

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Sammansatta ord

— en studie kring vuxna sfi-elevs användning
av långa ord i sin skriftliga produktion

Eva Lennermo

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, SSA133
Fördjupningskurs 61 – 90 poäng
Vt 2013
Handledare: Ingegerd Enström

Sammandrag

Det svenska språket har i det närmaste oändliga möjligheter att bilda sammansättningar och sammansatta ord utgör därför en betydande del av en språkbrukares ordförråd, både det allmänna ordförrådet och det ämnesspecifika. Av den anledningen är det av stor vikt att inlärare av svenska som andraspråk uppmärksammas på detta ordbildningsmönster och att lärare är medvetna om vilka svårigheter som kan uppkomma. Mängden sammansatta ord innebär en svårighet i sig, särskilt för andraspråksinlärare, bland annat av den anledningen att alla tänkbara sammansättningar inte kan rymmas i en ordbok.

I denna studie undersöks vilka olika typer av sammansatta ord som sfi-elever på C- och D-nivån använder i sin skriftliga produktion. Den gjorda undersökningen fokuserar på substantiviska, adjektiviska och verbala sammansättningar. Syftet är att studera vilka svårigheter de här orden kan orsaka och vilka eventuella felanvändningar som eleverna gör. Det insamlade undersökningsmaterialet består av sammanlagt 20 uppsatser skrivna av 14 informanter på två olika skolor i Västra Götaland under en termin.

Resultatet visar tydligt att elevernas användning av sammansatta ord följer mönstret som återfinns i den svenska ords-katten, där den klart största delen av sammansättningarna är substantiviska. De adjektiviska och verbala sammansättningarna förekommer betydligt mera sparsamt i informanternas uppsatser eller i många fall inte alls. Resultatet avslöjar även olika typer av svårigheter för andraspråksinlärarna, till exempel när det gäller ogenomskinliga/lexikaliserade sammansättningar som endast utgör en fjärdedel av det totala antalet sammansatta ord i detta material. Elevtexterna innehåller vidare relativt många särskrivningar. Informanterna på D-nivån har, som förväntat, skrivit längre uppsatser än de som befinner sig på nivå C och har därmed producerat ett större antal sammansatta ord i sina texter, även om många individuella skillnader förekommer. En slutsats är att eftersom sammansatta ord är en så viktig, men svårbemästrad, del av det svenska ordförrådet bör lärare i svenska som andraspråk lägga stor vikt vid den i sin undervisning.

Nyckelord: sammansatta ord, ordförråd, andraspråksinlärare

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	2
1.1 Bakgrund.....	2
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	3
2. Teoretisk bakgrund.....	4
2.1 Ordbildning - olika typer av morfem.....	4
2.2 Sammansatta ord.....	5
2.3 Längre sammansättningar.....	7
2.4 Genomskinliga och ogenomskinliga sammansättningar.....	7
2.5 Särskrivningar av sammansättningar.....	8
2.6 Sammansatta ord i andra språk.....	9
3. Tidigare forskning.....	10
3.1 Ordförrådets utveckling.....	10
3.2 Är långa ord alltid svåra ord?.....	13
3.3 Etablerade sammansättningar - nybildningar.....	16
3.4 Undvikande.....	17
4. Material och metod.....	19
4.1 Material.....	19
4.2 Metod.....	20
5. Resultat.....	21
5.1 Resultat för olika typer av sammansättningar.....	21
5.2 Sambandet resultat och bakgrundsfaktorer.....	29
6. Diskussion, sammanfattning och slutsatser.....	31
7. Efterord.....	34

Litteratur och källförteckning

Bilaga 1a	Sammansatta ord från elevtexter D-nivå
Bilaga 1b	Sammansatta ord från elevtexter C-nivå
Bilaga 2	Tillståndsblankett

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Ord har alltid intresserat mig. Ju mer man studerar hur olika ord är uppbyggda och hur olika språk kan skilja sig åt i strukturen desto intressantare blir det. Särskilt intressant blir det, då man kommer in på ordens eller uttryckens olika betydelser, semantiken eller studerar ordens morfologi, när till exempel två olika morfem sätts samman och därmed kanske får en helt ny betydelse. Till skillnad från dem som ska lära in ett andraspråk, har alla som är uppväxta med sitt modersmål ett enormt försprång framför andraspråksinlärarna, genom att de förra haft språket runt omkring sig under lång tid och kunnat lära sig en mängd ord och uttryck via talspråket. Det är också spännande att som barn leka med ord och kanske sätta ihop flera ord så att de blir så långa som möjligt. *Basfiolsfodralsmakaregesällerna* är ett exempel på ett sådant mer komplext ord, som har satt sig i minnet från den tiden. Det hände också att vi gjorde ordlekar genom att associera, till exempel att vi utgick från den lexikala enheten *köttbullar*, som sedan kunde associeras till *stekpanna*, *spis*, *ugn*, *sockerkaka* och så vidare. Därmed kunde man samla ihop många ord av olika längd och inte så sällan just sammansatta ord, som det här arbetet ska handla om.

Eftersom det förekommer många sammansatta ord i vår omgivning och vi hela tiden träffar på den här kategorin av ord i vår vardag, både i skriftlig och muntlig form, är det viktigt för både lärare och inlärare att uppmärksamma hur de längre orden är uppbyggda och strukturerade. Med anledning av att sammansatta ord är en ordbildningstyp som är ovanlig i världens språk (Källström 2012), kan man förmoda att de innebär svårigheter av olika slag för andraspråksinlärare och man kan anta att sådana ord kan utgöra en stor utmaning för dem. Att sammansättningar är vanliga i de germanska språken känner vi kanske till, men det är ganska troligt att de inte förekommer i andraspråksinlärarnas modersmål. Det är just från ett andraspråksperspektiv som min undersökning utgår. Särskilt intressant är det att göra en djupare analys i det perspektivet, eftersom jag under de senaste 3-4 åren haft förmånen att arbeta med vuxna sfi-elever och jag märkt att sammansatta ord utgör svårigheter för många av dem.

Att svenskan har i det närmaste oändliga möjligheter att bilda sammansättningar, har länge uppmärksammats i ordbokssammanhang. Redan 1836 skrev Esaias Tegner i samband med planeringen av Svenska akademiens ordbok (SAOB):

En huvudfråga blir äfven sammansättningarna och hur vidsträckt de skola upptagas. Fullständighet blir här omöjlig, då sammansättningsförmågan i Svenskan är nästan oändlig, och två ord merendels göra det tredje när man lägger dem tillhopa, alldeles som om de vore människor.

Att detta uttalande fortfarande är aktuellt för ordboksredaktörer, hävdas till exempel av Liljestrand (1975:27) och många nya ord har lagts till i senare upplagor. I den nuvarande webbaserade ordboken SAOL 13, utgörs de flesta nyord av substantiv, många av dem sammansättningar. Av de nya ord som tillhör ordklasserna adjektiv och verb är drygt hälften sammansatta. Hela tiden kommer det in nya ord i svenskan, kanske främst från engelskan, exempelvis *bloggosfär*, *hemstajla*, *mindfulness*, *smartboard*, som alla kommer att finnas med i kommande upplaga av SAOL (SAOL:s webbsida). Vid de senare revideringarna av ordboken *Lexin*, som är särskilt användbar för invandrarundervisningens behov och som också finns tillgänglig på nätet, har också ordförrådet utvidgats och en uppdatering av till exempel samhällsord gjorts, främst sammansättningar. Man har även utvecklat ett mer systematiskt sätt att utnyttja sammansatta ord i den senaste versionen, där uppslagsordet ibland utgör en efterled (Lexins webbsida).

Eftersom ordförrådet i till exempel skolans läromedel kan vara en stor stötesten, särskilt för många flerspråkiga elever, kan det i det här arbetet kännas extra angeläget att studera hur elever med annan språklig bakgrund använder sig av de längre orden som förekommer i svenskan och vilka svårigheter det innebär för dem.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att undersöka en del av sfi-elevs ordförråd och ta reda på mer om vuxna andraspråkselevs användande av sammansatta ord i sina uppsatser på C- och D-nivån. Det skulle vara intressant att veta vilken typ av sammansatta ord som är vanligast förekommande i deras fria skrivande i olika typer av texter. Efter att ha mött invandrare och flyktingar i skolsammanhang under en relativt lång tid, har jag märkt att de i olika omfattning har med sammansatta ord i sin textproduktion. Använder eleverna mest substantiviska sammansättningar eller kan de även åstadkomma adjektiviska och verbala sådana i sina uppsatser? Ett antagande är att produktionen av sammansatta ord ökar med större ordförråd och att de är mera frekventa i elevtexter, vars författare befinner sig på D-nivån i jämförelse med de

texter som är skrivna av dem som är på nivå C. En annan fråga är om det är mest frekvent med genomskinliga eller ogenomskinliga sammansättningar. Är det kanhända vanligt med särskrivningar i sfi-elevernas uppsatser och vilka andra svårigheter finns förknippade med sammansatta ord? Kortfattat kan frågeställningarna sammanfattas:

- Vilken/Vilka olika typ/er av sammansättningar används mest i sfi-elevernas uppsatser?
- Hur stor andel av elevtexternas sammanlagda ordmängd utgör de sammansatta orden?
- Vilka svårigheter och felkonstruktioner kan uppstå när eleverna använder sig av sammansatta ord i sina uppsatser?
- Är genomskinliga sammansättningar mer frekventa än ogenomskinliga sammansättningar i elevtexterna?
- Är sammansatta ord i elevernas skrivna texter mera vanligt förekommande på D-nivån än på C-nivån?

2. Teoretisk bakgrund

I det här kapitlet ges en beskrivning av hur de sammansatta orden är uppbyggda lexikalt, morfologiskt och semantiskt. Dessutom tas särskrivningar av sammansättningar upp samt jämförelser med andra språk.

2.1 Ordbildning - olika typer av morfem

Det finns olika sorters morfem och de mest grundläggande är de så kallade rotmorfemen som bär upp ordets grundbetydelse och som samtidigt kan stå som självständiga ord. Nedanstående beskrivning bygger på Enström (2010:85f) som menar att det finns morfem av fem olika slag, varav de tre första är de grundläggande typerna av morfem som utgör grundvalen för svensk ordbildning

1) Rotmorfem kan tillsammans bilda sammansättningar och när flera kombineras bildar de ett nytt ord, till exempel *hus + bil* blir *husbil*.

2) Så kallade avledningsmorfem kan man foga till rotmorfem, och dessa står antingen i början av ordet, som prefix, till exempel *o-svensk*, eller efter rotmorfemet, som suffix, till exempel *svensk-het*. När morfemet har ett tilläggsuffix, byter ordet ofta härigenom till en annan ordklass.

3) Böjningsmorfem är olika slag av böjningsändelser som kan förekomma tillsammans med rotmorfem, respektive rotmorfem + avledning, när det gäller såväl substantiv, adjektiv som verb. Dessa morfem kan liksom avledningsmorfemen inte stå självständigt, men har en grammatisk funktion, till exempel *de svensk-a husbil-ar-na*.

Hur komplext ett vanligt och relativt långt svenskt ord kan vara ser man tydligt när det delats upp i olika morfem:

<i>o</i>	avledningsmorfem (prefix) som betecknar motsats
<i>tack</i>	rotmorfem som i sig är ett substantiv
<i>sam</i>	avledningsmorfem (suffix) som bildar adjektiv
<i>het</i>	avledningsmorfem (suffix) som bildar substantiv
<i>en</i>	böjningsmorfem som anger bestämd form
<i>s</i>	böjningsmorfem som anger genitiv

(Enström 2010:86)

4) Fogemorfemens uppgift är att foga samman de olika morfemen i sammansatta ord, till exempel *skog+väg*, *skogsväg*. Det är vanligast att fogemorfemet är *s*, men det förekommer även att *a*, *e*, *o* och *u* sätts emellan de två olika delarna i ordet, som *kungahus*, *tjänstebil*, *kyrkogoård* och *gatumusikant*. Ibland faller vissa bokstäver bort eller byts ut: *pojke+rum* blir *pojkrum*.

5) Den sista typen av morfem är restmorfem som fungerar som rotmorfem, men de kan inte stå självständigt, utan bara tillsammans med ett annat morfem. Ett exempel är *tisdag*, där *tis-* inte kan stå på egen hand, medan däremot *-dag*, som är ett rotmorfem, kan stå självständigt.

2.2 Sammansatta ord

Efterleden i en sammansättning är den viktigaste delen, eftersom den står för huvudbetydelsen och avgör vilken ordklass ordet tillhör, medan förledens funktion utgörs av precisering och är en sorts bestämning till efterleden (Enström 2010:90). Det finns substantiviska, adjektiviska och verbala sammansättningar.

Josefsson beskriver sammansättningar som bildas när vi sätter samman två eller flera stammar eller rötter till ett ord: *häst + gård* blir *hästgård*. En sammansättning består av två led, en förled och en efterled och det är bara efterleden som får ha böjningssuffix, till exempel **hästargård – hästgårdar*, **hoppartävling – hopptävling*. [* innebär en felaktighet – min kommentar]. Det är mycket enkelt att bilda sammansättningar i svenska språket. Följande exempel är, liksom de föregående, hämtade från Josefsson (2005:81):

substantivrot+substantivrot	<i>barnbok, hästgård</i>
substantivrot+ adjektivrot	<i>solgul, blytung</i>
substantivrot+verbrot	<i>pantsätta, halshugga</i>
adjektivrot+adjektivrot	<i>svartvit, blekblå</i>
adjektivrot+substantivrot	<i>rödbok, bleknos</i>
adjektivrot+verbrot	<i>småspringa, hårdbanta</i>
verbrot+verbrot	<i>simhoppa, krypträna</i>
verbrot+adjektivrot	<i>skrivtrött, skjutglad</i>
verbrot+substantivrot	<i>strykjärn, rutschbana</i>
partikelrot+substantivrot	<i>påslag, inspark</i>
partikelrot+verbrot	<i>avhämta, utföra</i>
räkneord+substantivrot	<i>trefot, sjurygg</i>

Förutom substantiv kan också adjektiv, verb, räkneord, preposition, pronomen, och adverb fungera som första led i sammansatta substantiv (Hultman 2003:51). Om man jämför med Josefssons exempel ovan, lägger den förre alltså till att man även kan bilda pronomen+substantiv som *dureform* och adverb+substantiv, till exempel *insida*. Hultman menar att det första ledet hos ett sammansatt adjektiv kan vara substantiv, adjektiv eller verb, liksom Josefssons exempel visar, men han beskriver att det dessutom kan vara ett pronomen, som i *jagstark*, ett adverb som i *hemmablind* eller en preposition, som till exempel i *genomblöt* (2003:81). Enström menar, att när det gäller verbala sammansättningar är de vanligaste förlederna prepositioner och adverb såsom *undersöka, utestänga* och att de i det här sammanhanget brukar kallas partiklar. Det förekommer fast sammansatta verbförbindelser, när partikeln kommer före själva grund verbet och båda leden alltid skrivs ihop. Det finns också löst sammansatta verbförbindelser, då partikeln är placerad som ett eget ord efter verbet, så kallade partikelverb, när betoningen ligger på partikeln, till exempel *stänga ute* (2010:101,102). Partikelverben utgör särskilda svårigheter för andraspråksinlärare, men de kommer inte att tas med i min studie av sammansättningar.

Det finns en del andra, inte så vanliga sätt att bilda sammansättningar av inlånade substantiv med tysk böjning, till exempel *bilderbok*,

wienerbröd, *rosenbuske* eller med latinsk böjning, som *museipark*, påpekar Hultman och ger förklaringen till den stora variationen av sammansättningarnas form, att olika principer har verkat vid olika tidsepoker under språkets utveckling i historien (2003:52).

I detta sammanhang kan det vara intressant att jämföra med dialekter i norra Sverige, där det är vanligt att använda sammansättningar istället för adjektivattribut+substantiv. Här kan *det hårda brödet* istället kallas *hårdbrodet* och *den stora älgan* blir *storälgen* (Liljestrand 1975:28)

2.3 Längre sammansättningar

Svenska sammansättningar kan också utgöras av fler än två rotmorfem. Det är möjligt att bilda ännu längre ord som består av tre eller fyra morfem, såsom *vindkraftverk*, *konstläderhandväska*. Sammansättningar är en mycket vanlig och produktiv ordbildningsprocess i svenskan. Dessa kan i princip bildas i all oändlighet genom att man bygger på det ena ledet efter det andra och därmed modifierar betydelsen, vilket Källström (2012:174) visar med följande exempel; *plastklädhängare*, *plastklädhängarfabrik*, *plastklädhängarfabriksdirektör* o.s.v.

När det gäller substantiv kan man alltså bilda riktigt långa ord. Adjektiv och verb är inte lika lätt att göra långa sammansättningar av, menar Källström, men några exempel på sådana är *korpsvart* och *finfördela*.

Det kan också läggas till en rot i varje segment, så det av *strykjärn* kan bildas *ångstrykjärn*, *lyxångstrykjärn*, *miljölyxångstrykjärn*. Då ändras istället allt som står till höger om den tillagda roten. Ett strykjärn är ett slags järn som man stryker med, ett ångstrykjärn är ett strykjärn med ånga och ett lyxångstrykjärn är ett ångstrykjärn som på något sätt är lyxigt (Josefsson 2005:99). Det blir en annan struktur på hur sammansättningarna bildas jämfört med när leden läggs till efter varandra, som i Källströms exempel ovan, eftersom leden här läggs framför.

2.4 Genomskinliga och ogenomskinliga sammansättningar

De sammansatta orden i svenska språket kan innebära flera svårigheter för inlärare av ett andraspråk. Sammansättningar har karaktären av att kunna tolkas på flera sätt, beroende på att det kan förekomma olika relationer mellan förled och efterled; *snöskor* är till exempel inte gjorda av snö medan *läderskor* är gjorda av läder (Enström 2004:189).

Ibland kan sammansättningarna vara ogenomskinliga/lexikaliserade, det vill säga att man inte kan gissa betydelsen även om man känner till de ingående delarnas betydelser. Enström (2010:98) nämner till exempel *jordgubbe*, där rotmorfemen *jord* och *gubbe* har sina egna betydelser, medan de får en helt annan betydelse när de sätts ihop till ett sammansatt ord. Man kan jämföra med en *jordhög*, 'en hög med jord', som är en genomskinlig/icke-lexikaliserad sammansättning och där båda ledens betydelser stämmer överens med betydelsen av det sammansatta ordet.

Liljestrand (1975:30) menar att på grund av språkutvecklingen och att vi lånat in från dialekter och främmande språk, har många sammansättningar den egenskapen, att en led eller båda leden inte framstår som klara i sin betydelse. Man kan till exempel inte förstå förlederna i våra veckodagar *mån-*, *tis-*, *ons-* och så vidare, utan att ha vissa språkhistoriska kunskaper. *Frukost* betyder inte heller *fru-kost*, 'mat som man får av sin fru', utan kommer från lågtyskan där *vrô-* betyder tidig (jfr högtyskans *früh*). Liljestrand menar också att vi under modern tid har lånat in en hel del ogenomskinliga sammansättningar, exempelvis *frilans*, som kommer av *freelancer – freelance*, där inte *-lans* kan räknas som genomskinligt. Geografiska namn innehåller ofta led med en identifierbar betydelse, menar Hultman (2003:71). Han nämner att orter som till exempel börjar på Norr-, Sör-, Ny-, Stor- eller har efterleder som *-berg*, *-by*, *-borg*, *-sjö* kan kopplas ihop med platsernas läge och andra egenskaper, men att detta långt ifrån alltid stämmer. Många ortnamn har också genom språkutvecklingen kommit att bli ogenomskinliga. De har med andra ord kommit att bli lexikaliserade enheter i det mentala lexikonet och om detta skriver Enström: "En lexikaliserad sammansättning är lagrad som en enhet i det mentala lexikonet och sammansättningens betydelse kan inte alltid härledas ur de ingående leden" (2010:97).

2.5 Särskrivningar av sammansättningar

Enligt Liljestrand (1975:29) har sammansättningar uppkommit genom att två sammanstötande ord har växt ihop till en enhet, både grafiskt och rytmiskt, till exempel har *röd luva* blivit *rödluva* och *alle mans rätt* har bildat sammansättningen *allemansrätt*. Alla sammansättningar har dock inte bildats på detta sätt, menar han. Han påpekar att skillnaden mellan en ordfogning och en sammansättning kan ses rent grafisk genom att ordfogningen skrivs med mellanrum medan sammansättningen saknar sådant (1975:29). En sammansättning måste således betraktas som *ett*

ord. Därför ska den alltid skrivas ihop utan något mellanrum. Man kan ofta möta fenomenet särskrivning av sammansatta ord som egentligen ska skrivas som ett enda ord i olika typer av texter. Speciellt vanligt är det i annonser och på affischer och skyltar. Enström framhåller att särskrivningar kan vara ett sätt att väcka uppmärksamhet eller vara en påverkan från engelskan, där sammansatta ord inte är sammanskrivna i lika stor utsträckning som i svenskan (2010:105). Hon nämner också tre kännetecken som är bra att komma ihåg när det gäller sammansättningar: För det första böjs inte första leden, utan det är bara den andra leden som får ha böjningssuffix. Vidare finns det ofta en betydelseskilnad mellan ett sammansatt ord och en särskrivning; jämför till exempel en *högskola* – *en hög skola*. Särskrivning kan ibland alltså ge upphov till missförstånd. Slutligen handlar det om att i en sammansättning med två rotmorfem behåller de båda morfemen sin betoning, medan betoningen bara ligger på det första och sista rotmorfemet om sammansättningen består av fler än två rotmorfem, exempelvis i *kassaskåpsstöld*. Det innebär att den längre sammansättningen får ett annat intonationsmönster, en annan melodi, än resultatet skulle ha blivit om orden stått för sig själva (Enström 2010:106).

2.6 Sammansatta ord i andra språk

Det har visat sig att inlärare av svenska som andraspråk har stora svårigheter att lära sig svenska sammansättningar (Liljestrand 1975:28). Att de sammansatta orden är vanligt förekommande i det svenska språket har tidigare konstaterats. Liljestrand jämför med de romanska språken och påpekar att det är särskilt utmärkande för de germanska språken med sammansättningar medan de romanska språken däremot har ärvt latinets struktur, att istället använda ordfogningar och fraser (1975:28). Han jämför också germanskans *badrum/Badezimmer* /*bathroom* med franskans *la salle de bain* eller svenskans *kaffekopp* med italienskans *tazza da caffè*. I de slaviska språken polska, tjeckiska, ryska, serbo-kroatiska med flera, menar han att det är svårt att bilda nya sammansättningar. Istället är man hänvisad till att använda de sammansättningar som redan är lexikaliserade och de slaviska språken använder sig då av ordfogningar, till exempel substantiv+substantiv, adjektiv+substantiv eller prepositionsuttryck (Liljestrand 1975:29).

Enligt Källström (2012:175) förekommer någon form av sammansättningar i till exempel bosniska/kroatiska/serbiska, albanska, kurdiska,

persiska, arameiska, somaliska, finska, turkiska och kinesiska. Det är dock få språk som är lika generösa som svenskan, med närmast obegränsade möjligheter att bilda sammansatta ord. Källström skriver att det i spanska och rumänska förekommer sammansättningar i mycket begränsad omfattning och romani och arabiska använder sig knappast alls av sammansatta ord. Däremot är dessa mycket vanliga i persiska, finska och kinesiska, menar han. I kinesiska är detta ordbildningsmönster det som helt dominerar och sammansättningarna brukar här vanligtvis bestå av bara två led, vilket även för det mesta gäller också för persiska. Här skiljer sig dock kinesiskans sammansättningsmönster en hel del från svenskans. Exemplet *snabbmatsrestaurang* som på kinesiska heter *kuàicāndiàn*, visar att båda sammansättningarna är uppbyggda på samma sätt, även om det är betydligt vanligare att de sammansatta orden i svenskan har en oförutsägbar och överraskande betydelse. Till exempel är betydelsen av *mǎimai* ”köpa-sälja” ’handel’, och *shǐzhōng* ”början-slut” betyder ’alltid’ (Källström 2012:176). Exempelen visar att kinesiska sammansättningar har en mer förutsägbar betydelse.

3 Tidigare forskning

3.1 Ordförrådets utveckling

Holmegaard & Wikström (2004:553) skriver att barn redan under år 4 i skolan drabbas av ”so-chocken”, när mängder av nya ord och företeelser kommer in i undervisningen. Författarna hänvisar till Viberg (1993), som påstår att ordförrådet ökar i medeltal med ca 3000 ord per år under skolåren. Holmegaard & Wikström beräknar att man behöver ett ordförråd på ca 30 000 – 40 000 ord för att klara gymnasiets läroböcker eller för att läsa en dagstidning. De menar att det är en relativt kort tidsperiod man har till sitt förfogande för att bygga upp det ordförråd som man behöver för att klara studierna på allt högre nivåer – särskilt för de flerspråkiga eleverna, vars ordförråd i svenska är begränsat (2004:154). Andraspråksinlärarna har ofta ännu kortare tid på sig att bygga upp sitt ordförråd jämfört med de infödda inlärarna.

Att språket utvecklas när skrivning och läsning integreras, vill Holmegaard och Wikström (2004:561) påminna om. De refererar till Carrasquillo & Rodriguez (1996), som visat både att förståelsen ökar och att man kan tydliggöra sina tankar vid skriftlig produktion. De

menar också att man vid skrivandet får hjälp med att minnas och att tankarna aktiveras när man skriver, samtidigt som man får tid att göra ändringar eller formulera om texten. Eftersom man är mera formell vid skriftlig produktion, bidrar även skrivandet till att nivån på vardagsspråket höjs.

Utmaningen för lärarna blir att hitta länkar mellan elevernas vardagskunskaper och innehållet i de nya ämnena, skriver Holmegaard & Wikström vidare och framhåller att det skapas nya och fler möjligheter i de fall då både ämne och språk integreras. Det är den här diskussionen som måste fortsättas, menar de (2004:565)

Det så kallade mentala lexikonet hos en ”genomsnittlig” språkbrukare växer under hela individens livstid, dels genom att nya ord lärs in, dels på grund av att kunskapen om orden ökar och även genom att olika samband mellan orden i lexikonet läggs till (Järborg 2007:62). Järborg menar att det för förståelsen är av särskild vikt att lära sig sammanhangen, ”de semantiska kontexterna”, som hör ihop med vissa ord eller ordbetydelser och att lexikonet utvecklar små nätverk runt orden. Den enklare formen, som Järborg kallar ”ordbildningsnätverk”, ska man heller inte glömma, menar han, till exempel till ordet *måla*: *målning*, *målare*, *vitmålad*, *målarfärg* etc. Detta medför att det inte räcker med att mäta hur stort språkbrukarens ordförråd är, utan man behöver också utforska hur djupgående ordkunskaperna är, skriver han. Han påstår också att det behövs ytterligare forskning kring hur modersmålets lexikon kan styra användningen av ungefär likabetydande andraspråksord (Järborg 2007:63).

Om inläraren behärskar ett språk som ligger närmare målspråket än modersmålet gör, kan element hämtas från det närbesläktade språket istället för modersmålet, hävdar Viberg (1987:41). Han menar att inlärare också ibland medvetet använder ett uttryck från ett annat språk än målspråket, då det verkar sannolikt att lyssnaren förstår detta. Ett sådant ofunktionellt och vanligtvis omedvetet överförande av ord från andra språk kallas transfer, medan ett funktionellt utnyttjande av liknande element räknas som lån eller kodväxling (Viberg 1987:41).

Det kan förekomma att inläraren av invandrarsvenska gör grammatik av sådant som är lexikonkunskap i målspråket (Ekerot 1995:26). Sådana ordbildningsfel kan även vara typiska för avancerad invandrarsvenska, fortsätter han, och menar att sammansättningar som till exempel *arbetsförmedling* och *storstädning* kan läras in som ren lexikonkunskap utan att inläraren har kunskap om hur reglerna är för sammansatta ord i svenskan och hur de kan bildas och tolkas (1995:26).

Järborg skriver att varje språkbrukare har olika grad av kunskap om orden i sitt mentala lexikon. Inom språkpedagogiken är den mest kända uppdelningen att man har en receptiv och en produktiv vokabulär (Järborg 2007:63). Den receptiva vokabulären innefattar ord som en språkanvändare känner till på ett ungefär, utan att för den skull ha tillräckliga kunskaper för att kunna använda dessa ord när de talar eller skriver. Allt eftersom inläraren lär sig mer om orden som finns i det receptiva ordförrådet, kommer naturligt nog en del av de ”innersta”, mest förtroagna orden att övergå till den produktiva vokabulären, samtidigt som det receptiva givetvis byggs på med nya ord hela tiden. Järborg anser det emellertid troligt, att många av de så kallade tillfälliga sammansättningarna, till exempel ett ord som *ordförrådsundersökningsresultat* och dylika, inte kommer att hamna i det mentala lexikonet, eftersom sådana ord bara behöver bildas och tolkas vid behov. Inte desto mindre måste förmågan att bilda och tolka denna typ av sammansättningar också räknas in i den lexikala kunskapen (Järborg 2007:64).

När det gäller den semantiska kontexten i vidare mening och för att kunna tillägna sig till exempel en skönlitterär text, hävdar Järborg (2007:85) att det är viktigt med kunskap om de svaga betydelsefaktorer som brukar kallas ”konnotationer”. Han exemplifierar detta med det sammansatta ordet *midsommar*, som inte bara betyder en viss tid på året, när solen står som högst, utan som även ska kopplas samman med bland annat ett speciellt firande med traditionell mat, speciell dans och romantik som hör ihop med denna helg. Eftersom dessa och liknande konnotationer är allmänna och starkt kulturberoende, menar Järborg att de ofta är svårförståeliga för andraspråksinlärare.

Enström (1995), som har gjort en jämförelse mellan test av den lexikala kompetensen och den grammatiska kompetensen, skriver att det i samband med dessa finns skillnader i de båda kompetensernas struktur (1995:19). Liknande tankar har Laufer (1997) när hon skriver om ordförrådet: ”Vocabulary is less amenable to generalisation than closed systemes like grammar or phonology, [...]” och hon hänvisar till att den mesta forskningen pekar på att fastän ordförrådet inte har ett slutet regelsystem likt grammatiken, så har det inte desto mindre sina speciella regler (Laufer 1997:140f). Enström (1995) menar också att eftersom grammatikens uppbyggnad utgör ett begränsat och väl strukturerat område, är det naturligt att det finns en avsevärd kunskap om detta, medan den samlade kunskapen om hur ordförrådet är uppbyggt inte är lika stor (Enström 1995:19). Med exemplifieringar visas i Enströms studie att det är betydligt lättare att fastställa en persons kunskaper när det till exempel gäller ordföljd och vad man sedan kan arbeta vidare

med. Man kan däremot inte få någon motsvarande indikation på hur man kan vidareutveckla ordförrådet om man istället utfört en test av personens ordkunskap, menar hon. ”Att kunna ett ord” behöver inte betyda att till exempel en andraspråksinlärare behärskar det fullständigt, även om denne har använt ordet korrekt i en testsituation (Enström 1995:22): För det första menar hon att inläraren måste ha kunskap om grundbetydelsen i det produktiva ordförrådet och hur det skiljer sig från ord som är närbesläktade. Därutöver behövs kunskap om vilken utvidgad betydelse orden kan ha och att ord kan ha flera olika betydelser, som så kallade polysema ord. Kunskap om i vilket sammanhang ordet kan användas behövs också och brister i denna färdighet avslöjas ofta i den skriftliga produktionen, när svårigheter vid val av stil blir fram-trädande. Slutligen, menar Enström, är det viktigt att andraspråks-inläraren känner till i vilken relation det aktuella ordet står i förhållande till andra ord som är semantiskt näraliggande, det vill säga hyponymi-, synonymi- och motsatsrelationer. Hyponymirelationer med överordnade och underordnade termer, till exempel *djur – husdjur – hund – tax*, kan innebära svårigheter för andraspråksinlärare och det kan bero på att det lexikala systemet i modersmålet ser annorlunda ut eller att detta är organiserat på ett annat sätt (Enström 1995:24).

Ekerot (1995:24) menar att inlärningsprocessen är svårstuderad, eftersom den bara indirekt återspeglas i språkfel. Han menar att korrekta former kan innebära ren lexikonkunskap medan felaktiga former kan betyda att viktiga språkliga regler har uppnåtts. Ekerot syftar på sammansättningar och avledningar när han hävdar att ordbildningen är ett område där lexikala faktorer påverkar i hög grad. När de avancerade andraspråksinlärarna börjar få kunskap om de språkliga reglerna, kan det ofta förekomma övergeneraliseringar, som innebär att de använt sig av de inlärdade reglerna, som ibland inte är tillämpliga, på grund av lexikala begränsningar (Ekerot 1995:24). Som illustration till detta, menar Ekerot att en utländsk student till exempel kan följa regeln att verbet sälja ”borde” kunna substantiveras till **säljning* precis som *läsa – läsning; spela – spelning* och därför konstruera följande mening: ”Säljningen (’försäljningen’) skulle börja klockan 16.00”

3.2 Är långa ord alltid svåra ord?

Holmegaard (2007) har genomfört en undersökning i tre olika elevgrupper i grundskola, gymnasieskola och på universitetet i syfte att kartlägga ordförrådet hos flerspråkiga elever. Underlaget bestod av

informeranter med olika språklig bakgrund; de som var infödda såväl som de som bara hade studerat i Sverige under ett fåtal år. För att mäta elevernas allmänna vokabulär både kvantitativt och kvalitativt, använder hon sig av fyra testmodeller som är framtagna med hjälp av informationen från OrdiL-databasen. Materialet består av långa ord som är hämtade från olika läromedel i samhällsorienterande ämnen (2007:138).

Ett resultat av denna studie visar att långa ord med flera stavelser i SO-ämnen många gånger är svåra att förstå för både elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk (Holmegaard 2007:158). Därmed kan de utgöra ett hinder för läsförståelsen. De ord som upplevts som svårast, visar undersökningen, är ofta betydelsefulla substantiv som kräver sociokulturell förståelse. Det kan gälla abstrakta och allmänna ord som ofta finns med i läromedelstexterna. Är orden abstrakta förefaller de extra svåra för andraspråkseleverna.

Till skillnad från till exempel i engelskan, är långa ord i svenskan ofta genomskinliga, skriver Holmegaard (2007:141), vilket innebär att grundorden går att urskilja tydligt, men förståelsen förutsätter då att principen för svensk ordbildning är bekant. Det visas också i undersökningen att flertydiga, 'polysema' ord kan innebära en extra svårighet. Exempel på sammansatta ord som innehåller ett led som har en betydligt vanligare betydelse när det står självständigt, än den betydelsen som blir följden av att det är sammansatt, är ord som har förstaveln *ställ-* eller efterledet *-rörelse*. Det är dessutom ingen garanti för att man förstår orden, bara för att man mekaniskt kan dela upp dem i olika huvudled. Däremot kan denna färdighet vara till god hjälp vid förståelsen av nya sammansatta ord (Holmegaard 2007:158f).

Holmegaard (2007:148) uppmärksammar att i de fall några sammansättningar innehåller konsonanten *s*, till exempel i *sammanslagning* och *valsensation* kan det uppstå feltolkningar (**sammans-lagning*, **valsensation*) när informanterna tolkar *s* som ett fuge-*s* mellan de båda leden. Regeln att sammansatta flerstaviga ord brukar hållas ihop på så sätt känner ofta eleverna till, poängterar Holmegaard (2007:146) och de analyserar därför rutinmässigt efter denna regel, istället för att förstå att ett av leden börjar eller slutar på bokstaven *s*. Några andra ord som analyseras på ett avvikande sätt av informanterna i undersökningen visar att de inte är bekanta med de olika ordleden och därför kan felaktiga sammansättningar uppstå som i orden **kommunfull-mäktige* eller **gäst-givaregård*.

För att få bättre förståelse av de ordbildningsprinciper som finns i svenskan med ibland långa ämnesord, menar Holmegaard att ordinläringen blir effektivare när orden sätts in i sina naturliga samman-

hang i ämnesundervisningen, istället för att man arbetar med dem lösryckta enbart i språkämnen (Holmegaard 2007:157). Laufer (1997:140) har i sin forskning studerat vad som gör att ord i lexikonet uppfattas som lätta eller svåra och menar att ett gediget ordförråd är nödvändigt i alla stadier av språkinlärning. För att illustrera detta citerar Laufer (1997:145) två andra forskare, (McCarthy 1990): “No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way” och Vermeer (1992): “Knowing words is the key to understanding and being understood. The bulk of learning a new language consists of learning new words. Grammatical knowledge does not make for great proficiency in a language.”

Rent intuitivt brukar långa ord betraktas som svåra, helt enkelt för att dessa ord utgör en större lexikalisk enhet än korta ord. Detta kan vara en logisk tanke, medan sammansatta långa ord förmodligen kommer att utgöra en allt större del av inlärares ordförråd, allt eftersom språket utvidgas och utvecklas. Med stöd av övrig forskning, skriver emellertid Laufer, att genom att bara mäta ords längd visar detta inte på alla andra faktorer som avgör om ett ord kan betraktas som svårt eller lätt (1997:144). Hon refererar bland annat till Cole (1982) som genomfört en studie med inlärare, vars L1 inte hade latinskt skriftspråk ’Roman script’, och fann där att långa ord i uppgifter gav upphov till fler missförstånd och att också ordens längd påverkar om de känns igen eller inte, åtminstone skriftligt. Detta innebär att färre sådana ord lärs in, menade Cole (Laufer 1997:144). Att en dylik påverkan på inläringen av långa ord är en realitet, bekräftar även Philips (1981), som studerat engelsktalande inlärare av franska. Han menade dock att genom att inlära alla teftersom skaffar sig större språkliga kunskaper och skicklighet, avtar alltmer påverkan från ordens längd inläringen (Laufer 1997:145).

Laufer hävdar däremot, att om komponenter i långa ord är välkända, behöver de inte innebära svårigheter vid inläringen och hon slår fast att korta ord kan verka lättare för att de är mera frekventa. Förutsatt att de separata morfemen för språkbrukaren är kända, kan ett sådant ord som *interdisciplinary* ’tvärvetenskaplig’ te sig lättare än ordet *bun*, ’bulle, hårknut’ (1997:145). En svårighet utgör, som tidigare nämnts, de så kallade ogenomskinliga orden, som Laufer benämner ’deceptive transparency’; de ord vilka vilseleder inlärares att tro att betydelsen av de båda morfemen är lika med summan av de båda komponenterna. Trots att både ordens längd och frekvens spelar en viss roll, menar

Laufer, att mängden input har den mest avgörande betydelsen för om en inlärare ska bli lyckosam i sin ordinläring (1997:146).

Golden (2005) visade i sin undersökning av orden i två olika norska skrifter, romanen *Trollringen* respektive artiklar från den norska tidningen *Dagbladet*, att ca 25 % av innehållet i dessa består av sammansatta ord. Fördelningen på de olika ordklasserna visade att de substantiviska sammansättningarna utgjorde över 70 % av antalet sammansatta graford, följt av de verbala på ca 15 % medan resultatet för de adjektiviska sammansättningarna hamnade på omkring 6 %. Hon observerade även att de flesta sammansatta orden bestod av bara två led och att således de långa sammansättningarna såsom *barnehageassistentforbundsledervalg*, som kan bildas i teorin, naturligtvis inte är lika frekventa eller använda i praktiken (2005:40). Härvidlag torde man kunna utgå ifrån att svenskan inte skiljer sig särskilt mycket från norskan.

3.3 Etablerade sammansättningar – nybildningar

En av de viktigaste principerna för ordbildning i svenskan är som tidigare nämnts, att sätta ihop ord som redan finns i språket, så att de tillsammans bildar ett nytt ord. Som även Josefsson (2005:82) påpekar, har vi stora möjligheter att göra mer eller mindre tillfälliga nybildningar av sammansättningar, vilka inte kommer att etableras i svenskan eller finnas med i ordböcker, som exempelvis orden *mattesal* och *sysal*. De här sammansatta orden är endast tillfälliga bildningar och kommer troligtvis inte att bli så pass etablerade att de hamnar i någon ordbok.

Josefsson refererar till den engelske språkforskaren Jean Aitchison (1984:82), som menar att det ”regnar” nybildade ord över oss varje dag. Hon beskriver på ett målande sätt hur orden, likt regndroppar faller till marken och försvinner, utan att lämna några spår efter sig, men att några av dropparna symboliskt kan samlas i en spann och på så sätt finnas kvar. På samma vis menar hon, att vi som språkanvändare av olika anledningar fångar upp några av de nybildade orden. Orsaken kan vara att vi behöver just de orden, kanske att de är fyndiga eller så kan det vara enbart av en slump att orden blivit kvar (Josefsson 2005:82). Då har alltså dessa ”uppsamlade” ord blivit erkända och kommit att ingå i den svenska ordskatten. Josefsson säger också att när man talar om att betydelserelationen mellan förled och efterled i konventionaliserade sammansättningar har ”fixerats inom en språkgemenskap”, är det lika med att ”en större grupp av människor är någorlunda överens om vad ordet betyder”(2005:84). Det är minst lika intressant att undersöka var

gränserna går för vår förmåga att bilda nya sammansättningar, fortsätter Josefsson, och vilka typer av ord som inte verkar fungera. Om man sätter ihop så kallade icke-konventionaliserade sammansättningar, till exempel *banankniv* eller *fönsterkanin*, kan dessa vid en första anblick verka konstiga eller svårtolkade, men Josefsson menar att vi ibland måste släppa kravet på att språket måste beskriva det som finns och att svårigheten egentligen främst ligger i att hitta en passande kontext (2005:83). Sammansättningar kan alltså användas aktivt som ett redskap för att bilda nya ord.

Nybildningar på det lexikala området kan många gånger sakna direkta motsvarigheter i inlärnas modersmål. Viberg har genom instruktions-test gjort undersökningar (1985) och tagit exemplet med ordet *askkopp* som fått olika förklaringar eller gissningar av inlärare som inte känner till ordets betydelse (Viberg 1987:39). Här visar det sig att eleverna bland annat använt sig av en parafras, det vill säga en omskrivning som ”en sak som man använder när man röker för att ta en cigarett”. Värt att notera är här att ordet *skåp* eller *skåpen* finns med bland alternativen till förklaringarna från informanterna i undersökningen. Viberg skriver att det är en fonologisk omtolkning av ett relativt långt ord i svenskan, då bara den prosodiskt mest framhävda delen av ordet verkar ha uppfattats. När man talar snabbt är nog *a* i ordet *askkopp* ibland ganska svagt betonat, menar han. *Röktallrik* är en fullt möjlig nybildning, bildat efter de regler som finns för sammansättningar, men med den avvikelser att det redan finns en annan lexikaliserad sammansättning för att täcka betydelsen. Ett liknande exempel på nybildning är *klämmamaskin*, som kan vara ett uttryck som används istället för den redan lexikaliserade sammansättningen *häftapparat* (Viberg 1987:39).

Det är inte alltid så lätt att avgöra vilken betydelse som har lexikaliserats för sammansatta ord, menar Källström (2012:176): En *barnteckning* är gjord av ett barn, medan en *barnsaga* inte är berättad av barn, utan för barn. Om man ser det rent språkligt, menar han att en barnteckning lika gärna skulle kunna vara gjord för barn och en barnsaga vara berättad av ett barn.

3.4 Undvikande

Att använda sig av undvikande är en möjlig strategi för andraspråksinlärare, som istället för en viss form, i praktiken använder sig av för dem mera kända strukturer i språket. Viberg refererar till en undersökning gjord av Schachter (1974) där denne jämför användningen

av relativsatser i skrivna uppsatser. Undersökningen visade att de inlärare som hade ett modersmål av samma typ som engelskan gjorde fler fel än de som hade modersmål av annan typ. Att analysera enbart med utgångspunkt från felen, menade han inte gav en fullständig bild. Istället visade det sig att inlärare med en annan typ av struktur i modersmålet, helt enkelt undvek den aktuella, men för dem främmande konstruktionen (Viberg 1987: 34,35). Ovan nämnda forskningsresultat framhäver även Abrahamsson (2009:237) som också konstaterar att de kinesiska och japanska inlärarna, vars L1 saknar relativisering, gjorde färre fel än till exempel persiska och arabiska inlärare, som har ett språkssystem som liknar det engelska när det gäller relativsatser. Är man försiktig med att använda vissa konstruktioner som man är obekant med, blir följden därav att det uppstår färre fel, kan jag fastslå av denna forskning. Abrahamsson framhäver undvikandet som ett relevant fenomen vid andraspråksinläringen och han hänvisar till senare språkforskning, när han menar att detta fenomen kan ses som en manifestering av modersmålets påverkan (2009:237).

När det gäller undvikande på den morfologiska och lexikala nivån har Levenston & Blum (1977) kommit fram till slutsatsen att inlärare tenderar att inte använda sig av ord som representerar en betydelse och samtidigt saknar motsvarighet på deras eget modersmål, så kallad "void avoidance". Dessutom hävdar Levenston & Blum att inlärare undviker ord som har en komplex böjning och istället väljer morfologiskt mindre komplexa ord med en besläktad betydelse (Viberg 1987:36). Viberg å andra sidan anser att undvikande är ett fenomen som kan vara svårt att observera, men att man kan jämföra frekvensen av en viss företeelse hos till exempel två olika inlärargrupper eller jämföra med en grupp infödda talare. Han menar att om ett visst element praktiseras med signifikant lägre frekvens av en grupp inlärare, är detta ett tecken på att strategin undvikande har använts. Andra typer av avvikelser, till exempel förenkling och övergeneraliseringar, visar sig mera påtagligt genom att direkt kunna observeras som fel. Viberg menar att en av Schachers poänger med den gjorda undersökningen, som nämnts i inledningen av detta avsnitt, är att det inte är tillräckligt att bara undersöka vilka fel inlärarna har gjort, utan framhåller att vissa drag i inlärarspråket först visar sig när man gör "en mer förutsättningslös beskrivning av deras totala produktion" (Viberg 1987:36).

4. Material och metod

4.1 Material

Underlaget som jag använt mig av när jag undersökt förekomsten av sammansatta ord i elevers skriftliga produktion består av 20 olika elevtexter. Dessa är författade av 14 sfi-elever som går på Komvux på två orter i Västra Götaland. 9 av dem studerar svenska som andraspråk på C- nivån och 5 på D-nivån. Att fördelningen av elever inte kommit att utgöra 10 från varje kurs, vilket hade varit att föredra, beror på att några elever på D-nivån har bidragit med två eller tre texter var, medan en av C-eleverna har skrivit två texter. Jag har gjort ett strategiskt urval med syfte att få en så stor variation som möjligt på uppsatsernas innehåll, emedan eleverna fått skriva sina texter under skiftande teman vid olika tillfällen. Hade elevtexterna producerats vid ett enda tillfälle och under ett och samma tema, kan man tänka sig att blandningen av förekommande ord i texterna kommit att bli mer begränsat och hade därmed inte varit till gagn för resultatet av syftet med undersökningen. Informanternas uppsatser har samlats in och kopierats på skolorna.

Eftersom mitt intresse är inriktat på vilka olika typer av sammansättningar som eleverna använder sig av i sin skriftliga produktion, har jag utgått från de texter som innehåller minst ett eller flera sammansatta ord, eftersom undersökningen grundar sig på att studera just dessa ord. En brist i materialet är dock att några texter från elever på C-nivån vars innehåll saknade sammansättningar, gallrats bort, vilket medför att jämförelsen mellan nivå C och D kan ha hamnat något skevt, men förklaringen till detta är att fokus har lagts på studiet av sammansättningarna. Det finns heller ingen garanti för att de insamlade elevtexterna är skrivna under samma förutsättningar, eftersom de är producerade vid olika undervisningstillfällen.

För att få tillstånd att använda elevernas uppsatser till mitt specialarbete har en tillståndsblankett (bilaga 2) även delats ut till de sfi-elever som deltagit. De elever som bidragit med sina texter har gett sitt godkännande genom att fylla i formuläret, där elevernas namn, ålder, modersmål och ankomstår till Sverige uppges. Informanternas modersmål är thailändska, dari, spanska, engelska, arabiska, argentinska, somaliska, turkiska, tjetjenska, urdu och sorani. De kom till Sverige för 1-7 år sedan och deras ålder är mellan 24 och 53 år. Tillståndsblanketten innehåller också en upplysning om att elevernas personuppgifter inte kommer att avslöjas eller utnyttjas.

4.2 Metod

Den metod jag har använt mig av vid den här undersökningen är till största delen en kvalitativ metod, även om inslag av kvantitativ metod förekommer. Korrelationen mellan olika variabler, när det gäller produktionen av sammansatta ord från uppsatser av sfi-elever som befinner sig på C-nivå respektive D-nivå, ska undersökas.

Skillnaden mellan en kvalitativ och en kvantitativ metod är inte knivskarp, skriver Lagerholm (2010). Han menar att den kvalitativa metoden bygger på begränsade, djupare närstudier, medan den kvantitativa å andra sidan, bygger på räknebara uppgifter och därmed ger djupare resultat (2010:30-32). Eftersom mitt syfte är att få en fördjupad bild av de sammansatta ordens användning i elevernas produktion och undersökningen har relativt begränsat antal informanter, blir det naturligt att i första hand använda mig av den förstnämnda metoden. Min strävan har varit att få en djupare förståelse av fenomenet sammansättningar och de svårigheter som dessa kan medföra för språkanvändare med ett annat modersmål än svenska. Ett större antal informanter skulle givetvis ge ett mera generaliserbart resultat än det som den här studien visar och jag är medveten om den gjorda undersökningens brister och begränsningar när det gäller underlaget. Det skulle vara intressant att göra en annan undersökning med ett större elevunderlag, undersöka förekomsten av sammansättningar i ett bestämt material och då mera fokusera på den individuella produktionen. Förhoppningen är dock att min gjorda undersökning ska kunna visa några tendenser som kan öka kunskapen på det här området.

Som inspiration till de tabeller jag konstruerat, har jag studerat Golden (2005:40) som i en betydligt mer omfattande norsk undersökning av sammansatta ord i två olika textsamlingar har redovisat resultaten på ett likartat sätt som jag har valt att göra i min undersökning även om förutsättningarna inte varit desamma, varken när det gäller informanter eller undersökningsmaterial.

Som ett led i genomförandet av undersökningen har jag beräknat det totala antalet ord per uppsats, plockat ut de sammansatta orden och tagit fram ett värde som visar hur många procent de sammansatta orden utgör av den sammanlagda mängden ord i varje text. Sammansättningarna som förekommer i elevtexterna har jag först skrivit upp på listor (bilaga 1a, 1b). Därefter har uppgifterna sammanställts i olika tabeller. Substantiviska, adjektiviska och eventuella verbala sammansättningar som förekommer har jag sedan kategoriserat på olika sätt och analyserat. Sammansatta substantiv med tre led, ogenomskinliga sammansättningar, nybildningar, särskrivningar, sammanskrivningar, fogemorfem, över-

användning och förkortningar har uppmärksammats om dessa har funnits med bland de sammansatta orden. Jag har således markerat sammansättningar med två eller fler rotmorfem, eftersom det är detta som utmärker en sammansättning. När det gäller adjektiviska och verbala sammansättningar har jag följt mönstret från Golden (2005:40) i hennes undersökning, där hon valt att ta med verbala sammansättningar bestående av adverb/preposition+verb eller adjektiviska sammansättningar som består av adverb/preposition+adjektiv; till exempel *övernatta, utvilad, upptagen*. Vidare har jag kategoriserat orden i genomskinliga/icke-lexikaliserade och ogenomskinliga/lexikaliserade sammansättningar, vilket har varit en inte alltför enkel uppgift, eftersom gränserna mellan vad som kännetecknar var och ett av de båda kategorierna inte alltid är glasklar. När det gäller sammansättningar som har särskrivits har jag räknat dessa som *ett* ord, trots att det för ögat sett ut som två (eller tre) skilda lexikala enheter.

De sammansättningar som utgör egennamn har samlats i slutet på bilaga 1b, men dessa har jag inte tagit med i sammanräkningen av antalet sammansättningar, eftersom namn kan anses höra till en särskild kategori. En del namn på länder, städer och platser som man kan uppfatta som sammansatta ord, har många gånger kommit att bli lexikaliserade och kan därmed inte riktigt likställas med övriga sammansättningar.

5. Resultat

5.1 Resultat för olika typer av sammansättningar

Mot bakgrund av min undersökning av sammansatta ord som är hämtade från sfi-elevers textproduktion har jag sammanställt olika tabeller som visar några resultat som kommit fram. Resultaten presenteras både i absoluta tal och i procentsatser för att skillnaderna ska bli tydligare att utläsa.

Tabell 1a och 1b visar att de substantiviska sammansättningarna har störst frekvens i samtliga texter utom en, medan de adjektiviska och verbala sammansättningarna förekommer mera sparsamt eller inte alls. Elevgruppernas användning av substantiviska, adjektiviska och verbala sammansättningar fördelar sig likartat för båda grupperna, även om det förekommer en del individuella skillnader.

Tabell 1a. Antal sammansatta ord och deras fördelning, kurs D.
S=substantiviska sammansättningar, A=adjektiviska, V=verbala
(* upprepning av samma sammansättning har medräknats)

Elevtexter D-kurs	Totalt antal ord	% s-satta ord	Antal samman- satta ord	Sammansätt- ningar		
				S	A	V
Text 1:1	36	13,9	5*	5		
Text 1:2	124	4,0	5	4		1
Text 2:1	241	2,1	5*	4		1
Text 2:2	125	3,2	4	3		1
Text 2:3	239	2,9	7*	7		
Text 3:1	90	5,6	5*	4		1
Text 3:2	221	4,1	9*	9		
Text 3:3	120	6,7	8*	7		1
Text 4:1	255	2,4	6	4		2
Text 5:1	353	5,7	20	19		1
Summa	1804		74	66		7 1
Medeltal	180		7,4			
Medeltal %		5,6		89,1		9,5 1,4

Tabell 1b. Antal sammansatta ord och deras fördelning, kurs C.
S=substantiviska sammansättningar, A=adjektiviska, V=verbala
(*upprepning av samma sammansättning har medräknats)

Elevtexter C-kurs	Totalt antal ord	% s-satta ord	Antal samman- satta ord	Sammansätt- ningar		
				S	A	V
Text 6:1	153	1,3	2	1		1
Text 7:1	78	3,8	3	2		1
Text 8:1	65	3,1	2	2		
Text 9:1	119	2,5	3	2		1
Text 10:1	90	6,7	6*	4		2
Text 11:1	55	1,8	1	1		
Text 12:1	47	2,1	1	1		
Text 13:1	161	1,9	5	3		1 1
Text 14:1	99	1,0	1	1		
Text 14:2	62	1,6	1	1		
Summa	929		25	18		5 2
Medeltal ord	93		2,5			
Medeltal %		2,6		72,0		20,0 8,0

Förutom att de substantiviska sammansättningarna dominerar; 89,1 % för D-kurs och 72,0 % för C-kurs, så är de adjektiviska representerade i större utsträckning med 12 ord (7+5) jämfört med de verbala sammansättningarna som bara har summan 3 (1+2). Att det är en

märkbar övervikt för de sammansatta orden som är substantiv och att de adjektiviska och verbala sammansättningarna är så pass ovanliga i elevtexterna kan tyckas anmärkningsvärt, men resultatet speglar hur frekventa orden är i det svenska språket överlag. Om vi jämför med Goldens betydligt större norska undersökning av sammansättningar (avsnitt 3.2), visade den att omkring 70 % av de sammansatta orden bestod av substantiv medan de verbala utgjorde cirka 15 % och de adjektiviska endast ca 6 %. Det är dock värt att notera att här skiljer sig resultaten åt genom att de adjektiviska sammansättningarna har en högre frekvens än de verbala i min undersökning.

Tabell 1a och 1b visar också att sfi-eleverna i den här studien använder sammansatta ord i olika utsträckning i sina texter. Antalet sammansättningar i medelvärde per uppsats är för C-kurs 2,6 % och för eleverna i D-kurs 5,6 %. Differensen mellan grupperna utgör 3 %, vilket tyder på att de elever som befinner sig på den högre nivån samtidigt har skaffat sig ett större ordförråd. Trots att detta kan vara ett väntat resultat bör dessa emellertid studeras i relation till hur många ord de olika uppsatserna innehåller.

Vi kan av de båda tabellerna utläsa att D-kursens texter i medeltal består av 180 ord medan C-kursens uppsatser i medeltal innehåller 93 ord, cirka hälften så många. Mitt antagande att produktionen av sammansatta ord skulle visa sig vara högre med ett större ordförråd, vilket man kan förmoda att de inlärare har som har avancerat till D-nivån, stämde till viss del, men om man ser procentuellt, så är skillnaden inte lika stor. Hade de fåtal elevtexter, vilka inte innehållit några sammansatta ord, räknats med i den här undersökningen, hade resultatet för grupp C blivit procentuellt något lägre, men inte påverkat nämnvärt. Resultatet visar även en större spridning på C-nivån om man jämför högst och lägst procent sammansättningar; 13,9 % - 2,1 % med en differens på 11,8 %, jämfört med D-nivåns 6,7 % - 1,0 % med skillnaden 5,7 %. En tolkning kan vara att eftersom C-nivåns elever har gått en kortare tid i undervisningen med svenska som andraspråk jämfört med dem som befinner sig på D-nivån, utgör de som går i kurs C en mer heterogen grupp vad det gäller ordförråd och språkutveckling.

Vi kan också av tabellerna se att de 10 uppsatserna på C-nivån sammanlagt innehåller 929 ord, jämfört med D-nivåns 10 texter som uppnådde nästan dubbelt så många, 1804 ord på samma antal texter. Detta är en markant skillnad när det gäller förmågan till skriftlig produktion och ett mått på den lexikala kompetensen. Skillnaden i procent mellan de båda nivåerna på elevgrupperna, skulle måhända bli än större och mera relevant med ett bredare underlag av elevtexter, när

samtliga texter från till exempel två eller flera hela elevgrupper räknats istället för delar av grupper som presenteras i den här undersökningen.

Tabell 2 visar resultatet av fördelningen av de sammansatta orden och här har jag gjort en tabell efter mönster från Josefsson (avsnitt 2.2) med tillägg av de två rotmorfemkombinationerna adverbrot+substantivrot och adverbrot+adjektivrot på slutet. Framför allt är det kombinationerna av två substantiviska rotmorfem som klart dominerar i elevernas uppsatser. Det är de konkreta substantiven där båda rotmorfemen tillsammans bildar en genomskinlig/ickelexikaliserad sammansättning, till exempel *mataffären*.

Tabell 2. Olika typer av sammansättningar från elevuppsatser, kurs D och C.

I tabellen visas inte eventuella stavfel. Upphöjd siffra anger upprepning.

Ordled	Antal ord			Exempel på sammansättningar
	D	C	D+C	
substantivrot+substantivrot	41	15	56	<i>husbil, pojkvän, mataffären</i>
substantivrot+adjektivrot	4	3	7	<i>jätte-trött, -roligt, -bra³, -svårt, -fin</i>
substantivrot+verbrot	-	-	-	
adjektivrot+adjektivrot	1	2	3	<i>fristående, svartsjuk, nygift</i>
adjektivrot+substantivrot	6	1	7	<i>blåbär, småstad, sjuksköterska</i>
adjektivrot+verbrot	-	-	-	
verbrot+verbrot	-	1	1	<i>*skådespelade (nybildning)</i>
verbrot+adjektivrot	-	-	-	
verbrot+substantivrot	1	1	2	<i>körlärare, körkort</i>
partikelrot+substantivrot	1	-	1	<i>eftermiddag</i>
partikelrot+verbrot	2	-	2	<i>överraska, övernattade</i>
räkneord+substantivrot	-	-	-	
adverbrot+substantivrot	1	-	1	<i>innebandy</i>
adverbrot+adjektivrot	2	-	2	<i>utvilad, upptagen</i>

Av utrymmesskäl har inte samtliga 56 av denna typ av substantiviska sammansättningar skrivits ut i tabellen, men de flesta övriga typer av sammansättningar visas för att ge en överblick över vilka ord som använts. I *pojkvän* har förleden *pojke* tappat *e* på slutet. Det är ett exempel på att det är vanligt med vokalbortfall när det inledande morfemet slutar på en obetonad vokal, vilket tydligen har fastnat i det mentala lexikonet hos den här eleven. Sammansättningen har inte

inneburit några svårigheter för denne, eftersom pojkvän tillhör de mer frekventa sammansättningarna och strukturen kan därför ha lärts in genom att ordet hörts och använts många gånger och därmed kommit att lexikaliseras.

En annan iakttagelse som också visas i tabell 2 kan göras när det gäller överanvändning och upprepning av förleden *jätte-*, som skrivs i olika kombinationer av fem av eleverna, 3 elever på D-nivån och 2 elever på C-nivån: *jättebra*³, **jättetröt*, *jätteroligt*, **jättisvårt*, **jättifin*. Strukturerna pekar på att möjliga ordkombinationer med *jätte-* är många och tycks användas relativt ofta i elevernas skriftspråk, såväl som i deras talspråk, kan man förmoda. Dessutom är uttrycket *jättebra* kanske flitigt använt i deras vardag, inte minst i skolsammanhang och detta kan vara en förklaring till varför denna sammansättning återkommer så pass ofta av informanterna. Ett exempel på en sammansättning med en avledning är *fristående* där *-ende* utgör själva avledningen. Eleven som skrivit har engelska som modersmål och det visar sig också i kontexten, där han blandat in engelska: ”Vi har köpt en *small* men fristående hus [...]”. Exemplet visar också att andraspråkseleverna kan uppleva svårigheter med svenskans brist på tydliga regler när det gäller substantivens genus.

De sammansättningar som består av adjektivrot+substantivrot utgör sammanlagt 7 ord från elevtexterna, vilket kanske är ett relativt högt värde jämfört med övriga kombinationer av rotmorfem; *blåbär*, *småstad*, *sjuksköterska*, *sjukhus*, *lillebror*, *högstadiet*, *storstad*. Flera av sammansättningarna tillhör kategorin ogenomskinliga, men de flesta kan ändå anses vara ganska vanliga och frekventa. Verbrot+substantivrot har skrivits i form av de två sammansättningarna *körkort*, *körlärare*. Partikelrot+substantivrot har bildat sammansättningen *eftermiddag*, medan *adverbrot+substantivrot* representeras av *innebandy*. *Utvilad*, *upptagen* är båda sammansatta av adverbrot+adjektivrot.

Två exempel på fast sammansatta verb finns med i tabell 2, nämligen *övertaska*, *övernattade*. Regeln för denna verbkategori är att partikeln alltid står före verbet, alltid ska skrivas ihop som ett enda ord och har betoning på både partikeln och verbet (Enström 2010:102).

Tabell 3 visar sambandet mellan olika språkliga strukturer som hör ihop med sammansatta ord. I båda elevgruppernas texter finns både genomskinliga/icke-lexikaliserade och ogenomskinliga/lexikaliserade sammansättningar. De senare utgör 26 % av det totala antalet sammansättningar. I tabell 5 (s. 28) är de ogenomskinliga sammansättningarna presenterade i en separat tabell. C- och D-grupperna har även bidragit med två treledssammansättningar var; *barnsjuksköterska*,

skriv|maskin|säljare (kurs C) och *modellflygplan, sommar|sfildagarna* (kurs D). Som vi kan se har hälften av de fyra författarna till dessa ord gjort särskrivningar (markerade med lodräta streck) av ett par av orden, vilket visar att det är en ganska vanlig företeelse att skriva sammansättningar med mellanrum mellan leden.

Tabell 3. Resultat per grupp (kurs D och C) för olika typer av sammansättningar. Talen inom parentes visar upprepning av ord.

	D	C	D+C	% av 99 sammansättningar
Substantiv med tre led	2	2	4	4
Ogenomskinlig sammansättn.	17	9	26	26
Nybildningar	3	1	4	4
Fogemorfem-s	1	1	2	2
Särskrivningar	17(20)	2	19(22)	19
Hopskrivningar	2	3	5	5
Förkortningar	2		2	2

Ett större ordförråd och ökad språklig kreativitet, kan påverka att nybildningar av sammansättningar kan vara mera frekventa på D-nivån; *blommor|gården, sommar|plats, tennis|partner* är exempel på sådana, som alla skrivits som särskrivna sammansättningar. En nybildad verbal sammansättning kan också *skådespelade* anses vara, som en elev på C-nivån beskrev att hon gjorde med sina kompisar när hon ville uttrycka att de spelade teater. Att göra om substantivet *skådespelare* till ett verb på det här viset är en form av övergeneralisering, men det är samtidigt ett tecken på kreativitet hos språkbrukaren.

Även två ord med foge-s finns representerade från båda grupperna, *anslagstavla* (kurs D) och *bröllopfotot* (kurs C). Sammansättningar med fogemorfem är sällsynta i informanternas uppsatser, men en elev på C-nivån har gjort en lösning genom att skriva *bröllop|resan* som två ord och därmed uteslutit foge-s som ska tilläggas mellan förled och efterled (se avsnitt 2.1). Man kan även förmoda att denna elev inte hade kunskapen om fogemorfem, som i svenskan annars är ett vanligt sätt att foga samman olika led till sammansatta ord.

Bland de fel som flera elevtexter innehåller utgör särskrivningar inte mindre än en femtedel av samtliga sammansättningar, vilket kan tyckas vara en relativt stor del. Tabell 4 visar de exempel på särskrivningar som finns i sfi-elevernas texter på de båda nivåerna. Vi ser att särskrivningar återfinns till allra största delen bland de texter som är

skrivna av informanter på D-nivån, vilka har särskrivit 17 olika sammansättningar, medan informanterna på C-nivån endast gjort två särskrivningar. Den relativt höga procentsatsen särskrivningar, 19 % av sammansättningarna, är ett intressant resultat också med tanke på att detta fenomen tycks bli allt vanligare i vårt samhälle. Exemplet med *kamera | professionellt | system*, 'systemkamera' kan uppfattas som en direktöversättning från engelskan, där sammansättningar är ovanliga. Författaren till denna särskrivning behärskar både spanska och engelska. När det gäller det spanska språket förekommer sammansättningar i mycket begränsad omfattning (Källström 2012:175).

Tabell 4 Särskrivningar av sammansatta ord

I tabellen visas inte eventuella stavfel. Upphöjd siffra anger upprepning.

Kurs D	Kurs C
<i>häst tävlingen</i>	<i>jätte trött</i>
<i>jätte roligt</i>	<i>sfi skola</i>
<i>sommar plats</i>	<i>blommor gården</i>
<i>tennis partner</i>	<i>sommar sfi dagarna</i>
<i>fisk sorter</i>	<i>sommar semester²</i>
<i>Cesar sallad</i>	<i>garden designer</i>
<i>nord Sverige</i>	<i>hus bil</i>
<i>sommar sfi</i>	<i>jätte bra</i>
<i>kamera professionellt system</i>	

Intressant att notera är att vissa ord som ska stå som självständiga ord har skrivits ihop som om det vore ett sammansatt ord, till exempel *gicksönder*, *minman*, *mindotter* som två elever på C-nivån skriver. Sådana exempel finns även hos en elev på D-nivån; *ursäktamig*, *gickhem*. Att göra sådana här sammanskrivningar torde emellertid vara ett resultat av påverkan från talspråket där ordkombinationer ibland kan läras in som helfraser. I fallen med *gickhem* och *gicksönder* handlar det troligtvis om frasbetoning, som innebär att det oviktiga verbet uttalas snabbt, medan det viktiga adverbet eller adjektivet har huvudbetoningen. Fraser har bestämda betoningsregler och de senare exemplen kan liknas vid partikelverb, där huvudbetoningen ligger på partikeln, som det gör i till exempel *komma fram*. Sammanskrivningen *ursäktamig* är snarare ett tecken på att denna fras ofta sägs som en helhet, uttalas ofta snabbt och därför uppfattas som ett enda ord eller en helfras, varför det är lätt att också avbilda detta på liknande sätt i skrift. *Minman*, *mindotter* har möjligtvis skrivits ihop av samma anledning. Det kunde vara intressant att göra en noggrannare jämförelse mellan

olika språk i det här sammanhanget, se vad som är gemensamt eller vad som skiljer sig i deras olika strukturer och finna några möjliga förklaringar till de språkliga avvikelserna.

De sammansatta förkortningar som finns med i elevtexterna är *komvux* och *sambo*, vilka har skrivits av två elever på D-nivån. Båda sammansättningarna kan anses vara frekventa och lexikaliserade.

I tabell 5 finns exempel på sammansatta ord från elevtexterna som jag anser vara ogenomskinliga/lexikaliserade, det vill säga att man inte kan gissa sig till sammansättningarnas betydelser genom att endast härleda till varje enskilt ords betydelse när de står självständiga. Man måste med andra ord känna till den nya betydelsen som ordet får när båda rotmorfemen tillsammans har bildat en sammansättning. Jag har tidigare påpekat att det är svårt att dra gränsen mellan vad som är en genomskinlig/icke-lexikaliserad sammansättning eller en ogenomskinlig/lexikaliserad, eftersom gränsen mellan dem inte är glasklar.

Tabell 5. Ogenomskinliga/lexikaliserade sammansättningar.

I tabellen visas inte eventuella stavfel.

Kurs D			Kurs C		
<i>nordost</i>	<i>blåbär</i>	<i>utvilad</i>	<i>brudpar</i>	<i>drömyrke</i>	<i>svartsjuk</i>
<i>husbil</i>	<i>kampsport</i>	<i>upptagen</i>	<i>svärson</i>	<i>körkort</i>	<i>nygift</i>
<i>grundskolan</i>	<i>bondgård</i>	<i>överraska</i>	<i>barnsjuk- sköterska</i>	<i>simhall</i>	<i>övernatta</i>
<i>högstadiet</i>	<i>sjukhus</i>	<i>sambo</i>			
<i>skidbacke</i>	<i>sjuksköterska</i>	<i>komvux</i>			
<i>modellflygplan</i>	<i>eftermiddag</i>				

Sammansättningar kan med andra ord vara mer eller mindre genomskinliga. I den här undersökningen har de flesta sammansättningarna producerats av de elever som befinner sig på den högre nivån, men tabellen visar att även eleverna på nivå C har använt sig av de här lite svårare sammansättningarna i viss utsträckning. Jag har valt ut ett mindre antal av informanternas ogenomskinliga sammansättningar i min analys.

Man kan till exempel känna till betydelsen för *blå* och *bär* var för sig, men därmed är det inte säkert att man för den skull vet exakt vad sammansättningen *blåbär* står för. Alla bär är inte blåa och alla blåa bär är inte blåbär. Likaså är det inte lätt att gissa sig till precis hur en *husbil* ser ut även om *hus* och *bil* är bekanta ord när de står självständiga. Det är svårt att särskilja betydelserna av så kallade polysema ord, till

exempel *gift* som kan betyda både ett substantiv, som i *ormgift* och ett adjektiv, som i *nygift*. Resultatet bland andraspråkselever på sfi kan bli att en person som gift sig kan kalla sig ”*giftig*”, vilket jag har varit med om att elever ibland har uttryckt. Det kan vålla ännu större svårigheter att sluta sig till innebörden av *svartsjuk* bara genom att kunna betydelseerna av de båda rotmorfemen *svart* och *sjuk*. Man kan bli lurad att tro att betydelsen av det sammansatta ordet är lika med var och en av de båda morfemens sammanlagda betydelse. Att en *sjuksköterska* inte är detsamma som en *sjuk sköterska* kan passa in att nämnas i detta sammanhang och visa hur särskrivningar kan ha en avgörande betydelse för begripligheten av en sammansättning.

5.2 Sambandet mellan resultat och bakgrundsfaktorer

Av tabell 6 kan vi utläsa sambandet mellan informanternas ålder och det procentuella medelvärdet av antalet sammansättningar per uppsats. Tabellvärdena visar en knapp övervikt för de högre åldrarna 40-53 år, med 3,41 % jämfört med 2,32 % för den yngsta gruppen, 24-29 år, medan mellangruppen, 30-39 år har skrivit 2,24 % sammansatta ord i sina uppsatser. Jag hade förväntat mig att informanterna i den yngsta gruppen skulle haft det högsta resultatet, därför att man har föreställningen att det är lättare att lära sig ett nytt språk när man är ung.

Tabell 6. Sambandet mellan ålder och resultat.

Ålder	Medeltal sammansatta ord %
24 - 29 år (5 st)	2,32
30 - 39 år (5 st)	2,24
40 - 53 år (4 st)	3,41

Forskningen talar om begreppet fossilisering, vilket innebär att inlärningen avstannar på ett relativt tidigt stadium och inte utvecklas vidare i någon högre grad (Fraurud & Bijvoet 2004:398) och detta kan drabba särskilt äldre inlärare. Den här undersökningen pekar dock inte på det fenomenet. Resultatet av sambandet mellan informanternas ålder och textproduktion kan alltså av flera anledningar inte räknas som signifikant, när underlaget dessutom består av endast 4 eller 5 deltagare per åldersgrupp.

Tabell 7 är tänkt att visa sambandet mellan informanternas vistelsetid i Sverige och hur stor procentuell andel av orden i elevernas uppsatser som utgörs av sammansättningar. Ser man till resultatet för den grupp

elever som vistats i Sverige i 3 år eller mer, märks en svag tendens att antalet sammansättningar ökar med antal år som informanterna varit bosatta i Sverige, 3,82 % jämfört med de grupper som kommit hit senare. Av de fem informanterna som bott längst i Sverige hade två anlänt år 2006 och 2009 medan de andra tre kom 2010. Den elev som hade varit här längst har dock ett medelvärde (3,11 %) som ligger under åldersgruppens medelvärde.

Tabell 7. Sambandet mellan vistelsetid i Sverige och antal sammansättningar.

Vistelsetid i Sverige	Medeltal sammansatta ord i %
3 år eller mer (5 st)	3,82
2 år (5 st)	3,07
1 år (4 st)	3,16

De informanter som bara hade vistats i Sverige i 1 år visade sig lite överraskande ha en knapp övervikt, 3,16 % jämfört med mellangruppen som bott här i två år, vilka noterade ett medelvärde på endast 3,07 %. Dessa resultat visar inte på att det förekommer några direkta samband mellan produktionen av sammansatta ord och vistelsetid i Sverige, men resultatet kan peka på att det kan förekomma individuella skillnader bland de deltagande informanterna.

Det går inte att dra några långtgående slutsatser av resultaten i tabell 6 och 7 med tanke på att flera olika faktorer samverkar. Till exempel elevuppsatsernas längd och att den valda indelningen i åldersgrupper respektive indelningen efter antal år i Sverige också påverkar resultatet, i synnerhet som undersökningen har ett mycket begränsat elevunderlag.

När det gäller elevernas språkliga bakgrund har det även varit svårt att göra jämförelser och visa detta i tabellform, eftersom de 14 eleverna representerar inte mindre än 10 olika språk. En iakttagelse kan dock göras när det gäller de båda elever som har engelska som modersmål, samt en tredje elev som har detta som sitt andraspråk. Dessa elever blandade in engelska ord i sina texter, varav en del särskrivna sammansättningar, exempelvis *tennis|partner*, *garden|designer*, vilket kan förklaras med att det inte är lika vanligt med sammansatta ord i engelskan som i svenskan. I avsnitt 2.6 har jag tidigare tagit upp huruvida sammansättningar förekommer i större eller mindre omfattning eller inte i olika språk, till exempel att de knappast alls finns i arabiskan medan sammansatta ord känns igen av dem som har somaliskt ursprung.

6. Diskussion, sammanfattning och slutsatser

Ordförrådet kan anses vara den enskilt viktigaste faktorn för skol- och studieframgång för den som studerar på sitt andraspråk (Lindberg 2007:34). Den här undersökningen bekräftar att ordförrådet spelar en central roll även vid skriftlig produktion, eftersom sfi-eleverna på D-nivån som har ett större ordförråd också producerar längre texter än eleverna på nivå C. De texter som har flest ord innehåller också flest antal sammansättningar. Den mest använda ordklassen är tydligt de substantiviska sammansättningarna som utgör ca. 89 % för nivå D och 72 % för nivå C. Detta resultat kan jämföras med den norska undersökningen (avsnitt 3.2) av sammansatta ord som visade på över 70 % för den nämnda kategorin (Golden 2005:40). De övriga ordklassernas andel stämde inte lika bra överens med den norska undersökningen som visade en större mängd verb än gruppen adjektiviska sammansättningar, medan de adjektiviska sammansättningarna var fler än de verbala i min undersökning. Båda dessa ordklasser är dock underrepresenterade på de här nivåerna, vilket inte bara speglar hur fördelningen ser ut i det svenska språket, utan också visar att det krävs ytterligare språkkunskaper och ett ökat ordförråd för att kunna eller våga använda dessa typer av sammansatta ord. Med tanke på att det är de frekventa, konkreta substantiven som en andraspråksinlärare brukar möta först i sfi-undervisningen är det logiskt att också de substantiviska sammansättningarna förekommer mest i elevtexterna. Dessutom är de flesta sammansättningar i svenskan just substantiviska och vi kan konstatera att de lätt kan bildas nya av redan etablerade rotmorfem. Vi har med andra ord i det närmaste oändliga möjligheter att bilda sammansättningar, till skillnad från många andra språk, till exempel engelskan.

Mängden sammansättningar utgör dock ett problem i sig, eftersom många både konventionaliserade och icke-konventionaliserade eller tillfälliga sammansättningar inte går att finna i någon ordbok. Av den stora mängd sammansatta ord som finns i svenskan måste ordboksförfattarna av utrymmesskäl göra ett urval, vilket innebär att det blir svårare för en inlärare att kunna ta reda på betydelsen av en speciell sammansättning. Även om rotmorfemen är kända kan en sammansättning dessutom vara försedd med avledningar i form av prefix eller suffix, vilket ställer än högre krav på inlärarens tolkningsförmåga. Det gäller också att kunna avgöra var gränsen mellan de olika ordleden går om man vill ta reda på vad var och ett av rotmorfemen betyder. Dessutom behövs det kunskap om att det är vanligt att ett fuge-s eller att

någon vokal ibland binder ihop de olika leden vid olika sammansättningar. Bland elevtexterna finns emellertid inga tydliga tecken på att detta är en signifikant svårighet, förutom till exempel *brölloplresan* som skrivs som två ord och följaktligen utan något foge-s. Möjligen kan man tolka detta som ett undvikande, att istället för att lägga till ett *s* mellan leden i sammansättningen, skriva isär ordet.

Undersökningen visade prov på olika typer av svårigheter som tycks vara förknippade med användandet av sammansättningar. Enström (2010:129) uttrycker att ordens värld är komplex och mångfacetterad därför att ord är olika varandra, kan ha flera olika betydelser och ha olika relationer till varandra. Dessutom kan de vara uppbyggda på olika sätt och uppträda i olika former och kombinationer. De sammansatta orden utgör naturligt nog en betydligt större utmaning för andraspråkinlärare än för elever som läser på sitt förstaspråk. Först och främst kan det uppstå problem vid tolkningen av sammansättningarna, särskilt för de informanter som har ett språk som inte är besläktat med svenskan. Den arabisktalande informanten använde till exempel relativt sparsamt med sammansättningar i sin uppsats i relation till det sammanlagda antalet ord i texten (text 6:1). Enligt Källström (2012:175) använder exempelvis romani, arabiska, spanska och rumänska sig knappast alls av sammansatta ord. För dessa och fler språkgrupper är det extra viktigt att få det språkstöd som krävs i form av lärare eller modersmåls lärare som har en bred repertoar och varierar undervisningen efter elevens förutsättningar. I annat fall är det stor risk att många elever praktiserar strategin undvikande som kan ses som en manifestering av modersmålets påverkan (Abrahamsson 2009:237).

Ytterligare svårigheter kommer sig av att många sammansättningar är ogenomskinliga/lexikaliserade, när det inte räcker med att veta betydelsen av de olika ordleden för att avgöra vad det sammansatta ordet betyder. Man kan alltså bli lurad att tro att en del ord är genomskinliga utan att de är det. I elevtexterna förekommer en del sådana ogenomskinliga sammansättningar såsom *blåbär*, *svartsjuk*, *svärson*. De här typerna av sammansättningar förekommer relativt ofta, men i en kontext där det av sammanhanget står klart att betydelsen är känd för informanten. Jag menar att det är viktigt att liknande, semantiskt svårare ord som ska läras in bör finnas med i ett meningsfullt sammanhang, vilket i så fall borde underlätta förståelsen och öka möjligheterna för inläring.

Särskrivningar, som kan vålla missförstånd, tycks vara en relativt vanlig företeelse bland andraspråksinlärare, såväl som att det förekommer i media och i samhället i övrigt. 19 % av alla sammansättningar i uppsatserna är särskrivna. Det är intressant och kanske överraskande att nästan alla särskrivningar är gjorda av informanter som befinner sig

på nivå D. Kan resultatet bero på att de elever som kommit längre i sin språkutveckling vågar testa och pröva på fler ordkombinationer, medan eleverna på den lägre nivån är försiktigare och undviker de längre och kanske okända orden? En möjlig förklaring kan också vara att de förra är mer medvetna om att långa ord ofta består av flera delar och vill markera detta med att skriva isär dem eller så uppfattar de helt enkelt inte orden som helheter. När en av eleverna till exempel skriver *blommor|gård* menar denne *handelsträdgården* som vi besökte. Treledsordet ersatte han alltså med en passande nybildning genom att använda en sammansättning som ett mönster när han skulle beskriva platsen. Liksom Josefsson menar jag att vi ibland måste släppa kravet på att språket måste beskriva det som finns och att svårigheten egentligen främst ligger i att hitta en passande kontext (2005:83). På liknande sätt kan sammansättningar vara ett bra redskap som aktivt kan användas för att bilda nya ord. I samband med till exempel vulkanutbrottet på Island 2010 uppkom nybildade sammansättningar såsom *askmoln*, *vulkanresa*, *askprognos*, *inaskad*, *flygstopp*, *askänka* o.s.v. Behovet gjorde alltså att man tillfälligt satte ihop redan etablerade ord (Kunskapskanalen: Språk) Det är svårt att avgöra vilka ord som kan vara kvar om till exempel 10 år säger föreläsaren i programmet och menar att var 10:e eller 20:e nyord har en möjlighet att överleva.

Det har under senare tid bedrivits en hel del forskning om ordförrådets betydelse för andraspråkselevers inläring och för deras skol- och studieframgång, men ytterligare forskning krävs. Järborg (2007) menar till exempel att det behövs ytterligare forskning till hur modersmålets lexikon kan styra användningen av ungefär likabetydande andraspråksord. Mycket annat återstår också att utforska. Förutom att göra en liknande studie som denna om sammansättningar, fast mer omfattande, skulle det vara intressant att göra en jämförelse mellan andraspråksinlärares både muntliga och skriftliga användning av sammansatta ord och relatera till en grupp förstaspråkstalare. Det kunde också vara värt att undersöka ifall sammansatta ord, som ju har en annan prosodi än enkla ord, kan orsaka särskilda svårigheter i muntliga sammanhang eller om de helt eller delvis undviks. Lämpliga informanter till en sådan studie skulle förmodligen vara andraspråksinlärare på en relativt avancerad språklig nivå.

7 Efterord

Andraspråksinläraren har lång väg att vandra innan den infödde språkbrukarens nivå är nådd. Det här arbetet har handlat om samman-satta ord som mer eller mindre har kommit att ingå i våra egna och våra inlärares mentala lexikon. Förhoppningsvis har andras och min egen kunskap och medvetenhet vidgats i och med denna studie. Det är viktigt att också inlärare av olika kategorier blir mer medvetna om ordförrådets struktur och inser vikten av att ha ett rikt och varierat ordförråd, eftersom detta är ett ovärderligt redskap för deras tankar, när de vill utveckla sin språkförmåga och skaffa sig vidare kunskaper i ett visst ämne, samtidigt som ämnesundervisningen, för att vara framgångsrik, kräver att inläraren behärskar ett visst ordförråd.

Slutligen vill jag återge följande citat och riktar också ett tack till min handledare Ingegerd för stöd och inspiration till denna uppsats: ”Kunskap om ordförrådets struktur är därför nödvändig för att lärare ska kunna bedriva en effektiv undervisning” och ”bäst möjligheter att bygga upp ett rikt ordförråd får de inlärare som har lärare, vilka i sin undervisning lägger stor vikt vid ordförrådet och dessutom ser till att arbetet med ord sker på ett systematiskt och varierat sätt” (Enström 2010:129, 130).

Litteratur- och källförteckning

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekerot, Lars-Johan 1995 och 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet - Föreläsningar om svenska som andraspråk*. (2:a uppl.) Malmö: Gleerups.
- Enström, Ingegerd 1995. Testning av andraspråksinlärares lexikaliska kompetens. I: Linnarud, M. (red.), *Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 10–12 november 1994*. Uppsala: ASLA. S.17-27.
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171-195.
- Enström, Ingegerd 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Fraurud, Kari & Bijovet, Ellen 2004. Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 389-417).
- Golden, Anne 2005. *Ordförråd, ordbruk og ordläring i ett andrespråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger 2004. Språkutvecklande undervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 539-572.
- Holmegaard, Margareta 2007. Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet. S. 135-170.
- Hultman, Tor G Svenska akademiens språklära 2003. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Josefsson, Gunlög 2005. *Ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Järborg, Jerker 2007. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*.

- Rapporter om svenska som andraspråk. (ROSA) 8 Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet. S. 61-100.
- Kunskapskanalen, *Språk*. Nyord – vilka överlever? Föreläsare: Anders Svensson. Sämt 2013-05-26.
- Källström, Roger 2012. *Svenska i kontrast. Tvärspråkiga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Laufer, Batia 1997. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. I: Schmitt, N. & McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 140-155.
- Lexin. Svenska ord*. Webbsida: <<http://lexin.nada.kth.se/lexin/>> Hämtad 2013-05-26.
- Liljestrand, Birger 1975. *Så bildas orden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2005. Språk för lärande i en mångspråkig skola. I: Lindberg m. fl. *Lärarkrets interkulturella dimensioner*. Serie: Forskning om undervisning och lärande, 6. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet, 2011. S. 6-29.
- Lindberg, Inger m. fl. 2007. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet. S. 13-60.
- SAOL (Svenska Akademiens Ordlista) Webbsida: <http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/axplock> Hämtad 2013-05-26.
- Viberg, Åke 1987. *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilagor**Bilaga 1a**

(1:1 resp. 1:2 innebär två texter från samma författare, ett | markerar särskrivning, * = felstavat, upphöjd siffra betyder antal ord av samma, A = adjektiv, V = verb)

Kurs D: *Sammansatta ord från 10 elevtexter*

Text 1:1	Text 1:2	Text 2:1	Text 2:2	Text 2:3
(thailändska)	(thailändska)	(dari)	(dari)	(dari)
nordost	häst tävlingen	klasskamrater ⁴	hemland	blommor gård
grundskolan ²	pojkvän	jätte roligt	sfi skola	bondgården
leksak	blåbär		upptagen A	sommar plats
lekplats	*jätte tröt A		komvux	sommar sfi ²
	hus bil			sommar semester
				sommar sfi dagarna

Text 3:1	Text 3:2	Text 3:3	Text 4:1	Text 5:1
(spanska)	(spanska)	(spanska)	(engelska)	(engelska)
eftermiddag	småstad	favoritmat ²	skidbacke	körlärare
sambo ²	badstrand	fiskaffär	nord Sverige	trafikskola
språkcaféet	Garden designer	fisksorter	tennis partner	sjuksköterska
utvilad A	anslagstavla	färskpotatis	jätte bra A	sjukhus
	sommar semester	grönsallader	fristående A	*lilebror innebandy
	sambo ³	övertaska V	motorcykel	högstadiet ²
	kameral professionellt system	Cesar sallad		modellflygplan idrottsplatsen knattelaget
				jättebra A
				favorittröja
				äpplebitar
				tandvärk
				tandläkaren
				*kamsport
				juniorlaget
				fotboll ²

Kurs C: Sammansatta ord från 10 elevtexter

Bilaga 1b

(14:1 resp. 14:2 innebär två texter från samma författare, ett | markerar särskrivning,
* = felstavat, upphöjd siffra betyder antal ord av samma, A = adjektiv, V = verb)

Text:6:1	Text 7:1	Text 8:1	Text 9:1	Text 10:1
(arabiska)	(portugisiska)	(somaliska)	(thailändska)	(turkiska)
*badrumet	hemland	mataffären	*skådespelade V	*jättisvårt A
*svåtsjuk A (=svartsjuk)	*jattebra A sovrummet	hemland	sommarjobb drömyrke	*jättifin A brudparet ²
				bröllopfotot
				svärson

Text 11:1	Text 12:1	Text 13:1	Text 14:1	Text 14:2
(dari)	(tjetjenska)	(urdu)	(sorani)	(sorani)
*körkot	barnsjuksköterska	*nygiftad A övernattade V	simhall	storstad
		bröllop resan		
		*brundpar		
		skriv maskin säljare		

Namn på länder, städer, platser, mer eller mindre lexikaliserade, som kan uppfattas som sammansatta och som fanns med i elevtexterna:

Afghanistan, Thailand, *Karlborg, Grästorp, Örebro, Borlänge, Liseberg | Park, Göteborg, Malmö, Sverige, Fredrikshavn, *Nederland, Bangkok, Bornholm, Danmark, Ystad, Axevalla, Borlänge, Hirtshals, Eiffel | tornet, Australien, Sydney, Liverpool, Tyskland, Amsterdam, Irak, Marocko

Till er som är elever på Komvux och går C- eller D-kursen.

Mitt namn är Eva Lennermo och jag läser för närvarande, vt 2013, svenska som andraspråk, fördjupningskursen vid Göteborgs universitet. Nu håller jag på med ett forskningsarbete till min examen. Detta specialarbete handlar om sfi-elevers produktion av sammansatta ord. Som underlag för min undersökning behöver jag samla in texter av olika slag som ni skrivit under terminen.

För att kunna använda dina texter behöver jag ditt tillstånd. Ditt namn eller dina personuppgifter kommer inte att avslöjas eller utnyttjas. Du garanteras full anonymitet!

Med vänlig hälsning

Eva Lennermo

+++++

Jag tillåter att mina texter får användas till Evas specialarbete vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Ort _____ Datum _____

Namn _____ Ålder _____

Namnförtydligande _____

Modersmål _____ Kom till Sverige år _____

