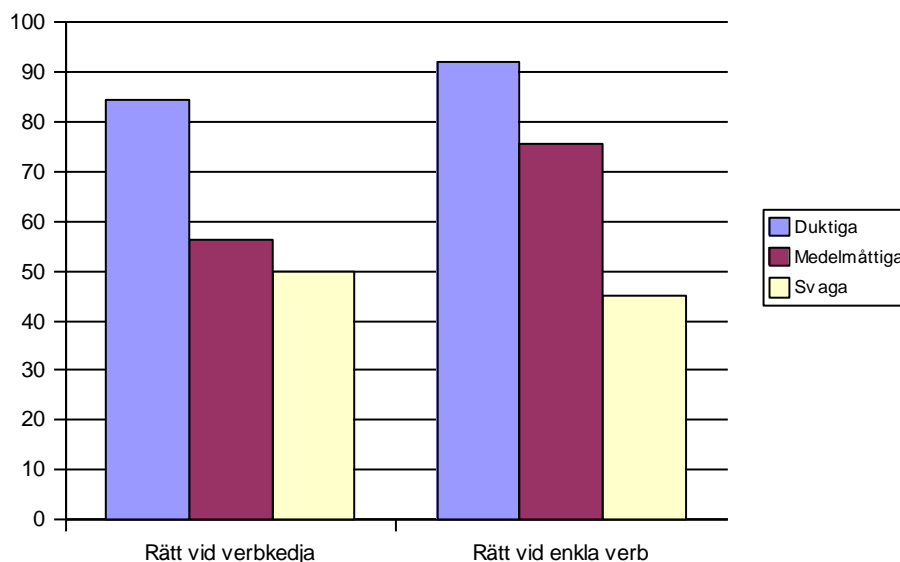


Figur 9 Negerade bisatser och färdighetsnivå

När man då jämför de duktigas, de medelmåttigas och de svagas resultat med varandra kan man konstatera att när det gäller negerade bisatser är skillnaderna mellan grupperna statistiskt signifikanta. I fråga om alla negerade bisatser lyckas de duktiga som sagt i 89,2 % av fallen medan de medelmåttiga kan placera *inte* preverbalt i 69,7 % av fallen och de svaga bara i 47,1 % av fallen. Dessa resultat borde enligt mätningarna ($p > 0,05$) gälla också i större utsträckning så att ju bättre elev desto bättre behärskar han också negationens bisatsplacering.

Bättre elever tycks behärska den rätta bisatsplaceringen bättre oberoende av om satsen innehåller ett eller flera verb. Av de negerade bisatser med verbkedja som de duktiga använde i sina ämnen var 84,4 % rättkonstruerade medan motsvarande siffror för de medelmåttiga och för de svaga var 56,5 % och 50 %. Igen var den bästa gruppen de duktiga eleverna med B-svenska som inte gjorde några fel alls, de duktiga eleverna med A-svenska kommer därefter med 78,3 % rätt. De svaga eleverna med A-svenska som hade bara fyra negerade bisatser med verbkedja lyckades bara i 25 % av fallen. När bisatsen sedan innehöll bara ett enkelt huvudverb kunde de duktiga eleverna placera *inte* rätt i så många som 92,2 % av fallen samtidigt som de medelmåttiga lyckades i 75,5 % av fallen och de svaga bara i 45,2 % av fallen. Igen var de bästa grupperna de duktiga (94,7 % rätt) och de medelmåttiga (94,7 % rätt) eleverna med b-svenska samt de duktiga eleverna med A-svenska (90,6 % rätt) medan de

svaga eleverna med A-svenska hade placerat *inte* preverbalt bara i 33,3 % av fallen (se figur 10).



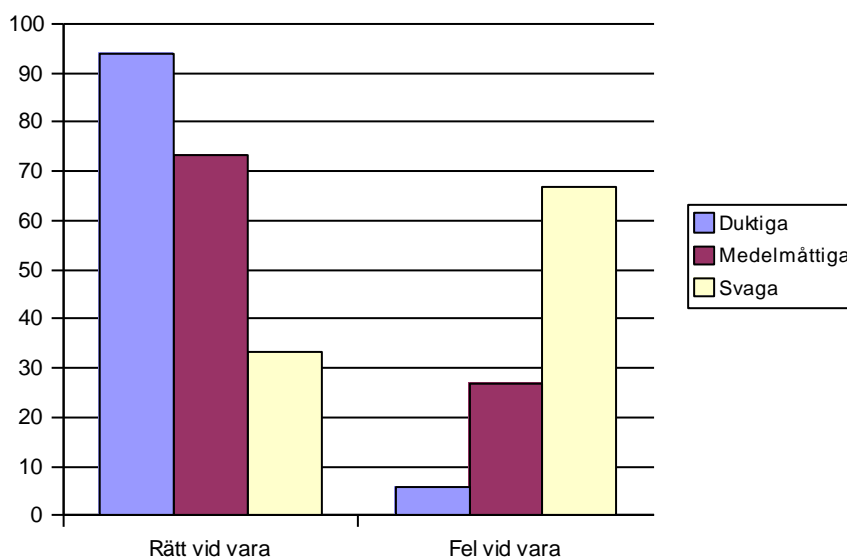
Figur 10 Verbala kontexter i bisatser och färdighetsnivå

Som redan var sagt visar studier av inläring av negation att i bisatser tycks den rätta placeringen läras in först vid enkla verb och därefter vid verbkedjor. Även mina resultat visar att bisatsregeln tenderar att behärskas bättre vid satser med bara ett huvudverb eftersom alla tre grupper lyckas bättre med negationens bisatsplacering när satsen innehåller bara ett verb. De duktiga som redan har blivit bekanta med den rätta bisatsplaceringen gör ändå mer fel vid verbkedjor än vid enkla verb där de med undantag av några enstaka felplaceringar behärskar regeln perfekt. De medelmåttiga tycks också göra mer fel vid verbkedjor vilket syns klart hos de medelmåttiga B-svenska eleverna: när de i fråga om enkla verb kunde placera *inte* rätt i 94,7 % av fallen lyckades de vid verbkedjor bara i 66,7 % av fallen. De svaga tycks behärska regeln lite bättre vid verbkedjor än vid enkla verb men de gör i alla fall så många fel att man inte kan säga att de verkligen har tillägnat sig den rätta placeringen vare sig vid verbkedjor eller vid enkla verb. Om man tittar på procentantalen kan man konstatera att de medelmåttiga och de duktiga har lärt sig den rätta bisatsregeln vid enkla verb men bara de duktiga behärskar

regeln också vid verbkedjor. De svaga för sin del har mycket svårigheter med bisatsregeln oberoende av om satsen innehåller ett eller flera verb.

Även det vanligen så enkla verbet *vara* tycks vara svårt för de svaga. Av de 17 negerade bisatser med kopulan *vara* de duktiga producerade var bara en felaktig vilket betyder att 94,1 % av satserna var rättformulerade. Även de medelmåttiga lyckades i 73,3 % av fallen. De svaga däremot gör oftare fel än rätt och lyckas bara i 33,3 % av fallen. Märkvärdigt var också att de tre negerade *vara*-bisatser de svaga A-svenska eleverna hade var alla felaktiga – jämförelsevis kan man lägga märke till att alla de 8 negerade bisatser med kopulan *vara* de duktiga B-svenska eleverna producerade var rättkonstruerade. Man bör ännu komma ihåg att antalet satser inte är så stort att man skulle kunna dra många slutsatser av siffrorna. Ändå visar procentantalen att de duktiga behärskar regeln medan de svaga har mycket svårigheter (se figur 11). Av negerade bisatser med enkla modalverb kan man däremot inte säga någonting alls eftersom det finns bara två stycken i materialet.

Som redan var konstaterat var skillnaderna i fråga om negerade huvudsatser så små att de inte var statistiskt signifikanta. Skillnaderna mellan olika färdighetsnivåer i fråga om negerade bisatser tycks däremot gälla också utanför den aktuella korpusen. När man betraktar negerade bisatser med en verbkedja är skillnaden mellan de duktiga (84,4 % rätt) och de medelmåttiga (56,5 % rätt) ($p=0,022$) och mellan de duktiga och de svaga (50 % rätt) ($p=0,008$) statistiskt signifikanta. Däremot är skillnaden mellan de medelmåttiga och de svaga så liten att den inte har giltighet i hela populationen. När den negerade bisatsen innehåller ett enkelt huvudverb gäller alla skillnader också i större allmänhet så att om jag hade studerat alla A- och B-svenska uppsatserna från de där åren skulle de duktiga ha lyckats bättre än de medelmåttiga och de medelmåttiga bättre än de svaga. Antalet negerade *vara*-satser för sin del var litet mindre vilket gör generaliseringarna svårare. Skillnaden mellan de duktiga (94,1 % rätt) och de svaga (33,3 %) ($p=0,000$) samt mellan de medelmåttiga (73,3 % rätt) och de svaga ($p=0,038$) har ändå giltighet också utanför korpusen medan skillnaden mellan de duktiga och de medelmåttiga är så liten att den inte har statistisk signifikans.



Figur 11 Negerade bisatser med vara och färdighetsnivå

Siffrorna visar klart att när det gäller negerade huvudsatser kan man inte se någon större skillnad mellan de tre grupperna utan i de flesta fall kan de alla placera *inte* efter det finita verbet. När man då börjar betrakta negerade bisatser är det lätt att se att de duktiga – och också i viss mån de medelmåttiga – har tillägnat sig den rätta placeringen men de svaga har inte gjort det. De duktiga lyckas till och med i 89,2 % av fallen och tycks behärska regeln också vid verbkedjor vilket bevisar att de faktiskt kan bisatsregeln nästan lika bra som huvudsatsregeln (95,9 %). De medelmåttiga som för sin del har kunnat placera *inte* preverbalt i 69,7 % av sina negerade bisatser har ännu inte helt lärt sig den rätta bisatsregeln men håller på att göra det. De duktigaste av de medelmåttiga har antagligen redan nått den högsta nivån i processbarhetshierarkin men många av de medelmåttiga gör ännu ofta fel när det gäller placeringen av negation i bisatsen. De svaga har däremot lärt sig den rätta huvudsatsplaceringen men bisatsregeln vållar ännu stora svårigheter. Placeringen av *inte* tycks vara speciellt svår för vissa svaga elever som hade ganska egendomliga *inte*-konstruktioner eller placerade negationen systematiskt på fel sätt genom att använda flera felaktiga negerade bisatser (se (32)-(33) nedan).

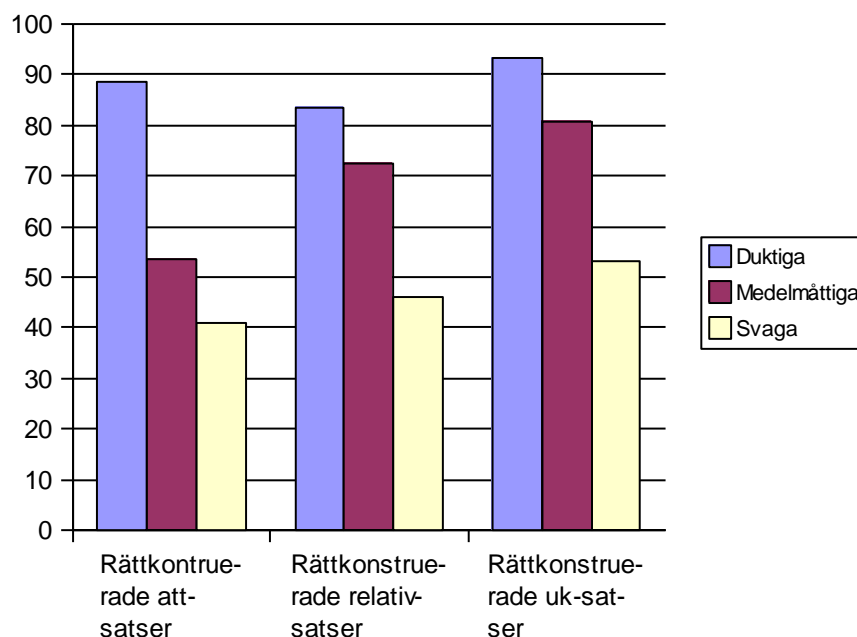
(32) Något som är inte speciellt men sedan de är berömd, allt är möjligt.

(33) Man borde inte att idrotten är roligt och någonting som förenar människor.

När jag betraktade alla grupper och negerade bisatser tillsammans märkte jag att placeringen av *inte* behärskas bäst vid konjunktionssatser. Samma sak gäller också varje enskild grupp eftersom de alla tycks kunna negationens bisatsplacering bäst just vid underordnade satser. De duktiga lyckas till och med ganska bra och 93,3 % av deras negerade underordnade satser är rättkonstruerade. De duktiga eleverna med B-svenska gör inga fel alls men de har ju bara 10 negerade underordnade satser. Även de medelmåttiga placerar *inte* före det finita verbet i 80,8 % av fallen och de medelmåttiga eleverna med B-svenska har bara rättformulerade negerade underordnade satser, 9 stycken. De svaga däremot lyckas bara i 53,3 % av fallen.

Antalet negerade relativsatser är mindre än antalet negerade underordnade satser eller antalet negerade att-satser vilket gör jämförelserna mellan grupperna svårare. Ändå lyckas de duktiga igen bäst och gör rätt i 83,3 % av fallen. De medelmåttiga gör lite mer fel (72,3 % rätt) och de svaga tycks ha ännu större svårigheter (46,2 % rätt). De 11 svaga eleverna med A-svenska producerar bara felaktiga negerade relativsatser men igen var antalet satser rätt litet, fyra stycken.

Negerade att-satser tycks igen vara lite svårare än andra underordnade satser. De duktiga lyckas som väntat ganska bra (88,6 % rätt) medan de medelmåttiga har lite mer svårigheter (53,6 % rätt) och de svaga tycks inte behärska regeln alls (40,9 % rätt) och placerar negationen rätt bara slumpmässigt (se figur 12).



Figur 12 Korrekthetsprocenterna för negerade bisatser och färdighetsnivå

När det gäller negerade att-satser är skillnaden mellan de duktiga (88,6 % rätt) och de medelmåttiga (53,6 % rätt) statistiskt signifikant ($p=0,002$) såväl som skillnaden mellan de duktiga och de svaga (40,9 % rätt) ($p=0,000$). Däremot skulle skillnaden mellan de medelmåttiga och de svaga inte gälla i hela populationen. I fråga om negerade relativsatser är endast skillnaden mellan de duktiga (83,3 % rätt) och de svaga (46,2 % rätt) signifikant ($p=0,029$) medan andra skillnader inte går att generaliseras. Samma sak gäller också negerade underordnade satser där bara skillnaden mellan de duktiga (93,3 % rätt) och de svaga (53,3 % rätt) skulle ha giltighet också utanför materialet.

Som redan var konstaterat hade de duktiga sammanlagt 83 negerade bisatser vilket är mer än de medelmåttiga (sammanlagt 76 stycken) och de svaga (sammanlagt 50 stycken) hade. Antagligen skulle detta kunna bero på att de duktiga vågar använda mer komplexa strukturer såsom negerade bisatser. Alla grupper använde också negation mest i att-satser: de duktiga hade 35, de medelmåttiga 28 och de svaga 22 negerade att-satser. Efter att-satser använde alla grupper oftast negation i konjunktionsinledda bisatser. Den enda negerade interrogativsatsen som finns i materialet hade en svag elev med B-svenska i sitt ämne (se (34) nedan).

Avsaknaden av negerade interrogativsatser kan antas bero på att interrogativa bisatser uppfattas som speciellt komplexa och negerade interrogativsatser som även svårare.

(34) Men mamma undrar varför sitt barn inte ger henne att hjälpa sig.

Intressant är också att när sammanlagt 41 (21,1 %) av de 194 eleverna inte hade några negerade huvudsatser alls var det så många som 66 (34 %) som inte använde negerade bisatser. Naturligtvis kan avsaknaden av negerade bisatser bero på delvis på att eleverna i sina uppsatser inte hade något behov av negation eller negerade konstruktioner. Ändå visar siffrorna att det är vanligare att undvika komplexa negerade bisatser än negerade huvudsatser. Siffrorna visar också att det oftast är de svaga som tenderar att undvika negation. Av de sammanlagt 20 elever som inte hade några negerade satser alls var 70 % svaga. Av de elever som saknade negerade bisatser var ändå 33,3% svaga och av dem som undvek negerade huvudsatser 36,6 %.

Som väntat kan man se en tydlig skillnad mellan de duktiga, de medelmåttiga och de svaga eleverna. De duktiga som redan har kommit långt i språkinläringen och antagligen också lärt sig de flesta av språkets regler kan också placera *inte* rätt i de flesta fall oberoende av satstypen eller den verbala kontexten: i Pienemanns processbarhetshierarki har de alltså nått toppen genom att ha lärt sig den svåraste strukturen i hierarkin. De duktiga vågar också använda negerade konstruktioner och undviker dem inte därför att de kan kännas svåra. De sammanlagt 73 duktiga eleverna hade så många som 231 negerade satser medan de 68 medelmåttiga hade 188 och de 53 svaga ”bara” 141. De medelmåttiga har också gått långt i språkinlärningsprocessen när det gäller negationens placering i huvudsatsen men de gör ändå ganska ofta fel med bisatsregeln. Även de svaga eleverna behärskar den rätta huvudsatsplaceringen av *inte* men negerade bisatser tycks ändå vålla svårigheter för dem. De två sistnämnda grupperna har ännu inte nått den nivå där den rätta bisatsplaceringen har automatiserats.

8.4. Skillnader mellan A- och B-svenska

När jag började undersökningen om placeringen av *inte* i studentsvenska var en av orsakerna intresset av undervisningens roll: hur mycket undervisningen verkligen påverkar när man pratar om behärsknigen av grammatiska regler? Därför bestämde jag mig att ta med såväl B-svenska och A-svenska studentämnen som jag skulle kunna jämföra med varandra. Skillnaden mellan antalet undervisningstimmar på gymnasiet och undervisningsår i allmänhet var tydlig mellan de två grupperna: eleverna med A-svenska hade börjat studera svenska språket i antingen tredje eller femte klassen på lågstadiet och på gymnasiet hade de gått så många som åtta kurser i svenska medan eleverna med B-svenska hade börjat studera svenska i sjunde klassen på högstadiet och på gymnasiet hade de sju obligatoriska kurser. Hypotesen var att A-svenska elever som hade studerat språket längre skulle också göra mindre fel i fråga om placeringen av *inte* eftersom de antagligen hade fått mer träning också när det gäller negationens placering. Hypotesen var också att affektiva faktorer skulle påverka så att de elever som har bestämt sig för att studera svenska som A-språk skulle också vara mer motiverade att lära sig språkets regler och deras attityder gentemot svenska språket skulle vara mer positiva.

Ändå visar materialet att skillnaden mellan A-svenska och B-svenska inte är så stor och att eleverna med B-svenska i själva verket tycks behärska placeringen av *inte* bättre än eleverna med A-svenska. Av alla negerade huvudsatser hade eleverna med A-svenska placerat *inte* rätt i 96,4 % av fallen medan av de negerade huvudsatser eleverna med B-svenska producerade var 97,8 % rättformulerade (se figur 1). Samma tendens gäller också i fråga om negerade bisatser: av alla negerade bisatser hade eleverna med A-svenska 69 % rättformulerade, eleverna med B-svenska för sin del hade 75,5 % (se figur 4).

Eleverna med B-svenska tycks behärska reglerna för placeringen av negation bättre också i olika verbala kontexter. I fråga om alla verbkedjor i negerade huvudsatser hade de 98,1 % rätt, eleverna med A-svenska hade 96,5 %. När den negerade huvudsatsen däremot innehöll ett enkelt huvudverb kunde eleverna med B-svenska placera negationsordet rätt i 97,7 % av fallen medan eleverna med A-svenska hade ett postverbalt *inte* i 96,3 % av fallen. Samma sak gäller också bisatser: i fråga om negerade bisatser med en verbkedja kunde eleverna med B-svenska placera negationsordet rätt i 70,6 % av fallen medan eleverna med A-svenska hade ett rättplacerat *inte* i 63,4 % av fallen. När den negerade bisatsen innehöll ett enkelt huvudverb

hade eleverna med B-svenska igen placerat *inte* oftare rätt (78,3 %) än eleverna med A-svenska (72 %).

De som hade studerat svenska som A-språk tycks behärska reglerna för placeringen av *inte* bättre bara vid men-satser där eleverna med A-svenska fick 94,4 % rätt och eleverna med B-svenska 93,1 %. Detta kan bero på att eleverna med A-svenska faktiskt kan bättre göra en skillnad mellan huvud- och bisatser och uppfattar därför men-satserna inte så ofta som bisatser. Ändå är skillnaden mellan de två grupperna så liten att man inte kan säga att eleverna med B-svenska verkligen behärskar negationens placering betydligt sämre vid men-satser.

Syftet med undersökningen var också att jämföra olika nivåers A- och B-svenska elever med varandra. Också i det avseendet tycks de som har haft svenska som B-språk lyckas lite bättre än de som har studerat A-svenska. I fråga om huvudsatsföljden är skillnaderna ännu inte stora eftersom de flesta elever tycks ha tillägnat sig den rätta placeringen av *inte*. Övrigt tycks de svaga eleverna med A-svenska behärska huvudsatsregeln bäst eftersom de har bara rättformulerade negerade huvudsatser. Procentantalen är ändå inte så jämförbara eftersom t.ex. de svaga eleverna med A-svenska har endast 15 negerade huvudsatser medan de duktiga eleverna med A-svenska som lyckas i 95,8 % av fallen har så många som 96. När det gäller huvudsatsregeln i olika kontexter kan man alltså inte se någon större skillnad mellan olika nivåer eller mellan A- och B-svenska. Intressant nog tycks de få felen som finns förekomma hos de duktiga eleverna medan de svaga eleverna sällan misslyckas.

Bisatsregeln för placeringen av *inte* gör en tydlig skillnad mellan såväl olika nivåer som A- och B-svenska. När det gäller negationens placering i bisats tycks de duktiga eleverna med B-svenska vara den bästa gruppen som får mest rätt i de flesta kategorier. Även de medelmåttiga eleverna med B-svenska tenderar att behärska reglerna tämligen bra och lyckas i några kategorier nästan lika bra som de duktiga med B-svenska och bättre än de duktiga med A-svenska. De två sämsta grupperna i fråga om bisatsplacering är de svaga med A-svenska och de svaga med B-svenska varav de svaga eleverna med A-svenska gör oftare fel.

Alla skillnader mellan A- och B-svenska är ändå så små att man inte kan påstå att de som har studerat svenska som B-språk verkligen kan reglerna för placeringen av *inte* mycket bättre än de som har studerat A-svenska. Några enstaka elever som har haft flera felaktiga negerade satser kan också för sin del förändra siffrorna till och med ganska mycket. Å andra sidan ryms

t.ex. skillnaden mellan A- och B-svenska elever i fråga om huvudsatser – och i själva verket i fråga om de flesta kategorier – i felmarginalen. Det skulle därför vara fel att konstatera att undervisningen inte påverkar när man pratar om behärskningen av grammatiska regler.

En orsak till att eleverna med B-svenska lyckades bättre med placeringen av *inte* är antagligen att deras ämnen var kortare, mellan 100 och 150 ord. Eleverna med A-svenska som för sin del skrev mellan 150 och 200 ord hade också mer tillfällen att använda olika *inte*-konstruktioner och samtidigt också mer tillfällen att göra fel. Eleverna med A-svenska hade också mer negerade satser i allmänhet. Att det också krävs mycket mer av eleverna med A-svenska än av dem med B-svenska kan också ha en viss påverkan. När eleverna med A-svenska försöker producera komplexa strukturer kan de också lättare misslyckas med negationens placering.

Det bättre resultatet kan också förklaras med att många av eleverna med B-svenska var svaga d.v.s. de hade fått högs 55 poäng av sitt ämne. Även om dessa svaga hade svårigheter i synnerhet med negationens placering i bisatsen använde de ändå så pass enkla konstruktioner att det inte så lätt kunde göra fel. Många av de svaga använde också helfraser med *inte* (se (37)-(38) nedan) som de hade lärt sig som oanalyserade element som de alltid använder i samma form och där de sällan gjorde fel även om de kanske inte kunde dela konstruktioner i mindre delar. Som tidigare var konstaterat förekommer helfrasinlärning ofta hos andraspråksinlärare som genom att imitera yttranden de ännu inte behärskar kan ge ett intryck av att kunna språket bättre (Viberg 1987, 36-38). Bl.a. *X vet inte* kan på grund av sin frekvens betraktas som en helfras som lätt lärs in som en oanalyserad helhet (Bolander 1987, 7). *Jag vet inte* tycks läras in som en helfras också t.ex. i tyskan och i engelskan där motsvarande fraser har bevisats förekomma rättformulerade redan i tidigt inlärarspråk (Bolander 1987, 8). Helfrasen *X vet inte* förekommer tämligen ofta i B-svenska uppsatserna också därför att en av de populäraste rubrikerna var *Vet mamma alltid bäst?* där eleverna var tvungna att använda konstruktioner med verbet *veta*. Eleverna med A-svenska för sin del vågade använda mer komplexa strukturer såsom inversion eller passiv och längre satser där också placeringen av negation blev svårare (se (35)- (38) nedan).

(35) *Men trots det de inte är nöjda.

(36) *Kanske telefonen inte är den mest avgörande uppfinning som har gjort...

(37) Jag vet inte om mamma alltid vet allt.

(38) Jag vet inte exact hur många av mina vänner har tatueringar.

Även om mina resultat visar att elever som har studerat svenska som A-språk faktiskt kan placeringen av *inte* sämre än de som har studerat svenska som B-språk kan man inte konstatera att undervisningen saknar betydelse. A-svenska eleverna använder – och vågar använda – mer komplexa negerade strukturer där de också har mer tillfällen att göra negationsfel. Antagligen lär sig alla elever reglerna för negationens placering tämligen bra i högskolan och på gymnasiet så att reglerna behärskas när det är dags att ta studenten. När eleverna med B-svenska använder mestadels enkla och korta negerade satser vågar eleverna med A-svenska använda *inte* också i mer komplexa strukturer. I detta kan man se att även affektiva faktorer påverkar så att de ger eleverna med A-svenska mer självsäkerhet att producera svårare konstruktioner.

8.5. Slutsatser om resultaten

En av hypoteserna i början av undersökningen var att huvudsatsregeln för placeringen av *inte* som ofta lärs in redan i början av språkinläringen skulle också behärskas bättre än den lite svårare bisatsregeln. Resultaten visar också att detta verkligen är fallet: abiturienterna som lyckas placera *inte* rätt i 71,9 % av sina negerade bisatser behärskar den rätta huvudsatsregeln i så många som 97,1 % av fallen. Detta stöder studier som har bevisat att huvudsatsregeln faktiskt tillägnas klart före bisatsregeln för negationens placering och å andra sidan bevisar att abiturienterna i slutet av gymnasiet redan har passerat den nivå där huvudsatsregeln ännu inte har tillägnats. Att negerade huvudsatser inte lägre känns så komplexa som negerade bisatser kan man se också i det att de används mycket mer än negerade bisatser.

Eftersom ingen av eleverna hade mer än bara en felaktig negerad huvudsats kan man konstatera att felen i fråga om huvudsatsplacering inte förekommer systematiskt och alla nivåers elever tycks behärska regeln. De svaga lyckas till och med lite bättre med negerade huvudsatser än de duktiga och de medelmåttiga något som kan förklaras med att de faktiskt har lärt sig bara den enklaste huvudsatsregeln som de använder även i bisatser och eftersom de mekaniskt placerar negationen alltid efter verbet gör de inte heller så många fel i fråga om negerade huvudsatser. Vid sidan av detta kan även deras enkla och korta strukturer och det mindre antalet negerade satser i allmänhet ha någon inverkan på resultaten. Att den rätta

huvudsatsplaceringen tillägnas först vid verbkedjor medan negerade huvudsatser med ett enkelt verb tycks vara svårare kan man också se i min undersökning: eleverna behärskar regeln för negationens placering bäst vid huvudsatser som innehåller en verbkedja. Det som var intressant var att ingen av abiturienterna gjorde några fel i fråga om negationens placering vid perfekt particip vare sig i negerade huvud- och bisatser. Huvudsatsregeln för negationens placering behärskas ändå väl i alla verbala kontexter och det finns inte heller några större skillnader mellan A- och B-svenska eller olika nivåers elever.

Ett bevis på inputens betydelse är att negationens placering tycks behärskas bättre vid högfrekventa verb som *vara* både vid huvud- och bisatser även om det vid negerade bisatser blir lite svårare att göra generaliseringar eftersom antalet belägg är mindre. Förmodligen skulle man kunna anta att även den höga korrekthetsfrekvensen vid perfekt/ pluskvamperfekt kunde förklaras med att de används och hörs mycket ofta. Å andra sidan kan den låga felfrekvensen hos verbet *vara* förklaras med enhetslagring. När jag sedan jämförde negerade men-satser med övriga negerade huvudsatser märkte jag att negationens placering blev svårare i huvudsatser inledda av ordet *men*. Detta beror antagligen på att men-satser uppfattas lätt som bisatser och därför placerar eleverna *inte* enligt bisatsregeln.

Som väntat använder mina informanter inte lika många negerade bisatser som negerade huvudsatser och bisatsregeln behärskas betydligt sämre än huvudsatsregeln. Att många elever ännu befinner sig på den nivå där de tenderar att övergeneralisera den bekanta huvudsatsregeln kan man se i det att de placerar *inte* efter verbet i såväl huvud- som bisatser. Som redan Kenneth Hytenstams studier bevisar brukar språkinlärare verkligen övergeneralisera huvudsatsplaceringen på en nivå i språkinläringen och i min undersökning kan man se att vissa elever i slutet av gymnasiet har ännu inte passerat denna nivå. Tidigare studier har visat att negationens placering tycks vålla svårigheter i synnerhet vid bisatser med en verbkedja och samma tendens kan man se också i min undersökning där eleverna behärskar bisatsplaceringen i 66,7 % av bisatser som innehåller en verbkedja och i 74,8 % av negerade bisatser med bara ett verb.

När det gäller olika nivåers elever kan man se att de duktiga och även några av de medelmåttiga har tillägnat sig den rätta bisatsplaceringen medan de svaga inte har gjort det. Detta betyder att de bästa eleverna nu har nått toppen i processbarhetshierarkin samtidigt som de svagaste behärskar bara negationens huvudsatsplacering. Skillnaderna mellan de tre

grupperna är så tydliga i alla verbala kontexter och i alla slags negerade bisatser så att man lätt kan säga att de bästa har tillägnat sig reglerna medan de svagaste gör fel oberoende av kontexten.

Att interferens faktiskt inte har någon större inverkan på elevernas behärskning av negationens placering kan man se i att de finsktalande eleverna som i sitt modersmål placerar negationen före verbet både i huvud- och bisatser inte gör så många fel med negationens huvudsatsplacering i svenskan utan tycks ha problem med bisatsplaceringen som ändå på något sätt liknar mer modersmålet. Också på basis av detta kan man konstatera att dessa språkinlärare snarare passerar vissa stadier – t.ex. lär sig förs huvudsatsregeln och därefter bisatsregeln – än använder modersmålet.

När det gällde A- och B-svenska var hypotesen att eleverna med A-svenska skulle klara negationens placering bättre än eleverna med B-svenska eftersom de antagligen hade fått mer träning i den. Intressant nog är skillnaderna mellan grupperna tämligen små och eleverna med B-svenska tycks i själva verket lyckas bättre i de flesta kategorier. Ändå vore det fel att påstå att undervisningen saknar betydelse när det gäller behärskningen av grammatiska regler. T.ex. ämnens längd och strukturernas komplexitet kan ha påverkat resultaten.

På grund av resultaten kan man konstatera att inläringen av reglerna för negationens placering i svenska verkligen går i stora drag såsom Hyltenstam och Bolander har bevisat. Alla av mina informanter har redan lärt sig den rätta huvudsatsplaceringen som brukar läras efter stadiet där negationsordet placeras mekaniskt före verbet. När det sedan gäller den svårare bisatsplaceringen tycks några elever redan har lärt sig regeln medan andra tenderar ännu att övergeneralisera huvudsatsplaceringen. Som väntat påverkar även satstypen och den verbala kontexten behärskningen av reglerna. Man kan också se en tydlig skillnad mellan olika nivåers elever så att ju bättre elev desto högre har han gått också i processbarhetshierarkin.

SAMMANFATTNING

Inom språkforskningen skiljer man ofta mellan förstaspråksinläring och andraspråksinläring. Andraspråksinläringen delas vidare i informell inläring där språket lärs in på egen hand och i formell inläring där språket lärs in med hjälp av undervisning. Första- och andraspråksinläring skiljer sig från varandra såväl i fråga om inlärningsprocessen som i fråga om problem och svårigheter språkinläraren möter. Typiskt för andraspråksinläring är bl.a. att olika övergeneraliseringar, helfrasinläring, förenkling och undvikandet av olika slag förekommer åtminstone under någon period av språkinläringen. Även olika individuella faktorer såsom åldern eller motivationen kan påverka andraspråksinläringen och den slutliga nivån inläraren uppnår. Ofta har man också påstått att transfer, överförandet av element från något redan inlärt språk till det nya språket, kan ha en viss inverkan på språkinläringen. Idag framhäver man inte längre så mycket transfers och modersmålets betydelse.

Vissa drag i det nya språket kan vara speciellt svåra för språkinlärare oberoende av språkinlärarens modersmål. I svenskan tycks t.ex. ordföljden och negationens placering både i huvud- och bisatsen vålla svårigheter för de flesta språkinlärare. Att svenskan överhuvudtaget placerar negationen på olika sätt i huvudsatser och bisatser kan redan vara ett problem i sig. Negationen i svenskan skiljer sig ganska kraftigt från den negation finsktalande språkinlärare har i sitt modersmål blivit vana vid. Svenskan nekningssord *inte* är oböjt medan finskan använder böjda negationshjälpverb. Svenskan placerar negationen också på olika sätt beroende på satstypen – efter det finita verbet i huvudsats och före det i bisats – medan finskans negationsverb alltid står före andra verbformer.

Inom språkforskningen betonar man nuförtiden interimspråksypotesen enligt vilken språkinläraren genomgår en rad olika stadier innan målspråket behärskas korrekt. Olika studier har visat att vissa språkets strukturer tenderar att läras in i samma ordning av de flesta språkinlärare. Detta kallas för inlärningsgång. Interimspråksypotesen står nära processbarhetsteorin som baserar sig på tanken om en naturlig studiegång. Enligt processbarhetsteorin lärs grammatikens strukturer in stegvis och de enklaste strukturerna måste automatiseras innan språkinläraren kan tillägna sig de svåraste strukturerna. Språkets strukturer bildar en processbarhetshierarki där språkinläraren går stegvis mot toppen.

När det gäller inläringen av reglerna för placeringen av *inte* i svenskan har studierna visat att både första- och andraspråksinlärare brukar placera negationen först före verbet. Efter detta lär de sig den rätta huvudsatsplaceringen vilket påverkar så att de placerar negationen efter verbet i såväl huvud- som bisatser. Först därefter lär sig språkinlärarna den rätta bisatsplaceringen. Den verbala kontexten tycks påverka så att huvudsatsregeln upptäcks först vid satser med verbkedja medan bisatsregeln tenderar att vara lättare vid enkla verb.

Syftet med min egen undersökning var att ta reda på hurdana fel finsktalande abiturienter gör i fråga om placeringen av *inte* i svenskan. Materialet bestod av 105 A-svenska och 89 B-svenska studentuppsatser från år 1989 och 1993. Meningen var också att jämföra såväl eleverna med A- och B-svenska som olika färdighetsnivåers elever med varandra.

Min undersökning visar att huvudsatsregeln för placeringen av *inte* behärskas klart bättre än bisatsregeln: abiturienterna som lyckas i 97,1 % av sina negerade huvudsatser har kunnat placera negationen rätt i bara 71,9 % av negerade bisatser. Detta talar för hypotesen att huvudsatsregeln upptäcks före bisatsregeln och att eleverna i slutet av gymnasiet redan har passerat den nivå i processbarhetshierarkin där huvudsatsregeln ännu inte behärskas. Denna skillnad i fråga om alla elever är också statistiskt signifikant vilket betyder att resultaten skulle gälla också i större population. Intressant nog tycks de duktiga eleverna göra mer fel i fråga om negationens placering i huvudsatser än de svaga och de medelmåttiga. Detta kan antas bero på att de svagaste eleverna placerar negationen systematiskt efter verbet i såväl huvud- som bisatser och har därför inte så många felaktiga negerade huvudsatser. Skillnaderna mellan olika grupper i fråga om negerade huvudsatser är ändå så små att de inte har statistisk signifikans.

Att negerade huvudsatser känns enklare än negerade bisatser kan man se på att de används mycket mer. Informanterna har också bara enstaka fel i fråga om negationens huvudsatsplacering medan många kan ha flera felaktiga negerade bisatser. Som väntat tycks negerade men-satser vara litet svårare än övriga negerade huvudsatser. Detta kan antas bero på att några elever faktiskt uppfattar dem som bisatser och placerar negationen därför preverbalt. Även om alla verbala kontexter i fråga om negerade huvudsatser tycks vara tämligen enkla lyckas eleverna bäst vid verbkedjor. Detta stöter också tidigare undersökningar där man har märkt att negationens huvudsatsplacering tillägnas fört vid just verbkedjor. Märkvärdigt nog hade ingen av eleverna placerat *inte* på fel sätt när huvudsatsen innehöll ett

perfekt particip: detta kan antas bero på inputens betydelse. Inputens betydelse torde förklara också den låga felfrekvensen vid verbet *vara*. Ändå var alla skillnader mellan såväl A- och B-svenska som olika färdighetsnivåers elever i fråga om negerade huvudsatser så små att man bara kan konstatera att de alla har lärt sig den rätta huvudsatsplaceringen och fel förekommer bara slumpmässigt.

Som redan var konstaterat tycks bisatsregeln för negationens placering vara svårare än huvudsatsregeln och den tillägnas också senare. Samma tendens kan man se också i min undersökning där eleverna gör klart mer fel i negerade bisatser och också vågar använda dem klart mer sällan än negerade huvudsatser. Också skillnader mellan olika färdighetsnivåer i fråga om negerade bisatser är tydliga så att ju bättre elev, desto bättre behärskar han också negationens bisatsplacering. Dessa skillnader mellan grupperna har statistisk signifikans något som betyder att resultaten har giltighet också utanför den aktuella korpusen. Eleverna med B-svenska lyckas lite bättre med bisatsplaceringen än eleverna med A-svenska men skillnaden är så liten att resultaten går inte att generaliseras. Intressant nog tycks de som placerar *inte* på fel sätt postverbalt i bisatser placera *inte* efter verbet också i huvudsatser vilket är ett bevis på att eleverna faktiskt övergeneraliserar den bekanta huvudsatsregeln. Att bisatsplaceringen tillägnas först vid enkla verb och därefter vid verbkedjor kan man också se i min undersökning: eleverna kan placera negationen rätt i 74,8 % av fallen vid enkla verb och i 66,7 % av fallen vid verbkedjor.

Syftet med undersökningen var att jämföra eleverna med A- och B-svenska med varandra för att ta reda på hur mycket undervisningen påverkar behärskningen av grammatiska regler. I mitt material lyckades eleverna med B-svenska ändå bättre än eleverna med A-svenska i de flesta kategorier även om de inte hade fått så mycket undervisning. Som sagt är skillnaderna mellan A- och B-svenska så små att de inte går att generalisera och det bättre resultatet kan antas bero på t.ex. helfrasinläring samt enklare strukturer. Därför kan man inte påstå att undervisningen saknar betydelse.

Min undersökning talar för processbarhetsteorin och tanken om att negationens placering i svenskan faktiskt tillägnas i en viss ordning. De duktigaste eleverna som behärskar huvudsatsplaceringen och bisatsplaceringen nästan lika bra har nått den högste nivån i processbarhetshierarkin medan de andra gör ännu ganska ofta fel med bisatsplaceringen och befinner sig på den nivå där huvudsatsregeln övergeneraliseras. Studien visar också att man

inte kan betona modersmålets – i detta fall finskans – betydelse så mycket eftersom eleverna nu tycks ha mest svårigheter med den regel som ändå mest påminner modersmålet. Skillnaderna mellan A- och B-svenska i fråga om negationens placering tycks vara tämligen små och de går inte att generaliseras. Däremot skulle man kunna vänta sig att eleverna skulle ha mer svårigheter med bisatsregeln än med huvudsatsregeln också utanför mitt material.

LITTERATUR

- Andersson, E. (1993) *Grammatik från grunden*. En koncentrerad svensk satslära. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Bolander, M. (1987) ”*Man kan studera inte så mycke*”. Om placering av negation och adverb i vuxna invandrares svenska. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik, avdelningen för tvåspråkighetsforskning.
- Dahl, Ö. (1981) *Negationens typologi*. I Hyltenstam, K. (utg.), *Svenska i invandraperspektiv*. Lund: Liber Läromedel, 109-120.
- Ekberg, L. (2004) *Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 259-276.
- Ekerot, L-J. (1981) *Syntax och informationsstruktur*. I Hyltenstam, K. (utg.), *Svenska i invandraperspektiv*. Lund: Liber Läromedel, 79-108.
- Ekerot, L-J. (1995) *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. Malmö: Gleerup.
- Ericsson, E. (1989) *Undervisa i språk*. Språkdidaktik och språkmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Gymnasieförordning 719/1984, 25§
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Aho, I. (2004) *Iso suomen kielioppi*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hammarberg, B. (2004) *Teoretiska ramar för andraspråksforskning*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 25-78.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- Hultman, T.G. (2003) *Svenska Akademiens språklära*. [Stockholm:] Svenska akademien.
- Hyltenstam, K. (1981) *Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring*. I Hyltenstam, K. (utg.), *Svenska i invandraperspektiv*. Lund: Liber Läromedel, 11-40.
- Håkansson, G. (2004) *Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red),

- Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur, 153-169.
- Jäppinen, M. (1997) *Negationens placering i finska inlärares svenska.* Opublicerad pro gradu -avhandling. Jyväskylän universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Jørgensen, N. & Svensson, J. (1987) *Nusvensk grammatik.* Malmö: Liber.
- Kari, J. (1994) *Kasvatus- ja opetustavoitteet.* I Kari, J. (red), *Didaktikka ja opetussuunnittelu.* Borgå: WSOY, 66-100.
- Karlsson, F. (1978) *Finsk grammatik.* [Helsingfors:] Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karlsson, F. (1976) *Finskans struktur.* Lund: Liber läromedel.
- Keski-Raasakka, K. (1998) *Svensk ordföljd i finskt perspektiv.* Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatikor för finska elever 1884-1997. Joensuu: Joensuu universitet.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures.* Applied linguistics for language teachers. Michigan: The University of Michigan.
- Laine, E. (1977) *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I.* [Åbo] Helsingfors: [Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys]
- Linell, P. (1984) *Människans språk.* Lund: Liber förlag.
- Linnarud, M. (1993) *Språkforskning för språklärare.* Lund: Studentlitteratur.
- Leppänen, E. (1978) *Interferenssi lukion toisluokkalaisten englannin kielessä.* Opublicerad pro gradu -avhandling. Jyväskylän universitet, Kasvatustieteiden laitos.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (1985). Helsingfors: Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelma perusteet (2005) Tillgängling http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf (28.9.2007 kl. 14:48)
- Mäenpää, S. (1983) *Negationen i svenskan och dess motsvarigheter i finskan.* Opublicerad pro gradu-avhandling. Jyväskylän universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Nykänen, M. (1998) *Övningar i tre läroboksserier för B-svenska i gymnasiet.* Opublicerad pro gradu -avhandling. Jyväskylän universitet, Institutionen för nordiska språk.

- Odlin, T. (1989) *Language transfer*. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge university press.
- Philipsson, A. (2004) *Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv*. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 117-151.
- Pienemann, M. (1998) *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Sajavaara, K.(1999) *Toisen kielen oppiminen*. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Statsrådets beslut om timfördelningen i gymnasiet 835/1993, 4§
- Teleman, U., Hellberg S. & Andersson E. (1999) *Svenska Akademiens grammatik 4: Satser och meningar*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Tingbjörn, G. (1981) *Kontrastiv minirammantik*. I Hyltenstam, K. (utg.), *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: Liber Läromedel, 41-78.
- Viberg, Å. (1987) *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.