

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Nordiska språk

**Godkänd eller underkänd?
En jämförande studie av språkliga drag i Tisus-prov i
skriftlig färdighet.**

Charlotte Brolin

SPECIALARBETE, 10 poäng
Nordiska språk, NS4100 (61-80 poäng)
Höstterminen 2006
Handledare: Inger Lindberg

Sammanfattning

I denna uppsats redovisas en jämförelse mellan den skriftliga delen av åtta godkända och åtta underkända Tisus-prov. Dels görs en processbarhetsanalys som bygger på inlärningshierarkin i Pienemanns Processbarhetsteori, dels en felanalys. Analyserna visar att de godkända och de underkända testtagarna i stort sett använder sig av samma strukturer. Den huvudsakliga skillnaden verkar vara att de godkända testtagarna använder sig av strukturerna i något högre utsträckning samtidigt som de oftare rättrealiserar de olika konstruktionerna. Felanalysen relaterar antal fel med antal ord och visar att felandelen verkar vara en viktig faktor vid betygssättningen. I stort sett ligger felandelen för de godkända testtagarna under tio procent och för de underkända testtagarna över tio procent. Men det är inte bara andelen fel som skiljer sig åt mellan de båda betygsgrupperna. De verkar också röra sig om olika fel som karakteriserar de båda grupperna. För de underkända testtagarna rör det sig om olika slags övriga fel, framför allt avsaknad av obligatoriskt subjekt, samt ordvalsfel. Detta är relativt vanliga fel även hos de godkända testtagarna, men deras vanligaste fel är i stället felaktig användning av bestämd och obestämd form.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och hypotes	1
2. Forskningsöversikt	2
2.1. Några inledande begrepp	2
2.2. Andraspråksforskning	2
2.3. Att bedöma språkkunskaper	4
2.4. Processbarhetsteorin	5
2.5. Individuell variation	7
2.6. Processbarhetsteorin för svenska som andraspråk	8
2.7. Tidigare forskning kring utvecklingen av svenskt inlärarspråk	10
2.7.1. Nominalfrasens utveckling	10
2.7.2. Utveckling av syntax	11
3. Material och metod	14
3.1. Material	14
3.2. Metod	15
4. Resultat	16
4.1. Processbarhetsanalys	16
4.1.1. Nivå 4	16
4.1.1.1. Predikativ kongruens	16
4.1.1.2. Inversion i huvudsats	18
4.1.2. Nivå 5	19
4.1.2.1. Andel huvud- och bisatser	20
4.1.2.2. Negerade satser	20
4.1.3. Sammanfattning av processbarhetsanalysen	22
4.2. Felanalys	22
4.2.1. Felkategorier	23
4.2.2. Antal fel relaterat till antal ord	24
4.2.3. Felens fördelning i de olika felkategorierna	25
4.2.4. Globala och lokala fel	28
4.2.5. De individuella skillnaderna	28
4.2.6. Sammanfattning av felanalysen	31
5. Slutdiskussion	32
6. Litteraturlista	34

Bilaga 1 Uppgiftsbeskrivning av prov i skriftlig färdighet

Bilaga 2 Skriftlig färdighet, bedömning

Bilaga 3 Skriftlig färdighet, bedömarens kommentarblad

Tabeller

Tabell 1 Utvecklingsnivåer för svenska som andraspråk enligt PT	9
Tabell 2 Fördelning av språk i undersökningsmaterial	15
Tabell 3 Antal konstruktioner med predikativ kongruens	17
Tabell 4 Godkända prov: antal satser med annat led än subjektet som fundament	18
Tabell 5 Underkända prov: antal satser med annat led än subjektet som fundament	18
Tabell 6 Godkända prov: antal negerade huvud- och bisatser	21
Tabell 7 Underkända prov: antal negerade huvud- och bisatser	21
Tabell 8 Felkategorier	23
Tabell 9 Godkända prov: antal ord och fel samt felfrekvens	24
Tabell 10 Underkända prov: antal ord och fel samt felfrekvens	24
Tabell 11 Antal ord och fel i alla prov samt felfrekvens	25
Tabell 12 Antal fel i alla prov samt deras fördelning mellan de godkända och underkända proven	26
Tabell 13 De fem vanligaste felen	27
Tabell 14 Godkända prov – antal fel	29
Tabell 15 Underkända prov – antal fel	30

1. Inledning

Länge har man diskuterat hur man lär sig språk. Är det skillnad på hur man lär sig sitt modersmål och hur man lär sig språk senare i livet? Vilken betydelse har åldern för inläringen av ett nytt språk? Det är bland annat dessa frågor som fått mig intresserad av andraspråksforskningen. Jag tycker att det är ett viktigt område eftersom teorierna även kan vara användbara i praktiken, dvs. i undervisningssituationen. Att det i dag finns många människor som är flerspråkiga gör forskningen än mer aktuell.

1.1. Syfte och hypotes

Syftet med undersökningen är att jämföra språkliga drag i godkända och underkända Tisus-prov (Test i svenska för universitets- och högskolestudier), särskilt med avseende på de nivåer som Pienemanns Processbarhetsteori predicerar. Min hypotes är att de studenter som skrivit de godkända proven processar information från en högre nivå i processbarhetshierarkin än de som skrivit de prov som underkänts. Särskild vikt läggs i undersökningen vid syntax och speciellt då ordföljden. Intressant att undersöka är också om ”felen” varierar mycket från person till person eller om det finns tydliga skillnader mellan de båda betygsgrupporna. Ytterligare något jag undersökt är huruvida antalet fel spelar stor roll vid betygssättningen.

2. Forskningsöversikt

2.1. Några inledande begrepp

Ofta skiljer man på begreppen *andraspråk* och *främmandespråk* för att göra en åtskillnad mellan språk som man tillägnar sig i landet där språket talas och ”innebär en socialisation in i det nya språket” (andraspråk) och språk som lärs in utanför målspråksmiljön ofta som ett ämne i skolan eller på universitet (främmandespråk). Man brukar även skilja på *formell* och *informell inläring*. Informell inläring sker på ett naturligt sätt genom kommunikation med målspråkstalare i vardagen utan varken läroböcker eller regelrätta studier, till skillnad från formell inläring (Hammarberg 2004:26).

2.2. Andraspråksforskning

I slutet av 1960-talet kom andraspråksforskningen igång ordentligt i och med att man började se andraspråket som ett eget system under utveckling. Man började undersöka detta systems uppbyggnad, variation och utveckling. Både *interimspråk* (*interlanguage*) och *inlärarespråk* (*learner language*) är termer som används för att beteckna detta språk. *Inlärarespråket* ses här som en aktiv konstruktör av det nya språket. Tidigare hade man inte gjort någon åtskillnad mellan *målspråk* och *inlärarespråk*. I stället ägnade man sig huvudsakligen åt att göra jämförande beskrivningar av språkinlärares modersmål och målspråk för att peka ut troliga svårigheter i inläringen. Det nya synsättet innebar att man såg inlärarespråket som ett system som hela tiden förändras med regler som kan avvika från normerna för såväl modersmålet som målspråket. Inlärarespråket genomgår en utveckling och det är alltså denna utveckling man vill förklara. I dag är den gängse synen att se på inlärarespråk som naturliga mänskliga språk (Hammarberg 2004:25ff).

Länge har påverkan från förstaspråket tagits för given i andraspråksinläringen. I den tidiga andraspråksforskningen låg fokus som sagt på kontrastiva språkbeskrivningar och *interferens*, dvs. när normer från

förstaspråket slår igenom i andraspråket på ett sätt som avviker från målspråksnormen. Till en början gjordes förutsägelser om interferens utan att undersöka om de faktiskt stämde. När dessa sedan började prövas empiriskt blev det tydligt att interferenshypotesen inte kunde förklara alla inlärarspråkets särdrag. Detta gjorde att fokus i stället lades på de avvikelser som faktiskt uppstår, genom s.k. *felanalys*. Felanalysen relateras till målspråkets norm och inlärarspråket ses alltså inte som ett eget system styrt av egna regler. Dessutom tar den endast fasta på de avvikelser som kan beläggas och bortser från de drag i språket som faktiskt blir rätt. På senare tid har man understrukt vikten av en mer heltäckande *performansanalys*, där man studerar inlärarens språk ur ett helhetsperspektiv (Hammarberg 2004:31ff) (se även avsnitt 2.3.).

I stället för att betona den roll som förstaspråket ansågs ha för utvecklingen av ett andraspråk refererar man i dag ofta till *markeringshierarkier* när man diskuterar vad som är lätt respektive svårt att lära sig i ett språk. Grundtanken är att de strukturer som finns i ett språk antingen är markerade eller ommarkerade. Förenklat är de ommarkerade strukturerna sådana som de flesta språk uppvisar, medan markerade strukturer är ovanligare i världens språk. En grundhypotes är att ommarkerade strukturer favoriseras framför markerade i inlärarspråk. Ett exempel på en markerad struktur i svenskan är det s.k. platshållartvånget, dvs. det faktum att vissa satsled, däribland subjektet, är obligatoriska i satsen (Hammarberg 2004:40f).

Under årens gång har olika frågor stått i fokus inom andraspråksforskningen vilket lett till att olika perspektiv anlagts av olika forskare. Några av de viktigaste utgångsfrågorna för forskningen har, enligt Ellis (1994:15ff) varit: Vad är det som andraspråksinlärare tillägnar sig? Hur tillägnar sig inläraren ett andraspråk? Vilka individuella skillnader finns mellan olika inlärare? och Vilken betydelse har undervisning för tillägnandet av ett andraspråk? Fokus kan antingen ligga på en deskriptiv beskrivning av inlärarspråket eller på själva inläraren, att förklara inläringen eller inläringssituationens påverkan. Larsen-Freeman & Long (1991:221ff) menar att teorierna som rör tillägnandet av ett andraspråk kan delas in i tre övergripande klasser: *en nativistisk*, *en environmentalistisk* och *en interaktionell*. Det nativistiska perspektivet antar att ett medfött anlag gör inläring möjlig, medan det environmentalistiska lägger större vikt vid erfarenhet än medfödda egenskaper. Det interaktionella perspektivet menar att både medfödda egenskaper och senare erfarenheter förklarar inläringen. För en något annan uppdelning av de perspektiv som anlagts på andraspråksforskningen se t.ex. Hammarberg (2004:39ff).

2.3. Att bedöma språkkunskaper

I dag talar man snarare om att inlärare utvecklar sin kommunikativa kompetens än rent lingvistiska kunskaper. Men det är inte helt enkelt att definiera vad kommunikativ kompetens innebär. Olika forskare har förklarat begreppet på lite olika sätt, men återkommande komponenter brukar vara grammatisk, sociolingvistisk och strategisk kompetens. Den sistnämnda innebär att inläraren besitter olika kommunikationsstrategier som kan användas när det annars skulle bli stopp i kommunikationen på grund av alltför begränsade språkkunskaper (Larsen-Freeman & Long 1991:39). Kommunikativ kompetens grundar sig på att enbart förmåga att hantera strukturerna i ett språk inte per automatik innebär behärskning av samma språk i verkliga kommunikativa situationer (Lindberg 2005:30).

Något som felanalys har kritiserats för är att den bara tar fasta på felen och att målspråket fortfarande utgör den självklara normen som inlärarspråket relateras till eller jämförs med. Men avsaknad av fel innebär inte alltid att en viss struktur behärskas; lika gärna kan det bero på att strukturen undviks (Larsen-Freeman & Long 1991:56). Det är något som Ekberg (2004) tar fasta på när hon skriver att grammatisk kompetens snarare handlar om att kunna använda alla de olika konstruktioner som finns i målspråket, än att bara undvika fel. Samtidigt konstaterar hon att det närapå är en metodologisk omöjlighet att belägga en sådan förmåga eftersom det skulle krävas en enorm mängd data från en och samma informant i olika situationer.

En annan fråga som diskuterats är huruvida alla fel ses och bedöms på samma sätt. Alla fel verkar nämligen inte ha samma "betydelse". Ellis (1994:63f) beskriver hur Burt (1975) delar in felen i antingen *globala* eller *lokala*. Globala fel är sådana som tros försvåra förståelsen i stort, t.ex. fel i ordföljden och syntaktiska övergeneraliseringar. Lokala fel berör endast enskilda konstituenten i en mening, t.ex. morfologi eller stavning. Vilka fel som ses som särskilt allvarliga beror naturligtvis också på vem det är som bedömer. Många studier visar, enligt Ellis, att det generellt verkar som om målspråkstalare har större tolerans än icke-målspråkstalare. Ellis (ibid: 66) nämner de faktorer som enligt Khalil (1985) spelar störst roll när ett fel bedöms: bedömarens förståelse, acceptans och eventuella irritation. Albrechtsen, Henriksen och Færch (1980) menar i sin studie av danska inlärare av engelska som andraspråk, som Ellis också refererar till, att alla fel är lika upprörande

och att eventuell ”upprördhet” hos bedömaren är direkt förutsägbar utifrån antalet fel oavsett feltyp.

2.4. Processbarhetsteorin

Andraspråksforskningen kan både ha en mer praktisk-pedagogisk och en mer teoretisk-lingvistisk intresseriktning (Hammarberg 2004:67). Man kan säga att *Processbarhetsteorin* (*Processability Theory, PT*), som utvecklats av Manfred Pienemann, främst är teoridrivna. PT bygger på möjligheterna att kognitivt processa grammatiska strukturer (Håkansson 2001:43ff). Processa innebär här ta in, tolka och producera i löpande tal. Grundtanken är att oavsett förstaspråk och inläringssituation sker inläringen av vissa grammatiska strukturer i ett specifikt andraspråk i en viss ordning (även om hastigheten kan variera). Inläringen kan delas in i fem olika steg och de olika nivåerna bygger på varandra. En processhierarki ställs upp för att illustrera detta.

PT tar Levelts (1989) modell för språkproduktion som utgångspunkt, men i stället för att tillämpas på processandet av förstaspråk, som modellen ursprungligen utformades för, tillämpas den här på processandet av andraspråk. Pienemann menar att de automatiserade grammatiska procedurer som enligt Levelt krävs för att producera yttranden utvecklas i en bestämd ordning vid andraspråksinläring. Ett grundantagande inom PT är att automatiserade grammatiska processer krävs för att språket ska kunna användas i kommunikativa situationer. Enligt Levelt utlöses de grammatiska processerna av orden i lexikonet och den information som finns kopplad till dessa.

Från början utvecklades PT för framför allt talspråksforskning men efterhand har den även kommit att användas på skriftligt material. Håkansson (2001) och Moe (2002) använder sig t.ex. i sina undersökningar av både muntligt och skriftligt material från samma informanter. Moe menar att talspråket ger en ”sannare” bild av vilka strukturer en inlärare har automatiserat vid en given tidpunkt eftersom man har större kontroll över detaljer när man skriver, men PT:s prediktioner om syntaktisk utveckling verkar ändå följas både i tal och i skrift. Både Håkanssons och Moes resultat visar att informanterna i skrift ofta befinner sig högre upp i processhierarkin. För en av Håkanssons informanter rör det sig om en skillnad på en hel nivå (för en presentation av nivåerna för svenska som andraspråk se avsnitt 2.6.).

Vad innebär det så att ”vara på en nivå”? Är det första gången som strukturen används och blir korrekt eller är det när inläraren behärskar

de aktuella strukturerna fullt ut utan att göra ett enda fel? En del forskare nöjer sig med ett fall av strukturen i fråga för att placera inläraren på den aktuella nivån. Andra har satt en gräns på behärskning av en viss struktur när 90 procent av samtliga förekomster av strukturen realiseras korrekt i sin obligatoriska kontext. Men vad innebär så obligatorisk kontext? Det är t.ex. lätt att säga att en obligatorisk kontext för att substantiv ska ha pluraländelse är efter räkneord, men betydligt svårare att fastställa när eller om det finns någon obligatorisk kontext för när indirekt fråga används i stället för direkt fråga (Larsen-Freeman & Long 1991:40f).

Pienemann avvisar idén att språkfärdigheter och kommunikativ kompetens kan mätas på ett objektivet sätt. Eftersom det inte är möjligt att se när en struktur behärskas blir den intressanta hållpunkten i stället första gången strukturen används. Detta kallas *uppträdandekriteriet* (eller *emergenskriteriet*) och tillägnande innefattar då endast form, inte funktion (Larsen-Freeman & Long 1991:44). PT handlar inte i första hand om hur många rätt och fel inläraren gör, utan vilka strukturer som inläraren klarar av att processa och således även producera (Håkansson 2004:162). Huvudsyftet är alltså inte att fastställa när inläraren till fullo behärskar en viss struktur enligt målspråkets regler utan att upptäcka när inläraren börjar använda sig av strukturen. Det gäller att komma ihåg att det handlar om en språkutveckling och i en sådan finns inga fasta punkter eller något som heter stillastående. Jag tycker att gränserna mellan olika stadier i utvecklingen kan vara flytande utan att själva skalan för den sakens skull blir ointressant.

Det kan ändå vara svårt att bestämma vilken nivå en inlärare befinner sig på. Ofta räcker det inte med att ett ord förekommer i böjd form för att fastställa vilken nivå det rör sig om. I stället får man leta efter minimala par, alltså samma ord i två olika former (bestämd och obestämd form eller singular och plural) och funktioner. På så sätt kan man se att inläraren behärskar båda formerna samt växlingen dem emellan. Annars finns alltid risken att det så att säga bara "råkat" bli rätt. Att det inte blir korrekt är heller ingen tydlig indikation på att inläraren befinner sig på en lägre nivå. Tvärtom kan det vara så att det, när inläraren frångår fasta inlärda helfraser, blir mer fel till en början. Men dessa "fel" kan alltså vara ett tecken på framsteg.

PT anser sig även kunna förutsäga vad en inlärare är mogen att lära in och således alltså även vad som är möjligt att undervisa i en formell inlärningssituation. Detta formuleras i *Teachability Hypothesis*. Eftersom PT menar att inget inlärningstadium kan hoppas över är undervisning

som fruktbarast när den fokuserar på strukturer från nivån ett steg över inlärarens (Pienemann 1998:13).

PT har bl.a. kritiserats för att den varken tar hänsyn till semantiska eller pragmatiska aspekter av språket. Teorin ger heller ingen förklaring till vad det är som driver språkutvecklingen framåt, annat än att processandet av en nivå möjliggör nästa nivå (Hammarberg 2004:56f). Eftersom PT anlägger ett kognitivt perspektiv på andraspråksinlärning och alltså fokuserar på inläraren och hur denne lär in, strukturerar, använder, utvecklar och automatiserar det nya språket, tycker jag inte att det är underligt att det finns en del aspekter som faller utanför det som är möjligt eller ens intressant att förklara med teorin. Detsamma gäller troligen alla teorier.

2.5. Individuell variation

Pienemann (1998:10) menar att PT även kan beskriva den möjliga individuella variation som olika inlärare uppvisar. Däremot försöker PT inte förklara vad denna individuella variation beror på. För att beskriva variationen i ett inlärarspråk hänvisar han till *The Multidimensional Model*. Denna modell, som Meisel, Clahsen och Pienemann (1981)¹ tidigare presenterat, tar fasta på att inlärare, även om de följer en gemensam utvecklingsgång för grammatiska strukturer, ändå uppvisar vissa individuella skillnader (Ellis 1994:382ff). Den multidimensionella modellen utgår alltså från två från varandra skilda dimensioner för inlärarens språkutveckling. De individuella skillnaderna rör i hur hög utsträckning inlärare tillämpar utvecklingsreglerna men också hur de lär in och använder sig av sådana strukturer som inte bestäms av utvecklingsgången. Det som denna individuella variation bottnar i kan, enligt Ellis (ibid), relateras till sociopsykologiska faktorer. Mer konkret kan man tala om ett kontinuum av förenklingsstrategier som inlärare kan använda. I den ena änden av skalan återfinns inlärare med en segregeringsinriktning, som kan bero på brist på kontakt med infödda talare, diskriminering eller en allmän brist på motivation. På den andra änden av skalan talar man om en integrationsinriktning, som är utmärkande för inlärare med en stark önskan att assimileras i den nya kulturen och med ett stort behov att lära sig andraspråket. Enligt Ellis (ibid: 383) menar Meisel et al. alltså att denna dimension kan förklara i

¹ Eftersom jag tyvärr ej själv haft tillgång till primärkällan Meisel et al. (1981) får jag här förlita mig till Ellis (1994) redogörelse för modellen.

hur hög utsträckning en inlärare anpassar sig till andraspråkets normer. Däremot finns det, menar man, ingen direkt koppling mellan de två dimensionerna. Det är alltså teoretiskt möjligt för två inlärare som befinner sig på samma nivå i den gemensamma utvecklingsgången att ändå uppvisa skillnad i t.ex. idiomacitet på grund av skillnader i individuell inriktning. Moe (2002) menar att den generella utvecklingsgången kommit i fokus eftersom de drag den beskriver är exakt formulerade och enkla att undersöka. Variationsdragen är däremot, enligt Moe, svåra, om inte omöjliga, att undersöka.

Lindberg (2005:37) beskriver också den variation som återfinns mellan olika inlärare men förklarar den snarare med att vissa inlärare lägger större vikt vid språklig form och korrekthet, medan andra, mer kommunikativt inriktade inlärare, i stället fokuserar på innehåll och flyt i samtalet. Olika inlärartyper är med all sannolikhet en viktig faktor i andraspråksinläringen. Detta kan innebära att det, även om den generella inlärningsgången ser likadan ut för alla, finns stor variation mellan olika inlärares språk.

2.6. Processbarhetsteorin för svenska som andraspråk

I Sverige är det framför allt Gisela Håkansson som har forskat mycket på PT. Tillsammans med Pienemann (Håkansson & Pienemann 1999) har hon undersökt om PT:s prediktioner stämmer med vad tidigare empirisk forskning kommit fram till. De jämförde PT:s prediktioner med de 14 största studierna av inläringen av svensk morfosyntax och fann ett starkt empiriskt stöd för PT.

I tabell 1 återges de olika utvecklingsnivåerna för svenska som andraspråk. Därefter följer en beskrivning av vad de olika processbarhetsnivåerna innebär (för en mer detaljerad genomgång se Håkansson & Pienemann 1999).

TABELL 1. *Utvecklingsnivåer för svenska som andraspråk enligt PT (från Håkansson 2004:155).*

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

Nivå 1 (längst ner i tabellen) innebär att ett ordförråd byggs upp. Orden är än så länge oanalyserade enheter som inte böjs. Det görs alltså t.ex. ingen skillnad på bestämd och obestämd form varför *boken* kan förekomma invariant i både *Han har boken* och *Jag vill ha en boken*. Det kan även förekomma helfraser av typen *Jag vet inte* (Håkansson 2001:44f).

På nivå 2 börjar inläraren processa olika ordklasser. I ett språk med ändelser som svenska börjar dessa markeras med hjälp av den lexikala morfologin. Substantiv markeras för bestämdhet och plural (*hund-en*, *hund-ar*) och verb för tempus (*skäll-de*) (Håkansson 2000:139).

Nästa stadium kallas följaktligen nivå 3. Eftersom inläraren här har lärt sig olika ord och känner till den information som är kopplad till orden, har denne det som Levelt menar behövs för att utlösa andra grammatiska processer (Håkansson 2004). På nivå 3 kan inläraren processa information mellan olika ord inom samma fras. För svenskans del innebär detta framför allt morfologi, som används både för att binda samman hjälpverb med huvudverb i verbfrasen (*har skriv-it*) och kongruensmorfologin genom vilken de olika elementen i en nominalfras markeras med samma genus, numerus och species (*e-tt lite-t barn*). Där emot kan information ännu inte processas mellan olika fraser varför ordföljden är rak även när det t.ex. står ett adverbial på fundamentalsplatsen (*Nu dom går*) (Håkansson 2001:46).

På nivå 4 kan inläraren processa information mellan olika fraser, som t.ex. kongruens mellan predikativ och predikationsbas (*Hundarna är brun-a*). Det är även i detta steg som inläraren börjar processa information inom satsen varför V2-regeln tillämpas även när satsen inleds med t.ex. ett adverbial (*Nu går dom*) (Håkansson 2000:140).

På nivå 5, som också är den sista nivån, kan inläraren göra skillnad på bisats och huvudsats, formulera indirekta frågor (*Jag vet inte vad det heter*) och följaktligen placera negationen före verbet i en bisats (*Jag fick pojken som inte kan klättra*).

2.7. Tidigare forskning kring utvecklingen av svenskt inlärarspråk

De två följande avsnitten visar hur några olika forskare beskrivit vissa strukturer i svenskt inlärarspråk. Jag utgår framför allt från PT-baserad forskning. Eventuell annan forskning redovisas dock först, för att ge en kronologisk bild av forskningen. De drag som här beskrivs har att göra med utvecklingen av nominalfras morfologi och olika syntaktiska aspekter som ordföljd, bisats samt negation – aspekter som är relevanta för undersökningen av morfologi och syntax i testtagarnas uppsatser.

2.7.1. Nominalfrasens utveckling

Philipsson (2004) sammanfattar undersökningar som gjorts av svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. Bl.a. tar han upp Hammarbergs undersökning av adjektivs kongruens från 1996. Hammarbergs analys visar att pluralformen (-a) tillägnas före neutrumformen (-t) i attributiv ställning, medan neutrumformen (-t) tillägnas före pluralformen (-a) i predikativ ställning. Pluralformen behärskas tidigare i attributiv ställning än som predikativ. Tvärtemot PT:s prediktioner behärskas neutrumformen i predikativ ställning tidigare än i attributiv ställning. Enligt Hammarberg kan detta möjligen bero på att i infödd svenska är yttranden som *Pannkaka är gott* relativt frekventa och detta språkliga inflöde kan i sin tur påverka inlärningsgången.

Glahn et al. (2001) testar PT:s validitet genom att undersöka både morfologiska och syntaktiska fenomen hos 47 inlärare i svenska, danska och norska. Undersökningens mål är att se om prediktionerna för attributiv och predikativ kongruens samt placering av negation i bisats stämmer med PT:s förutsägelser. Resultatet visar att förekomsten av dessa strukturer följer PT:s inlärningshierarki, dvs. attributiv kongruens lärs in före predikativ kongruens som i sin tur lärs in före bisatsordföljd. Däremot ger inte PT någon förklaring till den tydliga skillnaden i hur inlärare handskas (och lyckas) med numerus- och genuskongruens. Plural verkar vara lättare att lära sig medan genus är svårare. En trolig förklaring som ges är att medan numerus är bärare av semantisk innebörd

har genus nästan inte någon semantisk information alls kopplad till sig. Vidare noteras en tendens till överanvändning av utrum och underanvändning av neutrum. Resultatet tyder på att en begreppsdimension måste beaktas utöver den morfosyntaktiska processbarheten. För även om PT i stort kan redovisa inlärningsordningen kan den inte närmare beskriva inläringen av de olika morfologiska kategorierna inom en nivå. Man kan se det som att det parallellt med inlärningshierarkin finns ytterligare hierarkier för olika fenomen som lärs in på samma nivå, som t.ex. för genus och numerus, i vilken numerus lärs in före genus. Detta förklaras som sagt genom att genus i svenska snarare är en lexikal än en grammatisk fråga.

Ulrika Serrander (2001) undersöker i sin D-uppsats om PT lyckas med att förutsäga inlärningsordningen av adjektivisk och predikativ kongruens. Liksom Glahn et al. (2001) stämmer hennes resultat i stort med PT:s prediktioner och de avvikelser hon finner förklaras med hjälp av helfrasinläring och övergeneralisering. Även hennes resultat visar dock att inlärares användning av genus faller utanför modellen. PT kan inte heller förklara den lexikala variation hon noterar, t.ex. tyder resultatet på att morfologi lärs in lexikalt särskilt vid adjektiven. De adjektiv som inläraarna använder på ett tidigt stadium är *liten*, *stor* och *annan*. Serrander konstaterar att resten av ordförrådet som används är mer varierat, vilket kan tyda på att inläraarna har svårare att lära sig adjektiv.

Ekberg (2004) konstaterar att avancerade inlärare gör samma typ av fel som inlärare på lägre nivåer. Det som skiljer dem åt tydligast är att de gör färre fel. De vanligaste felen tycks röra nominalfrasen: genus, bestämdhet och kongruens. Andra fel som förekommer är utelämnat subjekt, utebliven inversion i huvudsats och felaktig placering av satsadverbialen. En del av de fel Ekberg nämner återfinns i de högre PT-nivåerna, andra tar teorin inte hänsyn till (t.ex. genus). Något som är tydligt är att felen inte endast kommer från nivå 5, vilket tyder på att en inlärares behärskning av de aktuella strukturerna inte nödvändigtvis följer PT:s inlärningsgång.

2.7.2. Utveckling av syntax

I en studie av negationen *inte* och andra adverb hos 60 inlärare konstaterar Bolander (1987:2ff) att svenskans placering av *inte* är markerad eftersom den omarkerade varianten i världens språk tycks vara en placering före verbet. Dessutom har svenskan olika placering av sats-

adverbialen i huvud- respektive bisats, vilket komplicerar inläringen ytterligare. Bolander menar att det, till en början, inte är helt ovanligt att negationen placeras på rätt plats i bisatsen eftersom den ommarkerade positionen är före det finita verbet vilket gör att det så att säga blir rätt i bisatser av "fel" skäl. Tidigare forskning (bl.a. Hyltenstam 1978) stöder Bolanders (1987:62) resultat. *Inte:s* placering verkar först läras in vid *vara* och modalverb i huvudsatser och sist vid enkla huvudverb. Även i bisatser tycks placeringen vid *vara* läras in tidigt. Däremot är den relativa rättfrekvensen i bisatser lägst för de modala hjälpverben, alltså tvärtemot vad som gäller för huvudsatser. Vidare tror Bolander att en förklaring till inlärares tendens att använda huvudsatsordföljd i *att*-satser oftare än i övriga bisatser kan bero på hög frekvens i "input".

Viberg (1990) undersöker bisatser hos 60 inlärare. Han finner att förekomsten av bisatser i sig själv representerar en utveckling. Vidare menar han att till en början är adverbialsbisatser kraftigt överrepresenterade medan relativsatser är underrepresenterade i jämförelse med infödd talad svenska. Relativsatsen är den bisatstyp som verkar mest komplex eftersom den tenderar att tillägnas på ett senare stadium än adverbials- och *att*-bisatser.

I en longitudinell studie av fyra inlärare (Håkansson 2004:162ff) sker mot förmodan ingen tydlig utveckling genom stadierna. En möjlig förklaring är att informanterna redan vid första tillfället befann sig på en relativt hög nivå i inlärningshierarkin, eftersom de redan då producerade strukturer från nivå 4. Vad gäller ordföljden så finns vid alla tillfällen exempel på både inversion och rak ordföljd vid framförställt adverbial. Det studien visar, är att vissa språkliga kontexter är mer gynnsamma än andra för tillämpning av en grammatisk regel. T.ex. verkar verbet *kommer* vara en gynnsam kontext för att producera inversion efter framförställt adverbial. *Kommer* förekommer 40 gånger efter framförställt adverbial i materialet och hela 35 gånger med omvänd ordföljd. Detta kan jämföras med verbet *går* som förekommer 23 gånger med framförställt adverbial, men varje gång med rak ordföljd. Enligt Håkansson är det möjligt att den stora variation som andraspråksinlärare uppvisar i ordföljdsreglerna beror på att det är de lexikala elementen som styr utvecklingen i stället för de grammatiska reglerna i inläraspråket. Detta kan i så fall förklaras av den stora roll som tillmäts just orden i lexikonet både i PT och i Levelts talproduktionsmodell.

Moe (2002) undersöker syntaktiska drag i norska som andraspråk på en mellannivå. Undersökningsmaterialet består av 33 inlärares muntliga och skriftliga del av *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere*. Den teoretiska utgångspunkten är PT och den multidimensionella modellen.

Resultat visar inte några tydliga skillnader i syntax mellan de godkända och underkända testtagarna. Enligt Moe är det troligt att det beror på att den syntaktiska nivån i sig inte är avgörande för testtagarnas betyg, dvs. under rättningen fokuseras även andra faktorer än syntax. Ett annat sätt att tolka resultatet är att andraspråksinlärare utvecklar syntaxen relativt fort och även när inlärare placeras på den översta nivån för syntax återstår en hel del innan de behärskar talat och skrivet språk ”som infödda”. Slutinlärningsfasen handlar alltså inte framför allt om att tillägna sig mer avancerade syntaktiska strukturer utan om andra operationer eller drag av språket.

Maria Eklund Burns (2002) undersöker i sin D-uppsats den muntliga produktionen hos åtta Tisus-deltagare för att se hur de godkända testtagarna skiljer sig från de underkända. Hon utgår i sin undersökning från PT:s inlärningsnivåer. Resultatet visar att de godkända testtagarna befinner sig på en högre nivå i inlärningshierarkin än de underkända testtagarna både vad gäller morfologi och syntax. De underkända befinner sig genomgående på nivå 3 (en del av dem är på väg till nivå 4) och de godkända på nivå 4 för morfologins del och mellan nivå 4 och nivå 5 vad gäller syntaxen. Eklund Burns noterar även en tendens att de som godkänts har en högre andel satser med omvänd ordföljd än de som underkänts. Samtidigt menar hon att en kvantitativ analys inte räcker eftersom man även måste ta hänsyn till vilka satser med omvänd ordföljd som används. Slutligen visar hon belägg för att omvänd ordföljd efter spetsställda icke-subjekt verkar vara svårare att lära sig än omvänd ordföljd i frågor.

3. Material och metod

3.1. Material

Undersökningsmaterialet består av åtta godkända och lika många underkända Tisus-prov från den 11 maj 2004. Tisus-provet görs av personer med utomnordiskt gymnasiebetyg som vill studera vid ett svenskt universitet eller högskola. Provet ämnar visa om testtagarna besitter tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig högskoleutbildningen. Tisus-provet består av tre olika delar: muntlig färdighet, läsförståelse och skriftlig färdighet. Det är den sistnämnda delen som jag här undersöker. Skrivtiden för provet i skriftlig färdighet är 150 minuter och det enda hjälpmedlet är en svensk-svensk ordbok. Vid provtillfället lämnas instruktioner till uppgiften ut. Eftersom proven ofta liknar varandra kan jag inte bifoga de instruktioner som lämnades ut vid provtillfället, men nedan följer en kortare beskrivning av dessa (se även Bilaga 1 och Bilaga 2). Vid det aktuella provtillfället den 11 maj 2004 skulle en insändare skrivas till en valfri tidning. Temat var adoption och texten skulle bestå av två olika delar. Den första delen skulle utgöra cirka en tredjedel av texten och vara faktabaserad utan personliga kommentarer. Stilen skulle vara saklig och faktauppgifterna baseras på den information som provdeltagarna kunde utläsa från det faktablad som delades ut samtidigt med uppgiften. Resterande två tredjedelar skulle vara resonerande och utgöras av en redogörelse för både för- och nackdelar med adoption samt provdeltagarens egna synpunkter på ämnet.

Undersökningsmaterialet har hämtats från testtagare med följande modersmål: engelska, persiska, serbiska, spanska och tyska. Hur fördelningen dem emellan ser ut redovisas i tabell 2 nedan. Som framgår av tabellen har lika många testtagare från vardera språk fått godkänt respektive underkänt på provet. Mitt undersökningsmaterial består alltså inte av alla prov som genomfördes vid det aktuella tillfället utan är utvalda för att representera en jämn balans mellan godkända och under-

kända prov från olika språk¹. Prov skrivna av utlandssvenskar med svenska som modersmål sorterades bort innan urvalet skedde eftersom undersökningen syftar till att undersöka inläringen av svenska som andraspråk.

TABELL 2. *Fördelning av språk i undersökningsmaterialet.*

Språk	Godkända prov	Underkända prov
Engelska	3	3
Persiska	2	2
Serbiska	1	1
Spanska	1	1
Tyska	1	1
Totalt	8	8

3.2. Metod

Provtexterna har i ett första steg skrivits in som Word-dokument. Utifrån min språkkänsla har jag noterat de avvikelser från standard-svenska som testtagarna gjort. Felen har delats in i följande kategorier: attributiv kongruens, predikativ kongruens, ordföljd, ordval, prepositionsval, bestämdhet, tempus, genus, särskrivning, stavfel och övriga fel. Däremot har jag inte noterat felaktig interpunktion, styckeindelning eller faktafel. Jag har inte heller tagit någon hänsyn till uppgiftens uppdelning i en faktadel och en argumenterande del eller om det finns en röd tråd i texten. De fel jag noterat har främst att göra med morfologi och syntax eftersom det är inläringen av detta som Processbarhetsteorin fokuserar och bygger sin utvecklingsgång på (se avsnitt 2.4. och avsnitt 2.6.). Med hjälp av Processbarhetsteorin har jag försökt jämföra den morfologiska och syntaktiska nivå som de godkända och underkända testtagarna befinner sig på. I processbarhetsanalysen görs en närmare genomgång av de avvikelser som har att göra med predikativ kongruens samt ordföljd. Anledningen till att jag även noterat en del övriga ”fel” är att jag har velat få en mer fullständig bild av de avvikelser som finns i testtagarnas texter. Dessa fel presenteras i en felanalys och relaterats till textlängd samt betyg.

¹ Jag vill här tacka Stina Aulin, ansvarig för Tisus-provet vid Göteborgs universitet, för all hjälp med framtagningen av prov.

4. Resultat

Här jämförs de godkända uppsatserna med de underkända uppsatserna utifrån PT-nivåerna i avsnitt 4.1. För att belysa andra skillnader mellan betygsgrupperna redovisas därefter även resultatet av en traditionell felanalys i avsnitt 4.2.

4.1. Processbarhetsanalys

Jämförelsen mellan de godkända och underkända uppsatserna görs här endast utifrån nivå 4 och nivå 5 i PT. Eftersom alla testtagare behärskar svenska väl är det sannolikt på dessa nivåer de befinner sig och således även där som de största skillnaderna mellan betygsgrupperna kan skönjas. Det totala antalet ord i uppsatserna skiljer sig åt något mellan betygsgrupperna (se avsnitt 4.2.2.), men skillnaden är inte så stor att jämförelser mellan hur många gånger en viss struktur uppträder i respektive betygsgrupp blir irrelevanta.

4.1.1. Nivå 4

Enligt PT lärs predikativ kongruens in på nivå 4 eftersom inläraren då måste kunna processa information över frasgränserna. Testtagarnas predikativkonstruktioner redovisas i avsnitt 4.1.1.1. Även inversion vid annat led än subjekt på fundamentalsplats är något som lärs in på nivå 4. Förekomsten av detta redovisas i avsnitt 4.1.1.2.

4.1.1.1. Predikativ kongruens

I tabell 3 nedan visas testtagarnas totala antal konstruktioner med predikativ. Jag har endast räknat med de predikativ som böjs, alltså inte t.ex. presens particip, komparativformer eller oböjliga adjektiv. Testtagarnas produktion visas var för sig innan slutligen den godkända

gruppen i sin helhet jämförs med den underkända. Eftersom viss systematik kunnat utläsas, redovisas predikativerna uppdelade på genus och numerus hos predikationsbasen. I kolumnen längst till höger redovisas andelen rättformulerade predikativ.

TABELL 3. *Antal konstruktioner med predikativ kongruens (rättformulerade/totalt)*

	Sing. U	Sing. N	Pl. U	Pl. N	Totalt	Totalt % rätt
G1En ¹	-	-	1/1	1/1	2/2	100
G2En	2/2	0/2	1/2	-	3/6	50
G3En	3/3	1/1	-	1/1	5/5	100
G4Pe	2/2	0/1	-	1/1	3/4	75
G5Pe	-	2/2	3/3	2/2	7/7	100
G6Se	-	½	1/1	2/2	4/5	80
G7Sp	3/3	2/3	-	1/1	6/7	86
G8Ty	2/2	0/2	1/2	-	3/6	50
U1En	2/2	-	0/2	-	2/4	50
U2En	-	-	-	0/2	0/2	0
U3En	-	1/1	2/2	0/1	3/4	75
U4Pe	-	1/1	-	-	1/1	100
U5Pe	1/1	-	3/3	-	4/4	100
U6Se	1/1	-	2/3	-	3/4	75
U7Sp	2/3	-	3/3	-	5/6	83
U8Ty	-	-	0/2	-	0/2	0
Alla G	12/12	6/13	7/9	8/8	33/42	79
Alla U	6/7	2/2	10/15	0/3	18/27	67
Alla GU	18/19	8/15	17/24	8/11	51/69	74

Sing. = singular, Pl. = plural, U = utrum, N = neutrum, - = inga belägg.

Om man använder sig av uppträdandekriteriet, har alla testtagare begagnat sig av strukturen. Som synes av tabell 3 ovan, använder sig dock de godkända testtagarna oftare av konstruktioner som kräver predikativ (42 förekomster respektive 27 förekomster). Dessutom blir den oftare rättformulerad av de godkända testtagarna (nästan fyra femtedelar av gångerna att jämföra med två tredjedelar rättformulerade predikativ för de underkända). De individuella skillnaderna är också rätt stora. Det finns till exempel både underkända och godkända testtagare som endast har rättformulerade predikativ (G1En, G3En, G5Pe, U4Pe samt

¹ Testtagarnas provtexter har getts en kod. *G* och *U* står för *Godkänd* respektive *Underkänd*. Siffrorna 1-8 står för de åtta testtagarna från varje betygsgrupp och de efterföljande bokstäverna för deras modersmål: *En*=*Engelska*, *Pe*=*Persiska*, *Se*=*Serbiska*, *Sp*=*Spanska* och *Ty*=*Tyska*.

U5Pe). De två testtagare som felrealiserar alla predikativer (U2En och U8Ty) använder också konstruktionen mycket sällan, möjligen på grund av en medveten strategi att undvika konstruktionen då de vet att de har svårt att behärska den.

Underkända testtagare använder sig mycket mer sällan av predikativ efter neutrala substantiv, vilket gäller både för singular och för plural, (fem förekomster mot 21 förekomster för de godkända). För neutrala substantiv i plural saknas konstruktionen helt eller felrealiseras alla gånger av alla de underkända testtagarna. I singular klarar två underkända testtagare detta (U3En och U4Pe). Detta är säkert en struktur som många undviker då den är svår.

Även för de godkända testtagarna är predikativ kongruens med neutrala substantiv i singular en svår kategori (drygt hälften felrealiseras). Det verkar vara det som lärs in sist av predikativ kongruens. Detta blir samtidigt också det säkraste tecknet på att inläraren till fullo behärskar predikativ kongruens. De testtagare som rättkongruerar predikativet efter ett neutralt nominal har även alla rätt i de övriga kategorierna (ett undantag är U3En som gör ett fel i plural neutrum). Detta stämmer bra med tidigare forskning (bl.a. Glahn et al. 2001).

4.1.1.2. Inversion i huvudsats

I tabell 4 och tabell 5 nedan visas antal satser med annat led än subjektet först i satsen samt andelen inversion i dessa satser.

TABELL 4. *Godkända prov: antal satser med annat led än subjektet som fundament (rättformulerade/totalt)*

	G1En	G2En	G3En	G4Pe	G5Pe	G6Se	G7Sp	G8Ty	Alla G
Antal	7/7	4/5	12/13	10/10	14/15	1/1	18/18	13/13	79/ 82
% rätt	100	80	92	100	93	100	100	100	96

TABELL 5. *Underkända prov: antal satser med annat led än subjektet som fundament (rättformulerade/totalt)*

	U1En	U2En	U3En	U4Pe	U5Pe	U6Se	U7Sp	U8Ty	Alla U
Antal	6/7	1/2	7/8	14/15	15/17	4/8	12/12	7/7	66/ 76
% rätt	86	50	88	93	88	50	100	100	87

Om man använder sig av uppträdandekriteriet här, blir resultatet det samma som för predikativens del: alla testtagare använder sig åtmin-

stone en gång av strukturen. Som synes av tabell 4 och tabell 5 ovan är andelen rättformulerade satser med annat led än subjektet som fundament hög både för de underkända och godkända testtagarna. Det verkar alltså vara en struktur som i stort sett behärskas av dem alla. Strukturen används i alla fall inte ofta i det här sammanhanget av G6Se och U2En, som endast har en respektive två huvudsatser utan subjektet på fundamentalsplatsen. Men det går inte att säga något om det är en strategi från deras sida. Frågan är om denna struktur är extra svår att tillägna sig om man har serbiska som förstaspråk, eftersom även U6Se har relativt få belägg på strukturen och hälften är felrealiserade.

Även om den procentuella andelen rättformulerade satser inte skiljer sig särskilt mycket mellan de godkända och de underkända testtagarna, är den något högre för de godkända testtagarna. Balansen mellan spetsplacerad bisats och annat spetsplacerat satsled är jämn mellan betygsgrupperna. Dock har jag endast funnit spetsplacerade fraser inledda med *med*, t.ex. *Med över 1100 barn adopterade [...] har svenskar [...]* (G1En), i de godkända testtagarnas uppsatser. Det varierar även vilken satsdel som spetsplaceras mellan de olika testtagarna. T.ex. är det *dessutom* som spetsplaceras i nästan hälften av U8Ty:s satser med annat led än subjekt på fundamentalsplats. Ordföljden verkar först läras in i en kontext, för att sedan bli ett mer generellt mönster.

En del av de underkända testtagarna har felplacerat adverbial några gånger (främst när subjektet står på fundamentalsplats). Detta gäller U1En (*Statistik också visar*), U2En (*Barnen också behöver*), U3En (*Åsikter ibland är*) och U6Se (*Livet ibland överraskar*). Det verkar vid dessa tillfällen vara adverbena *ibland* och *också* som oftast krånglar till det. Övriga testtagare gör inte detta fel. En testtagare, U4Pe, använder sig av rak ordföljd i en av sina två frågor (*Var gränserna bör gå?*). Detta är det enda exempel jag funnit på felformulerad fråga. U4Pe har även ett exempel på felaktig ordföljd i en konditionalsats (*Om en dag skulle jag*).

4.1.2. Nivå 5

Enligt PT lärs skillnaden mellan huvudsats och bisats samt placering av negation i bisats in på nivå 5. I avsnitt 4.1.2.1. redovisas balansen mellan huvud- och bisats för att se om bisats eventuellt är en struktur som undviks (medvetet eller ej) av vissa testtagare. Därefter visas i avsnitt 4.1.2.2. förekomsten av negation i uppsatserna. En annan struktur som lärs in på nivå 5 är rak ordföljd i indirekta frågor, men eftersom det

är en ovanlig struktur som inte förekommer mer än några gånger i hela materialet tar jag inte upp den här.

4.1.2.1. Andel huvud- och bisatser

En räkning av antalet huvud- respektive bisatser i uppsatserna visar att de godkända testtagarna har en något lägre andel bisatser i genomsnitt än de underkända testtagarna. Variationen är större bland de godkända testtagarna, vilkas bisatsandel varierar mellan ungefär 18 och 43 procent. För de underkända testtagarna varierar den mellan ungefär 32 och 45 procent. Kanske kan detta bero på en (medveten eller omedveten) strategi hos (några av) de godkända testtagarna, som går ut på att använda sig mindre av denna struktur, då de vet att distinktionen mellan huvud- och bisats kan vara svår att behärska, samtidigt som just fel i ordföljden verkar ses som ”allvarliga”. Tendensen är dock inte tillräckligt tydlig för att man ska kunna dra några säkra slutsatser. Eftersom det visat sig att bisats inte är en struktur som undviks av någon testtagare, kan det vara intressant att se närmare på om t.ex. negation i bisats däremot skulle kunna vara en sådan struktur.

4.1.2.2. Negerade satser

I tabell 6 och tabell 7 nedan visas antalet negerade huvud- och bisatser i materialet. Den vanligaste negationen är *inte*, men även *aldrig*, *ej* och *icke* förekommer. De godkända testtagarna har ett något högre antal negerade huvudsatser, medan de underkända har ett något högre antal negerade bisatser. Men skillnaderna är väldigt små; det totala antalet negerade satser skiljer endast med en sats. De flesta testtagare har fler negerade huvudsatser än negerade bisatser. Både för de godkända och underkända testtagarna gäller att procentandelen rättformulerade negerade satser är minst åttio procent, vilket tyder på att de behärskar denna struktur mycket väl.

TABELL 6. *Godkända prov: antal negerade huvud- och bisatser (rättformulerade/totalt)*

	G1En	G2En	G3En	G4Pe	G5Pe	G6Se	G7Sp	G8Ty	Alla G
HS	3/3	4/4	2/2	2/2	2/2	5/5	5/5	2/2	25/25
BS	-	2/3	0/1	2/2	2/2	1/1	2/2	5/5	14/16
Totalt	3/3	6/7	2/3	4/4	4/4	6/6	7/7	7/7	39/41

HS = huvudsats, BS = bisats

TABELL 7. *Underkända prov: antal negerade huvud- och bisatser (rättformulerade/totalt)*

	U1En	U2En	U3En	U4Pe	U5Pe	U6Se	U7Sp	U8Ty	Alla U
HS	2/3	-	2/2	-	3/3	6/7	5/5	3/3	21/23
BS	3/3	0/2	-	3/3	5/5	2/2	3/3	0/1	16/19
Totalt	5/6	0/2	2/2	3/3	8/8	8/9	8/8	3/4	37/42

De godkända testtagare som har rätt ordföljd i bisatser har det även i huvudsatser. Implikationen verkar vara att om negation i bisats behärskas, behärskas den även i huvudsats. För övrigt har de godkända testtagarna faktiskt inte en enda negerad huvudsats med felvänd ordföljd. De tre felen i bisatserna står två testtagare med engelska som förstaspråk för (G2En och G3En). G1En har ingen negerad bisats alls. Detta skulle eventuellt kunna tolkas som att negerade bisatser är extra svårt för den som har engelska som förstaspråk, men materialet är alltför litet för att dra några säkra slutsatser därom.

Trots att de underkända testtagarna har något större andel negerade satser med fel ordföljd, rör det sig inte om många fel totalt sett. Dock bör det noteras att tre av testtagarna (U5Pe, U6Se och U7Sp) står för drygt tre femtedelar av de negerade fraserna. De underkända testtagarna visar inte heller samma klara mönster som de godkända i fråga om att när negation i bisats behärskas, behärskas den felfritt även i huvudsats. Både U1En och U6Se har fel ordföljd i en huvudsats, samtidigt som de har rätt ordföljd i alla sina bisatser (U4Pe har inga negerade huvudsatser att jämföra med). Detta kan självklart röra sig om ett rent slarvfel, men skulle också kunna bero på att skillnaden i ordföljd i huvud- och bisatser är något som ännu inte helt automatiserats för dessa testtagare.

Om man tar fasta på andelen korrekt utförda negationer och jämför det med andelen rättformulerade predikativer eller satser med omvänd ordföljd, visar det sig att skillnaderna inte är stora. Detta resultat skulle kunna ses som ett tecken på att inläringen av dessa strukturer inte sker i den ordning som PT menar, i alla fall är det svårt att se någon tydlig skillnad i behärsningen av de olika strukturerna på den höga nivå som testtagarna i denna undersökning befinner sig på. Det kan också vara så

att inläringen mycket väl sker i den ordning som PT menar, men att behärskningen av samma strukturer inte riktigt följer samma mönster.

4.1.3. Sammanfattning av processbarhetsanalysen

Alla testtagare använder sig av predikativ, inversion i huvudsats samt negation. Däremot varierar det mellan de olika testtagarna i vilken utsträckning de använder sig av strukturerna i fråga och hur ofta de rättrealiseras. Jämförelsen mellan den godkända och den underkända gruppen visar att de godkända testtagarna generellt använder sig något oftare av strukturerna samtidigt som de rättrealiserar i högre utsträckning. Med uppträdandekriteriet i åtanke så befinner sig alla testtagare på samma nivå. Även med ett behärskningskriterium på åttio procent rättrealiserade konstruktioner ligger testtagarna på samma nivå, i alla fall för inversion i huvudsats och negation. Vad gäller predikativ kan något större skillnader skönjas och varken den godkända eller underkända gruppen rättrealiserar över åttio procent av beläggen.

4.2. Felanalys

Det kan tyckas konstigt att prata om ”rätt” och ”fel” och att ha målspråket som norm när man samtidigt pratar om ett inlärspråk som har sina egna regler. Trots det har jag valt att redovisa resultaten av en felanalys, då jag tror att en sådan kan komplettera processbarhetsanalysen. Dessutom tycker jag att det är intressant att se vad som blir fel eftersom det troligen är just det som är det svåraste för inläraren att lära sig.

Först görs i avsnitt 4.2.1. en genomgång av de felkategorier felanalysen bygger på. I avsnitt 4.2.2. och avsnitt 4.2.3. görs därefter en jämförelse mellan den godkända och den underkända testgruppen utifrån uppsatsernas längd och de i förra avsnittet nämnda felkategorierna. I avsnitt 4.2.4. försöker jag dela in felen i globala och lokala. Avsnitt 4.2.5. handlar om de individuella skillnaderna.

4.2.1. Felkategorier

De avvikelser från standardsvenska som jag funnit i texterna är indelade i elva olika felkategorier: attributiv kongruens, predikativ kongruens, ordföljd, ordval, prepositionsval, bestämdhet, tempus, genus, särskrivning, stavfel och övriga fel. I tabell 8 nedan ges exempel på respektive fel.

TABELL 8. *Felkategorier*

Fel	Exempel
Attr.kon.	<i>i vår [våra] industrier</i> (G2En)
Pred.kon.	<i>Potentiella föräldrar [...] bör vara frisk [friska] (G8Ty); i princip, betraktar jag adoptionen som något positiv [positivt] (G7Sp).</i>
Ordföljd	<i>Kanske barnen kommer</i> (U1En)
Ordval	<i>Organisationerna som överser adoptionsprocessen (G1En); bygga [skapa] en identitet (U1En)</i>
Prep.val	<i>De kanske hamnar i [på] ett barnhem (G8Ty); i samband [saknas: med] adoptionen (U5Pe).</i>
Best.het	<i>Å andra sidan, är det säkert att adoptionen [adoption] kan bära nackdelar också (U7Sp); Kostnad [Kostnaden] är [...] (G6Se).</i>
Tempus	<i>[...]de måste också gå [gå] igenom mycket utredning (U2En).</i>
Genus	<i>en [ett] belopp (U3En).</i>
Särskriv.	<i>informations tabellen (U4Pe)</i>
Stavfel	<i>föräldrar [föräldrar] (G7Sp)</i>
Övriga	<i>Barn [...] kan betraktas som utläningar [...] fast [saknas: de] har rotat sig (G4Pe); I andra [saknas: hand] ska man [...] (U4Pe); dem [de] är lika kapabla att älska (G6Se); universiteter [universitet] (G2En)</i>

De felkategorier som eventuellt behöver en närmare förklaring är *bestämdhet* och *övriga*. Bestämdhet har att göra med användningen av bestämd respektive obestämd form. Ibland har jag tyckt att det vore naturligare med det motsatta valet av bestämd eller obestämd form än det testtagaren har valt. Vanligast är en överanvändning av bestämd form men även motsatsen förekommer. Övriga fel är något av en restkategori som innehåller några olika slags avvikelser. Ett vanligt fel (ungefär ett av fyra) inom kategorin är avsaknad av något obligatoriskt led, oftast subjektet. Andra fel är en ofullständig meningsbyggnad eller oklar betydelse. Men kategorin rymmer även felaktig användning av *de* och *dem* och felaktig morfologisk böjningsform, t.ex. pluraländelse.

4.2.2. Antal fel relaterat till antal ord

Tabell 9 och tabell 10 nedan relaterar antal fel till antal ord i testtagarnas uppsatser. En felfrekvens räknas ut genom att dela antalet fel med det totala antalet ord. I tabell 11 räknas värdena samman för de godkända och underkända proven var för sig. Det kan tyckas att ett sådant värde som felfrekvens inte säger så mycket eftersom ingen hänsyn tas vare sig till sådana aspekter som vilka konstruktioner som används eller deras svårighetsgrad. Jag tycker ändå att det är intressant att ta fram ett sådant värde eftersom en rimlig tanke är att de underkända testtagarna har fler fel än de godkända. Kanske är de alla på en så hög nivå att det rentav är antal fel som i hög grad bestämmer vilket betyget blir? Det är i alla fall inget orimligt antagande att antal fel spelar en ganska viktig roll i betygssättningen.

Fyra godkända och tre underkända testtagare håller sig inom ramen (400-450 ord) för uppgiften (då räknar jag även med G1En eftersom det endast rör sig om ett ord för mycket). Störst variation ser vi hos de underkända testtagarna som har en spridning mellan 263 och 675 ord. Längden på uppsatsen eller frågan om den håller sig inom uppgiftens ramar verkar inte ha en avgörande betydelse för betygssättningen då spridningen är relativt stor (mellan 331 och 546 ord) även hos de godkända testtagarna.

TABELL 9. *Godkända prov: antal ord och fel samt felfrekvens*

	G1En	G2En	G3En	G4Pe	G5Pe	G6Se	G7Sp	G8Ty
Antal ord	451	331	533	401	436	426	475	546
Antal fel	12	30	49	26	22	27	31	23
Fel/Ord	0.027	0.091	0.092	0.065	0.050	0.063	0.065	0.042

TABELL 10. *Underkända prov: antal ord och fel samt felfrekvens*

	U1En	U2En	U3En	U4Pe	U5Pe	U6Se	U7Sp	U8Ty
Antal ord	424	263	358	499	675	421	413	379
Antal fel	35	55	63	52	63	64	53	74
Fel/Ord	0.083	0.209	0.176	0.104	0.093	0.152	0.128	0.195

Två av de godkända (G2En och G3En) och två av de underkända (U1En och U5Pe) har ungefär samma andel fel. Men när man ser närmare på vilka fel respektive testtagare gör (se tabell 15 och tabell 16) ser man att de, i alla fall för de underkända testtagarna, stämmer väl överens med de fem vanligaste felen för den betygsgruppen (jfr tabell 14). U1En och U5Pe har båda en hög andel övriga fel och ordvalsfel, vilket kan sägas vara utmärkande för de underkända uppsatserna i högre grad än för de

godkända. G2En och G3En har framför allt stavfel, vilket sannolikt kan ses som en indikator på att just stavfel inte ses som ett särskilt allvarligt fel av dem som rättar provet.

Bortser man från dessa fyra prov ser man att felfrekvensen ligger mellan 2.7 och 6.5 procent för de godkända testtagarna och mellan 10.4 och 20.9 procent för de underkända. Skiljelinjen mellan godkänd och underkänd verkar gå vid ungefär tio procent fel.

TABELL 11. *Antal ord och fel i alla prov samt felfrekvens*

	Alla G	Alla U	Alla prov	Genomsnitt G	Genomsnitt U	Genomsnitt alla prov
Antal ord	3599	3432	7031	450	429	439
Antal fel	220	459	679	27.5	57.375	42.4375
Fel/Ord	0.061	0.134	0.097	0.061	0.134	0.097

Tabell 11 ovan, där antal ord samt fel för de godkända och underkända uppsatserna summerats var för sig, visar att medellängden är något lägre för de underkända uppsatserna (detsamma gäller för övrigt även medianlängden). Genomsnittsfelfrekvensen är däremot påtagligt lägre för de godkända proven. Detta resultat tycker jag tyder på att andelen fel är en viktig ingrediens i betygssättningen (för andra viktiga ingredienser se Bilaga 3). Eftersom felfrekvensen verkar vara en relativt stark indikator på om testtagaren blir godkänd eller inte vore det intressant att se om denna tendens kvarstår även i en större undersökning av fler prov.

4.2.3. Felens fördelning i de olika felkategorierna

Tabell 12 nedan visar om ett visst fel förekommer oftare i de godkända eller i de underkända proven (se kolumn 4 och kolumn 5). Trots att antalet ord inte överensstämmer helt mellan dessa båda grupper, är en sådan undersökning relevant, eftersom den visar om ett fel är överrepresenterat hos en viss betygsgrupp. Kolumnen längst till höger visar vilket fel som är vanligast totalt sett, dvs. alla prov sammanräknade.

TABELL 12. *Antal fel i alla prov samt deras fördelning (hela procent) mellan de godkända och underkända proven*

	Antal alla G	Antal alla U	Andel alla G	Andel alla U	Antal alla prov	Andel alla prov
Attr.kon.	11	28	28	72	39	6
Pred.kon.	10	10	50	50	20	3
Ordföljd	8	40	17	83	48	7
Ordval	33	82	29	71	115	17
Prep.val	15	35	30	70	50	7
Best.het	39	41	49	51	80	12
Tempus	16	36	31	69	52	8
Genus	7	8	47	53	15	2
Särskriv.	12	16	43	57	28	4
Stavfel	33	50	40	60	83	12
Övriga	36	112	24	76	148	22
Totalt	220	458			678	100

Som synes av tabell 12 ovan är det mycket vanligare med felaktig attributiv kongruens, ordföljd, ord- och prepositionsval, tempusfel samt övriga fel hos de underkända testtagarna än hos de godkända. Detta kan ses som ett tecken på att de godkända testtagarna i högre utsträckning lärt sig behärska dessa kategorier. De av dessa kategorier som lättas kan kopplas samman med processbarhetsteorin är attributiv kongruens samt ordföljd. Jag tycker detta tyder på att dessa strukturer, som ändå kommer relativt högt upp i inlärningsstegen (nivå 3 för attributiv kongruens och nivå 4/5 för ordföljd), behärskas något bättre av de godkända testtagarna än av de underkända. Något som båda betygsgrupper däremot behärskar lika bra är predikativ kongruens. Men, som vi redan sett i avsnitt 4.1.1.1., använder sig de godkända testtagarna av konstruktionen oftare, även om båda betygsgrupper har lika stor andel rättformulerade predikativer. Predikativ är faktiskt den kategori där balansen mellan de olika grupperna är jämn, annars är alla fel vanligare för de underkända testtagarna. Eftersom antalet fel är högre för de underkända testtagarna är detta resultat inte särskilt förvånande. De fel som de godkända testtagarna gör i lika hög utsträckning som de underkända är sannolikt sådana fel som inte anses lika allvarliga. I tabell 12 ovan ser vi att det, förutom predikativ, rör sig om bestämdhet, genus, särskrivning och stavning. Av dessa är varken genusfel eller felaktig sär- eller sammanskrivning särskilt vanliga. Frågan som kvarstår gäller då framför allt stavning och bestämdhet och huruvida fel inom dessa kategorier inte har lika stor inverkan på betyget som t.ex. fel ordföljd eller övriga fel. En trolig utgångspunkt är att alla fel inte skattas lika. Vilket betyg man får är således inte endast en fråga om antal fel. Kanske tabell 12 kan ge oss en del av svaret på denna fråga? Jag kan tänka mig

att stavfel inte ses med så hårda ögon eftersom det t.ex. lättare kan rättas till med hjälp av en dators stavningskontroll eller liknande. En annan tanke är att stavfel skulle kunna betraktas som rena slarvfel eftersom testtagarna faktiskt har tillgång till en svensk-svensk ordbok under provet. En tänkbar förklaring till att fel i bestämdhet inte verkar få lika stor konsekvens för betyget som vissa andra fel är att det är en mycket svår distinktion att lära sig. En annan möjlig förklaring är att jag har varit onödigt hård i vad jag tycker avviker från normen i just denna kategori. Den egentliga variationen i bruket av bestämd/obestämd form hos infödda svenskar är kanske större än vad jag uppskattar den till att vara.

I tabell 13 nedan visas de fem vanligast förekommande felen för respektive betygsgrupp. Inom parentes visas i hela procent hur stor del av det totala antalet fel som utgörs av just den felkategorin.

TABELL 13. *De fem vanligaste felen (avrundat till hela procent)*

Alla G		Alla U	
Best.he	(18)	Övriga	(24)
t			
Övriga	(16)	Ordval	(18)
Ordval	(15)	Stavfel	(11)
Stavfel	(15)	Best.het	(9)
Tempus	(7)	Ordföljd	(9)

Tabell 13 visar de fem vanligaste felen för godkända och underkända prov. Som synes skiljer det sig åt något. Även om vi i tabell 12 ovan såg att de olika felen fördelar sig ojämnt mellan de godkända och underkända proven ser vi att de vanligaste fyra felen i respektive grupp ändå är desamma. För de godkända testtagarna fördelar sig felen ganska jämt mellan de fyra första kategorierna: bestämdhet, övriga, ordval och stavfel. Detta tyder på att alla testtagare i stort sett kämpar med samma saker, men att de godkända testtagarna kommit något längre i sin behärskning av dessa strukturer. De underkända testtagarna har alltså samma fyra första felkategorier men i en annan ordning. Det vanligaste felet (nästan ett av fyra) i de underkända proven ingår i kategorin "övriga fel". Det är även vanligare att använda ord på ett sätt som bryter mot normen. Däremot är det något ovanligare med stavfel, vilket kanske kan tolkas som att mer av de godkända testtagarnas energi går till att få andra saker rätt. Det visar troligen att stavfel inte ses som något "allvarligt" fel. Värre verkar det då i stället vara att göra övriga fel, eftersom de i högre grad visar att något viktigt ännu saknas i språk-

behandlingen, t.ex. appliceringen av subjeksregeln (eller kunskapen om densamma). Att ”övriga fel” visar sig vara en av de vanligaste feltyperna för båda betygsgrupperna är föga förvånande, eftersom just den kategorin rymmer flera olika sorters fel. Kanske hade en ytterligare uppdelning av denna kategori gett ett tydligare resultat. Samtidigt hade det dock gett många nya småkategorier, vilket jag velat undvika.

4.2.4. Globala och lokala fel

Burts (1975) definition av globala fel har framför allt att göra med sådana som försvårar förståelsen för lyssnaren eller läsaren. Varken i de godkända eller underkända testtagarnas uppsatser hittar jag många fel som har med förståelsen i stort att göra. Däremot går det nog ändå att klassificera vissa av de felkategorier jag utgått från som ”mer globala” än andra. Jag tänker då på fel i ordföljd, bestämdhet, predikativ kongruens samt de flesta tempusfel och övriga fel. Samtidigt är fel ord- och prepositionsval, attributiv kongruens, särskrivning, stavning samt genusfel ”mer lokala”. En sammanräkning av felen som antingen mer globala eller mer lokala, visar att fördelningen i det närmaste är identisk mellan de underkända testtagarna (51 procent) och de godkända testtagarna (52 procent). Båda betygsgrupperna har en liten övervikt globala fel. Felkategorierna jag utgår från utgör dock ingen enkel indelningsgrund för en uppdelning i lokala och globala fel, vilket kan vara en förklaring till att skillnaden inte blir större.

3.2.5. De individuella skillnaderna

Ovan har vi hittills endast sett de godkända och underkända testtagarna som homogena grupper. Här ska vi nu i stället koncentrera oss på variationen inom respektive grupp. Tabell 14 nedan visar hur de godkända testtagarnas fel fördelas i de olika felkategorierna. Inom parentes visas i hela procent hur stor del av det totala antalet fel som utgörs av just den felkategorin. Tabell 15 visar samma sak för de underkända testtagarna.

TABELL 14. *Godkända prov – antal fel (andel i hela procent)*

	G1En	G2En	G3En	G4Pe	G5Pe	G6Se	G7Sp	G8Ty
Attr.kon. ñ ¹		2	6			1	2	
% av alla fel		(7)	(12)			(4)	(6)	
Pred.kon. ñ		2		1		1	1	5
% av alla fel		(7)		(4)		(4)	(3)	(22)
Ordföljd ñ		3	2		1	1	1	
% av alla fel		(10)	(4)		(5)	(4)	(3)	
Ordval ñ	5		7	6	7	1	3	4
% av alla fel	(42)		(14)	(23)	(32)	(4)	(10)	(17)
Prep.val ñ			1	3	4	2	2	3
% av alla fel			(2)	(12)	(18)	(7)	(6)	(13)
Best.het ñ	2	2	3	5	4	9	11	3
% av alla fel	(17)	(7)	(6)	(19)	(18)	(33)	(35)	(13)
Tempus ñ		2	8	3	1	1		1
% av alla fel		(7)	(16)	(12)	(5)	(4)		(4)
Genus ñ		3	4					
% av alla fel		(10)	(8)					
Särskriv. ñ	1	1	6	2		2		
% av alla fel	(8)	(3)	(12)	(8)		(7)		
Stavfel ñ		10	9	1		5	5	3
% av alla fel		(33)	(18)	(4)		(19)	(16)	(13)
Övriga ñ	4	5	3	5	5	4	6	4
% av alla fel	(33)	(17)	(6)	(19)	(23)	(15)	(19)	(17)
Totalt ñ	12	30	49	26	22	27	31	23

Det första vi kan konstatera är att i tabell 14 är hela 26 rutor tomma, vilket innebär att alla testtagare har minst en kategori (och upp till sju kategorier för G1En) utan ett enda fel. Icke att förglömma kan avsaknad av fel även bero på att en viss struktur undviks, men samma siffra för de underkända proven är sju tomma rutor. För de godkända testtagarna gäller att någon alltid helt har klarat av en felkategori förutom kategorierna övriga fel samt bestämdhet. Ännu en gång framstår alltså dessa två kategorier som det allra svåraste. De kategorier där några av de underkända testtagarna fått "alla rätt" är predikativ kongruens, genus samt särskrivning. Särskilt de två sistnämnda skulle då kunna ses som strukturer som tillägnas på ett tidigare stadium eller som är lättare att lära in eller komma ihåg. Att U4Pe och U5Pe inte har några fel på predikativ kongruens samtidigt som de båda har ett antal fel på attributiv kongruens kan möjligen förklaras av att de inte använder sig av många predikativer (en respektive fyra, vilka alltså alla är rättformulerade, se avsnitt 4.1.1.1.). I alla fall är det troligen så att attributiv kongruens

¹ ñ står för antalet fel

används mycket oftare och då är också möjligheten att det någon gång blir fel trots allt högre.

Den procentuella variationen mellan de godkända testtagarna är ofta större än den mellan de underkända. Jag tror att detta beror på att de flesta godkända testtagare har färre fel än de underkända och dessutom i färre kategorier och då slår så att säga procentuträkningen högre. Detta gäller t.ex. den höga procentuella andelen övriga fel och ordvalsfel för G1En (de 33 respektive 42 procent står endast för 4 respektive 5 fel). Även den högre andelen övriga fel och ordvalsfel hos testtagare G4Pe, G5Pe och G8Ty kan förklaras på detta vis.

Den underkända testtagare som har lägst andel övriga fel (U2En) har i stället en relativt hög andel (20 procent) ordvalsfel, vilket ju kan sägas vara det andra typiska felet (se tabell 13) för de underkända testtagarna. U3En har i stället en låg andel ordvalsfel, men hög andel (27 procent) övriga fel.

TABELL 15. *Underkända prov – antal fel (andel i hela procent)*

	U1En	U2En	U3En	U4Pe	U5Pe	U6Se	U7Sp	U8Ty
Attr.kon. ñ	2	4	3	2	4	2	1	10
% av alla fel	(6)	(7)	(5)	(4)	(7)	(3)	(2)	(14)
Pred.kon. ñ	1	2	1			1	1	4
% av alla fel	(3)	(4)	(2)			(2)	(2)	(5)
Ordföljd ñ	3	4	2	4	9	11	4	3
% av alla fel	(9)	(7)	(3)	(8)	(14)	(17)	(8)	(4)
Ordval ñ	7	11	5	12	16	7	7	17
% av alla fel	(20)	(20)	(8)	(23)	(25)	(11)	(13)	(23)
Prep.val ñ	1	2	5	5	8	6	4	4
% av alla fel	(3)	(4)	(8)	(10)	(13)	(9)	(8)	(5)
Best.het ñ	3	12	4	5	5	3	5	4
% av alla fel	(9)	(22)	(7)	(10)	(8)	(5)	(9)	(5)
Tempus ñ	6	7	8	4	1	2	2	6
% av alla fel	(17)	(13)	(13)	(8)	(2)	(3)	(4)	(8)
Genus ñ	1	1	1			4		1
% av alla fel	(3)	(2)	(2)			(6)		(1)
Särskriv. ñ	1	1	6	4	3	1		
% av alla fel	(3)	(2)	(10)	(8)	(5)	(2)		
Stavfel ñ	2	4	11	4	2	12	11	4
% av alla fel	(6)	(7)	(17)	(8)	(3)	(19)	(21)	(5)
Övriga ñ	8	7	17	12	15	15	17	21
% av alla fel	(23)	(13)	(27)	(23)	(24)	(23)	(32)	(28)
Totalt ñ	35	55	63	52	63	64	53	74

4.2.6. Sammanfattning av felanalysen

Antalet fel relaterat till antal ord visar att det verkar som felandelen är en viktig faktor vid betygssättningen. Skiljelinjen mellan godkända och underkända prov verkar gå vid omkring tio procent fel. Att alla fel, förutom predikativ, är vanligare för de underkända testtagarna är inte så förvånande eftersom de totalt sett också har fler fel. Vilka de fem vanligaste felen är skiljer sig något mellan de två betygsgrupperna. Ordvalsfel och övriga fel är de två vanligaste felkategorierna för underkända testtagare, medan det för de godkända testtagare rör sig om bestämdhetsfel och övriga fel. De godkända testtagarna har en något högre andel stavfel än de underkända vilket tyder på att just sådana fel inte ses lika allvarligt vid betygssättningen som t.ex. ett övrigt fel såsom saknat obligatoriskt subjekt.

5. Slutdiskussion

Processbarhetsanalysen visar att alla testtagare, åtminstone med uppträdandekriteriet i åtanke, befinner sig på samma nivå. Även om det finns en viss variation inom de två betygsgrupperna kan ändå vissa skillnader mellan de båda grupperna skönjas. De godkända testtagarna använder sig i allmänhet av predikativ, omvänd ordföljd efter annat led än subjekt på fundamentalsplats samt negation i större omfattning än de underkända testtagarna samtidigt som de något oftare rättrealiserar dessa konstruktioner. Min hypotes om att de olika betygsgrupperna skulle befinna sig på olika nivåer visade sig alltså inte stämma. Mitt resultat stämmer däremot med Moes (2002) resultat. Inte heller hon fann några tydliga skillnader i syntax mellan godkända och underkända testtagare av *Språkprøven*. Att jag inte kunnat finna lika tydliga skillnader mellan PT-nivåer för de godkända och underkända testtagarna som Eklund Burns (2002) gjorde i sin undersökning av den muntliga delen av Tisusprovet, beror sannolikt på att inlärare tenderar att komma högre upp på processhierarkin i skrift än i tal. Det har bl.a. Håkansson (2001) och Moe (2002) visat.

Vad jag framför allt tycker att felanalysen tillför bilden är att andelen fel är en viktig komponent vid betygssättningen. Den visar också att alla fel troligtvis inte ses som lika allvarliga. Det finns vissa fel som i högre grad är utmärkande för de underkända testtagarna, t.ex. ordvalsfel och övriga fel. Ett annat fel som inga godkända och endast några av de underkända testtagarna gör, möjligen på grund av överanvändning av bisatsordföljd, är felplacerat adverbial när subjektet står som fundament, framför allt vid adverbialen *också* och *ibland*. Dessa två adverbial verkar försvåra kontexten för rak ordföljd i huvudsats.

Den här studien bekräftar att bestämdhet verkar vara något av det svåraste att lära sig för inlärare av svenska som andraspråk. I alla fall är det den struktur som oftare än andra felanvänds även av de godkända testtagarna. Ett problem med PT i detta sammanhang, är att teorin endast tar fasta på inläring av form, inte funktion. En annan vanlig feltyp visade sig vara övriga fel och det vanligaste felet i den kategorin är utelämnat obligatoriskt subjekt, något som enligt Ekberg (2004) är ett kvar-

stående fel för avancerade inlärare. Mitt resultat stämmer väl med det Ekberg menar vara typiskt för avancerade inlärare. De gör samma typ av fel som inlärare på lägre nivåer. Den största skillnaden verkar vara att de totalt sett gör färre fel, vilket gör att man kan ifrågasätta PT som bedömningsinstrument i betygssammanhang.

Eftersom inlärarna befinner sig på samma utvecklingsnivå enligt PT känns det frestande att säga att de skillnader som trots allt kvarstår, i alla fall delvis, beror på den individuella dimensionen som beskrivs i den multidimensionella modellen (se avsnitt 2.5.). Det handlar alltså om i hur hög grad de olika testtagarna anpassar sig till svenskans normer. Sannolikt har de godkända testtagarna kommit längre än de underkända testtagarna i detta. Ett problem med den multidimensionella modellen är att man inte på förhand kan säga vilka aspekter av inlärarspråk som är variationella och således blir det även mycket svårt att undersöka sådana faktorer. Något som vore intressant att undersöka med tanke på detta, är hur testtagarna lärt sig svenska. En annan möjlig slutsats man kan dra av resultatet är att testtagarnas betyg främst beror på andra aspekter än rent morfologiska och syntaktiska, t.ex. anpassning till uppgiften och innehåll. Personligen tror jag dock mer på det första alternativet. Trots att jag inte läst testtagarnas uppsats med just innehållsaspekten i åtanke tycker jag inte att det verkar skilja sig markant mellan betygsgrupperna. Däremot tycker jag att testtagarna uppvisar en ganska stor variation i användningen av idiomatiska uttryck, vilket även det kan kopplas till de individuella skillnader den multidimensionella modellen tar hänsyn till. Huruvida detta intryck stämmer är dock något som återstår att undersöka.

Eftersom jag inte vill generalisera resultatet alltför mycket då analyserna bygger på ett relativt litet material, kan jag inte dra slutsatsen att det just är antalet fel som främst skiljer de godkända från de underkända testtagarna rent generellt. Däremot kan jag konstatera att det i denna lilla studie är just här som den tydligaste skillnaden ligger. Detta resultat innebär dock inte att det inte finns annat som skiljer betygsgrupperna åt. Betygsättarna tar ju inte endast hänsyn till testtagarnas morfosyntax utan självklart även till t.ex. innehåll, genreanpassning, disposition och användning av idiomatiska uttryck (se Bilaga 3). Min förhoppning är ändå att denna undersökning kan ge en delförklaring till vad som bestämmer testtagarnas betyg på den skriftliga delen av Tisus-provet.

6. Litteraturlista

- Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Færch, C. 1980. Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. I: *Language Learning* 30. S. 365-396.
- Axelsson, M. 1990. Vuxna Sv2-inlärare lär sig adjektiv. I: Tingbjörn, G. (red.) *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Skriptor Förlag. S. 316-337.
- Bolander, M. 1987. "Man kan studera inte så mycke" Om placering av negation och adverb i vuxna invandrares svenska. SUM-rapport 5. Stockholm: Institutionen för lingvistik.
- Burt, M. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. I: *TESOL Quarterly* 9. S. 53-63.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ekberg, L. 2004. Grammatik och lexikon i svenska på andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 259-276.
- Eklund Burns, M. 2002. *Godkänd eller underkänd? Processabilitets-teorin tillämpad på åtta andraspråksinlärares muntliga produktion vid TISUS*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., & Lund, K. 2001. Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition* 23. S. 389-416.
- Hammarberg, B. 1996. Examining the Processability Theory: The case of adjective agreement in L2 Swedish. I: Kellerman, Eric, Bert Weltens, och Theo Bongaerts (red.) *EUROSLA 6, A Selection of Papers. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55. Amsterdam: ANÉLA.

- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25-78.
- Hyltenstam, K. 1978. *Progress in Immigrant Swedish Syntax: A Variability Analysis*. Lund: Institutionen för lingvistik
- Håkansson, G. 1991. Variation och rigiditet i ordföljdmönster. I: Axelsson, M. & Viberg, Å. (red.) *Första forskarsymposiet om nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Stockhoms universitet. S. 314-324.
- Håkansson, G. 2000. Svenska som förstaspråk och andraspråk. Likheter och skillnader. I: Åhl, H. (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag. S. 138-154.
- Håkansson, G. 2001. Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I: Naucér, K. (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag. S. 43-62.
- Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation o svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 153-169.
- Khalil, A. 1985. Communicative error evaluations: native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. I: *TESOL Quarterly* 19. S. 225-351.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York/London: Longman Inc.
- Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- 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.
- Moe, E. 2002. Syntaktiske trekk i norsk som andrespråk på et mellomnivå. I: *Nordica Bergensia* 26. S. 183-209.
- Philipsson, A. 2004. Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 117-151.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Studies in bilingualism

- Volume 15. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. 1999. A Unified Approach Toward the Development of Swedish as L2: A Processability Account. I: *Studies in Second Language Acquisition* 21. S. 383-420.
- Serrander, U. 2001. *Nominalfraser i svenska som andraspråk – ett test av processbarhetsteorin*. Uppsala: Institutionen för lingvistik.
- Viberg, Å. 1990. Bisatser i inläroarspektiv. I: Tingbjörn, G. (red.) *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Skriptor Förlag. S. 338-362.

Bilaga 1. Uppgiftsbeskrivning av prov i skriftlig färdighet⁵

Delprov 2 Skriftlig färdighet

UPPGIFTEN

Testtagaren ska skriva en sammanhängande text på 400–450 ord kring ett givet tema. Den ska bestå av en inledande faktadel, cirka en tredjedel av texten, och en resonerande del som utgör merparten av texten. Temat är aktuellt och av allmänt intresse och inte anpassat till någon speciell studieinriktning. Uppgiften är vald med tanke på universitets- och högskolestudier.

Faktadel

Den första delen av texten har syftet att pröva förmågan att kritiskt granska och på ett relevant sätt återge information. Till uppgiften hör ett faktablad med stimulus i form av korta citat, fakta i tabell- eller diagramform, nyckelord och påståenden. Testtagaren väljer ut fakta som är relevanta för den resonerande delen och presenterar dem på ett sakligt sätt.

Resonerande del

I den andra och längre delen av texten är syftet att pröva förmågan att argumentera för en egen åsikt eller att utreda olika synsätt i en fråga. Här provas även förmågan att referera till och bemöta fakta och åsikter som används som underlag. Denna del kräver ett mer personligt skrivande.

Mottagare

Den tänkta mottagaren av texten är i allmänhet en intresserad person som läser dagstidningar och facktidskrifter. Instruktionen till skrivuppgiften ger närmare information om mottagare och syfte. Detta ger ledtrådar till vilken stil som bör användas, hur man kan disponera sin text och vilket tilltal som passar.

Skrivtid

2 timmar och 30 minuter.

Hjälpmedel

En svensk-svensk ordbok

Övrigt

Samtliga papper lämnas in efter provet.

⁵ Hämtat från <http://www.nordiska.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=2570&a=9410>

Bilaga 2. Skriftlig färdighet, bedömning⁶

BEDÖMNING

Skrivuppgiften bedöms med avseende på (1) innehållet i relation till den givna uppgiften, (2) textens organisation och sammanhang samt (3) ordförråd och grammatik. Det vill säga:

Innehåll och genre

Har instruktionen följts, t.ex. vad gäller fakta/argumentation, genre och mottagare? Är innehållet självständigt och relevant för uppgiften? Är innehållet intresseväckande?

Disposition

Är texten klart och tydligt disponerad? Är styckeindelningen genomtänkt? Finns det sammanhang i texten?

Ordförråd och grammatik

Är ordförrådet relevant? Är ord och fraser varierade och idiomatiska? Är meningsbyggnaden varierad och ordföljden korrekt? Används rätt former, t.ex. för tempus och bestämdhet? Är interpunktion och stavning bra?

Betyg

Betygsgraderna är Godkänd och Underkänd. För godkänt betyg måste kraven under de tre punkterna vara tillfredsställande uppfyllda. Minst två bedömare läser uppgifterna och lämnar varsin bedömning som sedan sammanvägs.

⁶ Hämtat från <http://www.nordiska.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=2570&a=9410>

Bilaga 3. Skriftlig färdighet, bedömarens kommentarblad⁷

Tisus

Test i svenska för universitets- och högskolestudier

Skriftlig färdighet

bedömningsblad

Testtagare:	Bedomare:	Datum:	Betyg:
-------------	-----------	--------	--------

nej ? ja +

Kommentarer:

Innehåll:

har instruktionerna följts?
självständighet?
ämnesbehandling?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Genre:

rätt genre?
mottagaranpassad?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Disposition:

styckeindelning?
sammanhang?
textbindning?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Lexikon:

ordförråd?
konstruktioner?
variation? idiomatik?
exakthet?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Syntax:

ordföljd? meningsbyggnad?
komplexitet? bestämdhet?
tempus? passiv?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Form:

morfologi? stavning?
interpunktion?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Betyg:

Skriv gärna fler
kommentarer på
baksidan.

⁷ Från Stina Aulin, ansvarig för Tisus-provet vid Göteborgs universitet.