

Tack vare fel lär man sig

Felanalys av finskspråkiga gymnasisters uppsatser i Parkano och Jakobstad

Mathias Willman
Avhandling pro gradu
i nordiska språk
Fakulteten för språk,
översättning och litteratur
Tammerfors universitet
Maj 2013

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

WILLMAN, MATHIAS: Tack vare fel lär man sig – Felanalys av finskspråkiga gymnasisters uppsatser i Parkano och Jakobstad

Pro gradu -tutkielma 56 sivua + lähteet, 4 sivua
Toukokuu 2013

Pro gradu -tutkielmassani tutkin, millaisia virheitä suomenkieliset lukiolaiset tekevät ruotsin kielen aineissa. Tutkimuskohteeksi olen valinnut 20 lukiolaisten kirjoittamaa ruotsin ainetta niin kaksikieliseltä paikkakunnalta Pietarsaaresta kuin yksikieliseltä paikkakunnalta Parkanosta. Tutkin myös, vaikuttaako paikkakunnan kaksikielisyys kielenoppimiseen eli onko kaksikieliseltä paikkakunnalta tulevilla opiskelijoilla parempi ruotsin kielen taito kuin opiskelijoilla, jotka tulevat yksikielisesti suomenkieliseltä paikkakunnalta, ja miten esimerkiksi virheiden määrä eroaa valituilla paikkakunnilla. Vertaan siis paikkakuntia toisiinsa ja nostan esille mahdolliset virheet ja kommentoin niitä. Analysoin opiskelijoiden tekemiä virheitä ja selvitän, ovatko jotkin kielioppiasiat opiskelijoille erityisen vaikeita materiaalin perusteella. Nostan myös esille kaikki opiskelijoiden tekemät tyypillisimmät virheet ja otan kantaa siihen, millaisia opiskelijoiden kirjoittamat aineet ovat yleisesti ottaen.

Metodina käytän Antti J. Pitkäsen (1980) virheanalyysia. Analysoin aineista neljä erilaista virhetyyppiä: ortografisia, morfologisia, syntaktisia ja leksikaalis-semanttisia virheitä. Annan esimerkkejä opiskelijoiden tekemistä virheistä ja kommentoin niitä. Analysoin virheitä niin kvalitatiivisesti kuin kvantitatiivisestikin. Kvalitatiivinen puoli pitää sisällään eri virhetyyppien analysoinnin. Selvitän, esiintyykö joitain virhetyyppejä muita enemmän. Kvalitatiivinen puoli sisältää virheiden lukumäärän kaiken kaikkiaan mutta myös erikseen eri kategorioissa. Havainnollistan virheiden jakautumista myös erilaisten taulukoiden avulla. Käsittelen tutkielmassani myös prosessoitavuusteoriaa, jonka metodina virheanalyysia käytetään. Teoria pitää sisällään prosessoitavuushierarkian, johon kuuluu viisi eri tasoa, joille kielenoppijat voidaan luokitella osaamisen mukaan.

Tutkiessani aineita käy ilmi, että paikkakunnan kaksikielisyys näyttää vaikuttavan kielenoppimiseen. Opiskelijat Pietarsaareissa tekevät vähemmän virheitä kuin opiskelijat Parkanossa. Toisaalta molemmilla paikkakunnilla tehdään myös hyvin erilaisia virheitä. Pietarsaaren lukion opiskelijoilla näyttää joka tapauksessa olevan parempi ruotsin kielen taito kuin Parkanon lukion opiskelijoilla. Huomioitavaa ja tutkimuksen lopputuloksista ilmenevää on kuitenkin se, ettei virheanalyysin ja prosessoitavuusteorian avulla voi sataprosenttisesti todeta, kuinka pitkälle kielenoppija on päässyt kielenoppimisessa ja millä tasolla hän on prosessoitavuushierarkiassa.

Avainsanat: felanalys, processbarhetsteori, processbarhetshierarki, språkinläring, språklig miljö

Innehåll

1 Inledning och disposition	1
1.1 Inledning	1
1.2 Disposition	3
2 Syfte, material och metod	4
2.1 Syfte	4
2.2 Material	6
2.3 Metod	6
2.4 Hur uppsatsskrivandet utfördes	7
3 Bakgrund	8
3.1 Andraspråksinlärning	8
3.2 Processbarhetsteori	8
3.3 Tidigare studier kring processbarhetsteorin	10
3.4 Felanalys	12
3.5 Felanalysens bakgrund	12
4 Processbarhetsteori	13
4.1 Allmänt om processbarhetsteorin	13
4.2 De olika nivåerna inom processbarhetsteorin	16
4.2.1 Nivå 1	16
4.2.2 Nivå 2	17
4.2.3 Nivå 3	18
4.2.4 Nivå 4	19
4.2.5 Nivå 5	20
4.2.6 Sammanfattning	21
5 Felanalys	21
5.1 Allmänt	22
5.1.1 Vad felanalysen går ut på och interferensens påverkan	22
5.1.2 Kritik mot felanalys	23
5.1.3 Det som krävs för att genomföra en felanalys	25
5.1.4 De olika arbetsfaserna inom felanalysen	26
5.1.5 Felanalysens begränsningar	28
5.2 Feltyper	29
5.2.1 Ortografiska fel	30
5.2.2 Morfologiska fel	31
5.2.3 Syntaktiska fel	32
5.2.4 Lexikaliskt-semantiska fel	33
5.2.5 Kort sammanfattning	34
6 Fel i materialet	34

6.1 Allmänna iakttagelser	35
6.2 Ortografiska fel.....	35
6.3 Morfologiska fel	37
6.4 Syntaktiska fel.....	38
6.5 Lexikaliskt-semantiska fel.....	40
7 Analys av uppsatser med hjälp av processbarhetsteorin	42
7.1 Nivå 1.....	43
7.2 Nivå 2.....	44
7.3 Nivå 3.....	45
7.4 Nivå 4.....	46
7.5 Nivå 5.....	47
7.6 Sammanfattning	48
8 Jämförelse av gymnasierna vad gäller felanalysen.....	49
9 Sammanfattning och diskussion	53
Källförteckning	57

1 Inledning och disposition

I det här kapitlet ger jag en översikt över vad min pro gradu-avhandling handlar om, vad jag har gjort och hur jag jobbat med min avhandling. Först kommer en inledningsdel där jag tar upp alla dessa saker och sedan följer en dispositionsdel där jag kort går igenom hur min avhandling är upplagd.

1.1 Inledning

Jag kommer från en tvåspråkig ort, det vill säga Jakobstad. Där kommer man oundvikligen i kontakt med det svenska språket. Jag har bott i Jakobstad i nästan hela mitt liv och bland annat läst olika svenskspråkiga tidningar, tittat på svenska tv-kanaler, lyssnat på svensk radio och så vidare. Hemma talade vi både finska och svenska. Jag har alltså haft goda förutsättningar för att bli bra i svenska. Jag har dock gått i finskspråkig skola, så i skolan har jag inte kommit i kontakt med det svenska språket, åtminstone inte under de sex första åren.

Eftersom det i Jakobstad finns människor som har lärt sig svenska redan som barn utan skolläroböcker tyckte jag att det skulle vara intressant att se om det har någon betydelse för språkinlärandet att man kommer från en tvåspråkig ort och jämföra det med om man kommer från en enspråkig finsk ort. Man skulle kunna få någon slags inblick i det hela genom att låta finskspråkiga gymnasister skriva en uppsats på svenska och sedan analysera hurdana fel studerandena gjort.

Denna pro gradu-avhandling kommer alltså i grund och botten att handla om språkkunskaper, närmare bestämt kunskaper i det svenska språket. Man kunde säga att allt som har med språkinläring, speciellt lärandet av svenska, att göra är något som borde vara intressant för alla som jobbar som, eller för alla som siktar på att bli lärare. Det vore bra om man hade kännedom om hurdana kunskaper dagens ungdomar har i svenska. När det gäller det framtida läraryrket är det förstås bra att man redan som studerande och innan man kastar sig i arbetslivet bekantar sig lite närmare med det

svenska språket så att man vet vad som väntar på en när man väl börjar jobba som svensklärare. Och om man därtill analyserar material som är relativt nytt finns det god chans att man får en bra bild av hur läget är för tillfället när det gäller ungdomarnas språkkunskaper i svenska.

Valet av ämne var inget svårt för mig. Jag valde detta eftersom jag ville undersöka någonting konkret och autentiskt. Förhoppningsvis får man mycket nytta av denna undersökning när det gäller läraryrket. Genom att gå igenom uppsatser i svenska skrivna av finskspråkiga har man möjlighet att se på vilken nivå studerandena i verklighet är. Samtidigt får man erfarenhet av att lägga märke till och korrigera fel som studerandena gjort i sina uppsatser. Genom att analysera vad som är rätt och vad som är fel kommer man att lära sig mycket, om framför allt varför det är på det sättet.

När man vet vad det är som orsakar mest svårigheter bland studerandena är det förstås lättare att fästa uppmärksamhet på det i undervisningen och kanske använda lite mera tid åt det. Och om man vänder på det hela får man genom att analysera uppsatser också fram sådan information att man vet vad som inte orsakar några större svårigheter bland studerandena. Då kan man använda mindre tid åt det i undervisningen och koncentrera sig på det som är svårt.

Jag har valt att titta närmare på en tvåspråkig ort, Jakobstad, och en enspråkig finsk ort, Parkano. Gymnasierna där är Pietarsaaren lukio respektive Parkanon lukio. Gymnasierna på respektive ort är bra med tanke på min undersökning eftersom Parkano är en enspråkig finsk kommun och Jakobstad en tvåspråkig kommun¹. Parkano ligger i Birkaland och har 6 978 invånare varav endast 0,2 procent (12 personer) är svenskspråkiga. Jakobstad ligger i Österbotten och där talar majoriteten svenska. Jakobstad har 19 656 invånare varav 56,4 procent (11 092 personer) är svenskspråkiga. Eftersom det går att söka in på olika slags idrottslinjer, närmare bestämt en fotbollslinje, en ishockeylinje samt en innebandylinje, i Pietarsaaren lukio kommer det också varje år

1

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7kzrEfAMn54J:www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/aluejaot/kuntien-kielisuhteet/Documents/Kuntien%2520kielisuhteet%25202011.xls+kuntien+kielisuhteet&cd=2&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>

alltid några studerande dit från andra orter. De är också helt finskspråkiga eftersom det också finns ett svenskspråkigt gymnasium i Jakobstad som alla svenskspråkiga kan söka till. Till Parkanon lukio kommer det också studerande från grannkommunerna Kihniö och Karvia, eftersom det inte finns några gymnasier där, men de är också helt enspråkigt finska kommuner.

1.2 Disposition

Denna avhandling inleds med att jag går igenom syftet med avhandlingen, sedan diskuterar jag valet av material och metod. Jag presenterar mina forskningsfrågor gällande forskningen. Till sist i kapitel 2 redogör jag för hur uppsatsskrivandet utfördes.

Kapitel 3 handlar om andraspråksinläring, processbarhetsteori och felanalys. Jag tar kort upp de alla och diskuterar bakgrunden till dem.

I kapitel 4 tas processbarhetsteorin upp med de olika nivåerna inom processbarhetsteorin. Jag redogör för syftet med teorin och varför den används.

I kapitel 5 redogör jag för vad felanalys är för någonting, vad det går ut på, varför det har kritiserats och tar även upp ett par forskare som forskat i felanalys. Jag presenterar även de olika feltyperna enligt Pitkänen (1980) eftersom det är hans modell och kategorisering som jag utgår från i min egen forskning.

Kapitel 6 handlar om felanalys och i det här kapitlet presenteras själva analysdelen i min avhandling. Jag går igenom antalet fel i de två skolorna samt tar upp exempel för att förtydliggöra analysen.

I kapitel 7 sammanställs felanalysens resultat i relation till processbarhetsteorin. Rättare sagt analyserar jag på vilken nivå i processbarhetshierarkin som studerandena befinner sig på för tillfället med hjälp av den felanalys som jag gjort. Felen som studerandena

gjort ger alltså information om hur långt i inläringen av det svenska språket studerandena kommit så här långt.

I kapitel 8 jämförs de två gymnasierna med varandra vad gäller felanalysen. Jag diskuterar skillnader mellan gymnasierna om det finns några, och dessutom vad skillnaderna kan bero på. I kapitel 9 gör jag en slutdiskussion och sammanfattar mitt arbete och ger några slutord.

2 Syfte, material och metod

Nedan tar jag upp syftet med min pro gradu-avhandling, berättar om materialet och metoden som jag använder, samt tar kort upp hur uppsatsskrivandet utfördes när jag samlade in materialet.

2.1 Syfte

Min pro gradu-avhandling går ut på att analysera fel som finskspråkiga studerande på gymnasienivå gjort i uppsatser i svenska och undersöka om det påverkar inlärandet att man kommer från en tvåspråkig ort, om studerandena där har bättre kunskaper i svenska än studerande som kommer från en enspråkig finsk ort. Jag tänker analysera om det finns någonting som är svårare än något annat och lyfta fram de mest typiska felen i materialet. Med hjälp av felanalys som metod kan man samtidigt som man får fram de vanligaste felen i materialet också få fram de moment som studerandena redan behärskar, men i den här avhandlingen kommer jag inte att koncentrera mig på det.

I själva undersökningsdelen kommer de olika felkategorierna att tas upp, men även autentiska exempel på fel som studerandena gjort för att åskådliggöra de mest typiska felen i varje kategori. Gymnasierna i Parkano och Jakobstad kommer även att jämföras med varandra och om det finns några skillnader emellan dem tas de upp och diskuteras.

Mina forskningsfrågor är:

- Hurdana fel gör studerandena i respektive gymnasium?
- Finns det några skillnader mellan de två gymnasierna?
- Hurdana är uppsatserna som helhet i respektive gymnasium?

Studerandena i Pietarsaaren lukio lever i en tvåspråkig miljö och de kommer oundvikligen i kontakt med det svenska språket i det vardagliga livet. I Parkano kommer man i kontakt med det svenska språket bara om man riktigt anstränger sig. Det är alltså intressant att undersöka om studerandena i Jakobstad behärskar språket bättre och gör färre fel än studerandena i Parkano. Detta kommer jag att diskutera och ta upp i slutet av undersökningen.

I den här undersökningen diskuteras även processbarhetsteorin eftersom processbarhetsteorin i princip bygger på felanalysen. Felanalysen ingår som ett moment i processbarhetsteorin och det är på så sätt som de två kan kopplas ihop. Felanalysen är själva metoden som man använder när man har att göra med processbarhetsteorin, det vill säga med hjälp av felanalysen har man kunnat utveckla processbarhetsteorin.

Felanalysen kommer att vara det som står i fokus i den här avhandlingen. Utifrån den felanalys som jag gör kategoriserar jag studerandena och ser på vilken inlärningsnivå de befinner sig på när det gäller den så kallade processbarhetshierarkin (se kapitel 4.2). Jag kommer även att diskutera felanalys och processbarhetsteori. Jag tar upp de olika nivåerna inom processbarhetshierarkin och diskuterar om det går, och i vilken mån i sådana fall, att kategorisera inlärare enligt olika nivåer med hjälp av felanalysen.

Den här undersökningen ger många olika insikter. Den lyfter fram olika svenska grammatikregler och i analysen diskuteras vad som är rätt och vad som är fel. I läraryrket möter man sådana här problem hela tiden när man korrigerar uppsatser. Det inte alltid lätt för lärare att veta om till exempel någon formulering är fel eller inte, och dessutom är lärare tvungna att förklara varför något är fel.

2.2 Material

Alla studerande i undersökningen har finska som modersmål och studerar svenska som främmande språk. Jag har valt att undersöka uppsatser skrivna av andra årets (16–17 år) gymnasister i Parkano och uppsatser skrivna av första årets (15–16 år) gymnasister i Jakobstad för att jämföra ut den möjliga skillnaden i studerandenas språkkunskaper. Det bör konstateras att det nämligen bara går att studera medellång svenska i Parkano medan det i Jakobstad bara går att studera lång svenska. Ett långt språk börjar man studera redan under årskurs tre medan det medellånga språket inleds först i årskurs sju. Och när det gäller undervisningen i gymnasiet har man sex obligatoriska kurser i ett långt språk, medan man i ett medellångt språk bara har fem obligatoriska kurser.

Jag har samlat in 20 uppsatser från Parkanon lukio och 20 uppsatser från Pietarsaaren lukio. Längden på uppsatserna varierar mellan 120 och 200 ord. Sammanlagt har studerandena i Parkanon lukio använt 2985 ord och studerandena i Jakobstad 2714 ord. Studerandena i Parkano har alltså i genomsnitt skrivit lite längre uppsatser. Skillnaden mellan de två orterna är 271 ord vilket i genomsnitt blir cirka 13 ord per studerande.

Jag fick uppsatserna okorrigerade och har själv tagit fram alla fel som studerandena gjort. Det finns alltså risk för att jag inte har hittat alla fel som gjorts men egentligen är det ju alltid risk för det när en lärare korrigerar en text som en elev har skrivit. Det är helt enkelt mänskligt att göra misstag. Det kommer dock inte att ha någon inverkan på slutresultatet i den här undersökningen om jag av någon anledning har missat ett par fel i uppsatserna. Uppsatserna är så många och antalet gjorda fel desto större, så därför kommer slutresultatet ändå att vara av värde.

2.3 Metod

Som metod använder jag Antti J. Pitkänens (1980) felanalys. Jag analyserar fyra olika feltyper i min uppsats: ortografiska, morfologiska, syntaktiska och lexikaliskt-semantiska fel. Pitkänen har själv delat in felen i fem huvudkategorier, av vilka jag

använder fyra, men jag tar inte med interpunktionsfel i min undersökning eftersom jag inte anser att det är nödvändigt. Jag tycker att själva språket är viktigare i min undersökning och jag tror inte heller att studerandena har fäst så mycket uppmärksamhet vid att få skiljetecknen rätt när de skrivit. Jag ger exempel på olika fel som studerandena gjort och kommenterar dem. Jag analyserar felen både kvalitativt och kvantitativt. När det gäller den kvalitativa delen analyserar jag de olika feltyperna och samtidigt fäster jag uppmärksamhet vid om det finns några moment som ständigt orsakar problem bland studerandena. När det gäller den kvantitativa delen räknar jag antalet olika fel och därefter åskådliggör jag fördelningen av olika fel i materialet med hjälp av tabeller.

Felanalys kan kanske kritiseras med tanke på att den på sätt och vis bara berättar halva sanningen. Det är bara felen som lyfts upp även om det i en uppsats också finns mycket positivt och sådant som studerandena har lyckats med. Det betyder att man inte kan få en helt korrekt bild av studerandenas kunskaper bara med hjälp av felanalysen. I denna undersökning är det bara studerandenas svagheter som står i fokus, även om de säkert har gjort väldigt många lyckade och korrekta val i sina uppsatser också. Jag tänker alltså inte koncentrera mig på sådana saker som studerandena lyckats med i sina uppsatser, det vill säga sådana saker som de redan tycks behärska i svenska språket, utan felen kommer att stå i fokus.

2.4 Hur uppsatsskrivandet utfördes

Uppsatserna skrevs i skolan och utan att studerandena hade tillgång till några hjälpmedel, till exempel läroböcker eller ordböcker. Uppsatsen var en del av slutprovet på kursen och den hade inverkan på slutvitsordet. Studerandena hade tre timmar på sig att både göra färdigt provet och att skriva uppsatsen. Anvisningar som studerandena fick var endast rubrikerna. Rubrikerna i Parkano var ”En morgon i stan”, ”Jag vill absolut bo i stan/på landet” och ”En uppfinning som ingen behöver”. Rubriken i Jakobstad var ”Mitt sommarlov/sportlov”. Studerandena hade inga ordlistor till sin hjälp under själva skrivandet utan de fick klara sig helt och hållet på de kunskaper de hade.

3 Bakgrund

I den här delen går jag igenom tidigare forskning både inom processbarhetsteori och inom felanalys. Jag lyfter upp olika studier som har haft en viktig roll inom ämnet. Jag går inte så djupt in i vare sig processbarhetsteorin eller felanalysen just här, utan jag förklarar dem och vad de går ut på vidare i kapitlen som kommer senare i min avhandling (kapitlen 4 och 5). Även begreppet ”andraspråksinläring” tas kort upp här eftersom det är just det som mitt forskningsmaterial, det vill säga studerandena eller inlärarna av svenska, håller på med.

3.1 Andraspråksinläring

När man talar om andraspråksinläring syftar man på inläring som påbörjats efter att personen ifråga, det vill säga inläraren, redan har utvecklat sitt förstaspråk. Förstaspråksinläring och andraspråksinläring skiljer sig åt på ett antal olika punkter. Utvecklingen ser annorlunda ut, och det är helt enkelt inte många andraspråksinlärare som når upp till samma språkliga nivåer som förstaspråksinlärare. Inlärningsprocessen kan avstanna och vissa drag som till exempel uttalet kanske aldrig blir som hos förstaspråksinlärare. (Sigurd & Håkansson 2007:150).

Sigurd & Håkansson (2007:151) konstaterar att inspiration från fältet förstaspråksinläring även har lett till forskning om andraspråksinläring. Chomskys teser om förstaspråksinläring fick till exempel återverkningar även på synen på andraspråksinläring och språkundervisning. Man har forskat kring det mycket och en av de nyare teorierna är *processbarhetsteorin* (Pienemann 1998, 2005).

3.2 Processbarhetsteori

Processbarhetsteorin är en aktuell teori inom andraspråkforskningen. I processbarhetsteorin lägger man fokus på hur inläraren processar och producerar

grammatiska strukturer, påpekar Sigurd & Håkansson (2007:151). Grundtanken i teorin är att man bara kan tillägna sig sådana strukturer som man mentalt klarar av att hantera, och att kapaciteten samtidigt byggs upp successivt genom att fler och fler processningsprocedurer automatiseras. Processningsprocedurerna utgör en hierarki med fem olika nivåer och den fungerar så att varje enskild procedur sätter igång nästa procedur. Jag tar upp och går igenom de olika nivåerna närmare senare i min avhandling (kapitel 4.2).

Huvudsyftet med processbarhetsteorin är att förklara hur inlärarens grammatik utvecklas, men processbarhetsteorin kan även kopplas till ett interaktionellt perspektiv på språkinläring, liksom till den praktiska undervisningssituationen, konstaterar Sigurd & Håkansson (2007:153). De påpekar även att eftersom strukturer på en viss nivå bara kan läras in under förutsättning att tidigare nivåers strukturer redan är inlärd, är det viktigt att läraren kan diagnostisera eleverna rätt. På det sättet blir det också möjligt att anpassa grammatikundervisningen till varje elevs språkliga nivå.

Håkansson (2004:162) tar dock upp det faktumet att om man bara ser enstaka exempel från inlärare kan man få det intrycket att utvecklingen går framåt steg för steg på ett mycket systematiskt sätt. Så är dock inte fallet precis som Håkansson (2004:162) påpekar. Enligt henne innehåller inlärarspråk även mycket variation trots att det går att urskilja generella utvecklingstendenser. När det handlar om en viss struktur och inlärarna ömsom gör fel, ömsom rätt, är det svårt för läraren att veta om inläraren verkligen "kan" strukturen eller inte, och detta kan vara väldigt bekymmersamt i en undervisningssituation.

Håkansson (2004:162) konstaterar att processbarhetsteorin först och främst handlar om vad en inlärare klarar av att processa och producera, inte hur många rätt eller fel de har. Ändå kan det enligt henne vara av intresse att söka kartlägga vilka faktorer som styr om det blir rätt eller fel. Intressant är alltså att veta vad det är som gör att en struktur ibland är processbar och ibland inte processbar hos en och samma inlärare.

Enligt Håkansson (2004:154) har det varit vanligt att anlägga ett autonomt perspektiv på språkinlärning och se inlärarens grammatik vid olika stadier i inläringen som system i stället för ofullständiga versioner av målspråket. Håkansson (2004:154) nämner det tyska ZISA-projektet, som bland andra Manfred Pienemann medverkade i, som ett exempel. Pienemann har utvecklat processbarhetsteorin just på basis av ZISA-projektet. I det projektet undersökte man andraspråksinlärning av tyska och fann då att de tyska ordföljdsreglerna utvecklades i en bestämd ordning (Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981). Det är just sådana inlärningsordningar som processbarhetsteorin försöker förklara, bl.a. med hänvisning till Levelts modell (1989) för språkprocessning och språkproduktion.

Håkansson (2004:159) påpekar att processbarhetsteorin inte alls är språkspecifik utan man kan använda teorin för analys av olika språk utifrån samma grundtanke om processbarhet och utbyte av grammatisk information. På grund av detta kan man förstås urskilja olika nivåer i inläringen av ett nytt språk även när det gäller andra språk än svenska. Salameh (2003) till exempel gjorde en studie och undersökte inläring av arabiska och svenska hos tvåspråkiga barn med syftet att jämföra dessa barns båda språk och se om de utvecklades i takt med varandra.

3.3 Tidigare studier kring processbarhetsteorin

Det finns ett antal olika forskare som använt sig av processbarhetsteorin och som gjort studier av inläringen av svenska, men också till viss del av danska och norska. Gisela Håkansson har forskat mycket i inläringen av svenska och hur den förhåller sig till processbarhetsteorin (Pienemann 1998). Håkansson både analyserade inläringen av svenska som andraspråk och jämförde den med förstaspråksinlärning. Håkansson har även tillsammans med Nettelbladt (1993, 1996) undersökt hur språkinläringen framskrider hos förstaspråksinlärande barn som har språkstörningar.

Hammarberg (1996) studerade hur inläringen av adjektivkongruens i svenska som andraspråk förhåller sig till processbarhetsteorins förutsägelser. Han är dock lite kritisk

när det gäller processbarhetsteorin eftersom den inte tar ställning till vad som egentligen driver inläringen framåt (Hammarberg 1996:77). Håkansson och Hansson (2000) å sin sida studerade hur barn med språkstörningar förstår och producerar relativsatser jämfört med barn som inte har några språkstörningar.

Håkansson (2000) har sedan också relaterat resultaten av de tre tidigare studierna (Håkansson & Nettelbladt 1993 och 1996; Håkansson & Hansson 2000) till processbarhetsteorins predikationer, och kommit fram till positiva resultat när det gäller hur processbarhetsteorin fungerar. I en senare studie av Håkansson (2005) granskade hon språkinläring hos förstaspråksinlärande barn med språkstörningar och den studien visade att språkinläring hos förstaspråksinlärande barn med språkstörningar faktiskt hade mer gemensamt med andraspråksinläring än med normal förstaspråksinläring. Glahn et al. (2001) har däremot testat processbarhetsteorins validitet såväl i svenskt och norskt som i danskt inlärarspråk.

En studie av Håkansson och Norrby (2005) visade intressanta fakta. De fann evidens för att grammatiken utvecklas enligt processbarhetshierarkin i det skriftliga materialet som de använde, och detta betyder enligt Håkansson och Norrby (2005:147–156) att processbarhetsteorin kan tillämpas både på skriftligt och muntligt material.

I en av de nyare studierna hade Rahkonen och Håkansson (2008) som syfte att ta reda på om den inlärningsgång som processbarhetsteorin förutsäger kunde återfinnas i det material som de hade samlat ihop och om två olika inlärningskontexter hade någon påverkan på inlärningsgången. De studerade andraspråksinlärare av svenska och hur de behärskade ett antal morfologiska och syntaktiska processbarhetsteori-variabler i skriften svenska.

En som också forskat kring processbarhetsteorin är Eklund Heinonen (2009), men hon har i stället för skriftligt material ägnat sig åt att studera muntligt material. Hon undersökte vilken betydelse det har för en inlärares resultat på ett muntligt språkfärdighetstest att inläraren är på en viss nivå i processbarhetshierarkin.

3.4 Felanalys

När man har bestämt sig för att använda processbarhetsteorin, och samtidigt valt att forska i en viss inlärargrups språkkunskaper, måste man för att komma vidare också ha en bra metod. Självt har jag använt mig av metoden som kallas felanalys.

Med hjälp av felanalys får man fram information om vad det är som orsakar problem för inlärare av ett nytt språk. När man analyserar det insamlade materialet och får fram alla fel som inläraren har gjort, märker man snabbt om det är något specifikt område inom grammatiken som orsakar mest problem för inläraren. Man kan till exempel märka om en viss inlärare gör väldigt många, eller kanske enbart, fel när det gäller en viss nivå i processbarhetshierarkin.

Med hjälp av felanalysen kan man komma fram till på vilken nivå inlärarna befinner sig på när det gäller processbarhetshierarkin, och därefter är det lättare att koncentrera undervisningen på det som är svårt och mest problematiskt. Som redan tidigare konstaterats är det till ingen nytta att försöka lära ut saker på en viss nivå till en inlärare om den inte redan klarar av de tidigare nivåerna. Man måste helt enkelt klättra uppåt på ”processbarhetsstegen” en nivå åt gången.

3.5 Felanalysens bakgrund

Pitkänen (1982:2) konstaterar att man genom tiderna har haft olika inställningar till fel i inlärningsprocessen och att synpunkten har varierat beroende på den inläringsteori som man har trott på. Enligt behaviorismen var felen en dålig vana som man var tvungen att bli av med. Man ansåg då att man kunde se potentiella felkällor redan på förhand med hjälp av metoden kontrastiv analys.

Konstruktivismen betonade dock felens deskriptiva funktion och enligt Corder (1981) är det viktigt att studera fel eftersom de kan erbjuda både pedagogisk och teoretisk information om inlärningsprocessen. En språkinlärares fel kan ses avslöja två saker: dels

hur långt språkinläraren har avancerat mot målet, men också hur mycket det är som kvarstår för språkinläraren att lära sig.

Pitkänen (1982:14) definierar felanalys som en pedagogiskt inriktad forskningsgren som beaktar både källspråket och målspråket, och som strävar efter en diagnos genom att jämföra en språkinlärares utförande med normen i målspråket. I min avhandling och studie är normen det svenska skriftspråket eftersom jag har samlat in uppsatser skrivna av gymnasieelever och det är fråga om skriftlig framställning. Allt som avviker från skriftspråkets normer klassas som fel.

4 Processbarhetsteori

I den här delen kommer jag att diskutera processbarhetsteorin, som på sätt och vis bygger på felanalysen, och på det sättet kan de två kopplas ihop. Felanalysen ingår som ett moment i processbarhetsteorin och därför kommer jag i den här delen också berätta lite kort om processbarhetsteorin. Felanalysen är som redan tidigare konstaterats själva metoden som man använder när man har att göra med processbarhetsteorin, och med hjälp av felanalysen har man alltså kunnat utveckla processbarhetsteorin.

4.1 Allmänt om processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin presenterades 1998 av Manfred Pienemann och kort sagt är syftet med teorin att förutsäga vilka strukturer en språkinlärare kan producera på en viss utvecklingsnivå. Enligt Pienemann (1998:3) försöker processbarhetsteorin beskriva hur ett inlärarspråk utvecklas från nybörjarstadiet mot målspråkskompetensen.

Pienemann (1998:4–5) ser språkinläringen som en process där en inlärare utvecklar procedurala färdigheter. Det krävs högt automatiserade processer för att kunna producera språk i realtid. Orden måste snabbt hämtas från det mentala lexikonet och

lingvistiska strukturer måste kunna produceras omedvetet eftersom dessa processer utförs i korttidsminnet vars kapacitet är begränsad. Och till alla de operationer som krävs för att producera enkla språkliga yttranden skulle denna kapacitet inte räcka. På grund av detta kan språklig inläring enligt Pienemann ses som en process där lingvistiska operationer automatiseras.

Pienemann (1998:4–5) konstaterar att en inlärare enligt processbarhetsteorin kan producera enbart sådana strukturer som han eller hon klarar av att processa. Detta betyder att inläraren måste ha tillgång till de nödvändiga processningsprocedurer som behövs för att strukturerna i fråga kan bearbetas. Målet med processbarhetsteorin är enligt Pienemann (1998:4–9) att definiera i vilken ordning de procedurala färdigheterna utvecklas. Detta leder oss till en hierarki av språkprocessningsprocedurer, vilken jag kommer att ta upp lite senare.

När ett andraspråk växer fram finns det oftast vissa mekanismer som styr hela processen och det är just de mekanismerna som processbarhetsteorin handlar om, skriver Håkansson (2004:167). En andraspråksinlärare lär sig det främmande språket och de olika delarna av språket i en viss ordning och processbarhetsteorin försöker förklara dessa inlärningsordningar, konstaterar Håkansson (2004:154).

En inlärare kan omöjligt klara hela grammatiken på en gång och det tar tid innan ett nytt språk behärskas ordentligt. Inläraren måste börja någonstans, med någonting lättare, och sakta men säkert fortsätta till de svårare konstruktionerna. Enligt Håkansson (2004:154) är grundantagandet att det bara är möjligt att producera sådana konstruktioner som man är kapabel att processa, och när till exempel infödda talare producerar yttranden är det flera grammatiska procedurer som opererar samtidigt, men också helt automatiskt. Enligt Pienemann, som Håkansson (2004:154) lyfter fram, skulle detta inte vara fallet vid andraspråksinläring utan att dessa olika procedurer utvecklas i en viss bestämd ordning. Enligt Pienemann skulle det handla om ett visst antal utvecklingsnivåer, och enligt honom kan en inlärare bara ta till sig en nivå i taget. Och inte förrän de lägre nivåerna är automatiserade kan de nivåerna som är högre upp användas. (Håkansson 2004:154).

När man börjar med att lära sig ett nytt språk är det första man behöver göra det att man lär sig ord på det nya språket. Ju fler man lär sig, desto bättre möjligheter och förutsättningar har man för att kunna studera vidare och kunna behärska alla de olika grammatiska konstruktionerna. Håkansson (2004:154) konstaterar att när det gäller de första nivåerna, karakteriseras de av att orden produceras som isolerade enheter, men när man kommer upp till de högre nivåerna är det däremot de grammatiska relationerna som uttrycks. Detta skulle först ske mellan ord i en fras, sedan mellan fraser i en sats och slutligen mellan satser i en mening, enligt Håkansson (2004:154).

Pienemann (Håkansson 2004:154–155) har kommit fram till att det finns fem olika utvecklingsnivåer när det gäller hur de olika grammatiska procedurerna utvecklas vid andraspråksinlärning, och dessa gäller alltså det svenska språket. Håkansson liknar det hela, processbarhetshierarkin, med en stege där man som inlärare hela tiden försöker klättra uppåt. Och för att kunna nå nästa pinne, nästa nivå det vill säga, är man tvungen att kunna stå på den tidigare pinnen, det vill säga behärska den tidigare nivån. (Håkansson 2004:154–155).

De fem olika utvecklingsnivåerna illustreras av följande figur tagen ur Sigurd & Håkansson (2007:152):

Processningsprocedurer med utbyte av grammatisk information	Tidpunkt 1	Tidpunkt 2	Tidpunkt 3	Tidpunkt 4	Tidpunkt 5
5. Bisatsprocedur (med distinktion huvudsats–bisats)	-	-	-	-	+
4. S-procedur (grammatisk information mellan fraser)	-	-	-	+	+
3. Frasprocedur (grammatisk information mellan ord i en fras)	-	-	+	+	+
2. Ordklassprocedur (inget utbyte, bara lokala suffix)	-	+	+	+	+
1. Ord	+	+	+	+	+

Figur 1 Hierarkisk ordning av processningsprocedurer (Pienemann 1998)

4.2 De olika nivåerna inom processbarhetsteorin

Jag kommer nu att kort gå igenom de fem olika nivåerna när det gäller processbarhetsteorin och framför allt de svenska förhållandena. Indelningen baserar sig på Håkanssons (2004:154–159) uppfattningar och exemplen som jag tar upp är sådana som även Håkansson har använt men som egentligen kommer från projektet ”Språkutveckling på avvikande villkor”.

4.2.1 Nivå 1

Den första nivån handlar om ord. Den är densamma vid all språkinläring eftersom man alltid först måste lära sig ord i språket för att kunna lära sig att använda olika grammatiska regler. Nivå 1 är en ortografisk och lexikalisk nivå, där det gäller att hitta de rätta orden, och även om de inte är böjda borde de ändå vara ortografiskt rätt. På nivå 1 är det oftast också fråga om oböjda ord utan någon systematisk morfologi. Inlärarna kan möjligtvis olika ord men de använder till exempel varken obestämd artikel (*en säng/en bok*) eller bestämdhetsuffix (*säng-en/bok-en*). Orden uppfattas helt enkelt först som invarianta enheter, alltså förekommer det ingen växling mellan olika böjda former av orden.

Här är ett exempel som Håkansson tar upp. En pojke har varit i Sverige under en kort tid. Anwar har somali som förstaspråk och i exemplet får han hjälp av intervjuaren att berätta om en bild i en bok:

Intervjuare: Den flickan heter Mia.

Anwar: Mia.

Intervjuare: Ja, och det är hon som är med i den här boken.

Anwar: Ja.

Intervjuare: Vad ligger Mia i?

Anwar: *Säng*.

Intervjuare: Ja, vad läser hon i?

Anwar: *Bok.*

Anwar är här ett exempel på en inlärare på nivå 1. Han använder oböjda ord men inte någon systematisk morfologi. Som framgick redan tidigare använder en inlärare på denna nivå varken obestämd artikel eller bestämdhetssuffix, och det gör inte Anwar.

4.2.2 Nivå 2

Nivå 2 är den morfologiska nivån. När nivå 2 är nådd innebär det att inläraren kan processa ordklasser. Detta är också nödvändigt för att en grammatik ska utvecklas. När man lär sig nya ord lagras de nämligen i lexikonet tillsammans med information om de syntaktiska och morfologiska egenskaper som hör till de olika ordklasserna. Verb har exempelvis andra egenskaper än vad substantiv har. Och om språket har ändelser, som svenskan har, börjar inläraren på detta stadium att förse orden med lexikal morfologi. Man ger till exempel substantiv ändelser för bestämdhet och plural (*hund-en, hund-ar*) och verb ändelser för tempus (*skäll-de*). När det gäller just svenskan i det här fallet är det oftast så att när språket har flera olika ändelser för samma funktion, som svenska plural *-or, -ar, -n, -0*, är det lätt hänt att inläraren överanvänder vissa och ofta kanske de mest frekventa ändelserna.

För att ge exempel på en inlärare på nivå 2 presenterar jag nu två exempel av inläraren Maria. Det första visar vad hon redan klarar, det andra var hennes språkliga begränsningar ligger.

a)

Helen: Var e bebisen?

Maria: Var e *bebisen*?

b)

Helen: Vi kan ha två bebisar tillsammans.

Maria: Ja, jag vill ha två *bebis* tillsammans.

Exempel a visar att Maria klarar nivå 2 med lexikal morfologi (*bebis-en*) när hon upprepar vad Helen säger. Exempel b antyder dock att hon inte klarar av nivå 3. Pluraländelsen på ordet *bebis* har utelämnats när det följer efter ett räkneord. Räkneordet i sig uttrycker redan plural och ändelsen på substantivet skulle egentligen inte behövas för förståelsen, men reglerna för kongruens i svenska nominalfraser säger att pluraländelsen ska vara med.

4.2.3 Nivå 3

Den tredje nivån är en syntaktisk nivå inom fraser och innebär att inläraren klarar av att processa större enheter som fraser och markera att det finns grammatisk information mellan två ord i en fras. På denna nivå utvecklas alltså morfologin till att gälla kongruensmorfologi inom frasen. Ett bra exempel på detta är:

en brun hund – flera brun-a hund-ar

Adjektiv och substantiv markeras för numerus inom nominalfrasen i exemplet och varje ord i nominalfrasen har en markering som säger om det är singular eller plural. En inlärare på nivå 2 hade inte kunnat lägga till de rätta ändelserna till orden *brun* och *hund* när det gäller pluralformen. Men när man klarar av att göra det har man åstadkommit nivå 3 i processbarhetshierarkin.

På den här nivån är dock ordföljden fortfarande rak, även när det kommer ett adverb först i satsen, som i exemplet ”*Nu jag skriver*”. Detta beror på att informationsöverföringen begränsas till att gälla inom frasen. På den här nivån klarar inläraren ännu inte av att processa hela satser.

Ytterligare ett bra exempel på en inlärare på nivå 3 är följande monolog av femåriga Ali som redan lärt sig en hel del, men som ändå inte klarar av de saker som tillhör nivå 4 i processbarhetshierarkin:

Ali: Hon ska *sova*.

Ali: *Sover.*

Ali: Nu dom ska vakna går i dagis.

Ali: Nu dom *sover* i dagis.

Ali visar att han klarar av att överföra grammatisk information mellan ord i en fras eftersom han vet skillnaden mellan framtid *ska sova* och nutid *sover*. Detta framgår av att han använder en infinitivform av huvud verbet i kombination med hjälp verbet *ska*. Om han bara hade satt dit ett *ska* för framtid hade det blivit *ska sover*. De två verben i verbfrasen påverkar varandra. Det finns alltså bara en finit form.

Det som dock framgår av exemplet är att Ali inte lärt sig omvänd ordföljd ännu. Detta skiljer Ali från en inlärare på nivå 4. Omvänd ordföljd tillhör nämligen nästa nivå i processbarhetshierarkin.

4.2.4 Nivå 4

På denna nivå kan inläraren processa grammatisk information över frasgränsen samt använda predikativ kongruens utifrån grammatisk information som finns i nominalfrasen. Nivå 4 handlar alltså om syntax på satsnivå. Detta syns i följande exempel: *Hund-ar-na är brun-a*.

På denna nivå behärskar inläraren även användningen av V2-ordföljden, det vill säga rak ordföljd när subjektet är först i satsen (*Jag skriver nu*) och omvänd ordföljd när något annat kommer först (*Nu skriver jag*). Om man nu tittar på det grammatiska regelverket kan man säga att inläraren nu har fått överblick över hela satsen och kan överföra grammatisk information mellan subjektsdel och predikatsdel.

Nivå 4 illustreras med hjälp av följande exempel. Där visar Hannibal, som är fem år och som har rumänska som modersmål, hur han klarar av att använda omvänd ordföljd i obligatorisk kontext (till exempel efter ett initialt adverb):

a)

Hannibal: Här *kan man* inte sätta henne.

Hannibal: Bara huvet.

Kompis: Ta den dockan då!

Hannibal: *Så har jag* sättit henne.

b)

Hannibal: Jag har sagt att *ska jag* lägga i den

Kompis: Mm

Som man dock märker, klarar han inte av det alltid, men ibland. Det som är intressant är att han också överanvänder den omvända ordföljden och har den också när det ska vara rak ordföljd, som i exempel b. Man kan alltså dra den slutsatsen att han inte gör någon skillnad mellan huvudsatser och bisatser. Det är just det som gör skillnaden mellan nivå 4 och nivå 5 när det gäller processbarhetshierarkin. Om man inte gör någon skillnad mellan de två satstyperna är man fortfarande kvar på nivå 4 och först efter att man förstår skillnaden är man färdig nog för att ta klivet till den sista nivån.

4.2.5 Nivå 5

Nivå 5 är den sista nivån, och samtidigt det sista steget i utvecklingen av svenskans grammatiska regler. Jämfört med nivå 4 innebär denna nivå ytterligare ett framsteg, det vill säga nu kan inläraren inte bara processa grammatisk information mellan ord och fraser utan även mellan satser. Det är just det som för svenska innebär en skillnad mellan ordföljden i huvudsats och ordföljden i bisats. På nivå 5 är det alltså fråga om syntax på meningsnivå.

I nedanstående exempel visar Cynthia, som är sex år och som sedan tidigare talar både turkiska och bulgariska men som gått i svensk förskola i två år, att hon har nått nivå 5 i processbarhetshierarkin. Hon visar att hon nu klarar alla de grammatiska nivåerna i hierarkin för svenska:

- Vuxen: Den pojken cyklar.
Och den?
- Cynthia: Han *cyklar inte*.
Han sitter där.
- Vuxen: Mm, vilken bild vill du ha?
- Cynthia: Jag vill ha pojken som *inte cyklar*

Som märks, placerar Cynthia negationen efter det finita verbet i huvudsatsen (*cyklar inte*) och före det finita verbet i bisatsen (*inte cyklar*). Detta hade hon inte gjort om hon fortfarande varit kvar på nivå 4 i processbarhetshierarkin.

4.2.6 Sammanfattning

Som sammanfattning kan man säga att personerna i de olika exemplen på de olika nivåerna alla befinner sig på olika stadier i språkutvecklingen och samtidigt har de kommit olika långt i vad de klarar av att processa. Men med hjälp av träning, det vill säga det att man använder språket och är i kontakt med det både aktivt och passivt, kommer man att förbättra sina språkkunskaper och bara bli bättre i svenska på alla möjliga sätt. Det är ingen idé att försöka nå nivå 5 på en gång, utan det gäller att sakta men säkert klättra uppåt på stegen, pinne för pinne, som Håkansson (2004:154) poängterar.

5 Felanalys

Nedan berättar jag kort om felanalys på en allmän nivå och de olika feltyperna enligt Pitkänen (1980), men jag tar även upp andra forskare som forskat i felanalys och kommenterar deras tankar.

5.1 Allmänt

Felanalys har en lång tradition och målen med den traditionella felanalysen ända tills början av 1970-talet var främst pedagogiska (Ellis 1985:51). Felen gav material till exempelvis bättre stödundervisning för elever och bättre planering av undervisningen. Förebyggandet av felen var viktigare än själva identifikationen av dem. Från och med början av 1970-talet har felanalysens syfte varit att ge information om själva språkinlärningsprocessen (Ellis 1985:52). Corder (1974:126) som anses ha haft en stor roll i skapandet av det nya intresset för felanalys har delat in felanalysen i tre olika faser. Först måste man identifiera felen i materialet. Sedan beskriver man felen och slutligen förklarar man dem.

5.1.1 Vad felanalysen går ut på och interferensens påverkan

Det finns många som forskat kring felanalys och enligt Pitkänen (1980:6) går felanalysen ut på att man är intresserad av ”störningar” vid lärandet av ett nytt språk, det vill säga vid övergång från källspråket till målspråket. Källspråket, det vill säga modersmålet är det primära språksystemet hos varje individ medan målspråket är det sekundära. Målspråket är alltså målet för inlärningsprocessen.

Vad menar man med fel då egentligen? Hammarberg & Viberg (1975:5) ser fel som inlärningsmisslyckanden, som störning i kommunikationen eller som indikatorer på vad eleven behöver lära sig. Enligt Pitkänen (1980:6) kallas alla störningar och avvikelser från målspråkets norm för fel. När man går från ett språk till ett annat är interferens en potentiell felkälla. På sådana punkter där källspråket och målspråket skiljer sig från varandra framkallar modersmålets inflytande störningar i språkutförandet i form av interferens.

Kari Mäkilä (1982:36) konstaterar att från en början kom termen ”interferens” till språkvetenskapen från fysiken där den betyder samverkan av två eller fler likartade vågrörelser på samma ställe. Inom språkvetenskapen började den användas an franska

lingvister på 1920-talet, men i allmänt bruk kom den först på 1950-talet tack vare Uriel Weinreichs klassiska verk ”Languages in Contact”.

Mäkilä (1982:36) tar upp olika definitioner för vad interferens är och hur det beskrivs av andra forskare, och i en av definitionerna konstateras att interferens uppträder ofta hos tvåspråkiga, vare sig de är uppvuxna med två språk eller har lärt sig främmande språk senare i livet. Detta betyder att ett ord eller en konstruktion ur fel språk dyker upp.

Mäkilä (1982:36) tar även upp Einar Haugen som har forskat kring problemen i tvåspråkighet. Det är i viss mån förståeligt att räkna lån till interferens, men när lånen blir inlemmade i språket, upphör de att vara interferens, och på grund av detta har Haugen kommit fram till en mer begränsad definition av interferens. Han skiljer på tre olika grader av hopblandning, det vill säga kodväxling, interferens och integration. Kodväxling uppstår när en tvåspråkig person använder ett ord från det ena språket i det andra språket som inte alls assimilerats i språket i fråga. Interferens betyder överlappning av två olika språk, medan integration uppfattas som normal användning av material från det ena språket till det andra, så att det inte längre är fråga om varken kodväxling eller interferens.

Till slut drar Mäkilä (1982:39) ihop sina tankar genom att ge en striktare definition av interferens, speciellt när det är fråga om inläring av främmande språk. Han konstaterar att man med interferens avser överföring av karakteristika i modersmålet till det främmande språket på en fonetisk, grammatisk och lexikal nivå.

5.1.2 Kritik mot felanalys

Felanalys har kritiserats av många, bland annat Tuomela (2001), på grund av att man mest har koncentrerat sig på språkfel gjorda av inläraren. Pitkänen (1980:14) påminner om att språkfelen inte får bli ett självändamål. Med hjälp av felanalys får man fram en diagnos på en elevs eller en elevgrupps inlärningsstadium. Man får värdefull feedback om olika slags svårigheter som kan uppstå vid språktillägnet och om undervisningsmetoder och läromedel som man använt har fungerat. Med hjälp av

felanalys kan man förbättra undervisningen genom att använda ändamålsenliga övningar samt genom repetition av svåra moment. (Pitkänen 1980:16.)

Tuomela (2001:46–48) lyfter fram att felanalysen användes mycket på 1970-talet för att redogöra för andraspråksinlärning speciellt hos vuxna inlärare, men att metoden efter det fått möta kritik och ge rum för andra metoder som till exempel performansanalys och diskursanalys. Tuomela (2001:46–48) beskriver även några brister och svårigheter i felanalysen, och precis som Pitkänen är han medveten om att analysen bara koncentrerar sig på felaktiga former. Felanalysen kan ge en överdrivet negativ bild av språkkunskaperna och den visar heller inte att korrekta och felaktiga former av ett språkdrag kan variera i olika kontexter.

Tuomela poängterar att felanalysen även kan innebära forskningsmetodiska problem. Inlärarnas prestationer kan påverkas av uppgiftens art och de kan även till exempel ha olika språkkunskaper i tal och skrift. Uppgiftens grad av spontanitet och svårighet kan även ha sin betydelse. Till slut konstaterar dock Tuomela att trots alla dessa brister kan felanalysen vara användbar om syftet med forskningen är att ge översiktlig bild av inlärarnas eller språkbrukarnas språkfel, samt när man vill komplettera andra analysmetoder. (Tuomela 2001:46–48).

Språkforskaren Corder (1981:8–10) kan dock anses vara ansvarig för en mera positiv inställning till fel, eftersom felen enligt honom är en del av inlärningsstrategin och också ett bevis på att inläring pågår. Detta gäller både vid förstaspråks- och andraspråksinlärning. Enligt Corder är det väldigt viktigt att studera fel eftersom de ger information om just inlärningsprocessen. Alltså kunde man säga att fel egentligen är något mycket positivt. Så även om metoden kallas för felanalys, är det i slutändan fråga om något som är väldigt positivt med tanke på inlärarens språkliga utveckling.

Som sagt ger felanalysen i sig själv en rätt skev och inskränkt bild av en språkinlärares kompetens, som Pitkänen (1982:14) uttrycker sig. Man måste alltid försöka kunna se helheten, det vill säga man ska inte glömma, eller försöka gömma allt det positiva som

inläraren har gjort. En inlärares kompetens består alltid inte bara av gjorda fel, utan även av det som han eller hon lyckats med.

Det är lätt att förstå varför en enbart felinriktad felanalys har sina kritiker. Men Heikki Meriläinen (1984:6) konstaterar att ”felanalysen kan utvidgas i en riktning där felen kan betraktas som en positiv produkt som ger positiv feedback om inlärningsprocessen”. Man kan åstadkomma väldigt mycket positivt med hjälp av en felanalys. Och det är just den inlärningsprocess som Meriläinen talar om som processbarhetsteorin fokuserar på. Tanken med processbarhetsteorin är att man lär sig ett nytt språk i en viss bestämd ordning och att man alltid måste behärska de tidigare nivåerna för att kunna ta sig an nästa nivå. Processbarhetsteorin koncentrerar sig på just denna inlärningsprocess och de olika inlärningsnivåerna.

5.1.3 Det som krävs för att genomföra en felanalys

Pitkänen (1982:15) konstaterar att det inte är möjligt för vem som helst att genomföra en felanalys. Man bör alltid kunna vissa saker, och om inte så är fallet är man tvungen att konsultera någon annan, någon som kännedom inom ämnet i fråga. Enligt Pitkänen (1982:15) behöver en forskare som genomför en felanalys av svenska texter:

- gedigna kunskaper i målspråket,
- kännedom om källspråket,
- kontrastiva kunskaper i källspråket och målspråket
- normativa hjälpmedel (för svenskans vidkommande: nyaste upplagan av Svenska Akademiens ordlista (SAOL) och Skrivregler, goda ordböcker, t.ex. Svenska Akademiens ordbok (SAOB), handböcker i grammatik och språkriktighet).

Pitkänen (1982:15) poängterar att erfarenhet av praktiskt lärarbete hjälper forskaren med bedömningen och sorteringen av felen samt härleder orsaker till enskilda feltyper. Och om hjälp behövs är det alltid bra och vettigt att anlita och fråga någon som vet och kan bättre.

5.1.4 De olika arbetsfaserna inom felanalysen

Heikki Meriläinen (1984:13) som också använt felanalys som metod tar i sin felanalys upp arbetsgången för sin analys och den är som följer:

1. Felbeskrivning
2. Felkategorisering
3. Felförklaring
4. Bedömning av fel och felterapi

Jag kommer nu att kort beskriva alla de fyra olika arbetsfaserna så att man får en bättre bild av det hela.

Vid felbeskrivning och felidentifikation är det meningen att leta fram alla fel som gjorts. Detta sker med bland annat ordböcker. Man lutar sig förstås alltid på sin egen kompetens, men om man är osäker är det önskvärt att konsultera någon annan, en expert inom ämnet till exempel. När det gäller ordböcker är det viktigt att det är fråga om auktoritativa ordböcker som SAOL, eftersom det är just de auktoritativa ordböckerna som väger tyngst när man letar efter information och som troligtvis också ger rätt information, vilket är viktigt i sådana här fall. (Meriläinen 1984:13).

I felkategoriseringsfasen gäller det att komma fram till en sådan kategorisering som man själv är nöjd med och som passar det egna arbetet och syftet på bästa möjliga sätt. Jag själv bekantade mig med olika kategoriseringsmodeller innan jag bestämde mig för att använda Pitkänens (1980) modell. När det gäller själva kategoriseringen av felen är det förstås ibland väldigt svårt att dra gränser mellan vissa feltyper. Då gäller det helt enkelt bara att klassificera alla fel i någon av de kategorierna som man själv valt att ha med i det egna arbetet. Eftersom jag har bekantat mig med olika kategoriseringar kunde jag konstatera att man kan antingen välja en färdig kategorisering som någon redan använt tidigare och som även passar det egna syftet, men man kan också kombinera olika färdiga kategoriseringar och göra en egen kategorisering. Det gäller bara att komma fram till en sådan kategorisering som lämpar sig bäst för det syftet man har i sin undersökning.

När det gäller min egen forskning och kategoriseringen av felen, har jag valt att dela in felen i fyra olika kategorier: ortografiska fel, morfologiska fel, syntaktiska fel och lexikaliskt-semantiska fel. Kategoriseringen följer Pitkänens (1980) kategorisering eftersom jag tycker att den verkade logisk och den var även tydlig och klar som sig. Jag har ändå utelämnat interpunktionsfel då de inte är centrala då man studerar inlärningsprocessen.

Vid den tredje fasen, dvs. felförklaring, brukar man enligt Meriläinen (1984:17) oftast tala om interlingvala och intralingvala fel samt om fel som beror på undervisning. Meriläinen (1984:18) konstaterar att interlingvala fel förorsakas av interferens, antingen från modersmålet eller från något annat språk, oftast engelska, i alla fall i de nordiska länderna eftersom engelskan är rätt så vanlig i de länderna. Intralingvala fel däremot är fel som görs inom målspråkets egen struktur. Enligt Meriläinen är det oftast fråga om morfologiska fel, som ofta beror på fel böjningsanalogi. Dessa fel är även ofta likadana såväl hos andraspråksinlärare som hos modersmålstalare. De fel som kanske är svårast att lokalisera är fel föranledda av bristfällig undervisning. Meriläinen poängterar att till exempel vid utlärnning av svenskans ledföljd kan bristen på en systematisk undervisningsstrategi ha en stor betydelse när det gäller lärandet av det nya språket. (Meriläinen 1984:18).

När det gäller bedömningen av fel är det viktigt att man tar hänsyn till det som man vill att inlärarna ska åstadkomma. Är det till exempel det att texten är flytande och trevlig att läsa, eller fokuserar man enbart på språkriktighet? Det är upp till läraren/forskaren att bestämma hur man bedömer felen i situationen i fråga. I felterapi delen borde man enligt Meriläinen försöka utarbeta konkreta användningsregler samt presentera undervisningsstrategier med utgångspunkt i redovisade fel och feltyper. Med hjälp av felanalys kan man helt enkelt få fram direkt feedback om och i vilka avseenden språkundervisningen inte nått sitt mål. Och detta måste ju förstås leda till åtgärder, vilket kan ses syfta till felterapi. (Meriläinen 1984:19–20).

Meriläinen (1984:20–21) vill till slut dock poängtera att alla dessa fyra faser inte behövs vid analys av varje feltyp. Analysmodellen kan helt enkelt ses som en allmän ram för

felbehandlingen. Det bör också påpekas att ordningen mellan arbetsfaserna i några enstaka fall kan bli olik den som ovan nämnts. Vissa arbetsfaser kan även pågå parallellt, vilket betyder att överlappning förekommer ofta.

Jag har nu gått igenom felanalysens historia och tagit upp några av de som forskat kring det. Jag har tagit upp och förklarat hur de har använt felanalysen som metod och till exempel hurdana olika slags arbetsfaser de har haft. Detta betyder dock inte att jag själv tänker göra likadant och precis enligt deras modell. Jag har valt en analysmodell som jag tycker lämpar sig bäst med tanke på min undersökning. Arbetsfaserna är dock sådana att de för det mesta är desamma varje gång man gör en sådan här undersökning så vad gäller just arbetsfaserna är det inga större skillnader om man jämför med andra som forskat kring felanalys.

Jag har valt att använda Pitkänens (1980) analysmodell och indelning av felen eftersom Pitkänens verk ett bra verktyg med tanke på det som jag vill komma fram till. Jag vill alltså enbart få fram information om hur mycket av hurdana slags fel studerandena gör när de skriver en uppsats på svenska. Och en grovindelning till endast fyra felkategorier är passande i det här fallet eftersom jag enbart vill få fram en täckande helhetsbild av studerandenas kunskaper. När man fått fram information om det som orsakar mest problem bland studerandena är det sedan också lättare att i undervisningen koncentrera sig på ett visst område som ändå täcker ganska mycket.

5.1.5 Felanalysens begränsningar

Jag vill redan här ta upp det faktum att felanalysen som metod förstås har sina begränsningar. Jag diskuterar det lite kort här men även det hur allt detta tas hänsyn till i min studie.

Det är inte alltid lätt att finna ursprung till de gjorda felen. Det är förstås omöjligt att tänka på exakt samma sätt som studerandena, skribenterna, har gjort och när man heller inte vet någonting om deras språkliga bakgrund är det inte så lätt att veta varför felen är gjorda och varifrån de härstammar.

När det gäller kategoriseringen av felen uppstår ett annat problem. När de funna felen ska delas in i olika kategorier, är det möjligt att ett fel kan tillhöra fler än bara en kategori, beroende på var man tycker att felet härstammar ifrån. Jag har dock valt att inte dubbelkategorisera felen.

I sådana fall där ett och samma fel har förekommit flera gånger i en uppsats har jag räknat varje fel som ett skilt fel. Jag kunde förstås ha sett dem som bara ett fel men eftersom man ändå inte vet varför skribenten har valt att skriva på ett visst sätt i de olika sammanhangen tyckte jag att det är bäst om jag räknar alla gjorda fel som separata fel och som fel som inte har någonting med varandra att göra.

Alla exempel på gjorda fel är autentiska och kommer från det material som jag samlat in för den här forskningen. Jag presenterar felen och de olika feltyperna bara i den omfattning som jag anser vara nödvändigt med tanke på feltypen i fråga. Jag utgår alltså från att det inte är antalet exempel som spelar roll, utan att det i stället är mycket viktigare med kvalitén på de valda exemplen och analysen av dem.

5.2 Feltyper

Pitkänen (1980:15) har grovindelat felen i fem huvudkategorier: interpunktionsfel, ortografiska fel, morfologiska fel, syntaktiska fel och lexikaliskt-semantiska fel. Jag tänker dock enbart använda mig av de fyra sistnämnda eftersom interpunktionsfelen (till exempel fel i användning av skiljetecken) inte är så relevanta med tanke på mitt arbete och det som jag undersöker.

Varje underavdelning i detta kapitel inleds med en kort beskrivning av respektive felkategori. Jag tar upp olika exempel på feltyperna för att klargöra presentationen. Exempelen som jag tar upp är tagna ur Pitkänen (1980) verk och är alltså enbart sådana som han själv analyserat i sin forskning. Mina egna exempel tar jag upp och analyserar först i analysdelen.

5.2.1 Ortografiska fel

När man talar om ortografiska fel syftar man på stavfel, skriver Pitkänen (1980:23). En del av de ortografiska felen hör till kategorin lapsus, det vill säga ”harmlösa” stavfel. Hit hör enligt Pitkänen (1980:23–24) bland annat

- bortfall av streck och diakritiska tecken (prickar, ringar och accenttecken): *tankte* (pro: *tänkte*)
- bortfall av bokstav: *plötsigt* (: *plötsligt*)
- byte av bokstavstecken eller diakritiskt tecken: *mer* (: *ner*), *kånga* (: *känga*)
- sammanskrivning och särskrivning: *sommar morgon* (: *sommarmorgon*), *va glorni På Mig* (: *vad glor ni på mig*)
- stor och liten begynnelsebokstav: *lasse* (: *Lasse*), *Sen Fick en pojke syn på honom* (: *Sen fick en pojke syn på honom*).

Stavfelen berättar även intressanta fakta om förhållandet mellan tal och skrift, konstaterar Pitkänen (1980:24). När man exempelvis lärt sig svenska främst genom örat kan fel som till exempel *seja* (: *säga*) och *ock* (: *och*) vara mycket vanliga. Med hjälp av stavfelen kan man även få fram intressanta fakta om skillnader i fonemsystemen mellan svenskan och finskan. Fel som till exempel *ny* (: *nu*) kan uppstå eftersom finskan saknar u-ljud.

När det gäller just denna kategori, konstaterar Meriläinen (1984:38) att vad gäller bedömningen är den kanske mest objektiv i fråga om ortografiska fel. Detta påstår han är fallet på grund av de fasta reglerna för ortografin.

Vad gäller de ”harmlösa” stavfelen, eller lapsusar, är det i den här forskningen nästan omöjligt att veta om det är fråga om ett fel eller bara ett misstag. Uppsatskontexten kan förstås hjälpa till när det gäller detta, och då kunde man kanske lättare kunna säga om det är fråga om kunskapsbrist eller koncentrationsbrist när det gäller det gjorda felet. Om en studerande skriver samma ord rätt på ett ställe men fel på ett annat ställe kunde man kanske påstå att det är fråga om ett misstag när det gäller det felaktiga skrivsättet. Detta är dock inte alltid fallet och det är heller inte något man kan bevisa. Enligt mina

egna erfarenheter är det normalt att studerandena, om de inte är helt säkra på hur ett visst ord stavas, väljer att skriva ordet på två eller flera olika sätt på olika ställen för att få det rättskrivet på åtminstone ett ställe. De chansar alltså på olika alternativ, ett antal olika skrivsätt av samma ord, i samma text för att lyckas, och få ordet rättskrivet någonstans i texten.

Eftersom det är nästan omöjligt att veta om det är fråga om ett fel eller bara ett misstag, slarv helt enkelt, har alla möjliga fel räknats och även behandlats som fel i min felanalys. Jag har dock försökt analysera varje fall enskilt och se om det möjligtvis i vissa fall går att säga att det ”bara” handlar om koncentrationsbrist och att det enbart har varit fråga om ett misstag. Förstås blir antagandena här väldigt subjektiva men jag har här ändå velat ta mig den tiden att analysera de olika felen och speciellt de möjliga orsakerna som kunde ligga bakom dem.

5.2.2 Morfologiska fel

Med morfologiska fel menas felböjning av till exempel substantiv, adjektiv eller verb.

Pitkänen (1980:30) tar fram fel som har att göra med bland annat

- substantivböjning: till exempel *en gammal farbro* (: *farbror*), *stövlen* (: *stöveln*)
- bruket av kasusformer: till exempel genitiv *-s* saknas (*Karlsson gamla sko*), akkusativformen *han* används i stället för objektsformen *honom* (*med han*)
- adjektivböjning: *dåligaste* (: *sämsta*)
- verbböjning: *titta* (: *tittade*), *dykde* (: *dykte*), *hållde* (: *höll*).

Meriläinen (1984:39) konstaterar att kriteriet för att ett fel kategoriseras som morfologiskt är att felet inte kan motiveras på andra än rent böjningstekniska grunder. Det finns helt enkelt regler för hur man böjer vissa ord. Man kan till exempel inte böja substantiv hur som helst utan man måste följa reglerna som säger i vilken kategori ordet hör till och således hur ordet böjs. Oftast är det böjningen i pluralis som orsakar problem för inlärarna eftersom de inte vet vilken ändelse man ska använda. Meriläinen konstaterar dock att det även finns många lånord som saknar ett egentligt ”svenskt”

mönster och som därför orsakar problem. De ord och dess former måste inläras individuellt och det gör det hela svårare för inlärarna.

Meriläinen (1984:42) påpekar att det även i denna kategori finns entydiga regler varför också bedömningen av felén går enligt enhetliga och objektiva linjer. Det enda som dock vållar problem är alla de nya lånorden. De följer som sagt inga egentliga svenska mönster när det gäller böjningen och är därför svåra att lära sig för en person som lär sig svenska.

5.2.3 Syntaktiska fel

Viktiga feltyper inom syntaxen är enligt Pitkänen (1980:32–42) bland annat

- genusfel: till exempel *det lilla korget*²
- speciesfel: bestämdhet/obestämdhet, till exempel *På en sten satt fiskaren (: en fiskare) och metade* (beror på kontexten)
- syftningsfel: *satte han det (skon) på hans krok, alla folk*
- fel som har att göra med platshållartvång: varje finit svensk sats måste ha ett subjekt (eller ett led som fyller subjektsfunktion), till exempel *så nappade (: så nappade det)*
- ledföljdsfel: fel i ledföljd i huvudsats och bisats, felplacerat satsadverbial och objekt och så vidare
- prepositionsfel av olika slag: *gubben blev glad av (: över) skon.*

Meriläinen (1984:69–70) är inne på samma linje som Pitkänen (1980) när det gäller genus och species. Eftersom finskan helt saknar genus och även uttrycker species på ett annat sätt än vad man gör i svenskan är detta något som vållar väldiga problem för finska inlärare.

² Pitkänen har i sin kategorisering valt att kategorisera genusfel som syntaktiska fel och inte som morfologiska fel, och jag följer Pitkänens kategorisering i min egen kategorisering.

5.2.4 Lexikaliskt-semantiska fel

Till kategorin lexikaliskt-semantiska fel räknar Pitkänen (1980:42–44)

- lexikalt talspråkliga ingredienser: *sätta på dojan* (: *skon*) *på kroken*
- lexikala fel: *simplats* (: *badplats*)
- felaktigt ordval och idiom: *ovanför* (: *norr om*) *Italien*, *Han tog ett stort* (: *djupt*) *andetag*
- semantiska oklarheter: *man skrämmer* (: *mannen blir rädd/arg* ?)
- felanvändning av verbpartikel: *han ser besviken* (: *ut*).

Meriläinen (1984:42) konstaterar att det i denna kategori förekommer en massa fel som är av varierande slag. Oftast är det gemensamma det att det är fråga om ord och former som inte existerar i svenskan. För det mesta kanske påminner orden om ”riktiga” svenska ord men de är inte riktigt korrekta.

Enligt Meriläinen (1984:42–44) är till exempel interferens från andra språk speciellt något som tycks ha sin påverkan när man ser till de olika felen. När man ser till finska inlärare som lär sig svenska är det normalt att till exempel finska och engelska har sin påverkan just i form av interferens. Inläraren har kanske en aning om vad ett specifikt ord betyder på målspråket men bristen på kunskap gör att slutresultatet inte är hundra procentigt.

Meriläinen (1984:46) konstaterar också att om man ser till finska inlärare som lär sig svenska är det med stor sannolikhet just inom denna kategori som interferensen från finskan är som tydligast. Detta påstår han bland annat på grund av att finskan inte har så många prepositioner men däremot ganska många postpositioner. Detta vållar problem för en finskspråkig eftersom svenskans prepositionsfraser huvudsakligen uttrycks med olika kasus i finskan. Skillnaden mellan finskans och svenskans språkssystem är alltså stor vad gäller detta. Den största orsaken till de svårigheter som de finskspråkiga svenskstuderande har i sitt prepositionsbruk på svenska är alltså att de saknar modellen för prepositionsfrasen i sitt modersmål, och detta är något man borde fästa uppmärksamhet vid i undervisningen, konstaterar Meriläinen (1984:46).

5.2.5 Kort sammanfattning

Jag tar nu kort upp sådana saker och delar inom felanalysen som möjligtvis med störst sannolikhet vållar problem bland inlärarna. Samtidigt lyfter jag upp sådana iakttagelser som Meriläinen gjort i sin forskning.

Meriläinen (1984:85) konstaterar att syntaxen, som oftast har väldigt entydiga regler och normer, inte är så svår för de goda eleverna, men för de svaga eleverna är syntaxen något som vållar stora problem. Meriläinen konstaterar också att interferens från finskan är en stor felkälla och enligt honom (1984:85) kommer den till uttryck på alla språkliga beskrivningsnivåer åtminstone i någon form.

Man kunde även anta att kategorierna ortografiska fel och morfologiska fel är de kategorier där det förekommer minst antal fel. Detta styrks också av Meriläinens (1984) forskningsresultat. Han konstaterar att de är fråga om rätt små kategorier och att det inte är de som är svårast att behärska i det svenska språket.

6 Fel i materialet

I min analys nedan tar jag bara fram en liten del av de fel som förekommer i uppsatserna, det vill säga de mest intressanta och representativa exemplen. Alla feltyper som nämnts i föregående kapitel förekommer även i mitt material. Jag har numrerat alla uppsatser både från Parkano och från Jakobstad, och bokstaven och siffran inom parentes efter exemplen nedan ger information om vilken uppsats det är fråga om och om uppsatsen är ifrån Parkano eller Jakobstad. Till exempel P2 betyder alltså uppsats nummer 2 från Parkano och J18 uppsats nummer 18 från Jakobstad. Exemplet som jag tar upp återger de studerandes autentiska språk och därför kan det också finnas andra fel i ett exempel än dem som jag kommenterar och analyserar.

6.1 Allmänna iakttagelser

Sammanlagt har studerandena i Parkanon lukio använt 2985 ord och gjort totalt 693 fel i alla feltypskategorier. I Jakobstad har studerandena använt 2714 ord och gjort totalt 450 fel i alla feltypskategorier. I Parkano har studerandena alltså gjort cirka 0,23 fel per ord medan studerandena i Jakobstad har gjort cirka 0,17 fel per ord. Studerandena i Parkano har i genomsnitt skrivit lite längre uppsatser. Skillnaden mellan de två orterna är 271 ord vilket i genomsnitt blir cirka 13 ord per studerande.

6.2 Ortografiska fel

I Parkano är antalet ortografiska fel sammanlagt 52, vilket är 8 procent av alla fel gjorda i uppsatserna från Parkano. I Jakobstad är antalet 105, vilket är 23 procent av alla fel gjorda i Jakobstad. Antalet fel gjorda av studerandena i Jakobstad är alltså mycket större än antalet fel i Parkano, och man märker även att de ortografiska felen utgör nästan en fjärdedel av alla de fel som studerandena i Jakobstad har gjort. Men det som bör tilläggas är att de flesta ortografiska felen gjorda av samtliga studerandena inte är några ”allvarliga” fel eftersom de inte försvårar förståelsen av texten och verkar vara lapsusar.

I Parkano är en stor del av de ortografiska felen just bortfall av diakritiska tecken det vill säga att ringen i *å* och prickarna i *ä* och *ö* saknas. I Jakobstad är det däremot svårt att hitta liknande fel i uppsatserna.

- (1) Men på landet är inte många *kladaffärer* eller *kafeer*. (P2)
- (2) ska jag resa med mina roliga kompisar utan *föraldrar*. (J18)

Fel som har att göra med bortfall av bokstav finns i både Parkano och Jakobstad. I Parkano har oftast en bokstav fallit bort i mitten av ordet och oftast handlar det då om en lapsus. Gymnasisterna från Jakobstad har däremot förkortat orden antingen av misstag eller på grund av inflytandet av talspråk.

- (3) jag måste inte vara rädd att en bil kolliderar med mina *hunar* (P11)
- (4) den första matchen *va* JYP mot HPK (J2)

Inte heller fel som har att göra med byte av bokstavstecken eller diakritiskt tecken är väldigt vanliga men det finns ett tiotal sådana fel. Det är troligen mest fråga om lapsusar och inte det att studerandena inte vet hur man skulle stava orden eftersom studerandena gör sådana fel bara enstaka gånger.

- (5) Det är *gul* ibland att sminka (P5)
- (6) vi *vad* också på disco (J1)

I Parkano finns det bara ett fel som har att göra med sammanskrivning och särskrivning. I Jakobstad finns det däremot tiotals sådana fel, speciellt med prefixet *jätte-*. Orden är alltså skrivna som två olika ord.

- (7) klädaffärer är *jätte viktiga* för mig (P1)
- (8) Det kommer att bli *jätte kul!* (J4)
- (9) Jag bara dansade och skrattade i *hotel rummet* (J5)

Gymnasisterna från Parkano har inte gjort några fel alls när det gäller stor och liten begynnelsebokstav och även i Jakobstad har gymnasisterna bara gjort ett par fel i den här kategorin.

- (10) alla i publiken apploderade *ilves* spelaren Raimo Helminen (J2)
- (11) På sommarlovet ska jag bygga en *Rallybil* (J10)

Som sammanfattning kan man säga att de ortografiska felen i Parkano är jämnt fördelade mellan alla kategorier. Dock är antalet ortografiska fel i Parkano mycket litet jämfört med de andra kategorierna och de kan enligt min analys oftast klassificeras som slarvfel. Det som är intressant med de ortografiska felen och det stora antalet fel i Jakobstad är att talspråket kan ha haft en påverkan. Detta märks tydligt i följande exempel:

- (12) men den var *änto* [ändå] ganska bra (J10)
- (13) Hoppas det kommer tillräkligt varmt *annos* [annars] får vi inte (J10)
- (14) *de* [det] ska bli jättekul (J13)
- (15) jag *måst* fara dit (J18)

I exemplen 12 och 13 märks tydligt påverkan av dialekten som man använder i Österbotten, då man speciellt förkortar ord men även uttalar bokstaven *d* som *t*. I de övriga exemplen är det svårare att veta om det är fråga om påverkan av talspråket eller om det är fråga om slarv.

6.3 Morfologiska fel

Gymnasisterna från Parkano har gjort sammanlagt 105 morfologiska fel, eller 15 procent av samtliga fel i Parkano. I Jakobstad har gymnasisterna gjort 51 morfologiska fel vilket utgör 11 procent av alla fel gjorda där. Här kan man se att det har gjorts dubbelt så många fel i Parkano än i Jakobstad när det gäller de morfologiska felen. Procentuellt sett är dock antalet morfologiska fel nästan lika stort på de båda orterna.

Det kan noteras att man i både Parkano och Jakobstad har böjt substantiv på ett felaktigt sätt. Speciellt den tredje deklinationen med pluralisändelsen *-er* är mycket frekvent i Jakobstad även om ordet i fråga inte hör till den tredje deklinationen. Men som redan tidigare har konstaterats i samband med processbarhetsteorin och de olika nivåerna, är det när det gäller ett språk som har flera olika ändelser för samma funktion, precis som svenska plural har, lätt hänt att inläraren överanvänder vissa ändelser (se 4.2.2). I Parkano har studerandena däremot ofta glömt att böja substantiven i pluralis. I Jakobstad kan man bara märka detta i ett par fall.

- (16) *Biler* och människan går fram och tillbaka (P11)
- (17) Vi hade många *problemer* med resan (J8)
- (18) Här är många butiker och *affären* (P13)
- (19) några mina *vänner* (J7)

Bruket av genitiv och pronomenets objektsform verkar inte vålla några problem för studerandena vare sig i Parkano eller i Jakobstad. De få fel som dyker upp handlar om att studerandena har glömt att böja i genitiv eller har böjt pronomina på ett felaktigt sätt.

Följande exempel är de enda som förekommer i uppsatserna:

- (20) Hon flyttade här för *studier* skull (P15)
- (21) Vectra har en 2,0 *liter* motor (J9)
- (22) Jag bad *hon* kom ibland i min hem. (P16)
- (23) jag känner *de* inte så bra (J12)
- (24) började *oss* spela mycket innebandy (J7)

Fel i adjektivböjning förekommer nästan aldrig i vare sig Parkano eller Jakobstad. I sådana fall handlar det mestadels om enstaka fel.

- (25) den *farligasta* uppfinningen i vår jord (P19)
- (26) Det skulle vara *jättekult* (J17)
- (27) Vi vill simma i den *kall* vatten (J18)

När det gäller verbböjning har studerandena haft problem speciellt med att bilda presens, preteritum och supinum. De har haft svårigheter att placera verben i rätt konjugationsgrupp och därför böjt verben på ett felaktigt sätt. Starka och oregelbundna verb har ofta böjts svagt i preteritum i Jakobstad. Även när det gäller supinum har studerandena gjort fel på grund av att de inte vet till vilken konjugationsgrupp verben tillhör.

(28) Man *behövar* inte bil eftersom bussar går överallt hela tiden (P7)

(29) Jag *resar* till Helsinki varje sommar (J6)

(30) i Jyväskylä jag *sovade* och *ätade* mycke (J2)

(31) Vi *köpte* den för 100 € (J10)

(32) Jag har *levit* här hela mitt liv (P10)

(33) Jag har *tänkat* att flytta till stan (P13)

(34) Vi har några gånger *resat* någonstans med bilen (J17)

Infinitivmärket *att* saknas också ett par gånger i både Parkano och Jakobstad:

(35) En dålig sidan i _ bo på landet är det du måste ha en bil (P9)

(36) Vi alla älskar _ prata svenska (J13)

Studerandena i speciellt Parkano har inte kommit ihåg att endast finita former kan vara predikat i en svensk sats (se Bolander 2005:134). De har använt den infinita formen istället för den finita formen såsom i följande exempel:

(37) om du *vilja* få nya vänner (P4)

(38) Jag *sakna* något som är stort! (P7)

(39) Vi *älska* gå i skogen (J13)

I Parkano har studerandena också blandat ihop användningen av infinita verbformer och finita verbformer. Då man placerar flera verb i följd använder man infinita verb efter det finita verbet men det har inte studerandena från Parkano lyckats med.

(40) jag har ofta *tänker* att kollektivtrafiken skulle vara fantastisk saken (P2)

(41) Jag tycker *åker* buss till jobbet (P6)

(42) Men jag vill alltid *kom* till Parkano (P9)

6.4 Syntaktiska fel

Gymnasisterna i Parkano har gjort totalt 271 syntaktiska fel vilket är 39 procent av alla fel gjorda i Parkano. I Jakobstad har studerandena gjort 193 syntaktiska fel vilket är 44 procent av alla fel gjorda där. Antalet syntaktiska fel är alltså väldigt stort i både Parkano och Jakobstad. Med andra ord har studerandena på de båda orterna tydliga

problem inom just det här området. Förstås påverkas detta av att så många olika slags fel ingår i kategorin syntaktiska fel, men det stora antalet fel inom syntaxen kan också förklaras med hjälp av processbarhetsteorin. Enligt den är syntaxen ett av de svåraste momenten att behärska i det svenska språket och enligt processbarhetsteorin klarar man av att processa syntaxen först på de högre nivåerna. Syntaxen är alltså svårt att processa och något som man lär sig sist i det svenska språket.

Finskan saknar genussystem vilket orsakar problem i språkinlärandet. Detta syns även i uppsatserna där man kan hitta genusfel. Speciellt i Jakobstad verkar det vara många, nästan hälften, som har böjt en-ord som ett-ord.

- (43) På landet jag vill bå på stora egnahemshus med *mitt* familj (P10)
- (44) Det har fungerat förr i *tidet* (P20)
- (45) *Mitt* favorithobby i somras är att simma. (J14)
- (46) människorna lyssnar på musik och dansar på *väget* (J20)

Finskan saknar ett liknande species som man använder i svenskan eftersom finskan inte har något artikelsystem. I finskan uttrycker man bestämdhet till exempel med hjälp av ordföljd. På grund av allt detta har studerandena i både Parkano och Jakobstad haft problem med att välja rätt mellan bestämd och obestämd form. Studerandena har till och med glömt sådana grundregler som att man alltid har obestämd species efter genitivform och att man har obestämd species efter vissa ord såsom *nästa*.

- (47) Så jag missade mitt *jobbet*. (P3)
- (48) Alla är nära; affärer, *en bank* och biografer. (P5)
- (49) På landet *natur* är vackrare (P9)
- (50) Här är inte *föreningen* eller *avgaserna*. (P13)
- (51) Jag hoppas att jag får också *ett sommarjobbet*. (J12)
- (52) Jag drömmer om svenska gitarspelare, som har ljus hår och blåa *ögonen*. (J13)
- (53) Jag tror att nästa *sommarlovet* ska vara jätte trevligt. (J16)
- (54) Då denna stora *stressen* skulle fara bort (J19)

Syftningsfel är ganska frekventa i både Parkano och Jakobstad. Ungefär hälften av alla studerande har gjort syftningsfel. För en finskspråkig kan det dock vara lätt hänt att man glömmer bort att böja till exempel predikativ som kan komma långt efter huvudordet, precis som i följande exempel:

- (55) Affärer och kaféer är *öppen* sent. (P5)
- (56) Kanske det är *dum* (J12)

Svenskan är, till skillnad från finskan, ett språk som har ett så kallat platshållartvång. Formellt subjekt *det* har ofta utelämnats i båda gymnasierna, men särskilt ofta i Parkano

där cirka 75 procent av studerandena har utelämnat det formella subjektet *det*. Finskan har sin tydliga påverkan eftersom den inte har något platshållartvång.

- (57) Och efter skolan skulle _ vara fantastisk ta en fika med kompisar. (P2)
- (58) När solen skiner och _ är en varm dag (J15)

Ledföljdsfel utgör en stor del av alla syntaktiska fel på de båda orterna. I huvudsatser har studerandena glömt att använda omvänd ledföljd när det är någon annan satsled än subjektet som inleder satsen och när bisatsen kommer före huvudsatsen.

- (59) I stan *jag kan* gå på bio (P5)
- (60) I framtid, när jag har något yrke, *jag vill* flytta tillbaka till landet (P8)
- (61) På morgonen *vi åt* en jätte bra frukost (J5)

I bisatser har studerandena problem med att placera satsadverbialen, särskilt *inte*, på rätt plats. De har troligtvis glömt bort regeln för hur man konstruerar en bisats. I frågebisatser har studerandena också problem. Där har de blandat ihop reglerna för frågebisatser och frågor och använt omvänd ledföljd.

- (62) Det är också trivsamt om höghuset är *inte* mitt i stan (P10)
- (63) Polisen vet var *är du*. (P18)
- (64) man sade att de var *inte* möjliga ännu. (J3)
- (65) Vi har planerat med kompisar vad *ska vi* göra på sommaren. (J18)

Studerandena på båda orterna har gjort olika slags prepositionsfel. De har använt fel preposition, utelämnat prepositionen men även använt preposition när man inte har behövt någon. Prepositionsfelet är väldigt frekventa, det vill säga kring 90 procent av alla studerande har gjort prepositionsfel av något slag. Detta kan bero på att finskan har ett kasusystem som används i situationer där svenskan har prepositioner och därför har finska studerande svårt att välja rätt preposition.

- (66) Jag bor långt borta *på* centrum (P2)
- (67) Jag vill bo på landet, *inte _* stan (P11)
- (68) jag ska själv betala allt jag köper *från* Sverige. (J4)
- (69) Vi var där _ två dagar (J5)
- (70) *På* nästa sommar ska jag gå på sommarfestivaler (J6)

6.5 Lexikaliskt-semantiska fel

I Parkano har studerandena gjort 265 lexikaliskt-semantiska fel, vilket är 38 procent av alla fel gjorda i Parkano. I Jakobstad har studerandena gjort 101 lexikaliskt-semantiska fel, vilket är 22 procent av alla fel som studerandena i Jakobstad har gjort. Det här är en

tungt vägande kategori eftersom det kommer fram om studeranden verkligen kan svenska. Man måste verkligen kunna språket för att kunna använda olika idiom och ord med visst stilvärde.

Det finns nästan inte alls lexikalt talspråkliga ingredienser i studerandenas uppsatser men följande två exempel kommer upp i uppsatser skrivna av två studerande i Jakobstad.

(71) Sommaren är den tiden, när man *bajlar* [festar] och är med tjejerna. (J9)

(72) prata med många svenska *ungar* (J13)

Antalet lexikala fel är inte heller stort. Speciellt i Parkano ser man dock tydligt att engelskan har haft sin påverkan på studerandena i form av interferens. De har använt engelska ord istället för svenska och även ”*du*-passiv”, som kommer från engelskan, istället för *man*-passiv. I Jakobstad har ingen av studerandena använt sig av ”*du*-passiv”.

(73) Jag är t.ex. intresserad av fäktning men *du* inte kan göra det här i Parkano. (P4)

(74) Jag vill ha stora *garden* med massor av blåmmor (P10)

(75) Jag ska vara mycket *faster* än mannen som simmade över sjön före mig. (P17)

(76) jag hade glömt mitt *passport* hem (J8)

(77) göra *spontaniska* saker (J17)

Pitkänen (1980:43) konstaterar att om man har finska som modersmål har man en viss benägenhet att använda verbet *vara* analogt med finskans *olla* även när det inte är så lämpligt i svenskan. Detta syns tydligt i studerandenas uppsatser och det går att finna tiotals fel som har att göra med felanvändningen av verbet *vara*.

(78) I stan det *är* mera arbetsplatser (P7)

(79) Naturligt sommaren *är* inte bara om bilar (J9)

Ordvalsfel är rätt vanliga bland studerandena. Ungefär hälften av studerande har till exempel använt verbet *gå* på ett felaktigt sätt. De har använt det i betydelsen ’resa’ och ’åka’.

(80) Det är fantastiskt att *svimma* i sjön när solen skiner (P12)

(81) Han säger, att du får *foten* [sparken]. (P17)

(82) apploderade ilves spelaren Raimo Helminen för hans sista *spel* [match] i Jyväskylä (J3)

(83) Från Tammerfors *gick* vi till Tuuri (J5)

Studerandena har inte gjort många fel när det gäller idiom. Man kan dock lätt märka att alla fel i följande exempel är påverkade av finskan.

(84) livet på landet är *all i alla* på mig. (P12)

(85) Men de *är* [har] fel. (P13)

(86) På sommaren ska jag *göra* alltid *kul* [ha roligt] med mina vänner (J12)

Fall där det är svårt att få klarhet i författarens tankegång förekommer väldigt sällan, nästan aldrig. Med lite eftertanke kommer man oftast nog på vad skribenten har varit ute efter men fall som i följande exempel kan vara rätt kluriga.

(87) Å andra sidan får jag bo i stan, om jag måste leva i stan. [?] (P9)

(88) Men han hade alltid skrämmt alla nya. [Men han hade alltid varit rädd för allt nytt. ?] (J3)

Partikelverbet *tycka om* har Parkano-studerandena haft stora problem med. Ungefär 75 procent av studerandena i Parkano har skrivit endast verbet *tycka* och utelämnat partikeln *om*, precis som i följande exempel:

(89) När jag var ung, tyckte jag _ att spela ishockey (P3)

(90) Jag tycker _ att bo på landet. (P13)

I de flesta exemplen märks interferensen från antingen finska eller engelska. Detta var dock väntat eftersom som jag redan tidigare (kapitlen 5.2.4 och 5.2.5) tog upp och som Meriläinen (1984:46) konstaterar, är det just i kategorin lexikaliskt-semantiska fel som interferensen är som tydligast.

7 Analys av uppsatser med hjälp av processbarhetsteorin

I den här delen kommer jag att föra en diskussion om hur långt studerandena har hunnit i sin svenskinläring utifrån de felanalyser jag har gjort. Som jag redan tidigare nämnt finns det alltså fem olika faser, också kallade nivåer, inom processbarhetsteorin, och inom olika faser av inläringen tenderar man att göra olika typer av fel. Jag går igenom varje enskild fas och knyter de iakttagna felen till de olika utvecklingsstegen i inläringen.

Studerandena har gjort många fel och de har både lyckats med en massa olika saker inom grammatiken, och misslyckats med en hel del sådana saker som man kunde tycka att de redan vid det här laget borde behärska. Därför är det svårt att dra någon linje och

bestämt antyda att studerandena redan behärskar en viss nivå inom processbarhetsteorin. Jag kommer dock låta felen säga sitt och jämföra de gjorda felen med de olika nivåerna i processbarhetshierarkin, och därefter se på vilken nivå studerandena hamnar.

Jag kommer som sagt att gå igenom varje nivå från nivå 1 till nivå 5. Jag börjar från nivå 1 och kommenterar varje enskild nivå även om det visar sig att det inte finns någon studerande som är kvar på nivån i fråga.

7.1 Nivå 1

På den första nivån är det fråga om ord. Enligt processbarhetsteorin är det på den här nivån för det mesta fråga om oböjda ord. Alltså att inlärnarna kan olika slags ord, kanske väldigt många dessutom, men att de inte använder till exempel vare sig obestämd artikel (*en säng/en bok*) eller bestämdhetssuffix (*säng-en/bok-en*).

När man ser på uppsatserna som studerandena i Jakobstad och i Parkano har skrivit ser man att det inte finns några svårigheter bland studerandena att använda obestämd artikel eller bestämdhetssuffix. Det betyder dock inte att det inte förekommer några fel. Det som blir fel är helt enkelt det att studerandena tar fel på substantivs genus. De skriver *ett* när det ska vara *en* och tvärtom.

Eftersom studerandena ändå böjer orden, även om det blir på ett felaktigt sätt, och inte bara använder oböjda ord, kan man konstatera att ingen av studerandena ligger kvar på nivå 1 om man ser på processbarhetshierarkin. Studerandena behärskar språket bättre än så och klarar av att producera språk på högre nivåer än bara nivå 1. När man analyserar uppsatserna märker man att morfologin inte är systematisk, som den borde vara på de högre nivåerna, men om man ser till användningen av obestämd artikel och bestämdhetssuffix så kan man konstatera att studerandena redan befinner sig på en högre nivå än bara på nivå 1.

7.2 Nivå 2

När man uppnår nivå 2 betyder det att inläraren kan processa ordklasser vilket samtidigt betyder att grammatiken utvecklas. Verb och substantiv har till exempel olika egenskaper och på den här nivån borde inlärarna veta att det inte till exempel går att böja de två ordklasserna på samma sätt.

Svenskan har ändelser och det är just på detta stadium, på nivå 2, som inläraren börjar förse orden med lexikal morfologi, det vill säga att man ger till exempel substantivändelser för bestämdhet och plural och verbändelser för tempus. Detta för med sig att eftersom det finns så många olika ändelser för samma funktion i språket, som till exempel de olika ändelserna som markerar plural i svenskan, är det svårt för en inlärare att veta vilken ändelse man ska använda och då förekommer det lätt överanvändning av till exempel de mest frekventa ändelserna.

I följande exempel ser man att inlärarna inte har några problem med att förstå betydelsen av ändelserna:

- några mina *vänner* (J7)
- Men på landet är inte *många kladaffärer* eller *kafeer*. (P2)

Studerandena vet att man ska ge substantiv ändelser för plural. Dock bör nämnas att det som är allra svårast är att få rätt på pluraländelsen. Överanvändningen av pluraländelsen *-er* märks väldigt tydligt i uppsatserna, både i Jakobstad och i Parkano. Studerandena har använt sig av pluraländelsen *-er* tiotals gånger både i Jakobstad och i Parkano. Här presenteras några exempel för att göra det hela mer tydligt:

- *Biler* och människan går fram och tillbaka (P11)
- Vi hade många *problemer* med resan (J8)

När det gäller den obestämda artikeln förekommer det inte så många fel. Studerandena behärskar ordets genus när det står i obestämd form. Men när ordet står i bestämd form

ökar antalet gjorda fel. Vad kan det bero på? Enligt min egen uppfattning lär sig studerandena ord genom att läsa igenom ordlistor och därefter lär de sig att det till exempel ska vara *en bil*. Men när studerandena sedan ska böja ordet behandlar de det som ett skilt ord och böjer det till att bli *bilet*.

Exemplen ovan visar även att inlärarna klarar av att ge ord pluraländelse när de följer efter räkneord, precis enligt reglerna för kongruens i svenska nominalfraser. Även om pluraländelsen ges, betyder det inte alltid att ändelsen blir rätt, precis som framgår av exemplen. Allt detta hör dock till nivå 3 och eftersom inlärarna klarar av detta kan man konstatera att de även behärskar nivå 2.

7.3 Nivå 3

Som framgår ovan, klarar inlärarna även av denna nivå, eftersom de vet och kan markera att det finns grammatisk information mellan två ord i en fras, som i följande exempel:

- ska jag resa med *mina roliga kompisar* utan föräldrar. (J18)

Varje ord i nominalfrasen *mina roliga kompisar* har en markering som säger om det är singular eller plural, och en inlärare på nivå 2 hade inte kunnat lägga till de rätta ändelserna till orden *rolig* och *kompis* när det gäller pluralformen.

På den här nivån är dock ordföljden fortfarande rak, även i fall där den inte borde vara det. Detta framgår tydligt av följande exempel:

- På landet *jag vill* bå på stora egnahemshus med mitt familj (P10)

Sådana här exempel finns rätt så många i studerandenas text, i ungefär hälften av texterna i både Parkano och Jakobstad. Informationsöverföringen begränsas alltså till att gälla inom frasen. På den här nivån klarar inläraren ännu inte av att processa hela satser,

så man kunde dra den slutsatsen att ungefär hälften av inlärnarna är kvar på nivå 3 eftersom de inte behärskar ordföljden till hundra procent. Omvänd ordföljd tillhör nämligen nivå 4 i processbarhetshierarkin.

7.4 Nivå 4

Inlärnarna klarar alltså av att markera att det finns grammatisk information mellan två ord i en fras som i exemplet *mina roliga kompisar*. Men för att behärska nivå 4 krävs att inlärnaren behärskar användningen av V2-ordföljden, det vill säga rak ordföljd när subjektet är först i satsen (*Jag skriver nu*) och omvänd ordföljd när något annat kommer först (*Nu skriver jag*). När man ser på uppsatserna ser man att det inte vållar några problem för studerandena att använda rak ordföljd när subjektet kommer först i satsen men att de har stora problem med omvänd ordföljd när något annat kommer först i satsen, precis som följande exempel tydligt visar:

- I stan *jag kan* gå på bio (P5)
- På morgonen *vi åt* en jätte bra frukost (J5)

Som jag redan tidigare konstaterat, utgör alltså ledföljdsfelen en stor del av de syntaktiska felen både i Parkano och i Jakobstad. Det är speciellt i huvudsatser där det är någon annan satsled än subjektet som inleder satsen som studerandena har haft problem och det framgår även av exemplen. Om man alltså tittar på det grammatiska regelverket kan man säga att inlärnarna ännu inte riktigt har fått överblick över hela satsen.

När man ser på alla uppsatser både från Jakobstad och från Parkano, kan man dra den slutsatsen att ungefär hälften av studerandena klarar av att, om inte varje gång så åtminstone någon gång, använda omvänd ordföljd när det så krävs. Det finns dock de som även klarar av det varje gång. Här visas några exempel på hur studerandena även lyckats med att använda omvänd ordföljd:

- I sommaren *tycker jag* mest om att... (J19)
- På landet *är livet* litet svår. (P2)

Som jag redan tidigare konstaterat, krävs det alltså att man till exempel gör skillnad mellan huvudsatser och bisatser för att kunna ta klivet till den sista nivån inom processbarhetshierarkin, och om man inte till exempel vet när man ska använda rak ordföljd och när omvänd ordföljd, är man inte redo att ta klivet till nivå 5.

Om man utgår ifrån att en inlärare klarar av något även om det ibland blir fel och ibland rätt inom ett visst område, kan man säga att knappa hälften, ungefär 40 procent, av alla studerandena i min undersökning då behärskar det svenska språket på ett sätt som ger de rätt att ta klivet till nivå 5 inom processbarhetshierarkin. Men som sagt, det betyder inte att de är felfria inom de tidigare nivåerna, tvärtom, och man kan förstås alltid spekulera i varför det ändå förekommer fel bland sådana inlärare på de tidigare nivåerna. Och man kan förstås också spekulera i och sådana inlärare verkligen då är redo att ta klivet till nästa nivå. Man kunde ju också påstå att för att ta klivet till nästa nivå är man tvungen att vara felfri på de tidigare nivåerna.

7.5 Nivå 5

När man nått nivå 5 som också är den sista nivån inom processbarhetshierarkin, har man samtidigt också tagit det sista steget i utvecklingen av svenskans grammatiska regler. Jämfört med nivå 4 innebär denna nivå ytterligare ett framsteg, det vill säga nu kan inlärare inte bara processa grammatisk information mellan ord och fraser utan även mellan satser. Och som redan tidigare konstaterats är det just det som för svenska innebär en skillnad mellan ordföljden i huvudsats och ordföljden i bisats.

Efter en närmare studie av de 20 uppsatser som studerandena i Parkano gjort kan jag konstatera att bara två studerande (P1 och P14) behärskar nivå 5 i processbarhetshierarkin. Dock var det ett par studerande som var väldigt nära nivå 5,

men med tanke på mängden fel, och framför allt typen av gjorda fel, kan man inte säga att de i det här skedet skulle vara redo att ta klivet till nivå 5.

De två studerandenas (P1 och P14) texter var i och för sig inte heller helt felfria, men de få fel som jag kunde finna var inte några ”större” fel. Det var alltså inte fråga om till exempel ordföljdsfel, utan mest handlade det om enstaka böjningsfel av olika ord. Ordföljden var faktiskt något som båda studerandena klarade till hundra procent, trots att de även hade försökt sig på lite ”krångligare” satser än bara enkla huvudsatser efter varandra. Av 20 studerande i Parkano är det alltså bara två som visar att de klarar alla de grammatiska nivåerna i hierarkin för svenska. Resten är fortfarande kvar på de lägre nivåerna, nivå 3 eller nivå 4.

När det gäller Jakobstad kan man konstatera att det fanns fler studerande än i Parkano som antingen helt tydligt visade att de klarar alla de grammatiska nivåerna i hierarkin för svenska, eller att de är precis på gränsen till att nå nivå 5. De som är på gränsen tycks ändå klara av de stora linjerna och därför tycker jag att om de bara fäster lite uppmärksamhet till exempel vid böjningen av olika ord, och över huvud taget är lite mer noga med sitt skrivande, kan de klassas som inlärare som nått nivå 5 på ett mycket säkrare sätt.

I Jakobstad fanns det en uppsats som var näst intill felfri (J4) och som därför sticker ut ur mängden, men även en annan studerande (J6) visar att nivå 5 är uppnådd. Sedan finns det fyra studerande (J1, J8, J10 och J17) som är på gränsen till nivå 5. De har dock så många olika fel i sina uppsatser, främst fel ordval och böjning av olika ord, att de inte kan kategoriseras som inlärare på nivå 5, åtminstone inte så tydligt som de två andra studerande (J4 och J6).

7.6 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att studerandena på de två orterna är ganska jämförbara när det gäller på vilken nivå i processbarhetshierarkin som de befinner sig. I

Jakobstad är det en lite bättre högsta nivå bland studerandena, vilket redan tidigare konstaterats. Även när man ser på hur texten flyter på och om det finns många fel när det gäller till exempel ordföljden, kan man konstatera att studerandena i Jakobstad har en lite högre nivå än vad studerandena i Parkano har. Detta kan delvis bero på att studerandena i Jakobstad kommer i kontakt med det svenska språket dagligen, om inte aktivt så åtminstone passivt, på grund av stadens tvåspråkighet.

Alla studerande, både i Jakobstad och i Parkano, befinner sig alltså på olika stadier i språkutvecklingen och samtidigt har de kommit olika långt i vad de klarar av att processa. Men med hjälp av träning kommer alla, även de som kanske fortfarande är kvar på nivå 3 i processbarhetshierarkin, att förbättra sina språkkunskaper och bara bli bättre i svenska på alla möjliga sätt.

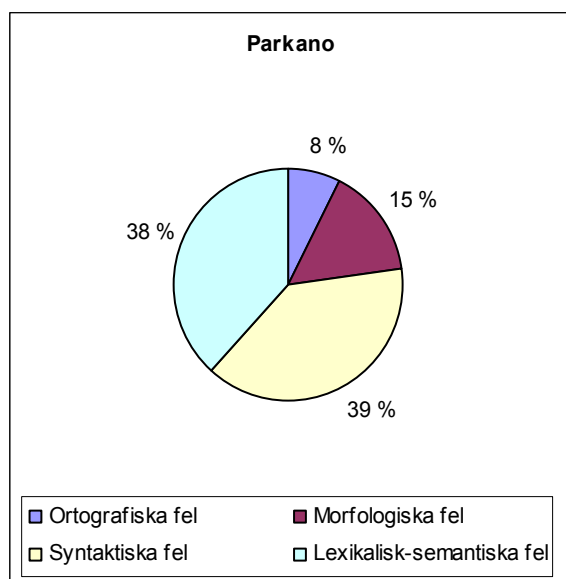
8 Jämförelse av gymnasierna vad gäller felanalysen

Studerandena i Parkano har i genomsnitt skrivit lite längre uppsatser än vad studerandena i Jakobstad har gjort. I Parkano är antalet fel i alla feltypskategorier totalt 693 stycken och i Jakobstad 450 stycken. Och eftersom studerandena i Parkano har använt 2985 ord har ungefär vart fjärde ord de skrivit innehållit ett fel. Studerandena i Jakobstad använde 2714 ord och i deras texter innehöll alltså ungefär vart sjätte ord ett fel.

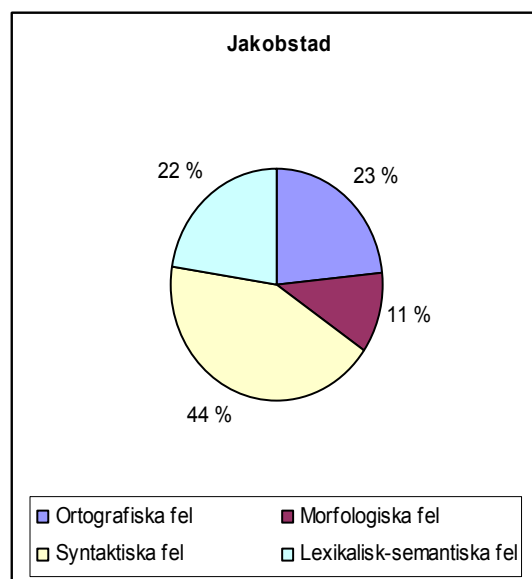
I både Parkano och Jakobstad har gymnasierna gjort många fel, men man märker att det gjordes mycket fler fel i Parkano än i Jakobstad. Detta trots att studerandena i Parkano har använt fler ord i sina uppsatser än studerandena i Jakobstad. Om man ser till hur många fel studerandena i genomsnitt har gjort per uppsats, innehåller ungefär vart fjärde ord ett fel i Parkano, medan det i Jakobstad bara är ungefär vart sjätte ord som innehåller ett fel.

Om man antar att studerandena i Parkano i genomsnitt gör fel i vart fjärde ord, så jämfört med den genomsnittliga längden på uppsatserna gör studerandena i Parkano då cirka 38 fel per uppsats. I Jakobstad är samma siffra endast 23 vilket visar att trots att studerandena i Parkano har använt sig av fler ord än studerandena i Jakobstad gör de trots allt fler fel än studerandena i Jakobstad. Man kan alltså konstatera att det inte har någon märkbar betydelse på slutresultatet att studerandena i Parkano i genomsnitt har skrivit längre uppsatser än vad studerandena i Jakobstad har gjort. Det görs ändå fler fel i Parkano än vad det görs i Jakobstad.

Förstås finns det skillnader mellan individer men den allmänna nivån är märkbart lägre i Parkano än i Jakobstad. Det finns en tydlig skillnad även när man ser på hur felen delas in i de olika feltypskategorierna vilket figurerna 2 och 3 visar:



Figur 2 Hur felen fördelats i Parkano



Figur 3 Hur felen fördelats i Jakobstad

Skillnaden märks tydligast i ortografiska fel eftersom de talspråkliga dragen är mer påtagliga i uppsatser från Jakobstad. Studerandena där har lärt sig svenska också genom att lyssna på språket och inte bara genom att läsa i böckerna. De vet kanske inte hur man stavat ett ord men de vet hur man uttalar det. I Jakobstad har man också en egen och väldigt stark dialekt som gör att studerandena där kan påverkas av den när de uttrycker sig i skrift (jfr *änto*, *annos*). I Parkano kan man inte höra svenska talas och det kan ha

sin påverkan på att studerandena där inte gör likadana fel som studerandena i Jakobstad. I Parkano är svenska ett inlärt skolspråk, där textstudierna spelar en viktig roll. Det kan eliminera en del stavningsproblem.

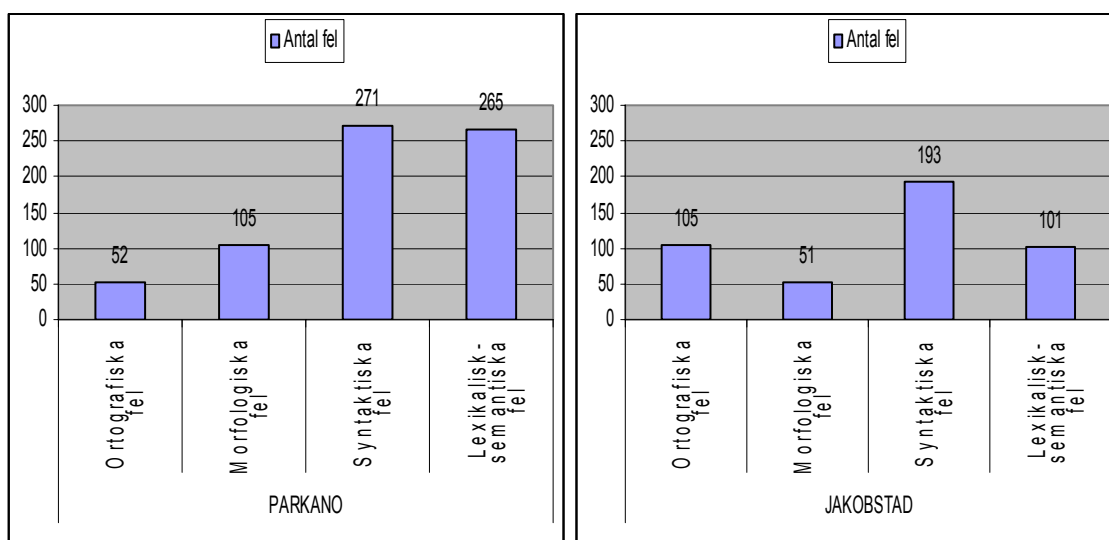
En annan kategori där det finns tydliga skillnader är kategorin lexikaliskt-semantiska fel. I Parkano har studerandena inte använt språket på ett naturligt sätt. Man förstår vad de vill säga men de uttrycker sina tankar på ett väldigt osvenskt sätt. De har använt fel ord och konstruerat satserna på ett konstigt sätt. Förstås har även studerandena i Jakobstad haft problem med sådana saker men för det mesta har de ändå kunnat använda språket på ett mer naturligt sätt. De har ett bättre sinne för det svenska språket. I uppsatserna från Jakobstad märks det att studerandena är i kontakt med det svenska språket även utanför skolan. I Parkano konstruerar studerandena sina satser med hjälp av en massa olika bitar, de vill säga ord, men i Jakobstad får studerandena till satserna i ett flöde. I Parkano tycks studerandena tänka på finska och helt enkelt översätta sina tankar till svenska ord för ord medan studerandena i Jakobstad även verkar tänka på svenska och därmed få till satser som är naturliga och flytande.

Morfologiska och syntaktiska fel utgör tillsammans ungefär hälften av alla fel i båda gymnasierna. Även fördelningen dem emellan är ungefär lika stor på båda orterna. Det som studerandena speciellt har haft problem med när det gäller morfologin är böjningen av substantiv och verb. Beträffande syntaxen har studerandena haft svårigheter speciellt med genus och species. Detta beror troligen på att finskan saknar genus och species och detta har säkert också sin inverkan på att antalet syntaktiska fel är så stort procentuellt sett.

Om vi antar att gymnasisterna i Jakobstad har bättre kunskaper i svenska tack vare att de är i kontakt med det svenska språket även i det vardagliga livet, kan man fråga sig varför de ändå gör så många fel när det gäller syntaxen. Det kan helt enkelt bara bero på att svenskans syntax vållar problem för de flesta finskspråkiga just på grund av att det finns skillnader mellan finskan och svenskan. Dock förklaras detta även med hjälp av processbarhetsteorin.

Enligt processbarhetshierarkin och de olika nivåerna är syntaxen på olika sätt den som är svårast att processa för en inlärare. Det är på de högre nivåerna, närmare bestämt nivåerna 3, 4 och 5 som man börjar processa och klara av syntaxen i olika mån. På nivå 3 är det fråga om syntax inom fraser, på nivå 4 om syntaxen på satsnivå och på nivå 5 är det fråga om syntax på meningsnivå. Därför är det logiskt att de flesta felen förekommer inom syntaxen för det är ändå det som enligt processbarhetsteorin är svårast att behärska i svenska.

Även om figurerna 2 och 3 bland annat visar att antalet syntaktiska fel är ungefär lika stort procentuellt sett på de båda orterna, avslöjar dock figurerna 4 och 5 nedan att det finns stora skillnader i antalet fel gjorda på de båda orterna när det gäller varje enskild kategori:



Figur 4 Antal fel i Parkano, sammanlagt 693 st. **Figur 5** Antal fel i Jakobstad, sammanlagt 450 st.

Som figurerna 4 och 5 visar har gymnasisterna i Parkano gjort mer än dubbelt så många morfologiska och lexikaliskt-semantiska fel som gymnasisterna i Jakobstad. Även när det gäller syntaktiska fel är skillnaden mellan de båda orterna väldigt stor. Endast antalet ortografiska fel är större i Jakobstad.

9 Sammanfattning och diskussion

I den här pro gradu-avhandlingen har jag undersökt om det påverkar inläringen av det svenska språket att man kommer från en tvåspråkig ort, om studerandena där har bättre kunskaper i svenska än studerande som kommer från en enspråkig finsk ort och hurdana fel studerandena på de båda orterna har gjort. Med andra ord har jag undersökt hur den språkliga miljön påverkar inlärandet av svenska på en tvåspråkig ort jämfört med en enspråkig finsk ort.

Jag har analyserat uppsatser i svenska skrivna av gymnasister med finska som modersmål. Jag har jämfört uppsatserna med varandra och undersökt hurdana fel studerandena gjort genom att använda metoden felanalys. Enligt Pitkänen (1980:9) kartlägger och analyserar felanalys alla avvikelser från källspråkets norm. Målet med felanalys är att få fram en diagnos och pedagogiska åtgärder som ska förbättra inlärningsresultat.

Det framgår av mitt material att hemortens tvåspråkighet i Jakobstad ser ut att påverka inlärandet för studerandena. Gymnasisterna i Jakobstad gör helt enkelt mycket färre fel än gymnasisterna i Parkano i alla feltypskategorier förutom ortografin. Jag tror att det höga antalet ortografiska fel i Jakobstad kan bero på att studerandena där är påverkade av talspråket när de skriver sina uppsatser. Det som studerandena i Parkano har lärt sig ur böcker som till exempel stavning, ordform och genus, har studerandena i Jakobstad mer problem med. Detta kan bero på att studerandena i Jakobstad också har lärt sig svenska genom att själva tala, läsa och lyssna på språket. I Parkano, som är en enspråkig finsk kommun, är det sämre förutsättningar att passivt lära sig svenska utanför skolan. Förstås är det möjligt att komma i kontakt med det svenska språket även i Parkano men då krävs det att man själv är aktiv. Om man alltså tittar på uppsatserna som studerandena skrivit verkar det som att studerandena i Jakobstad har bättre kunskaper i svenska än studerandena i Parkano.

När man analyserar uppsatserna med hjälp av processbarhetsteorin, och speciellt enligt de olika nivåerna i processbarhetshierarkin, kan man konstatera att studerandena i

Jakobstad har kommit lite längre i sin inläring av svenska än vad studerandena i Parkano har gjort. I Jakobstad finns det fler studerande än i Parkano som antingen helt tydligt visar att de klarar alla de grammatiska nivåerna i hierarkin för svenska, eller att de är precis på gränsen till att nå nivå 5. Högsta nivån är alltså lite högre i Jakobstad än vad den är i Parkano.

Felanalysen bekräftar dock det faktumet att syntaxen hör till de svåraste momenten i grammatiken men även de högsta nivåerna i processbarhetshierarkin. Enligt processbarhetsteorin klarar man av att processa syntaxen först på de högre nivåerna och därför är det ingen överraskning att studerandena på de båda orterna har gjort flest fel just inom syntaxen enligt felanalysundersökningen. Av alla gjorda fel i Parkano är andelen syntaktiska fel 39 procent, medan samma siffra i Jakobstad är 44. Antalet gjorda syntaktiska fel är alltså nästan hälften av alla gjorda fel på båda orterna.

Det som dock bör konstateras och tas upp här är att felanalysen och processbarhetsteorin inte lämpar sig till hundra procent för att fastställa hur långt en inlärare har kommit i språkinläringen och på vilken nivå han eller hon befinner sig. Som även framgick av mitt material kan en inlärare klara av att processa grammatiska strukturer som hör till nivå 5 i processbarhetshierarkin men samtidigt kan samma inlärare göra fel som har att göra med till exempel nivå 2 eller nivå 3. När man analyserar något med hjälp av felanalysen och sedan ser hur resultaten förhåller sig till processbarhetsteorin får man en bra bild av inlärarens kunskaper och möjliga nivå, men man kan inte dra slutsatser som är hållbara till hundra procent. Trots felanalysen och de olika nivåerna i processbarhetshierarkin, som i och för sig är klara och tydliga som sådana, är det väldigt svårt att dra några strikta linjer mellan olika inlärare och konstatera att de klart kan sägas befinna sig på en viss nivå. Det som gör det gör det svårt är helt enkelt att inlärnarna trots goda kunskaper i det inlärd språket ändå har svårigheter med sådant som redan borde klaras av, åtminstone om man bara ser till processbarhetsteorin.

Förstås får man i min undersökning också bara en bild av studerandenas kunskaper när det gäller skrift. Talspråket är en helt annan sak. Dessutom finns en del andra

faktorer som spelar in när en person skriver en uppsats. Orsaken till att en studerande som kan språket rätt så bra har skrivit dåligt kan ha att göra med det att personen i fråga har haft en dålig dag. Jag kommer förstås inte att veta om det har varit fallet när det gäller någon av studerandena i min undersökning men detta är något som inte heller är värt att spekulera i, åtminstone inte i detta skede och gällande min undersökning.

Det som har varit intressant med det här arbetet är språkanalysen och kategoriseringen av språkfelen. Det är intressant att märka hur olika slags fel studerandena har gjort i Parkano och i Jakobstad och även att kunna bekräfta de påtagliga skillnaderna mellan de två orterna. Svårigheterna bestod i att klassificera felen i rätt kategori. Studerandena har gjort så många fel enbart i en mening och dessutom är gränserna mellan kategorierna inte heller så entydiga.

I mitt arbete har jag mestadels koncentrerat mig på felen men man måste också komma ihåg att studerandena även gjort mycket positivt och lyckats med olika grammatiska strukturer i sina uppsatser. Man kan säga att jag nu bara analyserat hälften, det vill säga den negativa sidan. Det positiva har alltså inte stått i fokus, även om felanalysen i slutändan också leder fram till något positivt det vill säga bättre språkkunskaper. Om jag hade analyserat även de positiva sakerna på samma sätt som de negativa och gett det lika mycket utrymme som allt det negativa det vill säga felen har fått, skulle även det ha gett mycket till mitt arbete.

Som jag tidigare konstaterat, har felanalys kritiserats av bland andra Tuomela (2001) och Pitkänen (1980) eftersom man mest har koncentrerat sig på felen. Trots kritiken är båda dock medvetna om att man med hjälp av felanalys får fram en diagnos på en elevs inlärningsstadium och samtidigt har man möjlighet att förbättra undervisningen genom att använda ändamålsenliga övningar samt genom repetition av svåra moment. Om man även analyserade de positiva sakerna kunde man få värdefull feedback och en bekräftelse på att de undervisningsmetoder och läromedel som man använt har fungerat. Därför vore det lönsamt att analysera både det negativa och det positiva. Meriläinen (1984) är även han medveten om kritiken men han påpekar att felen kan betraktas som en positiv produkt som ger positiv feedback om inlärningsprocessen, och det är den

inlärningsprocess som processbarhetsteorin fokuserar på. Och för att behärska en viss nivå måste man kunna vissa saker inom grammatiken. Man måste alltså göra positiva saker för att kunna ta sig an nästa nivå.

Man bör komma ihåg att antalet fel som jag hittade i uppsatserna och som jag angett ovan bara är riktgivande. Det finns alltid en risk att jag har räknat fel eller placerat några fel i fel kategori. Även om det skulle finnas en del felräkningar eller dylikt påverkas inte slutresultatet märkbart av det. Jag har även gått igenom uppsatserna för att få veta om det är några enskilda studerande som har gjort speciellt många fel och därför förvrängt resultaten och påverkat den allmänna nivån men så har inte varit fallet.

Källförteckning

Källmaterial:

20 uppsatser i svenska från Parkanon lukio och 20 från Pietarsaaren lukio skrivna år 2008.

Litteratur:

Bolander, Maria, 2005: *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.

Corder, S. Pit, 1974: Error analysis. I: *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3: Techniques in Applied Linguistics. J. P. B. Allen & S. Pit Corder (red.). S. 122–154. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. Pit, 1981: *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Eklund Heinonen, M., 2009: *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Ellis, Rod, 1985: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Lund, K. & Hvenekilde, A., 2001: Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition* 23. S. 389–416.

Hammarberg, Björn & Viberg, Åke, 1975: *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Stockholm: Stockholms universitet.

Hammarberg, B., 1996: Examining the Processability Theory: The Case of Adjective Agreement in L2 Swedish. I: *EUROSLA 6: A Selection of Papers*. Kellerman, E., Weltens, B. & Bongaerts, T. (red.). S. 75–88.

Håkansson, G., & Nettelblatt, U, 1993: Developmental sequences in L1 (normal and impaired) and L2 acquisition of Swedish syntax. I: *International Journal of Applied Linguistics* 3. S. 131–157.

Håkansson, G., & Nettelblatt, U, 1996: Similarities between SLI and L2 Children: Evidence from the Acquisition of Swedish Word Order. I: *Children's language* 9. Gilbert, J. & Johnson, C. (red.). S. 135–157.

Håkansson, Gisela, 2000: Svenska som förstaspråk och som andraspråk. Likheter och skillnader. I: *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Åhl, H. (red.). S. 138–154. Stockholm. HLS Förlag.

Håkansson, G. & Hansson, K., 2000: Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish in impaired and unimpaired children. I: *Journal of Child Language* 27. S. 313–333.

Håkansson, Gisela, 2004: Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). S. 153–169. Lund. Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela, 2005: Similarities and differences in L1 and L2 development. Opening up the perspective: Including SLI. I: *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Pienemann, M. (red.). S. 179–197. Amsterdam. Benjamins.

Håkansson, G. & Norrby, C., 2005: Grammar and pragmatics. Swedish as a foreign language. I: *EUROSLA 5*. Foster-Cohen, S., García-Mayo, M. & Cenoz, J. (red.). S. 137–161. Amsterdam.

Levelt, W., 1989: *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge. Mass: MIT Press.

Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M., 1981: On determining developmental stages in natural second language acquisition. I: *Studies in Second language Acquisition*, 3. S. 109–135.

Meriläinen, Heikki, 1984: Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 2 – felanalys. I: *Interlingua-studier 2*. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet, nordisk filologi nr 10. A. J. Pitkänen (red.). S. 1–92. Tammerfors.

Mäkilä, Kari, 1982: Om språklig interferens. I: *Interlingua-studier 1*. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet, nordisk filologi nr 7. A. J. Pitkänen (red.). S. 36–56. Tammerfors.

Pienemann, Manfred, 1998: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

Pienemann, Manfred, 2005: *Crosslinguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam. Benjamins.

Pitkänen, Antti J., 1980: *Vad språkfelen berättar. Felanalys av finska invandrarelevens fria skriftliga framställning*. Sprins-projektet 5. Göteborgs universitet.

Pitkänen, Antti J., 1982: Interlingua-studier – teori och praktik. I: *Interlingua-studier 1*. Skrifter utgivna av institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet, nordisk filologi nr 7. A. J. Pitkänen (red.). S. 1–35. Tammerfors.

Rahkonen, M. & Håkansson, G., 2008: Production of written L2-Swedish – Processability or input frequencies?. I: *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Kessler, J-U. (red.). S. 135–161. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Salameh, E.-K., 2003: *Language Impairment in Swedish Bilingual Children – Epidemiological and Linguistic Studies*. Lund: Studentlitteratur.

Sigurd, Bengt & Håkansson, Gisela, 2007: *Språk, språkinläring & språkforskning*. Studentlitteratur.

Svenska Akademiens ordlista över svenska språket, 2006. Svenska Akademien, Stockholm.

Tuomela, Veli, 2001: *Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.

Elektroniska källor:

Kunnat.net: Kuntien kielisuhteet 31.12.2010. (12.5.2012.)

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7kzrEfAMn54J:www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/aluejaot/kuntien-kielisuhteet/Documents/Kuntien%2520kielisuhteet%25202011.xls+kuntien+kielisuhteet&cd=2&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>