

ACTA WASAENSIA

Nr 105
Språkvetenskap 22

Martina Buss

Verb i språkbadselevers lexikon

En sociolingvistisk studie i andraspråket

Summary

Verbs in the Vocabulary of Immersion Pupils

A Sociolinguistic Study of Their Second Language

UNIVERSITAS WASAENSIS
VASA 2002

Förhandsgranskare Docent Lennart Hellspong
Södertörns högskola
Box 4101
SE-14104 Huddinge
Sverige

Professor Kristina Nikula
Institutionen för nordiska språk
Tammerfors universitet
FIN-33014 Tammerfors universitet
Finland

FÖRORD

När jag samlade in mitt första undersökningsmaterial i språkbadsgrupperna, anade jag inte att detta var början till den doktorsavhandling som jag nu, 10 år senare, slutför. Mina kontakter med språkbad fick mig att märka att jag för egen del i alla år hade tagit för givet att jag kunnat kommunicera på båda de inhemska språken utan att någonsin behöva känna mig utanför. Tidigt fullständigt språkbad har visat sig vara ett sådant undervisningsprogram som ger de deltagande eleverna liknande möjligheter att tillägna sig goda färdigheter i båda de inhemska språken som bl.a. jag hade i mitt hem och i min närmiljö.

Mina 10 år med språkbad och med språkbadsforskning beskriver jag gärna med samma ord som användes i samband med att tidigt fullständigt språkbad firade sitt 10-årsjubileum i Finland år 1997: *lek, känsla och upptäckandets glädje*. Dessa ord har på olika sätt kännetecknat hela den process som lett till att min doktorsavhandling blivit färdig.

Ett stort tack förtjänar alla de elever som försett mig med behövligt undersökningsmaterial samt de språkbadslärare som bidragit med kunskaper om språkbadsundervisningen i praktiken.

Jag vill speciellt tacka min handledare professor Christer Laurén som aldrig slutat tro på mig, professor Marianne Nordman som alltid med omsorg läst och kommenterat mina skriftliga alster samt professor Siv Björklund som via diskussioner gett mig goda synpunkter på språkbad och andraspråkstillägnande. Ett mycket varmt tack vill jag framföra till min närmaste kollega språkbadsforskaren Karita Mård som under flera år gett mig stöd och fungerat som värdefull diskussionspartner. Alla min kolleger, nuvarande och tidigare, vid Institutionen för nordiska språk som kommenterat min undersökning är också värda ett stort tack. Docent Lennart Hellspong och professor Kristina Nikula tackar jag för de värdefulla kommentarerna till mitt manuskript. Jag vill dessutom tacka fil.dr Margareta Södergård som hjälpt mig med den svenska texten och fil.lic. Rolf Lindholm som översatt de engelska texterna. För att jag på heltid kunnat arbeta med min forskning tackar jag Vaasan yliopistosäätiö, Vaasan yliopistoseura, Centret för språkbad och flerspråkighet samt Vasa universitet.

Perheelleni ja läheisilleni haluan osoittaa lämpimät kiitokseni korvaamattomasta tuesta koko prosessin aikana ja ymmärtämyksestä kiireisinä hetkinä. Erityisen rakkaat kiitokset Markulle kannustuksesta ja siitä, että tutkimustyölle on vastapainoa vapaa-aikana.

Denna avhandling tillägnar jag mina föräldrar, Tuula och Hans Buss, som gett mig mina två språk och som alltid uppmuntrat mig att studera vidare.

Vasa i april 2002

Martina Buss

INNEHÅLL

FÖRORD	3
TABELLER OCH FIGURER	6
ABSTRACT	10
1. INLEDNING	11
1.1 Bakgrund	11
1.2 Pionjärgrupperna i tidigt fullständigt språkbad på högstadiet	14
1.3 Syfte	21
1.4 Material	27
1.4.1 Undersökningsmaterial	28
1.4.2 Elevgrupper	30
1.5 Analysmetod.....	33
2. FUNKTIONELL ANDRASPRÅKSKOMPETENS HOS FLICKOR OCH POJKAR I SPRÅKBAD	39
2.1 Språkbehärskning hos språkbads elever	39
2.1.1 Ytflyt och tankeverktyg	40
2.1.2 Sociolingvistisk kompetens, en del av den kommunikativa kompetensen.....	47
2.1.3 Inlärarspråkliga drag i andraspråket	55
2.2 Andraspråkstillägandet som process	61
3. SPRÅK OCH KÖN	89
3.1 Socialisation och språk	90
3.2 Språkanvändning hos flickor och pojkar	101
3.3 Sammanfattning	106
4. ORDFÖRRÅDSSTUDIER	108
4.1 Produktivitet	110

ACTA WASAENSIA

4.2 Lexikala drag	122
4.2.1 De innehållstunga ordklasserna	126
4.2.2 Lexikal täthet	138
4.2.3 Lexikal variation	148
4.3 Sammanfattning	155
5. VERBSTUDIER	161
5.1 Verbförrådet i materialet	162
5.1.1 Utveckling i verbbruket	164
5.1.2 De mest frekventa verben	166
5.2 Hjälpverb	171
5.2.1 Kvantitativ analys av hjälpverb	172
5.2.1 Semantiska fält för hjälpverb	176
5.3 Huvudverb	192
5.3.1 Indelning av huvudverb i semantiska fält	193
5.3.2 Kvantitativ analys av semantiska fält	197
5.3.3 Verb inom de mentala fälten	207
5.3.4 Verb för verbal kommunikation	232
5.3.5 Verb för förflyttning	243
5.3.6 Verb för befintlighet och existens	263
5.3.7 Verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd	276
5.3.8 Verb för ägande och innehav	298
5.3.9 Övriga fält	304
5.4 Sammanfattning	314
6. SLUTDISKUSSION	325
SUMMARY	335
LITTERATUR	348
BILAGOR	363

TABELLER OCH FIGURER

TABELLER

1. Antalet undervisningstimmar på förstaspråket och andraspråket i högstadiet för de två första språkbadsgrupperna i Finland (SB1 och SB2). Uppgifterna grundar sig på Kaarina Nykänens rapporter.	19
2. Undersökningsmaterialets omfång (totala antalet löpord).	30
3. Det totala antalet elever i undersökningen.	32
4. Produktiviteten hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9 (totala antalet löpord, variationsvidd, medeltal och median).	111
5. Produktiviteten och spridningen i den formella och den informella rapporten hos flickorna och pojkarna i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	119
6. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal i den formella rapporten samt medianen hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	128
7. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal i den informella rapporten hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	132
8. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.	134
9. Lexikal täthet (% av löporden) i de två rapporterna hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	139
10. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den formella rapporten i åk 9.	141
11. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den informella rapporten i åk 9.	143
12. Lexikal täthet (% av löporden) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.	144

13. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i åk 4. 146
14. Lexikal variation (% av lexikala ord) i de två rapporterna hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9. 148
15. Lexikal variation i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den formella rapporten i åk 9. 150
16. Lexikal variation i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den informella rapporten i åk 9. 151
17. Lexikal variation i medeltal hos flickor och pojkar i språkbudsgrupperna (SB) och i jämförelsegrupperna (SSV) i åk 4. Värdena anges som procent av lexikala ord. 152
18. Lexikal variation i förhållande till antalet löpord hos ett urval elever i åk 4. 153
19. Det totala antalet verb (tot.), deras andel av det totala antalet löpord (%) samt variationen (var.) hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9. 163
20. Andelen verb av ordförrådet i åk 4 och åk 9 hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och deras jämförelsegrupper (SV). 165
21. De tjugo vanligaste verben i svenskan (Allén), i elevtexterna (Larsson) och hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9 angivna enligt sjunkande frekvens. 169
22. Det totala antalet hjälpverb (tot.), deras andel av löporden (%) samt deras andel av verb (%) hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9. 173
23. Det totala antalet huvudverb (tot.), deras andel av löporden (%) samt deras andel av alla verb (%) hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9. 192

FIGURER

1. Jämförelser i analysen av materialet (grupper, könen, rapporter).	34
2. Cummins' (1984a: 138) antaganden om djupet i språkbehärskningen.	43
3. Den kommunikativa kompetensen anpassad enligt min tolkning efter Bachman (1990: 84ff; 107) och Bachman och Palmer (1997: 67).	49
4. Spolskys (1989: 25ff) ram för andraspråkstillägandet.	62
5. Cummins' dubbla isberg (1984a: 143).	66
6. Utvecklingen av den språkliga kompetensen hos språkbads eleverna, om andraspråket enbart tillägnas inom klassrummet. Lagg märke till hur den sociolingvistiska breddningen kan bli begränsad.	79
7. Produktiviteten (medeltal och median) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	113
8. Produktivitet i medeltal i åk 4 och åk 9 hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegrupperna (SV).	118
9. Andelen verb i olika semantiska fält i den totala textmassan hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.	199
10. Fördelningen av verb på olika semantiska fält hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.	203
11. Fördelningen av verb på olika semantiska fält i den formella rapporten hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och jämförelse- gruppen (SVH) i åk 9.	205
12. Fördelningen av verb i olika semantiska fält i den informella rapporten hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och jämförelse- gruppen (SVH) i åk 9.	206
13. Den lexikala verbprofilen hos pojkarna i materialet i åk 9. Lagg särskilt märke till andelen verb för förflyttning hos i synnerhet språkbads- pojkarna.	329
14. Den lexikala verbprofilen hos flickorna i materialet i åk 9. Lagg särskilt märke till andelen verb inom de mentala fälten och inom verb för kommunikation hos flickorna.	330

15. The lexical verb profile of the boys in the material for grade 9.
Note especially the proportion of verbs of movement, particularly
among the immersion boys. 343
16. The lexical verb profile of the girls in the material for grade 9.
Note especially the proportion among the girls of verbs in the mental
fields and in the field related to communication. 343

ABSTRACT

Buss, Martina (2002). Verb i språkbadselevers lexikon. En sociolinguistisk studie i andraspråket. (Verbs in the vocabulary of immersion pupils. A sociolinguistic study of their second language.) *Acta Wasaensia* 105, 371 p.

In my thesis I investigate the written second language use of pupils in Va(a)sa who are enrolled in early total immersion in Swedish. The aim of my study is twofold and sociolinguistically oriented. On the one hand I study how Finnish immersion pupils in grade 9 manage to vary their second language vocabulary, especially their use of verbs, in written production intended for two different receivers. On the other hand I investigate whether gender-specific linguistic usage, especially with regard to verbs, can be noted in the written second language production of the immersion pupils in grade 9. To some extent I can also throw some light on the longitudinal development of the immersion pupils' proficiency in Swedish, since I have the possibility of comparing texts written by some of the same pupils at different points of time (grade 4 and grade 9).

The study of the vocabulary and the use of verbs in two reports produced by the immersion pupils and their control group proves that the immersion pupils identify themselves as active users of written Swedish, and a clear development from grade 4 to grade 9 has been noted. My investigation shows that immersion pupils develop knowledge of how to write more formal and more informal reports and of how the language (mainly the vocabulary) can be used for these purposes. Besides, the gender-specific use of language seems to develop among the immersion pupils. The girls and the boys in grade 9 use their second language as far as the choice of verbs is concerned in a way that resembles that of pupils of the same age who have Swedish as their first language.

My investigation also suggests certain limitations in the linguistic usage of the immersion pupils, which are probably connected with the ability of the school to provide versatile enough opportunities for input, output and sufficiently varied social contexts. The results reported in Canadian immersion research are supported by my study, and it seems as if the immersion pupils after reaching a certain level of proficiency in their second language will not progress any longer towards a more exact and nuanced use of the language. This is seen in my investigation for instance as remaining features of learner language and less variation in comparison with the pupils in the control group.

Even if the Canadian research results are to some extent supported by my findings, it is worth while to point out that relying on the criteria used in my investigation, the immersion pupils show many similarities with the pupils in the control group with regard to the use of vocabulary and verbs in particular. Conditions in Finland offer, in comparison with Canada, better opportunities for contact with the second language in natural situations in the environment. This has been noted internationally as well and the support of the environment is considered to be an obvious linguistic advantage in Finland when considering the development of immersion pupils' second language proficiency. It can thus be concluded that, even if the ideal has not yet been reached, Finland has taken a step in the right direction, which my results also show.

Martina Buss, Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, P.O. Box 700, FIN-65101 Vaasa, Finland.

Key words: Swedish immersion, sociolinguistic competence, second language, written production, vocabulary, use of verbs, semantic fields

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

I en tidigare undersökning (Buss 1997) har jag studerat språkbadslevers användning av svenska i årskurs (åk) 4 i jämförelse med jämnåriga svenskspråkiga elever. I undersökningen fokuserades användningen av ordförrådet och samtidigt studerades det könsspecifika språkbruket hos eleverna. Undersökningen visade att ordförrådet kvantitativt fördelas på olika ordklasser i stort sett likadant hos både språkbadsleverna och jämförelseeleverna. Språkbadslevers skriftliga produktion i åk 4 innehöll dock inslag av inlärarespråk (se närmare avsn. 2.1.3) t.ex. prioritering av s.k. innehållstunga ord framom ord med en mera grammatisk funktion (Buss 1997: 47ff; jfr Kotsinas 1982: 42; Björklund 1996a: 92f, 97). Skillnaderna i ordklassfördelningen har att göra med det faktum att inlärare först lär sig de ord som behövs för att föra kommunikationen vidare. De ord som fyller en mera grammatisk funktion i kommunikationen lärs in senare när inlärnarna strävar efter en mera korrekt användning av sitt andraspråk.

Variationen i ordförrådet i åk 4 är klart större hos de svenskspråkiga jämförelseeleverna än hos språkbadsleverna, vilket syns både i den kvantitativa analysen i form av lexikal variation och i den mera kvalitativa analysen av ordförrådet, enligt vilken jämförelseeleverna oftast har använt fler olika ord för att uttrycka samma sak. Den kvalitativa analysen visar också att de svenskspråkiga eleverna, som utgör jämförelsegruppen, har ett större register i ordanvändningen och i deras texter förekommer även ord med värderingar, helt talspråkliga ord och även slangord (jfr även Björklund 1996a: 116ff, 231f). Detta är egentligen mycket naturligt, eftersom språkbadsleverna i målgruppen har börjat lära sig svenska först i 6-årsåldern. Vid denna tidpunkt har de svenskspråkiga jämförelseeleverna redan hunnit bygga upp ett avsevärt ordförråd på sitt förstaspråk.

Skillnaderna mellan flickorna och pojkarna i min undersökning i åk 4 tycks dock inte vara så klara som man enligt litteraturen kunde ha väntat sig. (Se Hultman & Westman 1977; Hultman 1981; Lundquist 1978 och Pettersson 1982; se också avsn. 3.2.) Av den kvalitativa ordförrådsanalysen framgår tydligt att användningen av substantiv, adjektiv och verb i åk 4 hos flickorna och pojkarna i språkbad mera motsvarar varandras än hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen. Variationen i ordanvändningen är klart större i jämförelsegrupperna, vilket medför att de flesta ord som förekommer enbart hos det ena könet står att finna främst i jämförelselevernans texter.

Enligt tidigare undersökningar i språkbadsevernans andraspråk i Finland och enligt de erfarenheter som man fått av tidigt fullständigt språkbad i Vasa kan det antas att språkbad som kommunikativt undervisningsprogram kan gynna både flickors och pojkars språkutveckling (se t.ex. Björklund 1997b: 238; Buss 1997: 136ff; Ch. Laurén 1999: 183). Språkbad erbjuder inlärningsmöjligheter i autentiska situationer och andraspråket är samtidigt det viktiga verktyget för eleverna. Således har eleverna riklig tillgång till begriplig input (jfr Krashen 1987: 20ff, 63ff) samtidigt som de får använda det nya språket (begriplig output: Swain 1985: 248f). Eleverna i språkbad har dock huvudsakligen endast en modell för svenskan (andraspråket), den vuxna läraren, som bidrar till en enhetlig användning av språket och ordförrådet under hela lågstadietiden. En viss variation i svenskt vuxenspråk erbjuds under högstadietiden, eftersom språkbadseleverna då undervisas av flera olika lärare. Således har eleverna möjligheter till kommunikation med vuxna andraspråkstalare, men de jämnåriga modellerna för andraspråket är få, om eleverna inte själva aktivt söker sig till sådana aktiviteter där de kan träffa svenskspråkiga ungdomar. Med tanke på detta kan klassrummet t.o.m. begränsa den sociolingvistiska språkliga utvecklingen av elevernas andraspråk (jfr Buss 1997: 136ff; se också avsn. 2.2). (Dessa frågor diskuteras vidare i kap. 2.)

Jag vill ändå ta upp några kompletterande aspekter som för diskussionen om flickors och pojkars sociolingvistiska kompetens vidare. Att flickor och pojkar

i språkbud eventuellt använder sitt andraspråk på liknande sätt är förmodligen en petitesse som aldrig kommer att störa eleverna. Pojkarnas språkbruk kommer antagligen inte att vara påtagligt flickaktigt och tvärtom, och eleverna kommer antagligen aldrig att bli retade av jämnåriga svenskspråkiga ungdomar p.g.a. detta, även om de jämnårigas påverkan på språkbruket i denna ålder är stor och man ogärna accepterar avvikelser i denna ålder. Hur språkbudselevernas språkbruk uppfattas beror naturligtvis mycket på var de kommer i kontakt med svenskan och tillsammans med vem.

I ett större sammanhang kan aspekterna på det könsspecifika språkbruket dock vara värda att notera, eftersom det mycket väl kan hända att det är ett symptom på samma företeelse som kanadensiska forskare har noterat i sociolingvistiskt upplagda undersökningar i språkbudselevernas kompetens i andraspråket. Kanadensiska undersökningar har nämligen visat att språkbudseleverna kan ha vissa svårigheter med att anpassa sitt andraspråk till olika situationer och att använda andraspråket för olika ändamål. Samtidigt tycks dessa problem också påverka elevernas egen motivation att vidareutveckla sitt andraspråk. (Se t.ex. Harley 1984; Harley, Allen, Cummins & Swain 1990; Swain & Lapkin 1990; Lyster 1994; Tarone & Swain 1995.)

Det måste dock påpekas att elevernas färdigheter i andraspråket utvecklas till en mycket hög nivå och att de genom sitt språkbud får en god grund att bygga på också senare i livet. Även om detta med den sociolingvistiska kompetensen i andraspråket är en komplex fråga och elevernas möjlighet att uppnå sociolingvistisk kompetens även påverkas av andra faktorer såsom elevernas personlighet och deras språkliga identitet, kan denna komplexitet inte anses som ett hinder för att vidareutveckla språkbudet. Eftersom språkbudet i Finland syftar till att ge eleverna tillräcklig kompetens för att klara sig på sitt andraspråk i olika situationer (se Buss & Ch. Laurén 1997: 8ff; Buss & Mård 1999: 14; Ch. Laurén 1999: 175; jfr även Baker 1996: 11) och att börja identifiera sig som aktiva användare av talad och skriven svenska, måste man kunna

åtgärda de svagheter som man har funnit i elevernas sociolingvistiska kompetens i andraspråket.

Inputen har redan under en längre tid ansetts som en avgörande faktor i andraspråkstillägnandet. Dessutom har man på senaste tid också poängterat betydelsen av output, alltså att det är viktigt att ge eleverna möjligheter att använda sitt andraspråk mångsidigt i naturliga situationer med olika talare av andraspråket och samtidigt testa sina färdigheter och bli uppmuntrade till att utveckla sitt andraspråk och användningen av det (jfr t.ex. Swain 1985: 249; Björklund 1996a: 220ff). Det behövs ytterligare satsningar för att förmå eleverna att själva sträva efter ett mera korrekt språkbruk, och då avser jag inte grammatisk korrekthet utan exakthet i olika situationer.

Allt detta kan inte ske om andraspråksinläringen begränsas enbart till klassrummet. Även om klassrummet kan vara en god omgivning för att praktisera ett mera formellt språkbruk, eftersom skolarbetet oftast handlar om teoretiska ämnen, kan klassrumsarbetet inte lika effektivt bidra till det mera informella språkbruket, eftersom det i klassrummet saknas kontakter med jämnåriga svensktalare.

1.2 Pionjärgrupperna i tidigt fullständigt språkbad på högstadiet

År 1993 blev det aktuellt i Finland och i Vasa att börja planera övergången för språkbadseleverna till ett högstadium. Det första högstadium som tog emot språkbadseleverna hösten 1994 var Vanhan Vaasan yläaste, Variska högstadium, som är beläget i samma skoldistrikt som de första språkbadselevers lågstadium. En av lärarna vid Variska, Kaarina Nykänen, var mycket intresserad av språkbadkundervisningen och åtog sig uppgiften att planera undervisningen i högstadiet för de första språkbadseleverna och förbereda högstadiet för att ta emot dessa elever. Uppgifterna om de tidigaste skedena i språkbad på högstadiet i Vasa baserar sig på Kaarina Nykänens rapporter, på föredragsmanuskript av Kaarina Nykänen och av språkbadsforskaren Siv

Björklund samt på flera protokoll från möten hållna av uppföljningsgruppen för språkbadsundervisning i Vasa under åren 1993–1995.

I januari 1993 presenterade professor Christer Laurén de språkliga principer som han ansåg vara viktiga för språkbadsundervisningen i högstadiet (Kieli-kylvyn seurantatyöryhmän muistio 23.8.1993). De principer som Laurén presenterade var att undervisningsspråket skall vara svenska i 50–55 % av undervisningen, och att andelen under inga omständigheter får vara under 50 % av den gemensamma tiden i skolan, att undervisningen i främmande språk skall ske på språket i fråga och att denna tid inte får minska på den svenskspråkiga undervisningstiden, att de ämnen som under lågstadiet har erbjudits på finska respektive svenska i minst två års tid på högstadiet skall erbjudas på svenska respektive finska i ett till två år och sedan igen på finska respektive svenska och att de ämnen som undervisas på svenska bör väljas så att de erbjuder de bästa möjligheterna till mångsidig användning av svenska språket. Härtill tillägger Laurén att dessa principer bör följas så noggrant som möjligt, dock så att det ifrågavarande högstadiets praktiska resurser beaktas.

De principer som professor Laurén presenterade har legat till grund också i senare skeden då principerna för språkbadsundervisningen i Finland har preciserats (se Buss & Mård 1999: 14ff). Enligt principerna för kanadensiskt tidigt fullständigt språkbad skall undervisning på andraspråket ges under minst 50 % av den gemensamma tiden i skolan. Eftersom man i Finland har tillämpat en flerspråkig modell av det ursprungliga tidiga fullständiga språkbadet, är det naturligtvis viktigt att tillämpa liknande undervisningsprinciper inte enbart i fråga om andraspråket utan även i fråga om tredje- och fjärdespråket, vilkas introduktion har tidigare lagts i programmet i Finland.

Genom att byta undervisningsspråk (finska/svenska) i olika undervisningsämnen strävar man efter att ge eleverna möjlighet att utveckla det ämnes-specifika ordförrådet på båda språken. Det är dock viktigt att man behåller samma undervisningsspråk under en längre period, och genom att samma

undervisningsspråk används under åtminstone två år för samma ämne kan man beakta att det tar tid att bekanta sig med de olika ämnesspecifika språkdragen. Ämnesvalet för undervisning på andraspråket bör göras noggrant så att man beaktar hurdana möjligheter olika ämnen erbjuder för språklig träning. Detta innebär att även högstadiundervisningen går in för holistisk undervisning så att man i praktiken integrerar språk- och ämnesundervisningen. Met (1998: 37) påpekar att inläringen effektiveras när eleverna inser sambandet mellan olika ämnesområden. För språkläraren betyder detta att integration av språk och ämne får eleverna att arbeta med vissa språkliga aspekter under flera lektioner än enbart språklektionerna. Språk är aktiv interaktion i olika kommunikativa situationer och eleverna lyckas i inläringen om uppgifterna förutsätter och också kräver fokus på betydelsen. Ämnesvalet i språkbad påverkas dessutom av elevernas språkfärdigheter samt av relationen mellan förväntad språklig kompetens och valt ämne (Met 1994: 42ff, 1998). Likaså bör beaktas att eleverna kan vilja fortsätta sina studier på sitt andraspråk, och deras möjligheter att fortsätta och få jobb kan vara beroende av deras förmåga att använda sitt andraspråk i både ämnesrelaterade (formella) situationer och sociala (informella) situationer.

Kaarina Nykänen började sitt arbete som planerare av språkbad i högstadiet med att försöka beakta de principer som Laurén presenterade. Genom att intervjua hela personalen på högstadiet fick hon tag på sex finskspråkiga lärare som var villiga att undervisa språkbadseleverna på andraspråket. Ingen av lärarna på högstadiet var ovillig att undervisa språkbadseleverna på deras förstaspråk. Det verkade som om högstadiets egna lärarkrafter inte räckte till för att det erforderliga antalet timmar på andraspråket skulle kunna förverkligas och Nykänen kom med ett förslag som var unikt i finländska förhållanden. Hon kontaktade ett svenskspråkigt högstadium i Vasa för att inleda samarbete mellan skolorna. Samarbetet hade hon planerat så att det svenskspråkiga högstadiet skulle ta hand om en del av de svenskspråkiga timmarna för språkbadseleverna och det finskspråkiga högstadiet skulle undervisa en grupp intresserade elever från det svenskspråkiga högstadiet på finska. Utbytet

mellan skolorna skedde under en dag per vecka och eleverna fick möjlighet att tillbringa en dag per vecka i en annan språklig miljö än vad det egna högstadiet erbjöd. Samarbetet mellan skolorna var banbrytande och noterades på officiellt håll inom Vasa stad som välplanerat och önskat. Med tanke på språkbåd, andraspråkstillägnande och språkbådselevernans sociolingvistiska kompetens skulle ett dylikt samarbete ha haft stort värde (jfr kap. 2).

För att bekanta sig med språkbådsundervisningen deltog lärarna från de två högstadierna i ett par kortare utbildningstillfällen arrangerade av Vasa universitet och fem av lärarna vid det finskspråkiga högstadiet inledde sina studier i flerspråkighet och didaktik (20 sv) arrangerade av Vasa universitet. Med denna utbildning hade man för avsikt att göra övergången till högstadiet så smidig som möjligt så att ämneslärarna blev förtrogna å ena sidan med undervisningsmetoderna i språkbåd och å andra sidan med elevernas språkliga nivå. Lärarna fick information om elevcentrerad undervisning samt om undervisning som till stor del genomförs via helhets- eller temaundervisning, där olika ämnen och språkundervisning integreras och läroboken inte har en så central ställning utan mycket bredvidmaterial används. Den elevcentrerade undervisningen innebär ytterligare ett induktivt inlärnings-sätt, där undervisningen utgår från erfarenheter och språk användning och där eleverna aktivt deltar i planeringen och förverkligandet av temat samt tar ansvar för sitt eget arbete.

Ett viktigt tema som diskuterades inom fortbildningen var elevernas språkliga färdigheter. Språkbådsläraren har ju under lågstadietiden använt enbart elevernas andraspråk i undervisningen (även om förstaspråket också har varit med i programmet), vilket innebär att eleverna har vant sig vid att använda andraspråket i olika situationer och att utföra alla uppgifter på andraspråket. Det underströks dock att eleverna inte är översättare, utan aktiva språkbrukare. Dessutom poängterades att för eleverna är innehållet viktigare än formen och att de analytiska dragen i språket har inlärts individuellt t.ex. genom stationsundervisning. Ytterligare ett viktigt tema behandlades i

lärnarnas fortbildning. Eleverna har olika starka och svaga sidor och en del klarar sig fint, andra behöver stöd- och specialundervisning, liksom i andra klasser. Under undervisningstillfällena introducerades också tanken att ämneslärarna, liksom klasslärarna tidigare, bör vara beredda att axla två roller samtidigt. Avsikten är ju att de skall fungera både som ämneslärare och som språklärare (jfr Snow 1987: 33ff; Björklund 1997c: 39, 1998: 124f; Mård 1996).

Hösten 1994 när de första finländska språkbads eleverna började i högstadiet sattes således också samarbetsförsöket mellan de två högstadierna igång. Genom samarbetet uppfylldes andelen undervisningstimmar på de två språken och ca hälften av undervisningen gavs på förstaspråket och ca hälften på andraspråket. Tyvärr lyckades försöket inte som önskat, trots att samarbetet var väl planerat. Detta var beklagligt med tanke på det som den nya språkliga miljön och de jämnåriga svensktalande eleverna kunde ha erbjudit för språkbads elevernas språkliga utveckling (jfr avsn. 2.2). Lärarna vid det svenskspråkiga högstadiet hade svårt att bemöta språkbads eleverna som representerade en helt ny typ av tvåspråkigt elevmaterial. Troligen skulle lärarna vid det svenskspråkiga högstadiet ha haft stor nytta av att delta i en adekvat fortbildning (det var ju enbart lärare från det finskspråkiga högstadiet som deltog i studiehelheten flerspråkighet och didaktik, 20 sv), vilket skulle ha fått dem att inse att undervisningsspråket i sig inte ensamt kan leda till resultat i språkbadsundervisningen utan att även de arbetsmetoder som används är viktiga. Nykänen rapporterar att lärarna vid det finskspråkiga högstadiet insåg att de var tvungna att ändra på sina arbetsmetoder då de undervisade de svenskspråkiga utbytes eleverna en dag per vecka (Nykänen, raportti kielikylypyöpetuksesta lukuvuonna 1994/1995). Elevutbytet och samarbetet mellan de två högstadierna lades ned våren 1995.

Från och med hösten 1995, då också den andra språkbadsgruppen började sina studier på högstadiet, sköttes all undervisning med det finskspråkiga högstadiets egna krafter. Det finns smärre skillnader i andelen undervisning på andraspråket mellan de två första språkbadsgrupperna i Finland (SB1 och SB2),

men i åk 7 och åk 8 lyckades högstadiet erbjuda ca hälften av undervisningen på svenska för båda grupperna (se tabell 1). I åk 9 minskade dock den svenskspråkiga undervisningens andel avsevärt, och bara en tredjedel av undervisningen kunde erbjudas på svenska på grund av brist på lärare som var kunniga och villiga att undervisa på svenska. I den första gruppen fanns det också skillnader mellan flickorna och pojkarna i fråga om andelen undervisning på andraspråket p.g.a. att teknisk slöjd och textilarbete inte båda kunde erbjudas på svenska.

Tabell 1 visar att även om språkbads eleverna i åk 9 erbjöds en väsentligt mindre andel undervisning på andraspråket så har de under hela högstadietiden fått en tämligen stor del av hela undervisningen på sitt andraspråk. I SB1 har pojkarna fått 49 % och flickorna 45 % av all undervisning på svenska och i SB2 har samtliga elever fått 47 % av all undervisning på svenska. Procentandelarna har beräknats så att den finskspråkiga och den svenskspråkiga undervisningen tillsammans utgör 100 % av undervisningen. De övriga språken har inte räknats med, eftersom undervisningen under dessa lektioner gavs på språket i fråga och inte på finska eller på svenska. Svenska som ämne och modersmålet finska ingår emellertid i denna beräkning, även om det är fråga om språklektioner.

Tabell 1. Antalet undervisningstimmar på förstaspråket och på andraspråket i högstadiet för de två första språkbadsgrupperna i Finland (SB1 och SB2). Uppgifterna grundar sig på Kaarina Nykänens rapporter.

	SB1		SB2	
	L1	L2	L1	L2
åk 7	10/13*	20/17*	13,5	14,5
åk 8	15	12	13	15,5
åk 9	18	9	18	9
tot.	43/46*	41/38*	44,5	39

* olika andelar undervisning för pojkar och flickor, först nämns pojkarnas och sedan flickornas timmar.

I samtliga årskurser skedde undervisningen under svensklektionerna naturligtvis på svenska. I åk 7 erbjöds undervisning på svenska för SB1 dessutom i historia, geografi, huslig ekonomi, teckning, studiehandledning och gymnastik samt för pojkar i teknisk slöjd. SB2 fick undervisning på svenska i historia, biologi, geografi, studiehandledning, teckning, gymnastik och teknisk slöjd. I åk 8 gavs undervisning på svenska för SB1-eleverna i biologi, geografi, historia, studiehandledning, religion, gymnastik och hälsolära. I SB2 erbjöds undervisning på svenska i biologi, geografi, historia, gymnastik, studiehandledning och i hälften av de fritt valbara ämnena. I åk 9 fick båda grupperna undervisning på svenska i religion, biologi, geografi, gymnastik och studiehandledning. Det verkar som om högstadiet lyckats väl i att erbjuda undervisning på svenska i både teoriämnen och konstämnen och således har språkbads eleverna haft möjlighet att använda svenska i varierande situationer under sin högstadietid. Vissa ämnen har eleverna dock undervisats i enbart på antingen finska eller svenska, vilket inte är i enlighet med de principer som professor Laurén skisserade upp i början av högstadiet. Troligen har detta att göra med högstadiets möjligheter att med egna lärarkrafter erbjuda undervisning på svenska.

Enligt Kaarina Nykänens rapporter och Ladvelins (1998) undersökning av språkbads elever i åk 9 har högstadietiden varit lyckad för språkbads eleverna. I början krävdes en anpassning till situationen av både lärare och elever, men efter att de väl kommit igång med studierna på högstadiet tycks allt ha gått bra. Den uppföljande forskningen om dessa språkbads elever efter avslutat språkbad har också visat att eleverna varit nöjda med sin utbildning (se Elomaa 2000: 59ff, 49f).

Variska högstadium var pilothögstadium i Finland och erbjöd språkbadsundervisning för de två första språkbadsgrupperna i Finland och i Vasa från läsåret 1994/1995 till läsåret 1997/1998. Språkbadet upphörde vid Variska högstadium våren 1998, när den andra språkbadsgruppen avslutade grundskolan, eftersom behovet av språkbadsundervisning vid ett högstadium som

var närmare beläget med hänsyn till det lågstadium som numera erbjuder språkbadsundervisning i Vasa blev aktuellt. Det andra högstadium som erbjöd språkbadsundervisning i Vasa tog emot sina första språkbads elever hösten 1997, och hösten 1998 erbjöds språkbad på högstadiet också i Esbo och Karleby (Buss & Mård 1999: 30f). Enligt den kartläggning av språkbadsundervisningen i Finland som utfördes under läsåret 1998/1999 (Buss & Mård 1999) har flera skolor börjat med språkbad på högstadienivå under hösten 2000 då flertalet av eleverna i de grupper som började i språkbad i lågstadier i olika delar av Finland under hösten 1994 har kommit upp i högstadieåldern. (För ytterligare information se Buss & Mård 1999 samt Buss & Mård 2001.)

1.3 Syfte

Det övergripande målet för den språkbadsforskning i Finland som sedan början 1980-talet bedrivits vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet, är dels att utvärdera, dels att utveckla det tidiga fullständiga språkbadet i svenska i Finland. (Från och med 1997 har forskningen bedrivits vid Centret för språkbad och flerspråkighet som fungerar inom Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet; se närmare Mård & Björklund 1997.) De första vetenskapliga rapporterna som behandlade tidigt fullständigt språkbad i svenska i Finland var främst resultatorienterade och syftade bl.a. till att bekräfta att tidigt fullständigt språkbad i svenska kan fungera som undervisningsprogram i vårt land (jfr Björklund 1996a: 23f). De senare vetenskapliga rapporterna har varit mera kvalitetsorienterade och syftar förutom till att utvärdera tidigt fullständigt språkbad i svenska också till att utveckla undervisningsprogrammet i vårt land (jfr Mård & Björklund 1997; Ch. Laurén 1999: 86ff). I de delprojekt som fokuserar tidigt fullständigt språkbad i svenska berörs språkbads elever från daghem till åk 9 och man studerar utvecklingen av både förstaspråket och andraspråket hos språkbads eleverna. Dessutom finns det projekt om utvecklingen av språkbads elevernas tredje- och fjärdespråk (se närmare Mård & Björklund 1997; Ch. Laurén 1999: 78ff.)

I min avhandling studerar jag andraspråksanvändningen i skrift i åk 9 hos elever som deltar i tidigt fullständigt språkbud i svenska i Vasa. (Om tidigt fullständigt språkbud i Finland se Björklund 1996a, 1997a; Buss & Mård 1999; Ch. Laurén 1999.) Andraspråksanvändningen betraktas i förhållande till språkanvändningen hos jämnåriga elever i en svenskspråkig högstadieskola i Vasa, vilka således uttrycker sig på sitt förstaspråk. Eleverna i båda grupperna har skriftligt producerat två rapporter på svenska enligt givna instruktioner (se bilaga 1) och produktionen hos eleverna i det svenskspråkiga högstadiet används i undersökningen som norm för hur elever i denna ålder uttrycker sig på svenska.

Syftet med min undersökning är tvådelat och sociolingvistiskt inriktat. I undersökningen koncentrerar jag mig på språkbudselevernars språkliga variation i andraspråket på lexikal nivå, å ena sidan enligt mottagaren och å andra sidan enligt konstlillhörigheten hos sändaren. I skrivuppgiften (se närmare avsn. 1.4.1 och bilaga 1) presenterades rektorn som en formell mottagare och klasskamraten som en informell mottagare. Undersökningen strävar således efter att ge svar på frågorna:

1. hur de finländska språkbudseleverna i åk 9 klarar av att i skriftlig produktion variera sitt andraspråkslexikon, i synnerhet sitt verbbruk, enligt två olika mottagare, en formell och en informell mottagare, i jämförelse med motsvarande sätt hos jämförelseeleverna i det svenskspråkiga högstadiet, och
2. om den könsspecifika språkanvändningen framträder i språkbudselevernars skriftliga andraspråk, i synnerhet i verbbruket, i åk 9 och om den motsvarar jämförelseelevernars motsvarande könsspecifika språkbruk på lexikal nivå.

De drag som granskas i min undersökning kan anses höra till den del av den kommunikativa kompetensen som enligt Canale och Swain (1980) samt Bachman (1990) kallas den sociolingvistiska kompetensen. Enligt Bachman (1990) innebär den sociolingvistiska kompetensen känslighet inför den

kontext där språket används samt förmåga att anpassa språkbruket efter personen eller situationen. Den innebär också kännedom om olika dialektala variationer och olika register i olika situationer samt förmåga att tala som en målspråkstalare, vilket kan betyda variation i grammatiken eller ordförrådet. En annan del av den sociolingvistiska kompetensen är förmågan att tolka kulturella drag i språket samt olika bildliga uttryckssätt. Vidare behövs det ibland inre kulturell kännedom om ett specifikt språk för att kunna förstå en diskussion, eftersom ett och samma uttryck kan ha olika betydelser i olika kontexter eller kulturer. (Andraspråksinläring samt kommunikativ kompetens och sociolingvistisk kompetens hos språkbads elever diskuteras vidare i avsn. 2.1.)

Kanadensiska forskare har i olika undersökningar ställt sig kritiska till språkbads elevernas sociolingvistiska kompetens. Det har framgått att den sociolingvistiska kompetensen hos elever i tidigt fullständigt språkbad ligger efter de övriga komponenterna (lingvistisk, diskursiv och strategisk) i den språkliga kommunikativa kompetensen. Forskarna i Canada har noterat att eleverna väl känner igen de stilistiska skillnaderna i språkbruket i olika situationer, men de klarar inte själva av att producera lämpligt språk för olika ändamål. (Se t.ex. Harley 1984; Harley, Allen, Cummins & Swain 1990; Swain & Lapkin 1990; Lyster 1994; Tarone & Swain 1995.) Med tanke på dessa resultat är det intressant att diskutera de finländska språkbads elevernas förmåga till språklig variation enligt mottagaren och könstillhörigheten hos sändaren, eftersom det i tidigare undersökningar har visat sig att språkparet finska och svenska som ickebesläktade språk kan vara gynnsammare i språkbadsundervisningen än det kanadensiska språkbadets språkpar engelska och franska, som är besläktade språk (jfr bl.a. Ch. Laurén 1999: 174ff). Det kan således antas att språkbads eleverna i Finland har större behov än de kanadensiska språkbads eleverna av att tillägna sig de mönster för aktivt bruk av andraspråket som hör samman med sammanhanget och könstillhörigheten, eftersom modeller för lämpligt språkbruk inte kan tillämpas direkt från elevernas förstaspråk på liknande sätt som i fråga om besläktade språk.

Även om de kanadensiska språkbadsforskarna har kritiska synpunkter på språkbads elevernas förmåga till språklig variation antar jag att språkbads eleverna i åk 9 i Finland ändå har tämligen goda kunskaper i detta avseende (jfr delmål 1). Jag grundar å ena sidan mitt antagande på de forskningsresultat som Cummins (1984a) har presenterat. Enligt Cummins (1984a) finns det en för alla språk gemensam kognitiv och teoretisk kompetens, som gör det möjligt för individen att överföra sina kognitiva och teoretiska kunskaper samt läs- och skrivförmåga från ett språk till ett annat. På detta sätt är de olika språken enbart ett yttre kännetecken på en djupare kompetens hos individen. Färdigheterna i förstaspråket och andraspråket är beroende av varandra och i grunden ligger en gemensam tvärspråklig kompetens, vars ytliga manifestation första- och andraspråket utgör. Enligt denna princip utvecklar alla erfarenheter, oberoende av språket, den djupare tvärspråkliga kompetensen, som ligger som grund för två- och flerspråkigheten. Således kan antas att om undervisningen utvecklar färdigheterna i det ena språket, kommer den samtidigt att påverka färdigheterna i det andra språket, eftersom den utvecklar den underliggande förståelsen av begreppen och språket. (Teorin diskuteras närmare i avsn. 2.2.) Å andra sidan grundar jag mina antaganden på det faktum att man i Finland redan från början har poängterat språklig variation och växelverkan mellan språkbadsgrupperna och deras svenskspråkiga närmiljö. Lärarfortbildningen vid Vasa universitet har fokuserat dessa viktiga aspekter ända från början, eftersom man samtidigt har kunnat dra nytta av de kanadensiska erfarenheterna (se Ch. Laurén 1999: 90).

Även om de finländska språkbads eleverna troligen kommer att ha tämligen goda färdigheter i att variera sitt andraspråksbruk enligt mottagaren, kommer det antagligen ändå på lexikal nivå att finnas vissa drag som tyder på brister i språkbads elevernas uttrycksförråd i andraspråket. Dessa drag (bl.a. lexikala luckor) kan påverka den språkliga variationen (jfr Harley, King & Burtis 1987). Dessa brister kompletteras troligen med:

1. överanvändning av vissa ord eller uttryck på andraspråket,
2. övergeneralisering av vissa ord eller uttryck på andraspråket,
3. överföring av förstaspråkets mönster, samt
4. tillfälliga översättningslån från bl.a. förstaspråket.

Denna typ av kompletteringar i andraspråket har rapporterats av flera forskare både inom språkbadsforskningen och inom annan forskning i andraspråksfärdigheter (bl.a. Blum-Kulka och Levenston 1983; Harley, King & Burtis 1987; Viberg 1992) och dessa inlärarespråkliga drag diskuteras utförligare i avsn. 2.1.3.

Det könsspecifika bruket av svenskan (jfr delmål 2) har inte tidigare som sådant undersökts i samband med andraspråkstillägandet, även om det kan finnas med som en variabel i analysen och således i viss mån kommenteras i en del undersökningar (t.ex. U. Laurén 1991 och 1994; Korkman 1995). Dessutom har könsvariabeln ofta förbisetts i kanadensisk språkbadsforskning. Ett antal studier i det könsspecifika språkbruket hos skolelever i Sverige har utförts i elevernas förstaspråk (se t.ex. Hultman & Westman 1977; Hultman 1981; Lundquist 1978 och Pettersson 1982). Enligt resultaten i dessa undersökningar framträder skillnaderna mellan flickors och pojkars språkbruk redan fr.o.m. åk 4 och skillnaderna mellan könen blir allt tydligare med stigande ålder. Resultaten angående förstaspråket kan dock inte direkt överföras till att gälla även andraspråket, men vissa tendenser kan antas gälla även i fråga om andraspråket, eftersom det verkar som om könstillhörigheten har en starkare påverkan på ungdomar och människor i allmänhet än språket (se närmare kap. 3).

Jag antar således att könstillhörigheten i viss mån kommer att synas i språkbads elevernas bruk av andraspråket, även om den troligen inte kommer att synas lika starkt som hos jämförelseleverna. Enligt den undersökning av språkbads elevernas andraspråk som jag gjorde i åk 4, verkade det könsspecifika språkbruket inte ännu framträda, vilket troligen har att göra både med inlärningsstadiet och med modellen för andraspråket, som främst utgjordes av

klassläraren ännu under lågstadietiden (Buss 1997; se också avsn. 1.1 och 1.2). I fråga om språkbads eleverna i åk 9 har omständigheterna ändrats bl.a. så att mera variation i andraspråket har förts in i undervisningen via ämnesläraresystemet och samtidigt har eleverna kontakter med flera, i synnerhet vuxna, modeller för sitt andraspråk (se avsn. 1.2). Även i detta sammanhang torde Cummins (1984a) hypotes om den underliggande tvärspråkliga kompetensen, som diskuterades ovan, spela en avgörande roll (se närmare avsn. 2.2). Det är dock troligt att användningen av svenska hos flickorna och pojkarna i språkbad sammanfaller mera än hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen. Detta antagande grundar jag på det faktum att erfarenheterna i andraspråket hos språkbads eleverna trots allt fortfarande förknippas starkt med skolmiljön, som representerar enbart en del av de möjliga kontexterna och domänerna för bruket av andraspråket (jfr diskussionen i avsn. 1.2.2 och 1.2.3). Således förväntas jämförelsegruppens elever representera ytterligheterna i det köns-specifika språkbruket, medan språkbads elevernas språkbruk placerar sig mellan dessa ytterligheter, även om skillnader förväntas framträda även i språkbadsgruppen.

Det är välmotiverat att studera de egenskaper i andraspråksanvändningen hos språkbads eleverna som preciserades som delmål 1 och delmål 2, eftersom tidigare undersökningar i Finland har visat att ordförrådet till omfånget motsvarar de enspråkiga jämförelse elevernas ordförråd och också innehåller sådana drag som kan anses vara specifika för just svenskan (jfr Björklund 1996a; Buss 1997; se också Ch. Laurén 1999). Visserligen finns det även inslag av inlärarespråkliga drag hos språkbads eleverna bl.a. i åk 4, men dessa drag tycks inte vara särskilt utmärkande för språkbruket. De goda resultaten av språkbadsundervisning leder till att också förväntningarna på språkbads elevernas språkbruk är mycket högre än i de fall då eleverna deltar i traditionell språkundervisning i svenska. (Om tidigare forskningsresultat för språkbad i Finland se Ch. Laurén 1999.)

Språkbadsseleverna i min undersökning har t.o.m. åk 9, då materialet samlades in, deltagit i svenskt språkbad i tio år och därmed hunnit utveckla ett omfattande ordförråd i svenskan och en god förmåga att uttrycka sig på sitt andraspråk. (Om språkbad som undervisningsprogram se Buss & Mård 1999; Ch. Laurén 1999.) Språkfärdigheterna i svenska hos språkbadsseleverna har undersökts i flera olika projekt och redogjorts för i vetenskapliga rapporter. De olika projekten kan anses komplettera varandra och samtidigt har man kunnat visa på liknande resultat som de kanadensiska forskarna. I min undersökning kommer jag således att ytterligare komplettera de tidigare forskningsresultaten i fråga om tidigt fullständigt språkbad i svenska med sociolingvistiska synvinklar som tidigare inte studerats i finländsk språkbadsforskning och dessutom bidra med synpunkter på könsspecifikt språkbruk i andraspråket som inte tidigare fokuserats i andraspråksforskning.

Min undersökning belyser i viss mån även den lexikala utvecklingen hos språkbadsseleverna, eftersom jag tidigare studerat delvis samma språkbads-elevs skriftliga produktion i åk 4. Således är en jämförelse i fråga om utvecklingen av bl.a. ordförrådet i svenskan möjlig (se närmare 1.5). Härtill diskuteras resultaten med hänsyn till språkbad som undervisningsprogram för tillägnande av ett andraspråk samt med hänsyn till språkbadsundervisningens möjligheter att erbjuda språkbadsseleverna modeller och medel för variation av andraspråket.

1.4 Material

I min undersökning ingår ett primärt och ett sekundärt material. Det är i båda fallen fråga om skriftliga produkter som språkbadsseleverna (SB) och deras respektive jämförelsegrupper (SVH i åk 9 och SSV i åk 4) har producerat. Undersökningen utförs i första hand på det primära materialet och det sekundära materialet används för longitudinella perspektiv på utvecklingen av färdigheterna i svenska hos språkbadsseleverna.

Det primära materialet samlades in när språkbads eleverna gick i åk 9 och det sekundära materialet insamlades några år tidigare när samma elever gick i åk 4. I de elevgrupper som producerade det sekundära materialet (i åk 4) ingår även övriga språkbads elever som i materialinsamlingsfasen för åk 9 ännu inte hade hunnit till åk 9 och som därför inte ingår i det primära materialet. De jämförelsegrupper som har använts för åk 4 har inte i sin helhet kunnat spåras i åk 9 och således har en ny jämförelsegrupp använts för materialet från åk 9. I det följande behandlas först det primära och det sekundära undersökningsmaterialet (1.4.1) och sedan separat de elevgrupper som ingår i min undersökning (1.4.2).

1.4.1 Undersökningsmaterial

Det primära materialet består av reserapporter skrivna av elever i åk 9. Materialet samlades in i den ena språkbadsgruppen i maj 1997 och i den andra språkbadsgruppen i maj 1998 (SB). Vid dessa två tidpunkter samlades också material in i det svenskspråkiga högstadiet (SVH).

Den uppgift som eleverna ålades var att skriva två rapporter om en resa där klassen representerade hela skolan. Den ena rapporten skulle adresseras till skolans rektor (den formella rapporten) och den andra rapporten till en kompis som var sjuk vid tidpunkten för resan (den informella rapporten). Med denna uppgift ville jag styra eleverna att ta hänsyn till mottagaren och försöka använda sådana ord och uttryck som de anser vara lämpliga i ett mera formellt sammanhang och i ett mera informellt sammanhang. Eleverna ombads således i uppgiften att fundera på vem de skriver rapporten till och välja en lämplig stil. Dessutom uppmanades eleverna att fästa uppmärksamhet också vid ordvalet i de två rapporterna. (Se bilaga 1.) Syftet med instruktionerna var främst att göra eleverna uppmärksamma på att de förväntades skriva till två olika mottagare och att de därmed skulle försöka skriva på ett lämpligt sätt med tanke på dessa mottagare. Jag hade reserverat sammanlagt

en timme för eleverna att slutföra de två rapporterna, men i praktiken var eleverna färdiga på mycket kortare tid.

I ett fall har en pojke i jämförelsegruppen levererat enbart en rapport och antecknat att den är avsedd för båda mottagarna i uppgiften. Denna rapport har uteslutits ur undersökningen, eftersom pojken inte kunnat följa de anvisningar som gavs för utförandet av skrivuppgiften. Det primära materialet, som består av sammanlagt 69 formella rapporter och 69 informella rapporter, omfattar 16 868 löpord. SB-eleverna svarar för 7 511 löpord, vilket utgör 44,5 % av det totala antalet löpord, och SVH-eleverna för de resterande 9 357 löporden (jfr tabell 2). (Se närmare om principerna för löpordsanalysen i kap. 4.)

I min undersökning ingår även ett sekundärt material, som består av 113 skriftliga sagoberättelser på svenska skrivna av 56 språkbads elever (SB) i åk 4 samt av 57 jämnåriga svenskspråkiga elever (SSV). Elevernas uppgift var att skriva en uppsats på svenska utgående från ett stimulusmaterial bestående av en serie med nio bilder (fågel, igelkott, sten, kor, skog, hare, höstack, fat och orm; se bilaga 3). Av dessa bilder fick varje elev själv välja tre bilder och sedan utgående från dem skriva en enhetlig berättelse. Uppsatsen skulle också förses med rubrik. Eleverna hade 20 minuter tid på sig att skriva sin uppsats. För att eleverna verkligen skulle bli färdiga med sina uppsatser inom utsatt tid fick de veta när de hade 5 minuter kvar av skrivtiden. Eleverna var inte medvetna om att det var fråga om en testsituation, utan lärarna utförde testet som en vanlig skrivövning. Det sekundära materialet låg till grund för analysen i min licentiatavhandling (Buss 1997).

Det sekundära materialet insamlades våren 1992, våren 1993 och våren 1995 och täcker således de tre första språkbadsgrupperna i Vasa. Materialet omfattar 12 162 löpord och språkbadseleverna har producerat ca 46 % av materialet; 5 558 löpord (jfr tabell 2). I det sekundära materialet ingår texter av delvis samma elever som i det primära materialet. Det sekundära materialet

används för att beskriva utvecklingen i språkbadsselevernars svenskkunskaper i vissa främst kvantitativa avseenden, men även de kvalitativa dragen kan diskuteras i någon mån. Undersökningen får således även i viss mån karaktär av en longitudinell undersökning.

Tabell 2. Undersökningsmaterialets omfång (totala antalet löpord).

	Primärt material		Sekundärt material	
	SB	SVH	SB	SSV
flickor	4686	7395	3367	3688
pojkar	2825	1962	2191	2916
totalt	7511	9357	5558	6604

Sammanlagt består undersökningsmaterialet således av 29 030 löpord som språkbadsseleverna och jämförelseeleverna i åk 4 och åk 9 har producerat. Språkbadsseleverna svarar för 45 % av löporden.

1.4.2 Elevgrupper

Det primära materialet har producerats av 32 språkbadsselever (SB) och 37 jämförelseelever (SVH). Undersökningen täcker de två första språkbadsgrupperna i Vasa. Eleverna i den egentliga målgruppen (SB) kommer från enspråkigt finska familjer. Eleverna har fått en stor del av sin undervisning på svenska (se avsn. 1.2) och har uppnått en viss grad av tvåspråkighet, men det är inte fråga om tvåspråkiga elever i det avseendet att eleverna skulle komma från tvåspråkiga familjer och ha vuxit upp med svenska och finska språket i hemmet. De flesta har inte haft någon kontakt med svenska språket innan de började sitt språkbad. (Se Vesterbacka 1991; Mård 1994a, 1994b; Ch. Laurén 1999.)

Jämförelsegruppen (SVH) består av jämnåriga elever i en svenskspråkig högstadieskola i Vasa. I jämförelsegruppen ingår både en- och tvåspråkiga

elever (sammanlagt 18 enspråkiga och 6 tvåspråkiga flickor samt 6 enspråkiga och 7 tvåspråkiga pojkar). Jag hade tillgång till en svenskspråkig klass både i maj 1997 och i maj 1998. I de svenska skolorna är det ju vanligt att det i klasserna finns även tvåspråkiga elever. Eleverna har själva antecknat sig som svenskspråkiga eller tvåspråkiga efter att de ombetts göra det innan de påbörjade uppgiften. I detta fall handlar det främst om hur eleverna själva identifierar sig och det finns ingen anledning att inte lita på elevernas egen uppfattning om sig själva. (Problematiken angående självskattning diskuteras bl.a. i Baker 2001: 28ff.) Man kan förmoda att jämförelsegrupperna representerar den verkliga situationen i de svenskspråkiga skolorna i Vasa. Jag vill inte utesluta de tvåspråkiga eleverna ur min undersökning, eftersom jämförelsematerialet syftar till att ge en mångsidig bild av hur jämnåriga elever i en svenskspråkig skola använder svenskan i de sammanhang som jag studerar i min undersökning. Jämförelsegruppen fyller sin funktion även när de tvåspråkiga elevernas prestationer inkluderas och erbjuder samtidigt ett mångsidigt jämförelsematerial.

Könsmässigt fördelar sig SB-eleverna så att det finns 16 flickor och 16 pojkar i gruppen. I SVH-gruppen finns det 24 flickor och 13 pojkar. Könsfördelningen är således inte lika jämn i SVH-gruppen som i SB-gruppen. (Se tabell 3.)

De elever som producerat det sekundära materialet i min undersökning kommer från de tre första språkbadsgrupperna (SB) i Vasa. De har börjat i språkbad i daghemmet (ett år) och har alltså vid testtillfället (åk 4) fått undervisning på svenska i snart fem år. Som jämförelse för språkbads elevernas prestationer i åk 4 har jag använt jämförelsegrupper (SSV) med jämnåriga svenska elever från Vasa. De två första jämförelsegrupperna utvaldes som jämförelse för de två första språkbadsgrupperna. Eftersom språkbadet i Finland började som ett experiment var det viktigt att följa upp barnens prestationer och att jämföra dem med jämnåriga enspråkigt svenska elever. (Se bl.a. Vesterbacka 1991: 32ff; Björklund 1996a: 23f.) Den tredje jämförelsegruppen

kommer från en svenskspråkig skola i Vasa och i den ingår även tvåspråkiga elever, sex flickor och fyra pojkar.

Tabell 3. Det totala antalet elever i undersökningen.

	Primärt material		Sekundärt material	
	SB	SVH	SB	SSV
flickor	16	24	29	30
pojkar	16	13	27	27
totalt	32	37	56	57

Det sekundära materialet har producerats av 56 språkbads elever och 57 elever från jämförelsegruppen. (Se tabell 3.) Det finns nästan lika många flickor i språkbadsgruppen som i jämförelsegruppen (29 resp. 30) och antalet pojkar är exakt det samma i språkbadsgruppen som i jämförelsegruppen (27 resp. 27).

Jag kommer att sammanställa resultaten dels för olika grupper av språkbads elever, dels för olika grupper av jämförelseelever med både enspråkiga och tvåspråkiga elever, även om både det primära och det sekundära materialet har samlats in i flera olika grupper och varje grupp har sina särdrag. De enskilda gruppernas prestationer i åk 4 har diskuterats i en tidigare undersökning (Buss 1997), men i den undersökning som nu föreligger betraktas de sammanslagna resultaten dels angående språkbads elever, dels angående jämförelseelever, dock så att de två årskurserna (åk 4 och åk 9) hålls isär. Jag har valt detta tillvägagångssätt eftersom det redan nu finns många jämförelsesynpunkter med i min undersökning (se närmare avsn. 1.5 och figur 1) och en ytterligare uppsjälkning skulle göra resultatredovisningen svåröverskådlig och alltför atomiserad.

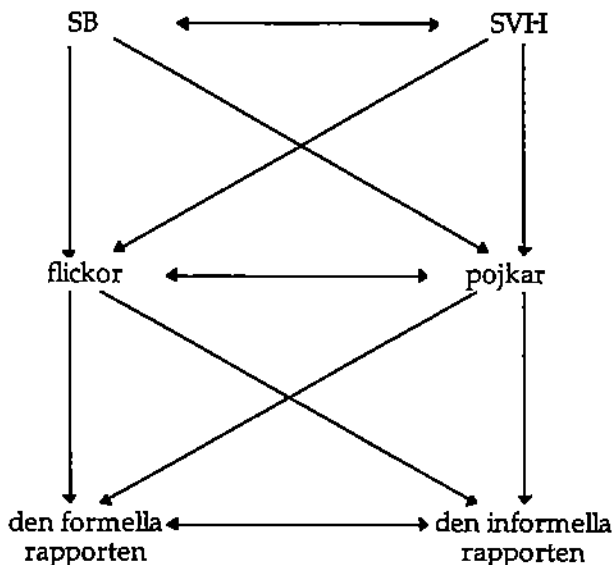
I min undersökning betraktas produktionen och lexikonanvändningen hos eleverna i det svenskspråkiga högstadiet som norm för hur ungdomar i denna ålder i allmänhet kan tänkas använda svenskan i situationer av den typ som utgör materialet i undersökningen och därför relateras språkbads elevernas

språkbruk till de jämnåriga svenskspråkiga elevernas språkbruk i två situationer. I undersökningen kommer jag också att använda andra undersökningar i tvåspråkiga elevers prestationer som jämförelsematerial (t.ex. U. Laurén 1991, 1994; Korkman 1995). Detta beror på att det i Finland inte finns annat elevmaterial som direkt motsvarar språkbads elever. Enspråkigt finska jämnåriga elever som lärt sig svenska genom traditionell språkundervisning har inte kommit lika långt i sina studier i svenska som språkbads eleverna och en sådan jämförelse skulle inte vara meningsfull. Jag kommer också att jämföra mina resultat med resultat av undersökningar med svenska elever i Sverige, där det har utförts flera olika undersökningar i skolelevernas språkbruk och också i språk och kön (bl.a. Hultman & Westman 1977; Hultman 1981; Lundquist 1978 och Pettersson 1982).

1.5 Analysmetod

Undersökningen omfattar främst det primära materialet, och det sekundära materialet används i jämförande syften för att följa upp tendenser i språkbads elevernas utveckling i användningen av svenska språket (andraspråket). Analysen har således longitudinella drag, eftersom jag har möjlighet att jämföra texter skrivna av delvis samma elever vid två olika tidpunkter (åk 4 och åk 9). Materialet i undersökningen granskas ur både kvantitativ och kvalitativ synvinkel.

I mitt arbete urskiljer jag typiska drag i de två rapporterna (det primära materialet) och jämför de två grupperna (SB och SVH) sinsemellan för att beskriva eventuella könsskillnader och stilskillnader som förekommer i rapporterna. Således gör jag jämförelser mellan språkbadsgruppen (SB) och jämförelsegruppen (SVH), mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna och mellan elevernas formella och informella rapporter. Jämförelserna kan beskrivas enligt figur 1:



Figur 1. Jämförelser i analysen av materialet (grupper, kön, rapporter).

I analysen jämför jag således å ena sidan flickors och pojkars språkbruk i den formella rapporten och i den informella rapporten och å andra sidan jämför jag de två grupperna med varandra för att se om språkbadsundervisningen motsvarar de förväntningar som ställs på den, dvs. att eleverna når en funktionell flerspråkighet även när det gäller den sociolingvistiska kompetensen. Med funktionell flerspråkighet avses elevernas förmåga att klara sig på sitt andraspråk i olika vardagliga situationer (jfr Baker 1996: 11; Buss & Ch. Laurén 1997: 8f; Mård 1997: 7).

I min undersökning koncentrerar jag mig på att analysera ordförrådet i de två olika rapporterna, eftersom ordförrådet kan anses vara ett lämpligt mått på hur mycket det står i en text (Hultman & Westman 1977: 46; Petterson 1982: 22). I det primära materialet från åk 9 görs först kvantitativa analyser som förväntas bidra med upplysningar om det ordförråd som flickorna och pojkarna i de två grupperna använder när de producerar de två rapporterna.

Jag beaktar elevernas produktivitet totalt och separat i fråga om de två rapporterna (den formella och den informella rapporten). Produktiviteten ger ett bra mått på omfånget hos materialet och den beräknas i form av antalet löpord i en text hos eleverna. Som löpord räknas samtliga grafiska ord i texten som avgränsas med ett tomrum, som i maskinell renskrivning motsvarar ett mellanslag. Således utgår jag i hela analysen ifrån grafiska ord i stället för att se ord som lexikala enheter, även om jag i samband med den semantiska analysen av verb i viss mån diskuterar verben som lexikala enheter som kan bestå av flera ord. Detta betyder att sådana lexikala enheter som t.ex. *se ut* har räknats som två ord i samtliga kvantitativa analyser, även om de behandlas och diskuteras som en enhet i den kvalitativa analysen av verbförrådet. De förkortningar som eleverna använt i sina texter (*bl.a., t.ex., m.m.* kan nämnas som exempel) har dock ansetts som enbart ett löpord.

Jag studerar också hur ordklassfördelningen ser ut i elevernas rapporter. Genom beräkning av ordklasserna kommer jag åt de innehållstunga ordklasserna, som i tidigare undersökningar visat sig vara t.o.m. särskilt utmärkande för inlärares bruk av andraspråket. Dessutom har man i tidigare undersökningar noterat att ordklassfördelningen är något olika beroende på hurdan text det är fråga om (se närmare kap. 4) och således förväntas studien i ordklassfördelningen bidra till att urskilja typiska drag i de två rapporterna. Det framgår härtill av tidigare undersökningar att de två könen använder ordförrådet på något olika sätt (se närmare avsn. 3.2) och således kan ordklassfördelningen även belysa det könsspecifika bruket av svenskan. Studien i ordklassfördelningen kompletteras med analyser av den lexikala tätheten hos eleverna. Den lexikala tätheten ger ytterligare upplysningar om användningen av de innehållstunga ordklasserna hos de två grupperna, hos de två könen och i fråga om de två rapporterna. Jag behandlar dessutom den lexikala variationen i de två rapporterna producerade av flickorna och pojkarna i de två grupperna, eftersom det tycks vara tämligen lätt att få höga värden i lexikal täthet genom att upprepa samma ord (Linnarud 1979: 221).

Den lexikala variationen förväntas således ge mer exakt information om innehållet i de två rapporterna hos flickorna och pojkarna i de två grupperna.

Dessa kvantitativa studier genomförs på samma sätt som i min tidigare undersökning av elever i åk 4, i vilken jag jämförde flickors och pojkars språkbruk (Buss 1997). På dessa kvantitativa punkter jämförs även elevernas prestationer i åk 9 med motsvarande resultat i åk 4. Jag förväntar mig inte kunna göra några långtgående generaliseringar utgående från den longitudinella analysen, eftersom det är fråga om delvis olika elever som producerat de två materialen (det primära och sekundära materialet), men man kan anta att den longitudinella analysen kommer att visa vissa tendenser i elevernas språkutveckling.

I analysen av det primära materialet granskas de semantiska dragen i verb-förrådet med tanke på den könsspecifika användningen av svenskan. Jag fokuserar verben som en av de innehållstunga ordklasserna, eftersom verben är den ordklass som ofta kan upplevas som svår av inlärare av ett språk (jfr Viberg 1991, 1993; Enström 1996, 1997). (Närmare motivering för valet av denna ordklass som undersökningsobjekt finns i kap. 5.) Analysen förväntas belysa könsspecifika drag i ordvalet hos språkbads elever, samtidigt som den ger uppgifter om verb-förrådsanvändningen hos flickorna och pojkarna i språkbadsgruppen i relation till de jämnåriga eleverna som bildar jämförelsegruppen. I viss mån och främst angående de kvantitativa uppgifterna för verben drar jag paralleller mellan resultaten i det sekundära materialet från åk 4 och det primära materialet från åk 9.

I undersökningen av det primära materialet studeras verben först kvantitativt och beräkningar görs på det totala antalet verb i hela materialet samt separat för den formella och den informella rapporten. Denna analys syftar till att belysa verb-förrådets omfång i de två rapporterna producerade av flickorna och pojkarna i de två grupperna. De mest frekventa verben hos eleverna i materialet studeras sammanlagt för båda rapporterna, eftersom antalet verb är tämligen litet och resultaten för båda rapporternas del kan antas vara liknande

i fråga om de mest frekventa verben. Genom att studera det centrala verbförrådet i elevernas texter och jämföra det med de mest frekventa verben i svenska språket, kan jag få en uppfattning om språkbadselevernas språkliga nivå i deras andraspråk (jfr Viberg 1991: 18).

Härefter delas verben in i hjälpverb och huvudverb och studeras kvantitativt både i hela materialet och separat för den formella och den informella rapporten. Verben studeras sedan främst kvalitativt och som hjälp för organisering av verbförrådet används indelning i semantiska fält av både hjälpverben och huvudverben. Hjälpverben indelas i semantiska fält enligt de principer som används i grammatikböcker över svenska språket (Holm & Nylund Lindgren 1976: 114ff; *Svenska Akademiens Grammatik, del 2* 1999: 536 [härefter SAG2]). Indelningen av huvudverben i semantiska fält baserar sig på Vibergs (1981, 1988b, 1990, 1991) modell som också använts av Kotsinas (1982) och kompletteras med de anvisningar och den modell som presenteras i SAG2 (1999). Indelningsprinciperna förklaras utförligare i samband med analysen av hjälpverben och huvudverben (se kap. 5). Huvudverben i olika semantiska fält analyseras även kvantitativt för flickorna och pojkarna i de två grupperna, först angående de sammanslagna resultaten för de två rapporterna för att jämförelser med åk 4 skall vara möjliga och sedan separat för de två rapporterna. I den kvalitativa analysen av de semantiska fälten i det primära materialet görs inga jämförelser med det sekundära materialet från åk 4, eftersom materialet från åk 4 innehållsligt är så olikt materialet i åk 9 (djursagor-reserapporter, jfr bilaga 2 och 4) att jämförbara exempel inte går att urskilja genomgående.

I de kvalitativa analyserna av det primära materialet är utgångspunkten i samtliga fall i kontexten och verbens tillhörighet till olika semantiska fält bestäms enligt den kontext de förekommer i. Som tidigare nämnts har jag även i analysen av verben i alla kvantitativa beräkningar betraktat verb som grafiska ord och inte som lexikala enheter, även om de i flera fall i den kvalitativa analysen behandlas och kommenteras som lexikala enheter. Detta

har dock inte påverkat de kvantitativa beräkningar som gjorts i andra delar av min undersökning. I den kvalitativa analysen har jag tolkat verbanvändningen i olika kontexter tämligen fritt och exemplen representerar ett urval av verbbruket.

2. FUNKTIONELL ANDRASPRÅKSKOMPETENS HOS FLICKOR OCH POJKAR I SPRÅKBAD

För att få rätt uppfattning om en persons språkfärdigheter måste man ta hänsyn till olika språkliga delområden. Det avgörande i utvärderingen av språkfärdigheter borde alltid vara helheten. De olika språkliga delområdena spelar en viktig roll i den språkliga färdigheten och kompletterar varandra för att språket effektivt skall kunna användas i kommunikativ växelverkan.

Detta kapitel är uppbyggt så att jag först (avsn. 2.1) diskuterar den språkliga färdighet som språkbadseleverna förväntas nå för att de skall kunna använda sitt andraspråk mångsidigt i olika vardagliga sammanhang (om funktionell andraspråkskompetens se bl.a. Baker 1996: 11; Buss & Ch. Laurén 1997: 11; Buss & Mård 1999: 14; Ch. Laurén 1999: 175). Distinktionen mellan ytflyt och tankeverktyg diskuteras i avsn. 2.1.1. Den kommunikativa kompetensen och i synnerhet den sociolingvistiska kompetensen som är av intresse inom min undersökning diskuteras i avsnitt 2.1.2. Avsnitt 2.1 avslutas med en sammanfattning av ett urval sådana inlärarspråkliga drag i språkbruket som är typiska för andraspråkstillägnare (avsn. 2.1.3). I det sista avsnittet (2.2) diskuteras språktillägnandet som process och närmare bestämt de komponenter som bör beaktas för att man skall kunna försäkra sig om att språkbadseleverna kommer att nå den önskade språkfärdigheten i sitt andraspråk.

2.1 Språkbehärskning hos språkbadselever

Forskarna har redan länge försökt föreslå olika sätt att göra andraspråksundervisningen mera kommunikativ, eftersom ett kommunikativt tillvägagångssätt mera tar hänsyn till den språkliga kompetensen som helhet än ett som bara fokuserar tillägnandet av olika språkliga färdigheter (Cummins 1984a: 130). Hur tvåspråkig undervisning påverkar prestationen, vilken som är den rätta åldern för att inleda andraspråksundervisning och hur olika modeller av

tvåspråkigt språkbruk i hemmet påverkar elevernas prestationer, är alla frågor som hör nära samman med en större fråga om hur den språkliga kompetensen i förstaspråket påverkar utvecklingen av andraspråkskompetensen. Denna fråga kan dock inte helt besvaras utan en tillräckligt väl preciserad uppfattning om språkbehärskningens natur (nature of proficiency).

Under de senaste decennierna har språkforskarna på ett allt mångsidigare sätt försökt beskriva den språkliga kompetensen. Särskilt intressant är diskussionen om två- och flerspråkiga individer och deras kompetens i sina språk. På frågan "Vem är tvåspråkig?" finns det dock inget entydigt svar, utan man är tvungen att ta hänsyn till flera synpunkter. Man har inte lyckats bli enig om hurdana färdigheter i sina språk den tvåspråkiga individen skall uppnå för att kunna beskrivas som tvåspråkig (jfr diskussionen om olika definitioner på tvåspråkighet, t.ex. Bloomfield 1935 och Macnamara 1967, via Skutnabb-Kangas 1981: 83ff; se också diskussionen i Baker 2001: 2ff). Det kan ju hända att man förstår så gott som allt i en kontext (t.ex. i butiken) men just ingenting i en annan (t.ex. på en föreläsning) (Baker 1993: 6). Dessutom tycks kraven (både interna och externa) på de tvåspråkigas språkbehärskning vara något strängare i de samhällen som officiellt är tvåspråkiga än i dem som officiellt är enspråkiga.

2.1.1 Ytflyt och tankeverktyg

Språkbehärsningen kan sägas bestå av fyra komponenter, av läsförståelse och hörförståelse som båda tillhör de receptiva (passiva) färdigheterna, och av tal och skrift som båda tillhör de produktiva (aktiva) färdigheterna. Det finns dessutom situationer där individen varken talar, lyssnar, läser eller skriver men ändå använder språket. Skutnabb-Kangas (1981: 34) föreslår tänkandet som en femte komponent i den språkliga kompetensen. Under 1960-talet evaluerades inlärares språklig kompetens genom att man bedömde hur bra de kunde läsa, tala, skriva och lyssna. Dessutom testade man kunskaper i

grammatik, ordförråd, fonologi och grafologi, men alla delområden evaluerades för sig utan att man lade märke till hur dessa kunskaper hänger samman. (Baker 1993: 30). På 1970- och 1980-talet gjordes flera försök att ytterligare beskriva den språkliga kompetensen. De två ytterligheterna representeras av Hernandez-Chavez, Burt och Dulay (1978 via Baker 1993: 10) som föreslår att det finns 64 olika komponenter av språklig kompetens samt av Oller och Perkins (1982 via Baker 1993: 10f) som föreslår en enda global faktor för språklig kompetens. Enligt Oller och Perkins (1982 via Baker 1993: 10f) förekommer den globala faktorn tillsammans med specifika språkfaktorer, vilka är av mindre betydelse.

I tidigare evalueringar av andraspråkskunskaper hos inlärare har man antagit att de språkfärdigheter som man behöver för att utveckla sin kommunikationsförmåga ansikte mot ansikte också räcker till för att utveckla färdigheter i kognitiva och teoretiska uppgifter. Cummins (1984a: 131) konstaterar att detta i flera fall har lett till att inlärnarnas dåliga resultat i verbala intelligenstest på andraspråket har tolkats som otillräcklig kognitiv förmåga (t.ex. inlärnings-svårigheter, svag begåvning osv.). Man har också t.ex. i USA tolkat inlärares till synes goda kunskaper i kommunikation som en fullständig kompetens i andraspråket. Man har utgått ifrån att t.ex. invandrarbarn behärskar andraspråket, eftersom deras flyt är så bra och flyttat dem till enspråkiga klasser, där undervisningsspråket genomgående är invandrarbarnens andraspråk (Cummins 1984a: 131, 136). Följden av detta har ofta varit att eleverna progressivt blivit efter i de teoretiska kunskaperna, och eftersom dessa elever talar sitt andraspråk tämligen flytande, har man ansett att deras dåliga performans i teoriämnen och de dåliga resultaten i olika test inte kan förklaras med otillräckliga färdigheter i andraspråket, utan man har tolkat det så att barnen inte är begåvade eller att de har inlärnings-svårigheter.

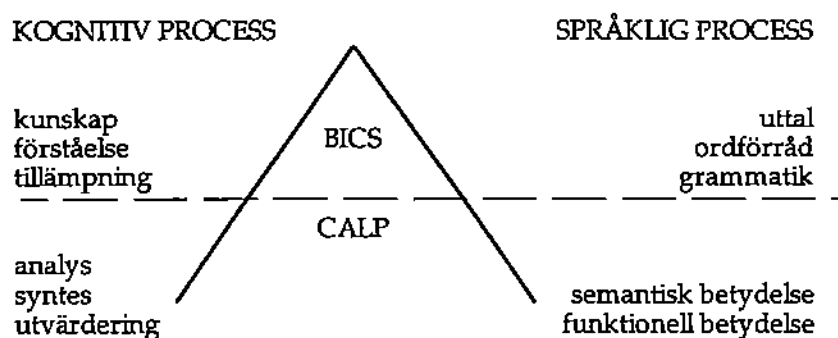
Because minority language students are fluent in English, their poor academic performance and/or test scores cannot be attributed to lack of proficiency in English. Therefore, these students must either have deficient cognitive abilities or be poorly motivated ("lazy") (Cummins 1984a: 136.)

Det har således ansetts mycket viktigt att göra skillnad mellan de olika nivåerna i den språkliga kompetensen, eftersom det samtidigt innebär att Ollers och Perkins (1982 via Baker 1993: 10f) enda globala faktor inte är tillräcklig för att beskriva den språkliga kompetensen. Skutnabb-Kangas (1981: 113ff) har gjort skillnad mellan två olika sidor av språkförmågan, vilka hon kallar *ytflyt* och *tankeverktyg*. Hon definierar dessa på följande sätt. Ytflyt är den del av språkförmågan som kommer till användning när man talar med en annan människa i en omedelbar konkret situation, och tankeverktyg är den del av språkförmågan där språket används för tänkandet i samband med t.ex. problemlösning. Med ytflyt avses således förmågan att föra en enkel konversation på språket i fråga t.ex. i butiken eller på gatan, och andraspråksinlärare kan tillägna sig denna förmåga ganska snabbt (dvs. på ett par år). I skolan räcker den konversationella kompetensen inte till för eleverna, utan man behöver en mera teoretiskt relaterad färdighet i andraspråket. Att tillägna sig den tar också mycket mera tid (ca 4-7 år). (Se närmare Skutnabb-Kangas 1981: 113ff; Baker 2001: 174f; se också nedan.)

Cummins (1984a: 137f) beskriver samma sak som Skutnabb-Kangas (1981: 113ff) med hjälp av ett isberg (se figur 2), där den synliga toppen beskriver den del av språkförmågan som behövs i kommunikation med en annan person i en viss konkret situation. Han kallar denna del för *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS). BICS är den grundläggande kommunikationsfärdigheten i samtal (ytflyt), och denna del av språket noteras först när vi hör någon tala eller om vi skall utvärdera någons språkfärdigheter. Vid mätning och utvärdering av denna del uppmärksammar man språkbrukarens accent, hur naturligt språket låter, språkets ledighet samt basordförrådet, förklarar Cummins (1984a: 137f). Den andra delen av språkförmågan befinner sig under ytan (se figur 2) och Cummins kallar den för *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP). Med denna förmåga avser Cummins den kognitiva och teoretiska språkfärdigheten (tankeverktyg), som ofta förknippas med skolframgång och mäts med intelligenstestens språkliga delar. Man har dessutom

börjat tala om kognitiv förmåga som tillägg till den kommunikativa förmågan.

BICS motsvarar således snarast flytande målspråksframställning på yt nivå och CALP begreppsmässig lingvistisk kunskap. Cummins (1984a: 137f) illustrerar alltså distinktionen mellan BICS och CALP med ett isberg (figur 2) som belyser skillnaden mellan den synliga toppen på isberget som representeras av de "synliga" kvantifierbara och formella aspekterna av ett språk (t.ex. uttal, basvokabulär och grammatik) och den osynliga delen av isberget som befinner sig under vattenytan och som representerar mindre synliga svår mätbara faktorer vilka innefattar i huvudsak ett språks semantiska och pragmatiska aspekter.



Figur 2. Cummins' (1984a: 138) antaganden om djupet i språkbehärskningen.

Enligt Cummins (1984a: 137f) tycks dessa två sidor ha ett tämligen svagt samband med varandra. Individens ytflyt, att han talar sitt nya språk ledigt i vardagliga situationer, berättar inget om hans förmåga att använda det nya språket som tankeverktyg. Varje friskt barn lär sig tala sitt förstaspråk så bra att det utan svårigheter klarar av språkbruket i vardagliga situationer. De stora skillnader som har upptäckts i barnens språkförmåga har att göra med språket som tankeverktyg.

Det är okunskap om denna distinktion i språkförmågan som har orsakat de flesta negativa resultaten i äldre undersökningar om tvåspråkigas intelligens och språkbehärskning. Den typ av feltolkningar, som presenterades ovan, beror således på att man inte har tagit hänsyn till skillnader mellan utvecklingen av ytflyt och av tankeverktyg. Cummins (1984a: 136ff) pekar på forskningsresultat som visar att det för barn som håller på att lära sig ett andraspråk tar mycket längre tid att uppnå den nivå i den kognitiva och teoretiska språkfärdigheten som deras jämnåriga som har språket som förstaspråk befinner sig på, än att lära sig motsvarande grundläggande kommunikationsfärdigheter. Det behövs alltså mera tid för att utveckla språket som tankeverktyg än vad som behövs för att utveckla språkets ytflyt – både i förstaspråket och i andraspråket. Möjligheten till feltolkningar av språkfärdigheterna skall tas i beaktande när man undervisar 7–12-åriga elever på deras andraspråk. (Se också Skutnabb-Kangas 1981: 114f; Baker 2001: 174f).

Detta betyder dock inte att man inte kan undervisa t.ex. teoriämnen i språkbad på andraspråket. Lärarna skall dock vara medvetna om denna risk för feltolkning och planera och utföra både undervisningen och kunskapsutvärderingen enligt detta. En viktig aspekt i detta avseende är att språkbadslärarna skall beakta språkbadselevernars språkliga nivå i andraspråket och noggrant planera bl.a. i vilken ordning olika innehåll inom teoriämnena presenteras för språkbadseleverna. Den presentationsordning som följs i läroböcker, avsedda för enspråkig undervisning på elevernas förstaspråk, är inte nödvändigtvis lämplig och den bästa möjliga för språkbadkundervisning (jfr Met 1994: 160f, 177ff, 1998: 57). En annan viktig aspekt i detta avseende är att läraren planerar utvärderingen av språkbadselevernars innehållsliga kunskaper i teoriämnena. I Canada har man ofta i samband med teoriämnena testat elevernas innehållsliga kunskaper i ämnet på elevernas förstaspråk, även om undervisning har getts på elevernas andraspråk. Man har gått till väga på detta sätt, eftersom man fruktat att eleverna får sämre resultat om testandet utförs på andraspråket (Swain & Lapkin 1982: 61ff; Lapkin, Swain & Shapson 1990: 647). Detta kan anses naturligt, eftersom eleverna är på väg att utveckla sitt tankeverktyg i

andraspråket och ännu har lättare att uttrycka sig på sitt förstaspråk. Det viktiga tycks vara att läraren planerar för integrering av innehåll och språk och förser eleverna med det språk som behövs för att innehållet skall kunna diskuteras ingående. Enligt språkbadets principer ges undervisning i teoriämnen enbart på ett språk åt gången och således lär sig eleverna den ämnes-specifika terminologin på det aktuella undervisningsspråket. Planeringen av utvärderingen hjälper läraren med behövlig planering av både språk och innehåll. Forskningen har inte heller påvisat att språkbadselevernas resultat i teoriämnen skulle lida av att innehållet undervisats på andraspråket (Lapkin, Swain & Shapson 1990: 647f).

Modellen med BICS och CALP har kritiserats eftersom den speglar endast två komponenter, alltså enbart få dimensioner, och förenklar verkligheten. Den fungerar bättre om man diskuterar språkanvändningen och inte den språkliga kompetensen (Cummins 1984a: 138, 1984b: 11). Cummins (1984a: 138ff, 1984b: 11ff) har därför ställt en annan hypotes om andraspråksinlärandet. Enligt Cummins kan språkbehärskning beskrivas med hjälp av två kontinuum som korsar varandra. Den ena dimensionen uttrycker grad av kontextuellt stöd som inläraren behöver för att kunna motta eller uttrycka en betydelse, medan den andra dimensionen uttrycker grad av aktiv kognitiv medverkan i en uppgift eller aktivitet. Motpolerna i det förstnämnda kontinuet är kontextbundet och kontextobundet språkbruk (*context embedded-context reduced*) och i det andra kontinuet kognitivt icke-krävande och kognitivt krävande språkbruk (*cognitively undemanding-cognitively demanding*). På detta sätt bildas fyra fält med olika kommunikationssammanhang, där mängden kontextuellt stöd och den kognitiva svårighetsgraden varierar. Kognitivt enkel kommunikation, där situationen erbjuder mycket kontextuellt stöd kommer i fråga t.ex. i samtal ansikte mot ansikte om personliga ärenden. Däremot handlar det om kognitivt krävande och situationsobunden kommunikation i de sammanhang då eleverna producerar en teoretisk rapport i ett skolämne (jfr Cummins 1984b: 11ff; se också Baker 2001: 172f). Även Færch, Haastруп och Phillipson (1984: 177f) tar upp distinktionen

mellan kontextbunden och kontextobunden kommunikation. De hävdar att det är viktigt att inlärarna får uppleva tillräckligt med kontextbundna kommunikationssituationer, men att man också måste komma ihåg att ett av målen med andraspråksundervisningen är att inlärarna senare i livet skall kunna klara av även den mera kontextobundna kommunikationen (läsandet och skrivandet) på sitt andraspråk. Därför är det viktigt att inlärare också får träna sin förmåga i tillräckligt många kontextobundna situationer.

I språkbadsundervisningen borde man således förflytta sig från kontextbunden och kognitivt icke-krävande kommunikation till kontextobunden och kognitivt krävande kommunikation. Det är viktigt för inläraren att få tillräckligt med möjligheter till kontextbunden kommunikation, men man skall komma ihåg att språkbads eleverna förutom en ledig kommunikationsförmåga redan under grundskolan också behöver den kontextobundna kommunikationen, t.ex. i samband med ämnesinlärningen och skoluppgifterna. Språkbads eleverna måste således få tillräckligt med möjligheter även till denna typ av kommunikation. I praktiken ingår dessa två typer av kommunikation tämligen automatiskt i språkbadsundervisningen i tidigt fullständigt språkbad ifall programmet genomförs enligt de principer som hör till (om principerna för språkbadsundervisningen se t.ex. Swain & Johnson 1997: 6ff, Buss & Mård 1999: 9ff; Ch. Laurén 1999: 20ff). Det kan dock hända att man inte lika självklart kommer ihåg den typ av språkfärdighet som behövs t.ex. för att övertala eller övertyga sin samtalspartner (kontextbunden, kognitivt krävande kommunikation) samt de kunskaper som behövs för personliga telefonsamtal (kontextobunden, kognitivt icke-krävande kommunikation) (jfr kapitlet Lexikon och kontext i Björklund 1996a: 218ff).

Det behövs fundamental planering från språkbadslärares sida för att få in olika typer av kommunikationssituationer i klassrumsundervisningen. Genom att redan från början introducera varierande typer av situationer ger man språkbads eleverna mångsidigt med möjligheter att praktisera språkbruket i alla de typer av situationer som ingår i Cummins teori (1984a: 138ff, 1984b:

11ff). Enligt Cummins är en relativ kognitiv mognad fördelaktig endast vid tillägnandet av vissa aspekter av ett andraspråk och således kan man introducera olika situationer redan för unga inlärare av ett andraspråk. Cummins säger att kognitiv mognad är en tillgång speciellt när man laborerar med de relativt kontextobundna och kognitivt krävande typer av språkförmåga vilka vanligen associeras med skolframgång. Enligt den här hypotesen skulle äldre andraspråksinlärare med en bakgrund i förstaspråksinlärning snabbare tillägna sig dessa typer än barn. Men det är inte säkert att de äldre andraspråksinlärarna tycker att det är lättare att tillägna sig kognitivt mindre krävande aspekter av interpersonell kommunikativ färdighet i kontextbundna situationer (jfr Harley 1986: 15f).

2.1.2 Sociolingvistisk kompetens, en del av den kommunikativa kompetensen

Avsikten med detta avsnitt är att avgränsa kontexten för den sociolingvistiska kompetensen, som är ett viktigt begrepp när jag definierar syftet med min undersökning (se avsn. 1.3). Jag beskriver först den modell för kommunikativ kompetens som i dag är en av de mest använda i beskrivningen av språkfärdigheterna hos inlärare, och betraktar sedan närmare den sociolingvistiska kompetensen i synnerhet med tanke på språkbadseleverna som inlärare av ett andraspråk.

Den kommunikativa kompetensen

En viktig del av den språkliga färdigheten, som man på senaste tid har fokuserat allt mera, är inlärares kommunikativa kompetens i andraspråket. På grund av kritik bl.a. mot Ollers och Perkins (1982 via Baker 1993: 10f) enda globala faktor för språklig kompetens har man flitigt gjort försök att förstå den språkliga kompetensen. Canale och Swain (1980) och Canale (1984) är av den åsikten att det finns fyra komponenter i den kommunikativa kompetensen: den lingvistiska kompetensen, diskurskompetensen, den sociolingvistiska

kompetensen och den strategiska kompetensen. De anser att den lingvistiska komponenten hos andraspråksinlärarna, vilken tidigare ofta evaluerades skilt för sig och som ansågs vara den avgörande i samband med språkfärdigheten (jfr diskussionen ovan), är en del av den kommunikativa kompetensen. Efter att Canale och Swain introducerade sin modell för den kommunikativa kompetensen har också flera andra forskare introducerat liknande modeller. Canales och Swains modell för kommunikativ kompetens har nämligen kritiserats, eftersom den inte visar hur de olika komponenterna kan relateras till varandra och eftersom det blir svårt att testa den sociolingvistiska och den strategiska kompetensen (Baker 1993: 30).

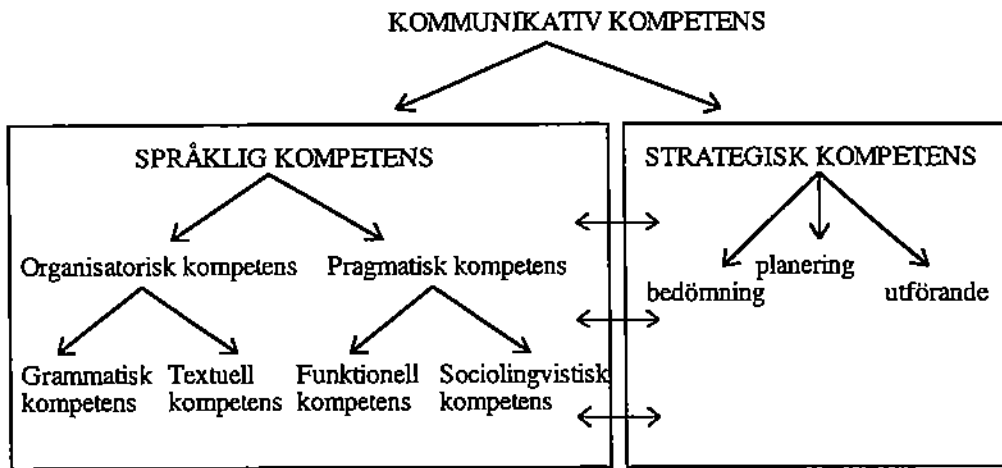
En av de modernaste modellerna för beskrivning av den kommunikativa kompetensen presenteras av Bachman (1990). Modellen har senare ytterligare modifierats av Bachman och Palmer (1997). Bachmans modell har uppmärksamats, eftersom den tar hänsyn till både språklig kompetens och språklig performans. Enligt Bachmans modell innehåller den kommunikativa kompetensen allt från grammatisk kunskap till kunskap om hur språket används i olika situationer och sammanhang. Modellen inkluderar alltså inte enbart grammatisk kunskap utan också förmåga att använda språket i en viss kommunikationskontext (Baker 1993: 30).

Communicative language ability [...] can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing, that competence in appropriate, contextualized communicative language use (Bachman 1990: 84.)

Bachman använder benämningen *communicative language ability* (kommunikativ kompetens) för att kunna inkludera både kompetens och förmåga att använda denna kompetens i verkliga kommunikationssituationer (se diskussionen om terminologin i Bachman 1990: 81, 108; Bachman & Palmer 1997: 81). Bachman anser att hans teoretiska ram utvecklar de tidigare modellerna för kommunikativ kompetens. Den teoretiska ramen är dock inte avsedd som en färdig teori om språklig färdighet, även om den baserar sig på forskning och empiriska belägg, utan som hjälp för beskrivning av språklig

färdighet i språkforskningen samt som hjälp för att utveckla testning av språklig färdighet (Bachman 1990: 81f).

Enligt Bachman (1990: 84 ff, 107f) och Bachman och Palmer (1997: 67ff) består alltså den kommunikativa kompetensen av två huvudkomponenter: den språkliga kompetensen och den strategiska kompetensen. Den språkliga kompetensen har vidare delats in i organisatorisk kompetens och pragmatisk kompetens vilka båda innehåller mera avgränsade och mera detaljerade komponenter, vilket framgår av figur 3. Det är kombinationen av dessa två huvudkomponenter, den språkliga kompetensen och den strategiska kompetensen, som förser språkbrukarna med förmågan att skapa och tolka diskurs (Bachman & Palmer 1997: 67). Det är viktigt att notera att de olika delarna i modellen inte är självständiga eller oberoende av varandra utan att de i språkbruket ständigt är i interaktion med varandra och med den kontext där språket används (Bachman 1990: 84; jfr också Huhta och Takala 1999: 186).



Figur 3. Den kommunikativa kompetensen enligt min tolkning efter Bachman (1990: 84ff, 107) och Bachman och Palmer (1997: 67).

Den språkliga kompetensen kan ses som ett lager för sådan information som den strategiska kompetensen kan använda för att skapa och tolka diskurs (Bachman & Palmer 1997: 67). Inom den språkliga kompetensen delas den

organisatoriska kompetensen in i grammatisk kompetens och textuell kompetens. Med grammatisk kompetens avses kännedom om ordförråd, syntax, morfologi, fonologi/grafologi, och därutöver t.ex. kännedom om de regler enligt vilka orden skall placeras i en mening och kännedom om rätta ändelser. Med textuell kompetens avses kännedom om hur man formulerar koherent skriven eller talad text. (Bachman & Palmer 1997: 67; se också Baker 1993: 31). Færch, Haastrup och Phillipson (1984: 168) påminner oss om att den organisatoriska kompetensen (som de kallar för lingvistisk kompetens) på inget sätt är ett alternativ eller en motsats till den kommunikativa kompetensen. Man kan nämligen inte anse att någon har kommunikativ kompetens om han inte samtidigt har organisatorisk kompetens. De här kompetenserna är de som man traditionellt har mätt i samband med försök att beskriva andraspråksfärdigheter (se avsn. 2.1.1).

Den intressantaste i Bachmans modell med tanke på mina syften är den pragmatiska kompetensen (se figur 3), eftersom den tidigare sällan beaktades vid evalueringen av andraspråksfärdigheter. Enligt Færch, Haastrup och Phillipson (1984: 168) erbjuder de pragmatiska kunskaperna en brygga mellan den organisatoriska kompetensen och den egentliga språkanvändningen i en viss situation. Dessa komponenter är viktiga för att man skall kunna kommunicera på ett lämpligt sätt i olika situationer och med olika samtalspartner. Den pragmatiska kompetensen i Bachmans modell delas in i funktionell kompetens (som i Bachman 1990 kallats för illokutionär kompetens) och sociolingvistisk kompetens. Med funktionell kompetens avses förmågan att använda språket för att återge erfarenheter, uppnå mål, lösa problem, återge humor osv. Funktionell kompetens innebär också kunskap om hur man kan nå de kommunikativa mål som man ställt sig (Bachman & Palmer 1997: 68f).

Den sociolingvistiska kompetensen innebär känslighet inför den kontext där språket används samt förmågan att anpassa språket efter personen eller situationen. Den innebär också förmåga att känna till olika dialektala

variationer, olika register i olika situationer och olika konventioner som hör samman med språket i fråga samt att kommunicera som en målspråkstalare, vilket kan betyda variation i grammatiken eller ordförrådet. En annan del av den sociolingvistiska kompetensen är förmågan att tolka kulturella drag i talet samt olika bildspråkliga uttrycksätt. Ibland behövs det inre kulturell kännedom om ett specifikt språk för att man skall kunna förstå en diskussion. Ett och samma uttryck kan ha olika betydelser i olika kontexter eller kulturer. (Se Bachman 1990: 94ff; Bachman & Palmer 1997: 68ff; Baker 1993: 31.)

Den strategiska kompetensen (se figur 3) grundar sig på att individer alltid planerar och bedömer sin kommunikation och sin output (Baker 1993: 31). Bachman (1990: 98) ser således språkbruket som en dynamisk process till vilken hör bedömning av för kontexten relevant information samt betydelseförhandling. Den strategiska kompetensen hjälper inläraren bl.a. att komma över problem i kommunikationen t.ex. via inlärningsstrategier, produktionsstrategier och kommunikationsstrategier (jfr Ellis 1985: 17; Blum-Kulka & Levenston 1983) och därför kan den enligt Canale och Swain (1980: 30) och Canale (1984: 339) anses vara en kompensatorisk kompetens jämfört med de andra kompetenserna. Færch, Haastrup och Phillipson (1984: 168) tar i detta sammanhang också upp flyt, med vilket avses inlärarens förmåga att uttrycka sig tämligen lätt. I motsats till den strategiska kompetensen, som hjälper till att komma över de luckor som inläraren har i sin språkkunskap, hjälper flyt inläraren att effektivt använda de medel av organisatorisk eller pragmatisk kompetens som han behärskar. Bachman (1990: 99f) däremot anser problemlösningen enbart som en del av de funktioner som ingår i den strategiska kompetensen, eftersom den strategiska kompetensen enligt Bachman medverkar i allt kommunikativt språkbruk. Således tycks Bachman i den strategiska kompetensen inkludera även den del som Færch, Haastrup och Phillipson (1984: 168) kallar flyt. Bachmans strategiska kompetens består av tre komponenter: bedömning, planering och utförande (se figur 3). Med hjälp av bl.a. bedömning av hurdant språkbruk som behövs, planering av hur man bäst kan dra nytta av de resurser som finns tillgängliga och utförande via

lämplig kommunikationskanal försöker språkbrukaren nå de kommunikativa målen så effektivt som möjligt. (Se närmare Bachman 1990: 99f; Bachman & Palmer 1997: 70ff.)

Sociolingvistisk andraspråkskompetens hos språkbadselever

Færch, Haastrup och Phillipson (1984: 171) ser den sociolingvistiska kompetensen som ett viktigt tillägg till den kommunikativa kompetensen. Den kommunikativa kompetensen är en del av språkanvändarnas förmåga att samtala med andra medlemmar i samma språksamhälle. Man vet vilka verbala eller icke-verbala medel som kan användas i ett visst socialt sammanhang, vilket igen har att göra med att man har lärt sig de sociala rollerna och den status som hör till vissa socialgrupper. För inlärare är det alltså mycket viktigt att vid sidan av den kommunikativa kompetensen också skaffa sig sociolingvistisk kompetens för att kunna kommunicera med människor och förstå texter producerade i andra samhällen, där de sociala normerna kan vara mycket olika dem i det egna samhället.

Med tanke på hur språkbruket hos flickorna och pojkarna i språkbad utvecklas mot större skillnader liksom hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen, är den sociolingvistiska kompetensen den intressantaste i detta sammanhang. Det har påvisats att alla olika delar i den kommunikativa kompetensen samverkar med varandra, men jag vill ändå diskutera just den sociolingvistiska kompetensen för sig. För att nå den funktionella två- och flerspråkighet som är målet för språkbadet i Finland (jfr Buss & Mård 1999: 14; Ch. Laurén 1999: 175) måste flickorna och pojkarna uppnå sociolingvistisk kompetens i andraspråket. De måste klara sig med sitt andraspråk i olika sociala kontexter, både skriftligt och muntligt, samt i kontakt med olika målspråkstalare, både män och kvinnor. Dessutom kräver samhället att vi som flickor och pojkar, män och kvinnor också uppför oss enligt förväntningarna (se avsn. 3.1). Med tanke på min undersökning är just denna kunskap av intresse, förmågan att

språkligt kunna bete sig som flickor och pojkar, män och kvinnor, samt att i skrift kunna uttrycka sig på ett lämpligt sätt med tanke på olika mottagare. Hur skall då flickorna och pojkarna i språkbud kunna nå denna nivå av sociolingvistisk kompetens i sitt andraspråk?

Kanadensisk forskning i språkbudselevernars kommunikativa kompetens har visat att den sociolingvistiska kompetensen är en av de svåraste för språkbudselevernars vad gäller deras andraspråk. Det verkar som om klassrumsarbetet i kanadensiskt språkbud inte erbjuder tillräckligt med sådana kontakter med andraspråket som ger språkbudselevernars de medel som de behöver för att kunna utveckla sin sociolingvistiska kompetens på ett idealiskt sätt. Forskarna har noterat att de kanadensiska språkbudselevernars väl känner till olika varianter av andraspråket och kan identifiera ett lämpligt språkbruk för olika sociala situationer men inte klarar av att själva aktivt använda sig av sin sociolingvistiska kompetens. (Se bl.a. Harley 1984; Swain 1985; Harley, King & Burtis 1987; Harley, Allen, Cummins & Swain 1990; Swain & Lapkin 1990; Lyster 1994; Tarone & Swain 1995.) Således tycks den sociolingvistiska kompetensen ligga efter de övriga språkliga kompetenserna hos språkbudselevernars med tanke på förstaspråksliknande färdighet i andraspråket (problematiken med termen *förstaspråksliknande språkfärdighet* [native-like competence] diskuteras bl.a. i Skutnabb-Kangas 1981: 85ff, 93ff; jfr även diskussionen i början av avsn. 2.1).

Språkbudsundervisningen tycks enligt Tarone och Swain (1995: 168f) erbjuda elevernars främst den överordnade formella stilen av språket, vilket också har kommit fram i intervjuer som dessa forskare har gjort med språkbudselever i Canada. Den enda färdiga informella stil som elevernars har gemensamt behärskar de på sitt förstaspråk och detta anses vara orsaken till att de äldre språkbudselevernars främst använder sitt förstaspråk i samtal med varandra, både i och utanför klassrummet. (Jfr även Swain 1985: 246ff; Blanco-Iglesias, Broner & Tarone 1995: 251f.) Forskarna talar om en typ av diglossi, där

andraspråket används i formellt språkbruk och förstaspråket i informellt språkbruk (Tarone & Swain 1995: 170, 173).

Forskarna har också utrett vilken betydelse denna typ av diglossi har för språkbadsundervisningen och har intervjuat språkbadslärare för att få en uppfattning om deras förhållningssätt till detta (Tarone & Swain 1995: 174f). Vissa lärare ansåg att det är omöjligt att inom klassrummet lära språkbads-eleverna den informella stilen i andraspråket. Dessa lärare ville acceptera att språkbadseleverna använder sitt förstaspråk i interaktion med varandra och ansåg att eleverna själva måste anstränga sig för att lära sig en annan typ av färdighet än den som hör samman med skolvärlden. En del tyckte dock att språkbadseleverna behöver få delta i aktiviteter utanför klassrummet tillsammans med dem som har andraspråket som sitt förstaspråk för att kunna tillägna sig även den informella stilen. Regelbundna och mångsidiga kontakter med jämnåriga målspråkstalare är viktiga också med tanke på den språkförändring som ständigt pågår i ett språksamfund. Förutom den språkförändring som styrs ovanifrån så att språket planeras och formas medvetet av auktoriteter, sker också en språkförändring underifrån. Detta innebär att språket omformas, ofta omedvetet, först i den informella stilen och så småningom också i den formella stilen. Det tredje förhållningssättet hos språkbadslärarna var att den sociolingvistiska variationen måste explicit läras ut till språkbads-eleverna och således har flera lärare i sin undervisning infogat olika experiment via vilka de har försökt få språkbadseleverna att observera och lära sig olika varianter av andraspråket, bl.a. via TV-program, läsning och drama. (Se närmare Tarone & Swain 1995: 174f; Lyster 1998: 79ff.)

Det är viktigt att språkbadet utvecklar elevernas färdigheter i andraspråket så att de motsvarar färdigheterna hos de eleverna som har språket som förstaspråk, också vad gäller den sociolingvistiska kompetensen. Språkbadseleverna måste få veta hurdan språk man skall använda i olika situationer. Det är viktigt också för elevernas motivation att lära sig detta. De får inte känna sig avvikande i sitt språkbruk, när de kommunicerar med målspråkstalare. För att

kunna utveckla den sociolingvistiska kompetensen måste språkbadsseleverna på sitt andraspråk vara engagerade i flera olika sociala situationer och komma i kontakt med flera olika målspråkstalare, som tillsammans ger dem modellerna för språkbruket (jfr Swain 1985: 246ff). De måste dessutom få öva sig i andraspråksanvändning i olika situationer och med flera olika målspråkstalare, också med jämnåriga. Härtill spelar motivationen och de personliga variabelerna en stor roll t.ex. i hur man utnyttjar de olika möjligheterna (jfr avsn. 2.2).

Läraren måste vara medveten om att den sociolingvistiska kompetensen spelar en avgörande roll i språkutvecklingen. Det är enbart genom denna medvetenhet som språkbadsundervisningen kan erbjuda eleverna allt bättre möjligheter att effektivt dra nytta av närmiljön och olika målspråkstalare (jfr Swain 1985: 246ff). Utan de nödvändiga kontakterna till närmiljön och till målspråkstalare kan språkbadsseleverna inte antas kunna uppfylla kraven på funktionalitet i sitt andraspråk under skoltiden eller senare i livet (se närmare avsn. 2.2). De skall kunna svara på vårt samhälles krav på korrekt språklig performans i olika situationer samt kraven på det könsmässigt korrekta språkbruket hos individer, hos män och kvinnor (jfr avsn. 3.1).

2.1.3 Inlärarspråkliga drag i andraspråket

När man kan ett språk känner man till olika ord, deras uttal och stavning samt vad orden betyder. Dessutom vet man också något om grammatiken, ordböjning, hur man kombinerar ord med varandra och vad de då betyder. Man vet också hur man själv och även andra förväntas använda språket i olika sammanhang (Teleman 1989: 8; se också avsn. 2.1.1 och 2.1.2; om ordkunskap se även Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 99f). Detta gäller naturligtvis också i fråga om ett andraspråk. Jag har ovan (i avsn. 2.1.1 och 2.1.2) diskuterat språkfärdigheterna ur olika synvinklar och beskrivit andraspråksbehärskning hos inlärare. Det finns dessutom vissa drag i inlärares

språkbruk som är karakteristiska för inlärare och man brukar tala om ett särskilt språkssystem som inlärare använder sig av när de håller på att tillägna sig andraspråket (se bl.a. Viberg 1992: 6; 30). I inlärarspråket kan man urskilja ett antal generella drag som är typiska för inlärare (se Viberg 1992: 30ff), och ett urval sådana inlärarspråkliga drag på lexikal nivå som kan iakttas i skrivet andraspråk diskuteras i detta avsnitt. Avsnittet syftar inte till att ge en heltäckande bild av samtliga möjliga inlärarspråkliga drag som kan finnas i andraspråksinlärares uttrycksförråd, men det diskuterar vissa frekventa drag som rapporterats i samband med andraspråksforskning.

Inlärare av ett andraspråk finner sig ofta i en situation där de skall uttrycka sig på andraspråket, men andraspråket är ännu inte lika välutvecklat som deras förstaspråk. I sådana situationer skall de klara sig med det språk de redan har tillägnat sig (jfr strategisk kompetens i avsn. 2.1.2). I min undersökning behandlas elever som redan har ett tämligen välutvecklat andraspråk, men vilkas andraspråkskompetens fortfarande ligger efter förstaspråkskompetensen. Behoven att uttrycka vissa innehåll på ett visst sätt ligger dock på samma nivå (Met 1998: 42; Tarone & Swain 1995: 169f, 172f) och således är andraspråksinlärnarna tvungna att ta olika strategier till hjälp för att klara de lexikala luckor som eventuellt uppstår (jfr Blum-Kulka & Levenston 1983: 119f). Detta leder ofta till en lexikal förenkling som uppstår på grund av att inlärnarna på basis av sin semantiska kompetens i förstaspråket har behov av att uttrycka ett visst innehåll på andraspråket, och av att göra det på ett visst sätt, men har otillräckliga medel för att göra det. Det bör dock göras skillnad mellan tillfälligt använda strategier som man upphör att använda med växande färdigheter i andraspråket och övergeneralisering av språkets mönster samt ren fossilisering av andraspråket (jfr Blum-Kulka & Levenston 1983: 120ff).

Tidigare undersökningar av finländska språkbadslevers andraspråk tyder på att eleverna är ovana att i autentiska, enspråkigt svenska sammanhang använda sitt andraspråk (jfr Björklund 1996a; Mård 1997; Vuorinen 1999). Som en förklaring till resultaten nämner forskarna inlärningsmiljön i språkbads-

undervisningen som helt klart representerar en tvåspråkig miljö både i daghemmet och i skolan. Dessa undersökningar gäller dock yngre elever än de elever som studeras i min undersökning, men kontexten för inläringen är tämligen likadan också för de äldre eleverna; det är alltså främst fråga om en skolmiljö och en tvåspråkig miljö (se även avsn. 2.2). Dessutom har kanadensiska språkbadsforskare noterat en typ av diglossi i fråga om äldre språkbadslevers språkbruk (Tarone & Swain 1995: 174ff; se också avsn. 2.1.2) vilket innebär att andraspråket används främst i skolsammanhang, medan förstaspråket föredras i kommunikationssituationer med jämnåriga och utanför skolan (jfr också Björklund 1996a: 220ff). Detta kan anses påverka elevernas andraspråksutveckling och bruk av andraspråket, eftersom man för att kunna ett språk skall vara i kontakt med dess uttryckssätt frekvent och i olika sammanhang (jfr avsn. 2.2).

Med tanke på ordförrådet som står i fokus för min undersökning är det skäl att göra skillnad mellan det receptiva och det produktiva ordförrådet. De produktiva situationerna ställer nämligen mycket större krav på andraspråksinläraren än de receptiva situationerna, där man behöver ha enbart en ungefärlig uppfattning om ordens betydelser och användningsmöjligheter (Enström 1997: 73; jfr Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 99; Kowal och Swain 1997: 305f). I min undersökning studeras språkbadslevernans produktion av verb och således diskuteras även här den produktiva sidan av ordkunskapen. Tidigare undersökningar i inlärares och språkbadslevers användning av svenska har visat att det finns en viss tendens hos dessa att i större omfattning än de språkbrukare som har språket som förstaspråk använda de s.k. innehållstunga ordklasserna (substantiv, adjektiv, verb) (Kotsinas 1982: 42; Björklund 1996a: 92f, 97; Buss 1997: 47ff). Detta har att göra med det faktum att de innehållstunga ordklasserna också lärs in före de ordklasser som fyller en mera grammatisk funktion i språket. Detta är ett inlärarespråkligt drag som kan antas försvinna i och med att eleverna tillägnar sig mera av andraspråket och har möjlighet att använda språket mångsidigt i olika kontexter. Swain (1985: 248f) har efterlyst tydligare fokus på den språkliga outputen i inlärnings-

sammanhang i språkbad för att ge eleverna chansen att utveckla sin syntaktiska kännedom om språkets funktionella egenskaper (se närmare avsn. 2.2).

Det är emellertid inte nödvändigtvis så att dessa innehållstunga ordklasser, som man lär sig först, också är enklast att lära sig. I synnerhet verben har visat sig vara betydligt svårare för inlärare att behärska än vad man kunde anta (Viberg 1988b: 222ff; Harley, King & Burtis 1987: 39f; Enström 1997: 75f). Teleman (1974 via Enström 1997: 75) konstaterar att det att verben är svåra att lära in kan ha att göra med att verben inte på samma sätt är semantiskt självständiga som t.ex. substantiven som ofta är nära knutna till ett visst ämnesområde. De semantiskt mindre självständiga orden, såsom verben, kan förekomma i flera olika kontexter och ändå vara tämligen kontextoberoende och är därför svårare att lära in och komma ihåg (jfr Viberg 1988b: 222f). Dessutom är verben ofta i motsats till substantiven bundna till en stor mängd syntaktisk information och ställer både semantiska och stilistiska krav på sin omgivning.

Tidigare undersökningar i språkinlärares verbbruk har visat att vid sidan om de mest specifika, och samtidigt mycket lågfrekventa, verben har också de mest frekventa verben varit svåra att använda för inlärare (Viberg 1988b: 222f; Enström 1997: 76f; Harley, King & Burtis 1987: 34ff). Det verkar som om svårigheterna med användningen av de mest frekventa verben har att göra med att det ofta behövs partiklar och prepositioner för att få fram den korrekta betydelsen i olika sammanhang. Enström (1997: 76f) påpekar att det viktiga i undervisningen är att man noterar även de mest frekventa verben och hur de kan kombineras med partiklar och andra ord för att åstadkomma den önskade betydelsen. Viberg (1988b: 226ff, 1991: 18) har noterat att inlärare ofta har ett antal s.k. nukleära verb inom olika semantiska fält som de främst använder för att uttrycka det önskade innehållet. Med nukleära verb avses sådana verb som betydelsemässigt har en central ställning och som är mycket mera frekventa inom det semantiska fältet i fråga än de övriga verben inom fältet

(Viberg 1988b: 226ff, 1991: 18). De nukleära verben är oftast sådana verb som är lätta att använda och vars betydelse inlärare, även med olika språkliga bakgrund, har lätt att avgöra. Således har inlärare en tendens att övergeneralisera betydelsen hos dessa nukleära verb och överanvända dem för att klara av de lexikala luckor som de upplever i sitt andraspråk. Liknande upptäckter har även Harley, King och Burtis (1987: 34ff) gjort i sin undersökning av kanadensiska språkbadselevers bruk av verb.

Harley, King och Burtis (1987: 39f) rapporterar också att inlärare ofta har en tendens att använda sådana verb i sitt andraspråk som har en direkt motsvarighet i deras förstaspråk. Detta igen kan leda till en annan typ av problem, eftersom olika språk kan skilja sig mycket från varandra. Viberg (1991: 28f) diskuterar säspråkliga drag, med vilket menas sådana drag i ett språk som kan anses helt unika för ett språk eller ovanliga i andra språk. På det lexikala planet rapporterar Viberg (1991: 28f) om säspråklig differentiering och säspråklig polysemi. Med säspråklig differentiering avser Viberg att det i ett språk, som t.ex. svenskan, finns en tendens att hålla isär sådana betydelser som inte är vanliga i språken i allmänhet. Som exempel på detta nämner han skillnaden mellan betydelsen hos verben *gå* och *åka*, som i många språk kan klaras av med enbart ett verb, t.ex. verbet *mennä* i finskan. För de finskspråkiga språkbadseleverna som deltar i min undersökning kan det vara svårt att komma ihåg detta säspråkliga drag i svenskan vilket inte har en motsvarighet i deras förstaspråk. Med säspråklig polysemi menar Viberg sådana fall då ett ord kombinerar olika betydelser på ett sätt som är ovanligt i andra språk. Som exempel nämner Viberg verbet *få* som förutom sin grundbetydelse inom det semantiska fältet för ägande också har en modal betydelse som närmast förknippas med tillåtelse. Dessutom används verbet *få* i olika fasta kombinationer, t.ex. *få ont*, som inlärare måste lära sig som enskilda lexikala element. Säspråklig polysemi i fråga om verbet *få* i betydelsen 'börja äga' och den modala betydelsen 'få tillåtelse', torde inte vara problematisk för de finskspråkiga språkbadseleverna, eftersom det i det finska verbet *saada* ingår en liknande distinktion. Men i övrigt kan polysemin i svenskan orsaka

problem, då till formen likadana ord har olika betydelser i olika sammanhang. Så kan bl.a. de fasta kombinationerna av typen *få ont* vara problematiska för språkbadseleverna. Enström (1997: 77ff) har i sin undersökning fäst uppmärksamhet på inläringen av ord i kombination med varandra. Hon framhåller att man i undervisningen oftast betonar de olika substantiven, medan man glömmer bort verb och adjektiv. För att man skall kunna använda substantiven behövs kännedom om vilka verb och adjektiv som de kan kombineras med och kunskap om hur kombinationerna görs. Enligt Enström (1997: 77ff) är det just verben som borde ges den största uppmärksamheten i fråga om kombinationer, eftersom valet av verb inte alltid är förutsägbart.

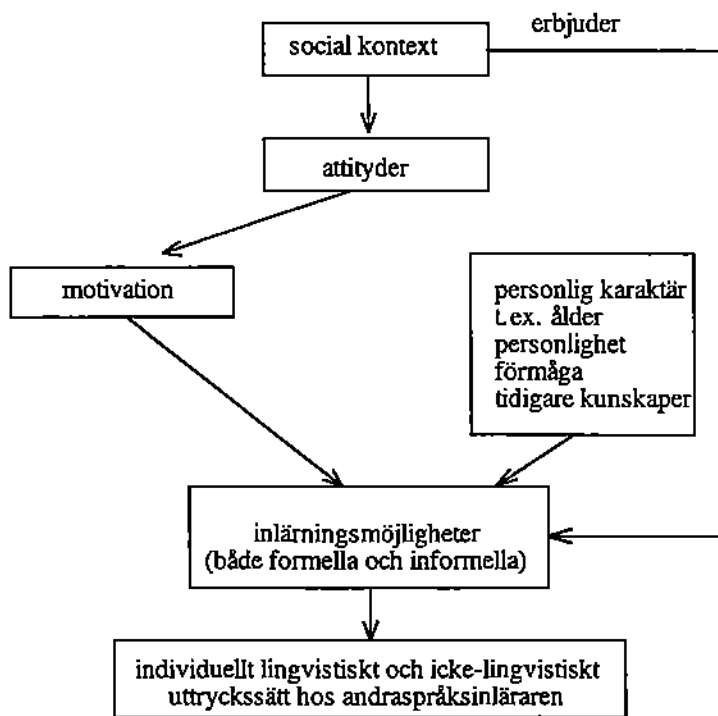
Det har också visat sig att inlärare i samband med s.k. lexikala luckor har en tendens att ta sig till sitt förstaspråk för hjälp och i många fall tycks detta vara ett lyckat sätt att komma fram till ett lämpligt uttryck i andraspråket (Harley, King & Burtis 1987: 37, 39). Förstaspråket kan således ha en positiv påverkan på inlärares språkliga repertoar i deras andraspråk (jfr också avsn. 2.2). Dewaele (1998), Hammarberg (1998) och Williams och Hammarberg (1998) har dessutom i sina undersökningar noterat att inlärare har en tendens att försöka utnyttja alla språk som de tillägnat sig för att fylla lexikala luckor. Således tycks förutom förstaspråket även tredje- och fjärdespråket spela en stor roll i inlärares språkliga uttrycksförmåga på sitt andraspråk. I många fall tycks härtill just tredjespråket fungera som den främsta källan till hjälp vid problemfall och lexikala luckor. Liknande upptäckter har noterats även i fråga om språkbadselever i Vasa (Björklund & Suni 2000: 217f) och vuxna inlärare av svenska på universitetsnivå i Vasa (Haagensen 1998: 68ff). Det bör dock göras skillnad mellan att låna ord och uttryck från ett internationellt språk som engelskan som har hög status i Finland och är ett populärt språk, även om det skulle vara tredjespråket hos inlärares, och att utnyttja tredjespråket i problemfall och för att fylla lexikala luckor (jfr t.ex. Björklund & Suni 2000: 201f; Sjöholm 2000: 128ff; Takala 1998: 85, 88f).

De nämnda inlärarespråkliga dragen bör beaktas i tolkningen av resultaten i fråga om andraspråksinlärnarnas uttryckssätt och det är skäl att komma ihåg att dessa drag ofta helt försvinner eller minskar med tiden när inlärnarnas färdigheter i andraspråket ökar. Flera av dessa inlärarespråkliga drag tycks vara sådana som i viss mån förekommer hos inlärare oberoende av undervisnings-sättet. Språktillägnet kan dock ses som en kontinuerlig process (se avsn. 2.2) och det kan förväntas att de inlärarespråkliga dragen också minskar eller upphör att existera vartefter tillägningprocessen fortskrider.

2.2 Andraspråkstillägnet som process

Andraspråkstillägnet är en komplex process som innehåller flera olika komponenter. Dessa komponenter hör nära samman och påverkar tillägningprocessen och måste därför beaktas när man beskriver andraspråkstillägnet. Jag vill först presentera Spolskys (1989: 25) ram för andraspråkstillägnet, eftersom den enligt min uppfattning mycket tydligt visar vilka element som är viktiga och också hur de står i förhållande till varandra (se figur 4). Därefter kommer jag att diskutera de för min undersökning viktigaste komponenterna var för sig.

Figur 4 visar hur andraspråkstillägnet alltid sker i en social kontext; hemmet, samhället, skolan, familjen, kamraterna och läraren förser inlären med värderingar och scener, möjligheter och praktik. Den sociala kontexten erbjuder sociolingvistiska situationer och innebär att inlären utsätts för andraspråket helt generellt. Samtidigt får inlären en känsla för målspråkets roll i samhället samt generell förståelse för målspråkets och tvåspråkighetens värde. Den sociala kontexten påverkar andraspråkstillägnet på två olika sätt. Å ena sidan påverkar den sociala kontexten inlärens attityd till målspråket och samtidigt hans motivation att lära sig andraspråket, å andra sidan erbjuder den sociala kontexten inlärningsmöjligheter t.ex. i formell undervisning och informell inläring i samhället. (Se Spolsky 1989: 25f).



Figur 4. Spolskys (1989: 25ff) ram för andraspråkstillägandet.

Samtidigt som vi lär oss använda språket på flera olika sätt, tillägnar vi oss också olika attityder till språket. Dessa åsikter och attityder lär vi oss från samma källor som vi tillägnar oss själva språket genom, föräldrar, lärare, kamrater och även massmedierna (Andersson 1989: 17f; se närmare avsn. 3.1). Vem som då påverkar oss mest har tydligen med situationen att göra. Andersson (1989: 18) ger två funktioner för våra språkliga attityder. Dels styr de vårt eget språkbruk, dels styr de våra bedömningar av andra människor. Den komplexitet som gäller attityder, motivation och språktillägnande diskuteras bl.a. av Lightbown och Spada (2000: 49ff)(jfr även Spolsky 1989: 148ff). Det har genom forskning inte entydigt kunnat påvisas om det är positiva attityder och god motivation som får individer att maximalt kunna dra nytta av de olika möjligheter till språktillägnande som erbjuds eller om det tvärtom är de goda erfarenheterna i språktillägnandet som ökar motivationen och bidrar till ändring av attityder i positiv riktning (Lightbown & Spada 2000: 49ff). Det som

däremot tycks vara viktigt i språktilläggnandeprocessen är att attityderna till språktilläggnandet är positiva och att motivationen att tillägna sig det nya språket är hög.

Inlärarens motivation medverkar tillsammans med inlärarens andra individuella drag, som förhandskunskaper (i förstaspråket eller i övriga språk samt om omvärlden överlag), ålder, begåvning (särskilt när det är fråga om en formell inläringssituation) samt personliga variabler som t.ex. oro. Dessa variabler har en viktig betydelse i språktilläggnandeprocessen, men eftersom min undersökning inte har som syfte att urskilja enskilda individers resultat, utan resultaten behandlas för hela gruppen, kommer jag inte att desto mera gå in på de personliga variablerna. (För diskussion om betydelsen av inlärarens personliga variabler i språktilläggnandeprocessen se t.ex. Spolsky 1989: 100ff; Lightbown & Spada 2000: 49ff.) Alla dessa påverkar tillsammans hur väl inläraren kan dra nytta av de sociala (både formella och informella) inläringssituationerna. Samspelet mellan inlärare och inläringssituationer bestämmer hurdana lingvistiska resultat (lingvistisk och kommunikativ kompetens) och icke-lingvistiska resultat (t.ex. förändrad attityd) inläraren lyckas nå. (Se Spolsky 1989: 26f.)

Wong Fillmore (1991: 52f) betonar att i processen att tillägna sig ett andraspråk ingår tre nödvändiga komponenter: *inlärare*, som behöver lära sig målspråket och är motiverade, *målspråkstalare* som har tillräckliga kunskaper i språket för att kunna erbjuda inlärnarna tillgång till språket och hjälpa till vid inläringen, och *sociala situationer*, där inlärnarna och målspråkstalarna träffas så ofta att inläring är möjlig. (Se också Södergård 1998: 46ff; 2002: 27f.) Alla dessa komponenter anser Wong Fillmore (1991: 52f) vara lika viktiga. Om någon av komponenterna saknas blir språkinläringen svår och t.o.m. omöjlig, men om alla dessa komponenter fungerar på ett idealiskt sätt kan man vara säker på att inläring sker. Alla tre komponenterna kan dock variera mycket och denna variation kan i sin tur påverka inläringen.

De tre viktiga komponenterna hör mycket nära samman och kommer samtliga fram inom den sociala kontexten, eftersom andraspråkstillägnandet alltid, som det ovan påpekades, sker i en social kontext bestående av inlärare, målspråkstalare och situation. I det följande diskuteras dessa tre komponenter var för sig, även om gränsdragningen mellan de tre komponenterna inte alltid är problemfri. Dessutom lyfts *input* och *output* fram för ett noggrannare betraktande, även om också de hör samman med den sociala kontexten och de tre komponenterna. Forskningen har dock visat att både *input* och *output* är centrala faktorer i andraspråkstillägnandet (jfr bl.a Krashen 1987: 20ff, 60ff och Swain 1985: 248f) och således kommer jag att diskutera dessa två begrepp under egna underavdelningar inom avsnitt 2.2.

Inlärare

Wong Fillmore (1991: 52) poängterar att det är viktigt att komma ihåg, att alla inlärare av ett nytt språk oberoende av bakgrunden, redan från tidigare har med sig social, lingvistisk och generell kunskap om världen, med hjälp av vilken de gör sina försök att förstå hur det nya språket används av målspråkstalare (jfr Spolsky 1989: 25). Eftersom inlärare redan är medlemmar i ett samhälle vet de vad människorna vanligen talar om och har generell kunskap om hurdant språkbruk som är lämpligt vid olika tillfällen och i olika situationer (sociolingvistisk kompetens, se ovan i avsn. 2.1.2). När inlärare lär sig ett andraspråk söker de utvägar för att kunna uttrycka sina tankar och känslor och för att kunna nå de kommunikativa mål som de är vana att nå i sitt primära språksamhälle (*speech community*). För språkbadseleverna i min undersökning gäller detta det finskspråkiga språksamhället som de växer upp i (se också kap. 3).

Att språkbadseleverna har kännedom om sin omvärld och sina intresseområden på förstaspråket, leder till att de också har förväntningar på och behov av att kunna uttrycka sig på ett tillfredsställande sätt på sitt andraspråk

(jfr Cummins 1984a: 142f). Inläraren har en hel del nytta av de språkliga och sociala medel som redan är bekanta för honom från hans förstaspråk, vilket leder till att inläraren söker fram liknande medel för att åstadkomma samma funktioner på det nya språket (Wong Fillmore 1991: 55f). Antagandet att det som är möjligt att uttrycka på förstaspråket, också måste ha en motsvarighet på andraspråket kan leda till att inläraren tillägnar sig målspråket effektivare. Om medlen för den korrekta kommunikationen på andraspråket saknas för en viss situation, kan språkbads eleverna inte bli engagerade på sitt andraspråk (se nedan och också avsn. 2.1.2 samt Tarone & Swain 1995).

Att inlärarna antar att det är möjligt att uttrycka sig på andraspråket enligt modeller som är bekanta från förstaspråket kan naturligtvis också leda till interferens (se U. Laurén 1991: 31ff för diskussion kring definiering) mellan språken, eftersom inläraren kan dra alltför radikala slutsatser om likheterna mellan de två språken. Språkparet finska och svenska i tidigt fullständigt svenskt språkbud i Finland tycks dock vara ett mycket fördelaktigt språkpar, eftersom finskan och svenskan tillhör olika språkfamiljer och även till sin struktur är helt olika. I jämförelse med eleverna i Canada, där de två språken – franska och engelska – hör till samma språkfamilj, har språkbads eleverna i Finland inte haft lika tydliga svårigheter med att hålla de två språken isär, dvs. interferens förekommer inte lika ofta (se t.ex. Björklund 1996a: 15; Höglund 1996: 82; Laurén 1999: 174ff).

De två språken (förstaspråket och andraspråket) hos inlärare är alltså inte isolerade från varandra utan fungerar tillsammans hos individen. Cummins (1984a: 142f) föreslår att färdigheter i ett förstaspråk och i ett andraspråk står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till varandra dvs. att språken representerar ytnivån av en gemensam underliggande tvärspråklig kompetens. Mer konkret innebär hypotesen i ett tvåspråkigt och flerspråkigt utbildningsprogram (t.ex. tidigt fullständigt språkbud) att undervisning som utvecklar färdigheter i ett språk inte bara utvecklar dem i det givna språket, utan även medverkar till att

stärka en djupare begreppsmässig och tvärspråklig kompetens som är nära besläktad med språkens övergripande teoretiska kompetens (se figur 5).



Figur 5. Cummins' dubbla isberg (1984a: 143).

Enligt Cummins (1984a: 142f) finns det alltså en underliggande, för alla språk gemensam, kognitiv och teoretisk kompetens (=den tvärspråkliga kompetensen). Denna gemensamma kompetens möjliggör förflyttning av kognitiva, teoretiska samt läs- och skrivrelaterade färdigheter mellan språk. Cummins beskriver detta med ett dubbelt isberg, där den gemensamma språkliga färdigheten ligger till grund för de starkt åtskilda ytmanifestationerna på de två språken hos individer (jfr figur 5). Principen innebär att samtliga erfarenheter på vilket som helst av de två språken kan leda till utveckling av den tvärspråkliga kompetensen, som enligt principen utgör fundamentet för tvåspråkighet och flerspråkighet. På detta sätt är de olika språken enbart ett yttre kännetecken på en djupare kompetens hos individerna. Men denna förflyttning av kunskaper och färdigheter kan ske bara om inläraren är tillräckligt motiverad och får rikligt med input på båda språken.

Cummins teori gör det också möjligt att i språkbadsundervisningen undervisa på de olika språk som hör till programmet (om språkbadsprogrammets uppbyggnad i Finland se t.ex. Buss & Mård 1999: 14ff, 39ff, 78ff, 2001: 164ff) och eleverna lär sig samma färdigheter och kunskaper som de elever som undervisas i ett enspråkigt undervisningsprogram. Således är också läroplanerna för de två elevgrupperna de samma. Det viktiga i den typ av undervisning som

ges i språkbud är att lärarna planerar verksamheten både innehållsligt och språkligt så att en ökning av både kunskaperna och färdigheterna blir resultatet (jfr t.ex. Snow, Met & Genesee 1989; Met 1994, 1998, se också avsn. 2.1.2). Det är mycket viktigt att språkbadsundervisningen ger eleverna de medel som de behöver för att uttrycka sig om de innehåll som de undervisas i och att medlen ges enligt språkbudets principer på båda språken (jfr bl.a. Swain & Johnson 1997: 6f; Buss & Mård 1999: 18).

Det bör noteras att kommunikationsbehoven på andraspråket hos inlärare förändras med stigande ålder på liknande sätt som kommunikationsbehoven på deras förstaspråk. Småbarn kan sitta och leka utan att tala fullständiga meningar och de klarar sig med en annan typ av kommunikation, medan redan lågstadieleverna har större krav på kommunikationen (Wong Fillmore 1991: 62). Barn och ungdomar behöver således färdigheter också i sitt andraspråk bl.a. för att leka både individuellt och tillsammans med andra, för verbal maktkamp genom tävling, jämförande, argumentering och förödmjukande, för identitetsutveckling och för att identifiera sig själva i förhållande till andra (t.ex. genom utseende och musik) (Tarone & Swain 1995: 168; jfr också Mård 1997: 75ff; Tough 1985: 64).

Det är skäl att fundera på de möjligheter till ovanbeskrivna typ av språkbruk som språkbudseleverna får på sina två språk i den språkliga miljö de vistas i. Språkbudseleverna kommer från enspråkigt finska familjer, vilket gör att de med sina föräldrar och syskon umgås på sitt förstaspråk. Deras närmiljö är tvåspråkig, men de har blivit bekanta med den på sitt förstaspråk redan innan de började i språkbud. Läraren kan dock hjälpa till med att introducera den svenskspråkiga omgivningen för eleverna, men i huvudsak använder eleverna troligen sitt förstaspråk i sin omgivning (jfr Tiitinen 1991). Barnen börjar språkbudet i ett finskspråkigt daghem, där de umgås med sina finskspråkiga vänner. Förutom språkbudslärarna talar alla andra finska inom daghemmet. Efter daghemmet fortsätter gruppen i en finskspråkig skola, där språkbudslärarna talar det språk de undervisar på och vännerna naturligtvis fortfarande

talar finska. Eleverna har lärt känna varandra på finska och umgåtts på två språk, men finskan är dominerande och således byter de inte automatiskt sitt samtalsspråk till svenska. (Jfr Björklund 1996a: 219ff.)

Det är ett allmänt känt faktum bland språkbadslärare och språkbadsforskare att äldre språkbadselever inte är vana vid att använda sitt andraspråk i klassen, särskilt inte när de talar med varandra (Tarone & Swain 1995: 166). I viss mån kan detta anses vara naturligt beteende för språkbadselever, eftersom dessa elever lärt känna varandra på finska och det oftast är svårt att byta det gemensamma språket senare. Dessutom representerar klassrummet en tvåspråkig miljö och verklighet, där båda språken är tillåtna och gångbara (jfr t.ex. Björklund 1996a: 219ff; Mård 1997: 73f; Södergård 2002: 66f). Lärarna kan dock använda en mängd olika strategier för att språkbadseleverna skall möta andraspråket i sin skolmiljö och i sin närmiljö (se t.ex. Heikkinen 1991: 60f; Lyster 1998: 79ff; Tarone & Swain 1995: 174f; Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996), men ändå sker en mycket stor del av kommunikationen i den miljön på finska (jfr Björklund 1996a: 221). Det vore dock viktigt att eleverna i klassrummet skulle använda sitt andraspråk så att språkutvecklingen kunde ske på olika språkliga nivåer (jfr Swain 1985; se också avsn. 2.1.2).

Tarone och Swain (1995), som har försökt finna orsaker till att äldre språkbadselever vägrar att använda sitt andraspråk, erbjuder olika förklaringar. Enligt det psykolingvistiska synsättet är det kognitivt svårare för yngre språkbadselever att använda sitt andraspråk och således finns det något motstridigt i att man i olika undersökningar har noterat att de yngre språkbadseleverna använder sitt andraspråk mera än de äldre, för vilka det ju borde vara lättare (Tarone & Swain 1995: 167). I viss mån är detta naturligtvis förknippat med för vilka ändamål andraspråket används, men den förklaring som psykolingvisterna erbjuder tycks inte vara tillräcklig, eftersom man också noterat att språkbadseleverna gör en klar skillnad mellan användningen av sina två språk. Andraspråket används främst för skolarbetet och skolrelaterade ämnen, medan förstaspråket klart reserveras för social interaktion (jfr även Björklund

1996a: 219ff; Tarone & Swain 1995: 170; Blanco-Iglesias, Broner & Tarone 1995: 251f; se avsn. 2.1.2). Det sociolingvistiska synsättet fokuserar typen av input och output på andraspråket i språkbud och diskuterar för vilka syften andraspråket används i språkbud. I ett språksamfund existerar en överordnad (formell) och en underordnad (informell) stil av språket och dessa används i olika sammanhang (Tarone & Swain 1995: 167). Således behöver språkbudseleverna båda dessa stilar för att effektivt kunna använda sitt andraspråk både i skolrelaterade sammanhang och för social interaktion. Kognitivt sett borde det för språkbudseleverna vara lättare att använda sitt förstaspråk för skolrelaterade samtalsämnen och sitt andraspråk för socialt umgänge (Tarone & Swain 1995: 170). Eftersom språkbudseleverna behöver en annan stil när de kommunicerar med vuxna än när de kommunicerar med andra ungdomar, tycks detta emellertid mera påverka valet av språk (Tarone & Swain 1995: 169f; se också avsn. 2.1.2).

Detta kan man ta hänsyn till i språkbud så att man redan tidigt erbjuder kontakter med målspråkstalare. Om barnen och eleverna växer upp med att kommunicera på andraspråket på ett för dem tillfredsställande sätt, lär de sig samtidigt viktig kunskap om hur man kommunicerar på andraspråket i olika åldrar. Detta leder till att barnen och eleverna lättare godkänner en enspråkig andraspråksverklighet. De accepterar därmed att det finns individer som inte förstår enbart finskspråkig eller tvåspråkig kommunikation utan behöver enspråkigt svensk kommunikation för att kunna delta (jfr Mård 1997: 73f). Detta leder till att eleverna känner starkare behov att lära sig använda det nya språket allt effektivare för sina kommunikativa syften och samtidigt ökar deras motivation att använda andraspråket på ett avgörande sätt.

Målspråkstalare

Effektiv andraspråksundervisning är mera än att enbart utsätta inlärare för andraspråket. Diskursanalys har visat att andraspråksinlärare och målspråks-

talare arbetar tillsammans för att producera meningsfull och effektiv kommunikation. Detta är naturligtvis viktigt också i klassrummet och i undervisningssituationerna. Samarbetet medför att inläraren aktivt deltar i samtalet. Det finns olika taktiker och strategier för att göra diskussionen lämplig och meningsfull. Att finna t.ex. sådana diskussionsämnen som båda förstår, att tala långsamt, att upprepa viktiga fraser, att betona nyckelorden i meningen är sådana faktorer som gagnar inputen i andraspråket. Inläraren ger på samma sätt verbala eller icke-verbala signaler för att antyda att han förstår eller inte förstår eller att han vill byta diskussionsämnet eller den språkliga nivån. (Se Baker 1993: 85f; jfr Södergård 2002: 27ff; Viberg 1992: 75ff).

För att lära sig det nya språket måste inlärare umgås med målspråkstalare så att de blir utsatta för språket och får den hjälp som de behöver. Detta kan i början av inlärningsprocessen innebära att de ibland umgås och kommunicerar med målspråkstalare utan att egentlig informationsutbyte sker (Wong Fillmore 1991: 62). Yngre inlärare har mycket fler möjligheter till en sådan interaktion än äldre inlärare. Redan i 8–9-årsåldern har möjligheterna till en sådan interaktion minskat betydligt (Wong Fillmore 1991: 62). Det tycks vara så att yngre inlärare i naturlig miljö har en fördel av att deras sociala omständigheter relativt sett lättare erbjuder sådana möjligheter till interaktion med målspråkstalare som stöder andraspråksinläringen. Wong Fillmore (1991: 66) påpekar att de inlärare som tycker att det är lätt och önskvärt att umgås med målspråkstalare får mycket flera sådana sociala kontakter som behövs i andraspråksinläringen. Variabler som ålder, personlighet, motivation samt attityder hos både inlärare och målspråkstalare kan påverka språkinläringen (jfr t.ex. Lightbown & Spada 2000: 49ff; Spolsky 1989: 100ff; se början av avsn. 2.2).

En tidig kontakt med målspråkstalare i samma ålder kan också göra bl.a. risktagningen lättare för inlärare. Wong Fillmore (1991: 63) framhåller att man vid inläringen av ett språk måste tillämpa slutledningsförmåga för att reda ut vad som är samtalsämnet och hur det hänger samman med den sociala situationen. Detta kan vara mycket svårt för en del individer, eftersom man är

tvungen att ta risker och gissa. Det kan kännas svårt att tillämpa den kännedom om språket som man redan har om man är rädd för att ha fel eller att behöva känna sig dum. Man kan också tycka att det är svårt att ta följande steg i inläringen, vilket alltid innebär en viss generalisering p.g.a. de nya relationer som man har upptäckt och som nu måste testas. Dessa personlighetsdrag påverkar inläringen så att vissa inlärare inte lär sig det nya språket så snabbt som de annars skulle kunna.

Språkinläring kräver att man får hjälp av och kan samarbeta med målspråkstalare, eftersom deras språkbruk ger inläraren möjligheter att förstå hur språket fungerar. Inlärare behöver således sociala kontakter med målspråkstalare för att kunna lära sig målspråket, eftersom dessa kontakter ger inlärnarna både uppmuntran och möjligheter att lära sig språket. Inlärare kan observera hur målspråket används av målspråkstalare i naturlig kommunikation, vilket igen ger inlärnarna nödvändig information om hur språket kan struktureras och användas. Wong Fillmore (1991: 52) konstaterar dock att detta förutsätter att målspråkstalarna tar hänsyn till inlärnarnas språkliga begränsningar.

Målspråkstalarnas attityder och antaganden påverkar kommunikationen och inläringen i alla kontexter. Det mest kritiska är målspråkstalarnas villighet att umgås med inlärare, deras inställning till kommunikation med inlärare, vad de anser vara deras uppgift i inläringen, hur de ser sin egen förmåga som kommunikationspartner samt inlärnarnas förmåga att förstå och tala målspråket och vad de anser kunde hjälpa inlärnarna (Wong Fillmore 1991: 65). I dessa avseenden finns det stora skillnader mellan individer. Vissa anpassar sitt språkbruk alltför mycket och vissa tycker att det är helt onödigt. En del ser ingen nytta i att överhuvudtaget använda målspråket med inlärare och byter till ett eventuellt gemensamt språk eller försöker kommunicera på ett icke-verbalt sätt, eller struntar i det hela. Wong Filmore (1991: 53) anser att kommunikation med inlärare aldrig är lätt, eftersom man är tvungen att ta hänsyn till inlärarens speciella lingvistiska behov och modifiera och förenkla språket till den rätta nivån och dessutom försöka reda ut vad inläraren

egentligen vill säga. Det händer att målspråkstalare inte klarar av en sådan kommunikation och övergår till att tala inlärnarnas förstaspråk om det är möjligt, eftersom de anser det vara lättare att kommunicera genom ett gemensamt språk. Detta i sin tur ger dock inte inlärnarna tillgång till målspråket. Enligt Wong Fillmore (1991: 54) kan språk som produceras av målspråkstalarna i social kontakt med inlärnarna fungera som input om målspråkstalaren har tagit hänsyn till inlärarens speciella språkliga behov, dvs. språket har valts enligt innehållet och modifierats till sin form och presentation (jfr också Met 1998: 169; Viberg 1992: 75ff).

Södergård (2001: 215) har kritiskt diskuterat de språkliga modifieringar som språkbadslärare på daghem kan använda sig av, eftersom hon anser att anpassningarna ibland mycket länge finns kvar i språkbadslärarnas tal, även om de inte längre är behövliga, eftersom barnen snabbt lär sig förstå det språk som läraren använder. Det är skäl att notera att det egentligen inte är målspråkstalarnas uppgift att avgöra vad som är lätt eller svårt i målspråket, eftersom man då lätt kan undervärdera inlärnarnas kunskaper och förmåga. Det är inlärarens uppgift att bestämma vad han förstår eller inte förstår och också göra det klart för diskussionspartnern att han vill ha mera information om saken eller en förklaring till meddelandet. Detta gäller särskilt när inlärare redan har en hel del kunskap i målspråket och i synnerhet i fråga om språkbadslärens roll som språklig modell för andraspråket.

Även om språkbadsläraren fungerar som en språklig modell för eleverna, vid sidan om de andra rollerna (Snow 1987: 33ff; Björklund 1997c: 39, 1998: 124f; Mård 1996), behöver läraren inte vara, och får inte heller vara, den enda språkliga modellen för elevernas andraspråk. Man bör komma ihåg att behovet av kommunikation hos eleverna ändras samtidigt som eleverna blir äldre och i tonåren är ungdomarna mycket kritiska mot sig själva (jfr ovan). Vid denna tidpunkt har de jämnåriga kamraterna och vännerna ett mycket stort inflytande på individens språkbruk (jfr avsn. 3.1), vilket leder till att eleverna också i språkbad behöver rikligt med kontakter med jämnåriga svenskspråkiga

elever. Detta är väsentligt, eftersom språkbruket måste motsvara det som samtalspartnern använder för att motivationen att använda andraspråket skall bevaras (jfr Spolsky 1989: 148ff).

Att man i språkbads-skolor i Vasa har gjort försök att börja med vänklassverksamhet och elevutbyte med svenskspråkiga skolor (se närmare avsn. 1.2) kan anses påverka även målspråkstalarna positivt. De anser det som en viktig uppgift att tala svenska med språkbads-eleverna, samtidigt som de själva har nytta av en finskspråkig skol- och kulturmiljö. De kan själva uppleva hur viktigt det är med kontakter med jämnåriga representanter för den andra språkgruppen och möjligheter till språkpraktik. Det är naturligtvis inte språkbads-eleverna i den finska skolan som talar finska med de svenskspråkiga eleverna, eftersom dessa elever lärt känna varandra på svenska, utan en annan grupp av elever som erbjuder de svenskspråkiga eleverna möjligheter att praktisera sin finska. Principen en person/ett språk följs även i detta sammanhang (om principerna för språkbadsundervisningen se t.ex. Swain & Johnson 1997: 6ff, Buss & Mård 1999: 9ff; Ch. Laurén 1999: 20ff). Kontakterna med jämnåriga målspråkstalare ger språkbads-eleverna ett ledigare språkbruk och samtidigt kan språkbads-eleverna observera hur de jämnåriga använder svenska språket. De gemensamma intresseområdena ger eleverna möjligheter att diskutera sådant som är viktigt för dem och samtidigt får språkbads-eleverna viktig information om hur språket kan användas samt om det ordförråd som hör samman med intresseområdet. Detta kan ske enbart om kontakterna med jämnåriga är regelbundna och inte inträffar som en engångsföreteelse eller en exotisk exkurs en gång per termin (jfr Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996).

Som det ser ut idag är språkbads-läraren dock den huvudsakliga svenskspråkiga modellen för språkbads-eleverna och de jämnåriga modellerna saknas i stort sett. De försök som man i språkbads-skolorna i Vasa har gjort för att få kontakter med jämnåriga målspråkstalare har nämligen främst varit sporadiska och ett kontinuerligt samarbete har inte etablerats (jfr avsn. 1.2).

Erligt Cummins (1984a: 142f) hypotes kan eleverna dock utnyttja sina förstaspråkskunskaper i sitt andraspråk, men för att språkbruket skall utvecklas och bli ledigt i olika sammanhang, behöver de rikligt med modeller i sitt andraspråk.

Det är viktigt med det slag av variation i inputen som är en följd av att språkbadseleverna umgås med olika människor, både män och kvinnor. Det räcker inte med att de får språkliga modeller av läraren. Läraren är enbart en typ av språklig modell, en vuxen modell. De måste också få uppleva hur jämnåriga använder språket. Detta gäller på ett speciellt sätt ungdomens eget språk. Tarone och Swain (1995: 166ff) har noterat att kanadensiska elever i högre årskurser inte längre använder språkbadsspråket lika flitigt som i lägre årskurser (se avsn. 2.1.2). Det har framgått att eleverna inte anser sig ha de medel som behövs för att de skall kunna kommunicera på språkbadsspråket med varandra. I Swains (1985: 248) diskussioner med en flicka i åk 9 i språkbad i Canada, berättade flickan att hon nog förstår allt som sägs på franska och hon vet hur det borde låta när hon svarar på frågor, men det låter aldrig så i verkligheten. Detta är mycket oroväckande, eftersom det kan hända att hon småningom inte längre alls vill använda sitt andraspråk när hon är missnöjd med sin produktion av språket (jfr intervjun i Tarone & Swain 1995: 172f). Språkbadet erbjuder eleverna ett språk som behövs för kommunikation med vuxna men inte det språk som behövs i samtal med jämnåriga (jfr avsn. 2.1.2). Detta leder till en intressant fråga om skolans uppgift. Vanligen är det ju skolan som lär eleverna använda ett standardspråk, vilket naturligtvis är mycket viktigt. Men i språkbad är det genom skolan som eleverna måste lära sig också något om ungdomsspråket.

Sociala situationer

De sociala situationerna varierar med avseende på hur goda möjligheter till målspråksinlärning de erbjuder. Då situationen innefattar flera målspråks-

talare än inlärare och när situationen är strukturerad så att interaktionen mellan dessa två grupper maximeras är inläringen som effektivast (Wong Fillmore 1991: 63). När målspråket används som medel för kommunikation måste inlärarna delta aktivt. Detta är mycket viktigt för att en målspråkstalare skall kunna använda språket på ett sådant sätt att det kan fungera som språkdata för inläringen. All interaktion på målspråket kräver samarbete mellan målspråkstalare och inlärare för att kommunikation skall kunna förekomma. Inlärare använder sin sociala kännedom för att reda ut vad man kan tala om i en viss social situation (jfr ovan). De måste anta att det som målspråkstalaren säger är relevant för situationen i fråga, vilket naturligtvis är sant om målspråkstalaren samarbetar med inläraren. Detta är möjligt om den sociala situationen erbjuder meningsfulla kontakter mellan inlärare och målspråkstalare. De situationer som erbjuder frekventa kontakter är de bästa, men om situationen dessutom får inläraren att delta och använda språket frekvent är det ännu effektivare. (Se Wong Fillmore 1991: 53f; Tarone & Swain 1995).

Færch, Hastrup och Phillipson (1984: 185f) gör också en klar skillnad mellan olika situationer, där inläring av ett nytt språk kan förekomma. Eftersom inläringssituationen både inom skolan och utanför skolan kan vara kommunikativ, kallar de de två situationerna för undervisningssituationer och icke-undervisningssituationer (*educational and non-educational situations*). I båda dessa situationer kan man finna både inläring och kommunikation, men det är fokuseringen som är avgörande. I språkbadsundervisningen borde båda typerna vara representerade om man uppfattar språkbad som heldagsinläring under skoldagen och tar vara på samtliga situationer och inte enbart fokuserar de egentliga undervisningssituationerna (se Mård 1995: 148ff, 2002: 28ff, 225f). De principer som finns för språkbadsundervisningen bygger på tanken om att ta vara på samtliga situationer under en dag (om principerna för språkbadsundervisningen se t.ex. Swain & Johnson 1997: 6ff, Buss & Mård 1999: 9ff; Ch. Laurén 1999: 20ff).

Enligt Ellis (1985: 16) påverkar de situationella faktorerna bl.a. vilken typ av input inläraren förses med. Situationen tillsammans med den input som erbjuds utgör den lingvistiska omgivningen där språkinlärningen är möjlig. Med tanke på omgivningen gör Ellis (1985: 16) skillnad mellan naturligt andraspråkstillägnande och andraspråksinlärning i klassrummet (jfr Krashen 1987: 10f). Den avgörande frågan är i vilken omfattning processerna i andraspråkstillägandet liknar varandra eller skiljer sig åt i de två omgivningarna. Ellis (1985: 16) säger att man inom varje generell situation kan skilja ut mikrosituationer enligt diskussionspartnern, kontexten för interaktionen (t.ex. en butik eller ett fullt klassrum) och enligt diskussionsämnet. Den språkliga produktionen kommer troligen att variera enligt situationen. Den mängd av språk som inläraren är utsatt för spelar en mycket viktig roll i andraspråksinlärningen. Till sin natur kan denna andraspråksinput vara mycket varierande p.g.a. den typ av situation i vilken inputen förekommer (Færch, Haastруп & Phillipson 1984: 186).

Enligt Ellis och Roberts (1987: 6f) kan man tala om en social kontext där inlärare, målspråkstalare och situationer fungerar tillsammans. Termen *kontext* används oftast för den egentliga situationen, där kommunikationen sker. Man kan vidare skilja mellan de lingvistiska elementen, den lingvistiska kontexten, och de extralingvistiska elementen, den situationella kontexten. Den lingvistiska kontexten skall dock inte begränsas till enbart isolerade yttranden utan den skall utvidgas till att gälla hela den verbala omgivningen. Den situationella kontexten kan beskrivas på ett makroplan och på ett mikroplan. På makroplanet gör man skillnader mellan olika prototypa kontexter, domäner.

En domän är en grupp av återkommande situationstyper (t.ex. skolan, familjen, kyrkan osv.) och varje domän associeras med en viss typ av språkbruk. På detta sätt har man behov av olika språk i skoldomänen och i familjedomänen. Ellis och Roberts (1987: 6f) konstaterar att det ofta är svårt att beskriva vad en domän innefattar, t.ex. att kategorisera klassrummet som en

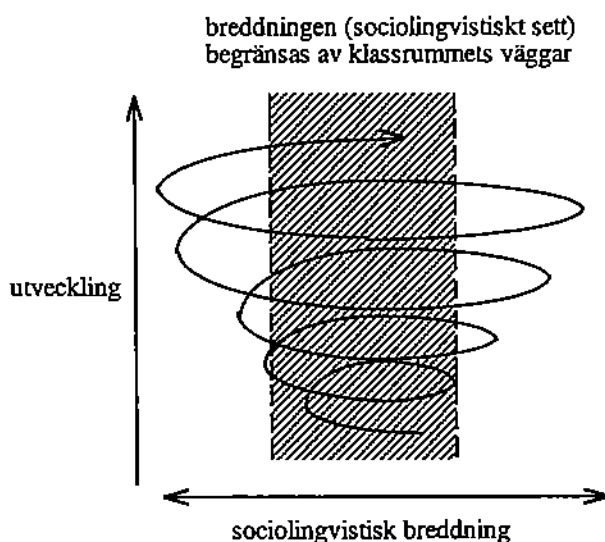
domän kan vara vilseledande, eftersom språkbruket kan vara ytterst varierande i olika klassrum och också i ett och samma klassrum. Kontexten bör alltså också betraktas på ett mikroplan. Även Viberg (1988a: 161f) betonar att domäner är viktiga för språkanvändningen. Om inläraren möter sitt andraspråk bara i en eller ett par domäner, kan det innebära att han inte kommer i kontakt med vissa delar av andraspråket. Mest påtagligt är detta för ordförrådet, som kan bli svagt utvecklat inom sådana områden som är knutna till en viss domän där andraspråket sällan används. (Se nedan; jfr också Björklund 1996a: 220ff.)

Klassrummet kan vara en idealisk omgivning för språkinläring, men det finns både kvantitativa och kvalitativa skillnader i den input som olika klassrum erbjuder (Wong Fillmore 1991: 63f). Det kan t.ex. hända att inlärarna inte har tillräckligt med kontakter med målspråkstalare eller att den erbjudna inputen inte är lämplig för inlärarna. Variation kan också förekomma i hur mycket inlärarna själva aktivt är engagerade i att skapa sådana sociala kontakter som krävs för andraspråksinläringen, eller hurdan roll interaktionen spelar i klassen. Wong Fillmore (1991: 65) diskuterar språkbadsklasser i Canada och USA, där man har funnit att barnen främst hör sådant andraspråk som produceras av andra inlärare (interimsspråk; interlanguage), eftersom nästan alla i klassen är inlärare. I sådana situationer måste läraren medvetet satsa på att skapa förutsättningar för att eleverna skall lära sig standardspråk. Wong Fillmore påpekar att läraren måste ge barnen tillräckligt med möjligheter att höra och använda målspråket och också erbjuda feedback i lämplig mån om barnen använder felaktiga former av målspråket (jfr Lyster 1998: 67ff).

Skolan har också inom andraspråksundervisningen traditionellt en uppgift att lära eleverna att använda standardspråket så att de behärskar det på ett acceptabelt sätt. Enligt min uppfattning har språkbadsskolan också en annan viktig uppgift när det gäller elevernas språkutveckling. Med tanke på att språkbadsundervisningens primära mål är funktionalitet (se avsn. 2.1.2) och

med tanke på Telemans (1989) krav på att skolorna skall uppfostra eleverna till aktiva användare av språket (se avsn. 3.1), kan språkbadsskolan inte undgå att introducera också en mera talspråklig och även ungdomsspråklig variant av språket för eleverna. Vi kan inte räkna med att eleverna enbart genom skolundervisningen skall tillägna sig en språklig färdighet i andraspråket som kommer att vara funktionell och tillräcklig för dem också i framtiden, eftersom språket inte kan utvecklas utan kontinuerlig användning. För att kunna använda språket här och nu måste eleverna ha kännedom om hur man använder språket i den omgivning där de behöver det. Vi måste fråga oss vad eleverna behöver här och nu (jfr Tarone & Swain 1995: 168; Mård 1997: 75ff; Tough 1985: 64).

Om andraspråkstillägnandet i språkbad begränsas enbart till klassrummet kommer en utveckling i språkfärdigheten ändå att ske (se figur 6). I viss mån kan elevernas språkkunskaper utvecklas t.o.m. i sociolingvistiskt avseende, men en stor och också viktig del av den naturliga språkliga kompetensen kan inte uppnås inom klassrummet. Samtidigt kommer den språkliga kompetensen att vara otillfredsställande för eleverna själva (jfr Swain 1985: 248; Tarone & Swain 1995: 172f; se även avsn. 2.1.2). Ett annat viktigt faktum är att språkbads-
eleverna, i jämförelse med elever som får mera traditionell undervisning i svenska, kommer att uppnå en så god kompetens och performans i sitt andraspråk att målspråkstalare förväntar sig att de klarar av även den sociolingvistiska kompetensen utan svårigheter. Av språkbads-
elever krävs alltså mera än av de språkinlärare som deltar i traditionell språkundervisning och som målspråkstalare ursäktar bl.a. på det sociolingvistiska området, eftersom dessa inlärare inte lika problemfritt som t.ex. språkbads-
eleverna kan formulera sitt budskap på andraspråket.



Figur 6. Utvecklingen av den språkliga kompetensen hos språkbadsleverna, om andraspråket tillägnas enbart inom klassrummet. Lägga märke till hur den sociolingvistiska breddningen kan bli begränsad.

Spiralen i figur 6 symboliserar den utveckling av den språkliga kompetensen som eleverna i en språkbadsklass normalt borde få genomgå. Det skuggade fältet visar hur färdigheterna och kunskaperna i andraspråket begränsas om andraspråket förvärvas och utvecklas enbart genom klassrumsundervisningen. Den sociolingvistiska kompetensen behöver också andra miljöer och kontakter för att utvecklas effektivt. Bland annat får pojkarna och flickorna tillgång till de könsbundna varieteterna utanför klassrummet.

Klassrumskommunikationen erbjuder möjligheter till utvecklande av andraspråkskompetensen till en viss punkt, men det är möjligt att språkbruket förblir gångbart enbart i en tvåspråkig klassrumsmiljö (interimsspråk). Rikliga kontakter med närmiljön och målspråkstalare samt språkträning i autentiska situationer ger eleverna möjligheter att utveckla sina språkkunskaper i allmänhet samt speciellt inom deras egna intresseområden. På detta sätt kan eleverna uppnå både ett mångsidigt basordförråd och ett mera specialiserat ordförråd (jfr Viberg 1988b). Eleverna har behov av att förutom i ett basord-

förråd och i ett ämnesspecifikt ordförråd i olika skolämnen också ha färdigheter i det ordförråd som hör nära samman med deras egna intresseområden.

Björklund (1996a: 220f) har i en undersökning funnit att det finns en tydlig separation mellan de finska språkbads elevernas två språk och de kontexter där de förekommer. I språkbad fördelas elevernas två språk på det som används i daghem och skola (=svenska) och det som används i hem- och näromgivningen (=finska). Detta leder till att när språkbads eleverna kommer hem från skolan byts också svenskan mot finskan och kommunikationen på svenska känns inte längre naturlig. Björklund (1996a: 220f) har noterat att detta också syns i språkbads elevernas språkbruk, särskilt på lexikal nivå, eftersom valet av enskilda ord berättar mycket om inlärningskontexten. Eftersom språkbads elevernas två språk på detta sätt klart hör samman med antingen daghems- och skolmiljön eller med hem- och närmiljön, känns det egentligen logiskt att andraspråkslexikonet inte täcker alla kontexter i elevernas hem- och närmiljö. De har ju inte andraspråksmodeller för att klara av språkbruket i en kontext som hör samman med hem- och närmiljön.

Input

Det som är viktigt är att det som inlärarna får ut av kontakterna med målspråkstalare är språkligt tillräckligt för att de skall kunna reda ut hur målspråket fungerar och hur det används. Det slutliga målet för tillägnandeprocessen är språklig kompetens, dvs. kännedom om bl.a. fonologi, lexikon, grammatik, pragmatik och sociolingvistiska variabler, som gör det möjligt för inlärarna att tala och förstå målspråket i alla sociala och kommunikativa situationer (jfr avsn. 2.1.2). För att nå detta krävs att inlärarna utsätts för språkliga data på målspråket (Wong Fillmore 1991: 54).

Enligt Krashen (1987: 63ff) måste språket vara begripligt för inläraren innan det kan fungera som input. Detta betyder att det måste höras nära samman med

situationen för att betydelsen skall komma fram i kontexten. Andra forskare, bl.a. Wong Fillmore (1991: 54), anser att det är ännu viktigare att modifikationer görs när inlärare och målspråkstalare förhandlar fram betydelsen i samtalet. Wong Fillmore (1991: 55) konstaterar dock att modifikationerna och förenklingarna av språket inte kan ses enbart som ett bra sätt att introducera målspråket för inlärarna. Det kan också hända att inlärarna får fel bild av målspråkets former. Det idealiska är att inlärare och målspråkstalare samarbetar också i detta fall (jfr diskussionen ovan).

Enligt Krashens (1987) input-hypotes skall inläraren till att börja med fokusera uppmärksamheten på betydelsen. Strukturen tillägnar sig inläraren först när han förstått betydelsen i den språkliga inputen. Enligt hypotesen om input ger flödet av ord varje elev möjlighet att tillägna sig den begripliga input som motsvarar hans nuvarande nivå (jfr Vygotsky 1978). Andraspråkstillägnande förknippas ofta med gott flyt i tal, vilket leder till att eleverna så fort som möjligt förväntas tala andraspråket. Denna förväntan är enligt Krashen (1987: 22) felaktig, eftersom tal egentligen inte orsakar andraspråkstillägnande utan är ett resultat av tillägnandet som sker genom att eleverna förses med begriplig input. Krashen anser att det enda sättet att tillägna sig ett språk är att förstå budskapet i det språk man håller på att lära sig.

Inläraren kan tolka inputen med hjälp av den kännedom om sitt andraspråk som han har, eller också göra gissningar genom lingvistiska ledtrådar och sin kännedom om världen osv. (jfr ovan). Tolkningen kan leda till full eller partiell förståelse av inputen eller också kan inputen visa sig vara oförståelig (Færch, Haastrup och Phillipson 1984: 187). Således bör språkbadsläraren planera inputen så att den hela tiden är på en något högre nivå än vad som är den nuvarande språkliga nivån i andraspråket hos eleverna ($i+1$; se Krashen 1987: 20ff). Det är viktigt att den input som inlärarna förses med är av hög kvalitet. Om t.ex. all input rör sig på en nivå som är alldeles för avancerad för inlärarna, går det inte att tolka inputen och ingen inläring sker. Å andra sidan kan inputen också innehålla enbart från tidigare känd information och

alltså inte bidra med något nytt. Denna situation kommer inte heller att främja inläring av andraspråket (Færch, Haastrup och Phillipson 1984: 187f; Viberg 1992: 75ff). Det kan anses mycket viktigt att mer än nu uppmuntra eleverna till att fråga när de inte förstår. Även de s.k. dumma frågorna kan hjälpa läraren och andra målspråkstalare att gå vidare i kommunikationen och undervisningen (jfr Donaldson 1978: 94f). I flerspråkiga program, som språkbud i Finland, skall detta höra till didaktiken som en naturlig del. Man uppmuntrar eleverna till att söka information och fråga.

Inputen i klasserna varierar enligt vilken typ av andraspråksinläring som pågår. Baker (1993: 86) poängterar att det är farligt att övergeneralisera, men det tycks vara så att man i andraspråksklassrum ofta fokuserar språkets formella egenskaper (t.ex. grammatiken) mera än betydelsen. Å andra sidan har man i tvåspråkiga program, där andraspråket är ett medel i undervisningen i den vanliga läroplanen, ofta fokuserat betydelsen mera än formen. I båda fallen är syftet med undervisningen att förse inlärnarna med begriplig input på andraspråket, men input är annat än intag (*intake*). Med intag avser man den inre assimilationen av andraspråket. Inlärnaren får ju input på andraspråket utifrån men input resulterar inte nödvändigtvis i intag, även om andraspråkstillägnande kan förekomma enbart när det finns intag. Välplanerad och begriplig input leder till intag som kan beskrivas som input som påverkar inlärnarens redan existerande kännedom om andraspråket. Man kan alltså säga att begriplig input och intag är nödvändiga för att inläring skall kunna ske (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 188).

Viberg (1988a: 161) betonar betydelsen av variation i inputen. Inlärnarna av ett språk måste få tillräckligt med olika modeller för sitt andraspråk för att inlärningsresultatet skall bli det bästa möjliga. Därför är också språkanvändningen utanför skolan en viktig del i språkutvecklingen. För att kunna nå en hög grad av tvåspråkighet, behöver barnen (inlärnarna) vid sidan av vuxna (t.ex. läraren) också jämnåriga kamrater som förebilder för sina båda språk (se ovan). På detta sätt lär de sig också tala andraspråket mycket ledigare. Det är

således synnerligen viktigt att eleverna i samband med språkbadsundervisningen har möjligheter att bekanta sig med språket och använda det i flera olika situationer och med flera olika människor – både kvinnor och män, flickor och pojkar, gamla och unga. I detta hjälper ett effektivt utnyttjande av den svenskspråkiga närmiljön med allt som den har att erbjuda. Besök på svenska på olika instanser borde således tillhöra vardagen i alla språkbadsgrupper. Dessutom borde man på ett effektivt och meningsfullt sätt utveckla vänklassverksamheten med svenskspråkiga skolor och ta vara på möjligheter till gemensamma evenemang, klassresor och lägerskolor. Den skriftliga språkförmågan kan utvecklas genom bl.a. brevväxling med vänklassen. (Jfr Heikkinen 1992: 60f; Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996.)

Även lästräning är ett ypperligt tillfälle att erbjuda eleverna rikligt med modeller för språkbruk. Det tycks inte vara avgörande att eleverna läser enbart s.k. goda böcker, utan huvudsaken är att de läser mycket på svenska (se Höglund 1996: 86f). Läsandet erbjuder eleverna nya synsätt och samtidigt bekantar de sig med det varierande skriftspråket, olika stilar och uttryck. Dialogerna ger eleverna modeller för muntligt språkbruk (jfr Tarone & Swain 1995: 175; Lyster 1998: 83f).

Massmedierna är en viktig målspråkskälla och läraren har en mycket stor betydelse för i vilken utsträckning eleverna använder de svenskspråkiga medierna. Hobbyer ger ypperliga tillfällen till att ungås med jämnåriga målspråkstalare och det är således värt att rekommendera för eleverna att delta i hobbyer på andraspråket (jfr Tarone & Swain 1995: 174f). En stor del av de yngre språkbads eleverna deltar i hobbyverksamhet på finska (jfr Tiitinen 1991) och när barnen är yngre har det troligen mycket att göra med föräldrarnas aktivitet om eleverna deltar i hobbyverksamhet på svenska eller inte. Föräldrarna representerar ju den finskspråkiga verkligheten och ser till att eleverna får tillräckligt med impulser i sitt förstaspråk. Det är därför lärarna som borde se till att introducera de möjligheter till kontakter med andraspråket som hobbyerna kan erbjuda.

Det kan gott sägas att inputen inte kommer enbart en väg, via läraren, utan möjligheter till mångsidig och varierande input finns tillgänglig, bara man utnyttjar möjligheterna effektivt.

Output

Med enbart input kommer man ändå inte långt, även om input är en förutsättning för tillägnandet, utan även output är en viktig del av tillägnandeprocessen. Baker (2001: 131) framhåller att en inlärare kan förstå ett språk men p.g.a. att han inte har haft möjligheter till meningsfull praktik, kan han inte tala språket lika flytande. Avsikten med output är att erbjuda möjligheter till meningsfull användning av och övning i det nya språket. Swain (1985: 248f) kallar det för begriplig output (comprehensible output).

Grundtanken i Swains (1985: 248f) hypotes om begriplig output är att om man lär sig att läsa genom att läsa och att skriva genom att skriva, så lär man sig också att tala genom att tala. Att tala och bli förstådd kräver att man har möjligheter till meningsfulla och äkta diskussioner. Detta betyder att man måste producera andraspråket för att nå en förstaspråksliknande färdighet i det. Swain utgår ifrån att de problem som rapporterats angående språkbads-elevs andraspråk inte har att göra med att eleverna får för lite begriplig input utan främst med det att begriplig output inte krävs av språkbads-eleverna. Begriplig output definierar Swain på följande sätt:

In order for nativespeaker competence to be achieved, however, the meaning of "negotiating meaning" needs to be extended beyond the usual sense of simply "getting one's message across". [...] Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed towards the delivery of message that is not only conveyed but that is conveyed precisely, coherently and appropriately. [...] Indeed, one might call this the "comprehensible output" hypothesis (Swain 1985: 248f.)

Swain (1993: 153f) betonar att begriplig output är viktig för andraspråksinlärare på flera punkter. (Se även Kowal & Swain 1997: 292ff.) För det första erbjuder begriplig output möjligheter till både meningsfullt utnyttjande av ens lingvis-

tiska resurser och utvecklar språkfärdigheten så att man automatiskt kan använda dessa resurser. För det andra ger begriplig output möjligheter till hypotesprövning så att inlärare kan pröva sina uttryckssätt och se hur de fungerar. Dessutom förorsakar begriplig output respons hos samtalspartnern (målspråkstalare) vilket kan leda till att inlärare får information om sitt språkbruk (t.ex. om det går att förstå budskapet, om budskapet är tillräckligt väl formulerat osv.) vilket får uttryck i form av bekräftelse av förståelse, anhållan om förklaring, implicit korrigerig (upprepning, expanderig av uttrycken) och explicit korrigerig (du borde säga si i stället för så). Denna typ av respons och feedback brukar språkbadslärare använda för att bygga upp språkbadselevernas språkliga uttrycksförmåga (jfr Lyster 1998; se även Met 1994, 1998).

Output hjälper också till i språkinlärningsprocessen, eftersom inlärarna är tvungna att förflytta sig från semantisk till syntaktisk processering. Att förstå budskapet och att producera det förutsätter processering av olika kunskaper. För att kunna förstå ett budskap, måste inläraren känna till dess betydelse, vilket förutsätter semantisk kunskap och för att producera ett budskap måste inläraren själv bygga upp ett språkligt meddelande, vilket igen kräver syntaktisk information. Syntaktisk processering innebär att inlärare inte längre betraktar ord som skilda, självständigt fungerande lexem utan studerar ord i kontext och i förhållande till andra ord (Kowal & Swain 1997: 287). I detta ingår bl.a. kongruens och ordföljd, men inte sådana ortografiska aspekter som kan kontrolleras i en ordbok.

När man producerar språk noterar man vad man inte kan eller vad man behärskar enbart delvis, vilket får en att analysera de data som man får (=syntaktisk analys av input) eller att analysera de egna lingvistiska resurserna för att man skall kunna fylla luckor i sin kunskap (Kowal & Swain 1997: 293; se också Swain 1993: 159f; Swain & Lapkin 1995: 372f). Man måste således medvetet notera dessa luckor för att kunna lära sig och enligt Swain (1993: 159f) hjälper försöken att producera begriplig output inläraren att notera dessa eventuella luckor i andraspråket.

Artigal (1991: 19ff) betonar betydelsen av den första produktionen på andraspråket, som tycks ge den nödvändiga startpunkten i barns språktillägnandeprocess (i motsats till Krashen 1987: 22; se ovan). Verksamheten på det nya språket tillsammans med andra inlärare och kommunikationen på det nya språket gör det möjligt för barnen att senare förstå allt komplexare meddelanden. På detta sätt blir det ett tydligt samband mellan den första aktiva kommunikationen och den senare språkliga kompetensen i andraspråket. Artigal talar om *joint output context* med vilket han avser situationer där barn tillsammans gör något på det nya språket. I dessa situationer kan barn med knappa kunskaper i andraspråket tillsammans producera språket, även om deras individuella språkkunskaper inte räcker till (jfr Vygotsky 1978). Att språket produceras tillsammans i en för alla känd kontext är det centrala. Samtidigt får inläraren höra sig själv använda det nya språket och blir van vid hur det låter, vilket är viktigt också med tanke på senare andraspråksproduktion.

Swain (1985: 249) anser att möjligheten att delta i en meningsfull muntlig kommunikation (i klassen eller ute i samhället) är en mycket viktig del i andraspråkstillägnandet. När inläraren har möjligheter att använda sitt språk muntligt utanför klassen kan hans språkkunskaper (t.ex. grammatiken, syntaxen och kommunikationen) förbättras betydligt. Dessa möjligheter kan dock ofta vara sällsynta i ett klassrum (Baker 1993: 88; jfr ovan). Faran med inläring i klassrum kan alltså vara att inlärarna lär sig förstå andraspråket (begriplig input) men inte att producera det (begriplig output). I klassrummet har man vanligen koncentrerat sig på skriftlig korrekthet men inte på muntlig färdighet (jfr ovan). Att överföra betydelser ger emellertid inläraren möjlighet att lära sig om språkets struktur och form. Det räcker inte att eleverna förses med input av läraren och klasskamraterna utan de behöver också få använda språket på ett meningsfullt sätt (begriplig output). Detta gäller särskilt i de högre årskurserna, när eleverna redan har utvecklat ett sätt att klara av kommunikationen, dvs. läraren och klasskamraterna förstår deras output även om den inte är den mest lämpliga i situationen. Det är viktigt att allt

mera uppmärksamma outputens lämplighet med tanke på både den lingvistiska och den sociala kontexten (jfr Lyster 1994: 279ff).

Swain (1985: 249) summerar problemen i språkbadsundervisningen med att konstatera att det i språkbad finns mycket lite socialt eller kognitivt tryck på eleverna att producera språk som mera exakt skulle uttrycka det som de har för avsikt att säga (jfr Lyster 1994: 279ff). Man strävar inte efter att utveckla elevernas uttryckssätt sedan deras språkfärdighet nått den nivån att de kan göra sig förstådda i klassrummet, och således förefaller man i språkbadsundervisningen att inte i tillräckligt hög grad utnyttja den möjlighet till syntaktisk processering som begriplig output erbjuder. Det har framgått att språkbruket i språkbadsklassrummet är förståeligt för dem som går i samma klass, men en utomstående kan finna det mycket svårbegripligt p.g.a. att det representerar ett annorlunda sätt att använda språket än vad som förekommer i en autentisk miljö (Swain 1985: 249). I det skedet när det nya språket har utvecklats tämligen långt, är det dock inte längre tillräckligt för inläraren att han får sitt budskap presenterat, utan han strävar efter att uttrycka sig så exakt och korrekt som möjligt med tanke på situationen. Det behövs således ytterligare satsningar och möjligheter till praktisering för att föra språkutvecklingen vidare. Fokusering på begriplig output och syntaktisk processering av språket kan erbjuda rikligt med möjligheter till språkträning och samtidigt är det viktigt att eleverna uppmuntras till att använda sitt andraspråk exakt och varierat samt att de har möjligheter till kontakter med jämnåriga målspråkstalare.

Det är mycket oroväckande om det liksom i Canada också i Finland händer att språkbads elever i högre årskurser anser sig mycket bra förstå vad som sägs och också vet exakt hur det borde låta när de svarar på sitt andraspråk, men att det aldrig i verkligheten låter så (Swain 1985: 248; se ovan), eftersom detta leder till att eleverna inte kommer att använda andraspråket då det inte fungerar enligt deras förväntningar. De blir missnöjda med sina färdigheter om de inte klarar av att producera. Dessutom är det helt klart att avvikelser från t.ex. könsrolls-

relaterade normer i språkanvändningen inte så lätt accepteras bland jämnåriga svenskspråkiga tonåringar (se t.ex. Einarsson & Hultman 1984: 16; Permer 1987: 50f; jfr avsn. 3.1). Hur det fungerar inom språkligt blandade grupper i Finland är inte helt klart, men språkbads eleverna behöver dock med säkerhet också där tilltro till sin egen språkbehärskning för att våga uttrycka sig; och detta igen påverkar motivationen hos språkbads eleverna på ett avgörande sätt. Motivationen är ju ändå en mycket viktig beståndsdel i språktillägnet (jfr Spolsky 1989: 148ff).

Undersökningar har visat att inläraren utvecklas till en viss punkt, även om han har relativt få möjligheter att använda språket. Språkbads eleverna t.ex. når en viss nivå i sin språkliga kompetens, men efter det behöver de rikligt med möjligheter att använda det nya språket i meningsfulla situationer. Man måste komma ihåg att kommunikationsbehovet förändras när man blir äldre och t.ex. i tonåren är man mycket kritisk mot sig själv. (Se ovan; jfr också Swain 1985: 248; Tarone & Swain 1995: 169.) För att börja identifiera sig som aktiva användare av sitt andraspråk, behöver språkbads eleverna ett andraspråk som är tillfredsställande för dem och som fungerar i de kontexter där de behöver det (jfr avsn. 3.1).

3. SPRÅK OCH KÖN

I detta kapitel diskuteras det faktum att vi som individer växer upp till att bli antingen män eller kvinnor och hur detta påverkar oss också språkligt under hela vårt liv (avsn. 3.1). Allt detta är också en yttersta motivering för mitt projekt och därför väsentligt också för förståelsen och tolkningen av mina forskningsresultat.

Det framgår tydligt av litteraturen att barn genom socialisation och samhällets uppmuntran tämligen tidigt har en uppfattning om de två könens roll. Deras utveckling till pojkar respektive flickor börjar redan före skolåldern och samtidigt tillägnar sig flickorna och pojkarna också delvis olika språk. I skolåldern fortsätter utvecklingen och flera undersökningar har visat att skillnaderna mellan flickors och pojkars språkbruk är tydliga redan under lågstadietiden.

Språk och kön diskuteras i samband med tvåspråkighet och andraspråks-tillägnande oftast enbart som en variabel i analysen. Främst tycks diskussionen om språk och kön i samband med språktillägnandet gälla förstaspråket och de få undersökningar i andraspråket som gjorts, de flesta först under 1990-talet, fokuserar språkutvecklingen och tillämpningen av olika inlärningsstrategier hos vuxna inlärare. (Se Ehrlich 1997.) (För referenser om undersökningar i språk och kön internationellt se Ehrlich 1997 och för nordiska undersökningar om språk och kön se Nordenstam 1997.) Därför behandlar jag här synpunkter på i första hand förstaspråket hos flickor och pojkar, inte hos vuxna inlärare.

Språkbads eleverna i min undersökning kommer från för sitt bostadsområde typiska familjer i Vasa och deras socioekonomiska bakgrund motsvarar den för en stadsmiljö genomsnittliga i Finland (Vesterbacka 1991: 50ff; Mård 1994b: 36ff). Med tanke på detta kan man anta att också dessa språkbads elever har uppfostrats till sina könstypiska roller och att de själva har en uppfattning om

vad det innebär att vara flicka eller pojke. Detta borde enligt min uppfattning synas i deras språkbruk också vad gäller svenskan, deras andraspråk (jfr avsn. 2.2 angående behoven av kommunikationen och den ömsesidiga påverkan av inlärares första och andra språk).

I avsnitt 3.2. redogör jag för de forskningsresultat som man fått angående det könsspecifika språkbruket. Jag har valt att främst ta upp könsspecifika drag i flickors och pojkars användning av svenska och även här är det fråga om de studerade elevernas förstaspråk. Min egen empiriska undersökning gäller givetvis språkbads elevernas andraspråk, men jag antar att de tendenser som man noterat i de svenska undersökningarna kan vara vägvisande även när det gäller svenska som andraspråk i Finland, i synnerhet i ett program som tidigt fullständigt språkbad, vars målsättning är berikande tvåspråkighet och funktionell språklig kompetens. Språkbads eleverna har ju redan i åk 9 kommit mycket långt i sitt andraspråkstillägnande.

3.1 Socialisation och språk

För att barn skall kunna möta samhället krävs att de lär sig kommunicera med andra. Vid sidan av denna språkliga och kommunikativa kompetens måste barn också lära sig sortera och organisera vardagens olika uttryck för personliga erfarenheter. Detta sätt att tankemässigt och språkligt organisera sin kunskap om omvärlden berättar mycket om vad barn anser vara betydelsefullt och också om den kultur barnet lever i samt den socialisationsprocess som barnet genomgår (Dahlberg 1989: 40f).

Att vi som barn tillägnar oss ett språk innebär att vi samtidigt tillägnar oss en mängd åsikter om och attityder till detta språk (jfr avsn. 2.2). Andersson (1989: 16) konstaterar att språkinläringen är en del av vår socialisation, dvs. den process där individen kommer in i språkgemenskapen och samhällsgemenskapen. Språket är samtidigt det medel genom vilket barn lär sig hur man

skall uppträda. Det är i första hand föräldrar och familj, förskola, skola och arbetsliv samt kamrater och vänner som tar hand om denna socialisationsprocess.

Att en individ socialiseras innebär att han tillägnar sig de normer, attityder och kunskaper som han behöver för att kunna fungera i vissa roller i ett visst samhälle. Man brukar skilja mellan primär och sekundär socialisation (Sandqvist & Teleman 1989: 281f). Den primära socialisationen sker i familjen (eller motsvarande), medan den sekundära socialisationen sker i dagvården, i skolan, på arbetsplatsen och genom massmedierna. Också jämnåriga kamrater är en viktig faktor i den sekundära socialisationen.

Den primära socialisationen innebär att barns grundidentitet skapas och därför anses de två första levnadsåren vara de mest betydelsefulla. Graf, Helmadottir och Ruben (1991: 15) påpekar att de grundläggande attityder, värderingar och förhållningssätt som barnen lär sig under denna period är mycket svåra att förändra. Att en del barn redan som ettåringar deltar i dagvård medför naturligtvis också att den sekundära socialisationen påbörjas tidigare.

Socialisationen börjar alltså redan i hemmet och fortsätter sedan i dagvården och skolan. Det har redan påvisats att mönstren för interaktion och socialisation i olika familjer skiljer sig från varandra och detta leder till att barn kommunicerar på olika sätt med andra barn och vuxna. Mötet med den offentliga (sekundära) socialisationen blir således också olika för barnen. I förskolan eller i skolan sker därför en avsocialisation, där den redan kända koden bryts ner i bitar för att sedan byggas upp på nytt. Man kan inte direkt bygga vidare på den socialisation som påbörjats hemma, utan man väljer ut och fokuserar vissa erfarenheter och händelser. Samtidigt innebär återsocialisationen att dessa erfarenheter och händelser ges en ny mening inom ett mera generellt och abstrakt system (Dahlberg 1989: 46). Skolans uppgift i fråga om offentlig socialisation är att försöka vara neutral och objektiv och därmed måste också alla elever anses vara jämlika. För att kunna kommunicera sina

erfarenheter om saker och ting som inte finns här och nu behövs ett språk som kan gå utanför den givna situationen.

Socialisationen kan ses som en inlärningsprocess, där olika normer och attityder internaliseras gradvis enligt omgivningens krav. Så enkelt är det dock inte. Även om normer och attityder har en stor betydelse för självuppfattningen, består vår identitet knappast enbart av detta, konstaterar Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991: 11).

Vi är våra kön på ett helt annat och mer grundläggande sätt än vi är våra attityder och åsikter. Behov, önskningsar och identitet sammanfaller inte restlöst med den inlärdas könsrollsrepertoaren (Bjerrum Nielsen et al. 1991: 11.)

När ett barn, en liten flicka eller pojke, föds börjar också den könsspecifika utvecklingen. Det är mycket svårt att säga om de kvinnliga eller manliga egenskaperna hos individerna är medfödda eller om beteendet är kulturellt eller socialt påverkat, eftersom vår könsspecifika uppfostran börjar redan vid förlossningen (Graf et al. 1991: 10f). Permer (1987: 50) betonar att även om de flesta föräldrar inte är av samma mening, är det ett faktum att vi uppfostrar våra barn olika beroende på om vi har en flicka eller en pojke. Enligt Graf et al. (1991: 14) har studier från bl.a. BB-avdelningar visat att föräldrarna beter sig olika beroende på om de har fått en flicka eller en pojke. Einarsson och Hultman (1984: 14) hävdar att det är våra förväntningar som styr vårt beteende och vi börjar behandla flickor och pojkar olika så tidigt som vid amningen. Forskning har kunnat visa att flickor och pojkar ammas olika länge (flickor i genomsnitt i 6 månader och pojkar i 9 månader) och varje amningstillfälle är kortare hos flickorna än hos pojkarna.

Det har också påvisats att mammorna stimulerar sina flickor annorlunda än sina pojkar. Flickorna stimuleras ofta verbalt och pojkarna visuellt genom att man visar dem olika saker som finns i omgivningen. Ord som ofta hör samman med mammornas tal med flickor är *liten, spröd, söt, ledsen* och *rädd*, med pojkar används ord som *stor, stark, duktig* och *arg* (Graf et al. 1991: 18, 22). Det har kunnat påvisas att även förskollärarna i viss mån använder olika

språkliga strategier beroende på om de talar till flickor eller pojkar. Einarsson och Hultman (1984: 12, 59ff) har noterat att tendensen finns att tilltala flickorna i ett mjukare tonläge, som om de vore mera småbarn än pojkarna i samma ålder. Men det finns naturligtvis en stor individuell variation i beteendet hos olika förskollärare, framhåller Fichtelius Malmberg, Johansson och Nordin Thelander (1981: 39).

Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991: 5) diskuterar könsrollernas utveckling hos individer och har noterat att man tidigare inom utvecklingspsykologin har ansett att flickor och pojkar utvecklas i stort sett på samma sätt och att man först under de senaste åren har fått empiriskt stöd för att det finns mycket stora skillnader i utvecklingen hos flickor och pojkar under barndomsåren och ungdomsåren. Forskarna framhåller att flickorna och pojkarna är olika i fråga om intressen och prioriteringar samt i fråga om hur de förhåller sig till varandra, hur de upplever och reagerar samt vad de anser hota eller öka självkänslan (Bjerrum Nielsen et al. 1991: 5). Barns intressen och beteenden blir olika eftersom de uppmuntras till olika könsspecifika aktiviteter, t.ex. flickor ges andra sorters leksaker än pojkar (Einarsson & Hultman 1984: 14). Dessutom tycks dessa skillnader mellan könen inte försvinna bara för att flickor har börjat spela fotboll och pojkar har börjat sy och laga mat, vilket i och för sig ändå kan anses vara en positiv förändring (Bjerrum Nielsen et al. 1991: 5).

Barnen själva har föreställningar om vilka aktiviteter som passar för flickor och vilka som passar för pojkar; det är flickor som leker med dockor och pojkar som leker krig, dessutom är det pojkarna som bryter emot regler (Permer 1987: 50). När det gäller lek kan man se tydliga skillnader mellan flickor och pojkar (Graf et al. 1991: 33; 38). Flickorna tenderar att i lek ta hänsyn till relationerna, och t.ex. reglerna inom leken ändras om de kan anses hota relationerna. Dessutom tar det en lång tid för flickorna att organisera sin lek så att relationerna inte hotas. Pojkarna däremot organiserar sin lek snabbt, eftersom leken inte utgår från relationerna utan från aktiviteten. Om reglerna

bryts i pojkarnas lek, diskuteras det högljutt och leken kan fortsätta. Pojkarna tycks inte på samma sätt som flickorna vara rädda för konflikter i leken.

Graf et al. (1991: 33ff) konstaterar vidare att flickorna ofta leker fantasi- och rollekar i smågrupper och lekar som består av mycket samtal. I leken gäller det att avläsa och förstå kamraterna samt att behålla vänskapen. Ibland känns det som om den sociala delen i flickornas lekar är mycket viktigare än själva leken. Leken innehåller mycket sällan personlig tävlan i motsats till pojkarnas lekar, där de i stora grupper tävlar om nästan allt. Genom tävling strävar pojkarna efter att göra skillnad mellan varandra, de vill skilja sig från mängden och bli individer. Oftast är det en hierarki som bildas, den som är bäst i någon fysisk aktivitet har den högsta statusen och kan bestämma över de andra. Flickornas aktiviteter har att göra med finmotoriken, de klipper, syr och klistrar. Det är sällan flickorna leker fysiska och vilda lekar och om det händer avbryts de av daghemspersonalen oftare än pojkarna. Det tycks vara så att flickorna får uppmärksamhet för hurdana de är medan pojkarnas höga status avgörs p.g.a. vad de gör, betonar Graf et al. (1991: 40). (Jfr även Jørgensen 2001: 55.)

Vår kulturs budskap till flickan är att hon ska se sig själv i relation till någon annan, att hon är beroende av andra människor, att hon förväntas vara osjälvisk, söt, snäll och kärleksfull. Hon får inte visa aggressivitet eller självhävdelse. Fast hon uppmuntras tidigt till självständighet när det gäller primärfunktioner som att äta och klä på sig själv så betraktas hon som liten och hjälplös när hon ska ge sig ut i världen. (Graf et al. 1991: 21).

Vår kultur ställer krav på pojken att han ska vara stor, duktig, oberoende, stark. Han får inte visa svaghet. Pojken uppmuntras till självständighet och sporras till att upptäcka världen medan han i andra situationer som att sköta sin hygien och hjälpa till i hushållet räknas som liten. (Graf et al. 1991: 23).

Flickornas kvinnotypiska och pojkarnas manliga beteende förstärks således av vuxna redan tidigt. Könrollsinnlärningen bestäms av de biologiska egenskaperna hos pojkar och flickor och barn fostras redan tidigt in i sin bestämda roll (Permer 1987: 50; Fichtelius Malmberg et al. 1981: 23). Barn identifierar sig med vuxna av samma kön och börjar efterlikna dem. Barn är mycket mottagliga för reaktioner och beteenden i omgivningen och uppfattar dessa som signaler om

de redan existerande könsrollsskillnaderna. Omgivningen kräver att flickor skall bete sig som flickor och pojkar som pojkar och i sitt sökande efter sin identitet reagerar barn på kraven bl.a. genom olika språkanvändning. Detta leder också till att flickorna förväntas vara "fina flickor" och pojkarna "duktiga pojkar" och samtidigt börjar barnen förstå vad som är det egna könets "rätta" beteende. Avvikelse från detta uppfattas, även hos barn, som felaktigt beteende. Det är fråga om en process i vilken barnens beteende förstärks av vuxna och också tvärtom. (Einarsson & Hultman 1984: 16; Fichtelius Malmberg et al. 1981: 23; Graf et al. 1991: 31; Permer 1987: 50 f; jfr även avsn. 2.2).

Könsrollen har en social dimension och det är samhällets förväntningar, normer och värderingar som påverkar den utveckling till flickor och pojkar, kvinnor och män, som individer genomgår i vårt samhälle (Erasmie 1973: 119). Könsrollsutvecklingen är en del av hela personlighetsutvecklingen som igen är mycket starkt beroende av miljön. Israel (1963 via Erasmie 1973: 119f) menar att könsrollerna är tilldelade individerna, inte uppnådda. Barn föds och uppfostras in i könsrollen utan valmöjligheter. Individen påverkas således redan tidigt och ju tidigare han lär sig könsrollerna desto mera beroende blir han av dem. Man kan då också anta att de inlärdade könsrollerna blir generaliserade. Barn börjar redan mycket tidigt bli medvetna om att det finns skillnader mellan flickor och pojkar; det är inte bara de rent kroppsliga skillnaderna utan också förväntningarna är olika beroende på om det är fråga om en flicka eller en pojke (Permer 1987: 50).

Bjerrum Nielsen et al. (1991: 10f) talar om anpassning. De anser att flickor blir flickaktiga och pojkar pojkaktiga, eftersom det är det de har fått beröm och uppmuntran för i omgivningen, medan motsatt beteende antingen ignoreras eller bestraffas (se ovan). Flickor och pojkar vill naturligtvis bli accepterade av andra och bli en del av den sociala gemenskapen. Därmed försöker de också uppfylla de förväntningar som omgivningen har på dem.

Graf et al. (1991: 29) anser att barnet redan i 2-årsåldern vet till vilket kön det hör och gör allt för att få reda på hur det är att vara en flicka eller en pojke genom att studera de vuxna och dra slutsatser av deras beteende. Enligt Erasme växer könsrollen fram från 3-årsåldern och omgivningens förväntningar får en flicka att bete sig på ett annat sätt i en situation än en pojke. Beteendet modifieras, förstärks eller försvagas sedan vidare av omgivningen. När barnen är i 6-7-årsåldern är könsrollerna väl manifesterade (Erasme 1973: 120ff) och i 7-10-årsåldern är det viktigt för flickor och pojkar att vara "riktiga" flickor och pojkar (Graf et al. 1991: 29). Detta betyder att de ofta går in i stereotypa könsroller och förkastar allt som bryter emot dessa roller. I denna ålder är också kamraterna av samma kön mycket viktiga för barn, men det är också viktigt att vuxna som förebilder och vägledare, ibland som exempel, bryter emot det könsrollsmönster som de har för att barnen skall kunna se att det är möjligt att också göra det som är annorlunda eller att bete sig på ett annat sätt (Graf et al. 1991: 30).

Erasme (1973: 120) betonar att forskningen har visat att det beteende som utvecklas under barndomsåren har stor inverkan på hur individen betar sig senare i livet. Det är alltså tydligt att barnen har utvecklat könsrollstypiskt beteende redan när de börjar i daghem och skola och i så fall spelar också daghems- och skoltiden en mycket viktig roll i barnens utveckling. När ett barn börjar t.ex. i förskolan möter det andra barn och vuxna i en ny miljö, vilket kan anses komplettera barnets utveckling i hemmet. Barnet erbjuds nu ny kunskap om sig självt som individ och i förhållande till andra (Graf et al. 1991: 28).

Identitetsutvecklingen hos barn kräver att de får nära och förtroliga relationer till andra människor – intimitet – samt att de lär sig urskilja sig själva från omvärlden och blir oberoende och självständiga – autonomi. Lärarna tillbringar en stor del av dagen med barnen och ger därmed, liksom föräldrarna, barnen viktig information om hur det är att vara en flicka eller en pojke, en kvinna eller en man. Samtidigt styrs flickor i 7-12-årsåldern in på relationer,

medan pojkarna uppmuntras till individualister och utvecklas mot autonomi och självständighet (Graf et al. 1991: 30f; Bjerrum Nielsen et al. 1991: 5). Enligt Graf et al. (1991: 16) utvecklas flickorna således vanligen med intimiteten i centrum, medan pojkarna styrs till autonomi. Detta innebär att flickor och pojkar utvecklas i olika riktningar, vilket igen gör att de har olika sätt att se på och bemöta omvärlden.

Enligt Permer (1987: 59) fortsätter man att behandla flickor och pojkar olika under skoltiden; av pojkar krävs t.ex. inte samma anpassning till skolans regler som av flickor. Skolan kan inte direkt anklagas för att ha skapat denna könsrollskillnad, men Einarsson och Hultman (1985: 17f) konstaterar att skolan inte har kunnat göra mycket för att motverka den utveckling som har påbörjats. Permer (1987: 59) hävdar att en förändring i attityder inte sker snabbt och lätt och att läraren i skolan ofta har en mycket svår uppgift i att försöka påverka förändringsprocessen; barnen är inte bara överens och övertygade om de olika könsrollsförväntningarna utan de motarbetar också en förändring.

Einarsson och Hultman (1985: 18) vill bekämpa de allmänna föreställningar som leder och vilseleder oss och också får oss att skapa förväntningar på oss själva och våra barn. Dessutom anstränger vi oss ibland mycket för att uppfylla dessa förväntningar, generation efter generation. Eftersom dessa förväntningar ofta är omedvetna kunde en lösning vara att försöka lyfta upp förändringsprocessen på en högre medvetandenivå.

Hurdan förändring vill vi ha, frågar Permer (1987: 59). Är det flickorna som skall bete sig som pojkar eller tvärtom? Det är dock skäl att komma ihåg att det ligger en positiv spänning i det faktum att flickor är flickor och pojkar är pojkar, som Permer (1987: 59) så förträffligt påpekar.

Under olika tider i livet påverkar alltså olika parter olika mycket vårt liv och samtidigt också vårt språkbruk. Andersson (1989: 17) har noterat att det i den tidiga barndomen är föräldrarna som påverkar oss och vårt språkbruk mest

och under daghems- och skoltiden är det läraren som spelar en viktig roll i språkutvecklingen. Under tonåren, särskilt under de tidiga tonåren, har däremot kamraterna och vännerna en mycket stark påverkan på oss och på hur vi använder språket (se ovan; jfr avsn. 2.1.2 och avsn. 2.2). Härtill kan det anses att även massmedierna påverkar oss, dock på ett mera indirekt sätt, genom att dagligen presentera en hel serie olika språkliga modeller (Andersson 1989: 17).

I vår omgivning finns det massor med modeller för hurdana män och kvinnor skall vara. Andersson (1989: 17) betonar att principen är att vi påverkas mest av dem som vi ser upp till, och det gäller i fråga om såväl språket som mycket annat. Barns utveckling sker alltså i ständig interaktion med föräldrar, andra individer och samhället (Graf et al. 1991: 13). Graf et al. (1991: 87ff) påpekar att det är mycket viktigt för barn att kunna identifiera sig med sin omgivning. Att de manliga förebilderna för pojkarna ofta saknas bl.a. på daghem och i skola, och även i hemmet, leder till att pojkarna starkt identifierar sig med mediernas, filmernas och böckernas modiga, starka och osårbara mansförebilder (jfr avsn. 2.2).

Det är ett faktum att föräldrar, lärare och kompisar använder språket på ett mycket varierande sätt. Det är därför mycket naturligt att barn, redan under förskoletiden, också lär sig använda språket på olika sätt i olika situationer. Denna situationsbundenhet hos språket, anser Andersson (1989: 17), fortsätter under hela livet. Det finns alltid nya situationer att lära sig behärska språkligt, vilket också gäller ordförrådet, och det finns alltid något nytt att lära sig. Detta gäller naturligtvis också andraspråket och som tidigare påpekats (i avsn. 2.2) ändras ju också de kommunikativa behoven med stigande ålder, vilket ställer nya krav på vårt språkbruk.

Den kognitiva utvecklingen och den lingvistiska utvecklingen är mycket starkt relaterade till den primära och sekundära socialisationen, men om andraspråksinlärnigen är det svårt att påstå det samma. Færch, Haastrup och

Phillipson (1984: 171f) framhåller att man intuitivt kunde säga att språkinläringen har nytta av inlärarens mera avancerade kognitiva förmåga (t.ex. förmåga att abstrahera och generalisera) men samtidigt är det möjligt att det är just andraspråksinläringen som åstadkommer dessa förmågor. Swain och Lapkin (1982: 68f) t.ex. har noterat att tidigt fullständigt språkbud i Canada kan inverka positivt på elevernas intellektuella utveckling och att den tidiga introduktionen av ett andraspråk inte leder till kognitiv förvirring.

Dahlberg (1989: 50) konstaterar att det är viktigt att språkutvecklingen betraktas i sitt totala kulturella sammanhang och i relation till de föreställningar och erfarenheter som barnet har. Vissa barn har redan i hemmet tillägnat sig ett mera kontextoberoende språkbruk och vissa har det inte. Det är därför viktigt att hela undervisningen, inte enbart språkundervisningen, tar hänsyn till dessa skillnader bland barn. Språket är ju den viktigaste bäraren av barnets kulturella och sociala erfarenheter och därför är det viktigt att barn i skolan ges möjligheter att formulera, reflektera över och kommunicera sina egna kulturella erfarenheter. Det är enbart så som barnets eget intresse väcks och det kan självt delta i sin språkutveckling, påpekar Dahlberg (1989: 51).

Språkutvecklingen handlar till stor del om att kunna lösgöra sitt språk från här och nu (Dahlberg 1989: 50). Dessutom handlar det i språkbud om att handskas med två språk samtidigt och således har daghemmet och skolan också en annan roll med tanke på andraspråksutvecklingen hos språkbudseleverna (jfr avsn. 2.2).

Att lära sig läsa och skriva är naturligtvis det viktiga under den tidiga skoltiden. Detta innebär samtidigt att man får ett mera utvidgat språk. Det privata språket som används hemma i familjen och med vänner kompletteras med ett mera offentligt språkbruk (t.ex. att formulera kunskap och senare att använda vetenskapens och politikens språk) (Teleman 1989: 10). Språkutvecklingen har mycket gemensamt med själva kunskapsutvecklingen och därför kan inte språkutvecklingen förknäppas enbart med undervisningen i språket

utan den påverkas av alla skolämnen. Målet är att ungdomar efter skolans slut självständigt skall kunna använda sitt språk i olika situationer och på olika plan.

Teleman (1989: 11) tar också upp en mycket intressant faktor i språkutvecklingen, nämligen språkbrukarens uppfattning om sig själv som användare av språket. Den språkliga utvecklingen sker inte isolerat utan i interaktion med omgivningen. Liksom små barn identifierar sig som aktiva användare av det talade språket, borde också äldre elever motiveras så att de kan uppleva sig som aktiva användare av både talat och skrivet språk. Annars kan undervisningen inte anses vara framgångsrik.

I flerspråkiga undervisningsprogram som tidigt fullständigt språkbud bör man dessutom beakta att eleverna behöver utsättas för många varianter av andraspråket. Detta behövs dels för att de skall kunna utveckla andraspråket på ett mångsidigt sätt, dels för att de skall kunna identifiera sig som aktiva användare av andraspråket (jfr Tarone & Swain 1995; avsn. 2.1.2 och avsn. 2.2). Kontakterna med målspråkstalare och uppmuntran till aktiv muntlig och skriftlig användning av det nya språket, anser Swain (1985: 249) vara mycket viktiga delar av både tillägnet och den aktiva användningen av andraspråket.

Man kan också anta att de tvåspråkiga språkbudseleverna i första hand identifierar sig som flickor eller pojkar och först i andra hand som tvåspråkiga, vilket ytterligare bidrar till att andraspråket används främst i skolsammanhang och förstaspråket i informella sammanhang i kontakt med jämnåriga (jfr avsn. 2.1.2). Som tidigare diskuterades (i avsn. 2.2) behöver ungdomarna ett andraspråk som fungerar enligt åldersgruppens förväntningar. I avsaknad av en sådan variant väljer de sitt förstaspråk för att kunna fungera korrekt i sin kamratkrets. Ett felaktigt språkligt beteende är ju ett tecken på att man inte tillhör gruppen (jfr Tarone & Swain 1995: 169). Jørgensen (2001: 48; 60) talar om en vi-kod och en de-kod hos tvåspråkiga minoritetsbarn. Han anser att vi-

koden hör samman med värme, närhet, intimitet och solidaritet och representeras av förstaspråket och de-koden hör samman med status, effektivitet, styrka och distans och representeras av andraspråket.

Den könsrollsutbildning som sker inom familjen leder till att flickor och pojkar lär sig något olika språk. Språket formas hemma och utvecklas sedan i daghem och skola. Enligt Einarsson och Hultman (1985: 10) är dessa två institutioner ändå endast i teorin de samma för både flickor och pojkar. Praktiken har nämligen visat att barn redan då de börjar skolan har en tämligen klar uppfattning om de två köns roller.

3.2 Språkanvändning hos flickor och pojkar

Flera undersökningar om flickors och pojkars språkbruk under skoltiden har visat att det ibland finns t.o.m. stora skillnader i hur flickorna och pojkarna använder språket. Einarsson och Hultman (1985: 11) framhåller att de stora sociolingvistiskt utplagda språkundersökningarna i början av 70-talet nästan tvingade oss att inse att könstillhörigheten är en viktig egenskap för oss som språkbrukare.

Hultman (1981: 29ff) redogör för flera stora undersökningar (Skrivsyntax, Talsyntax, FRIS, STIG och Skolsyn) som gjordes i Sverige under 1970-talet. Med tanke på ordförrådet i gymnasiet rapporteras det att ett stort antal ord används signifikant oftare av flickor än av pojkar och tvärtom. Det tycks finnas en större skillnad mellan flickor och pojkar i fråga om deras sätt att betrakta världen och livet utanför skolan än i fråga om deras sätt att betrakta vardagen inom skolan (jfr Graf et al. 1991: 16). En närmare granskning av ord som används främst av flickor respektive av pojkar visar att flickorna tycks vara mera enhetliga i sina intressen, och därmed också i sitt språkbruk, än pojkarna. När flickorna skriver om skolan berättar de bl.a. om människor och mänskliga relationer, medan pojkarnas skrivningar handlar om skol-

organisationen och arbetet i skolan (jfr avsn. 3.1). Dessutom relaterar pojkarna arbetet i skolan till livet efter skolan, vilket flickor inte alls gör. I en annan fri skrivning analyseras elevernas syn på boende och arbete. I dessa skrivningar visar flickornas ordförråd att de vill utbilda sig till ett yrke och sedan slå sig ner i en lantlig miljö och ta hand om hemmet och familjen. Pojkarna däremot ser sitt yrke som det som ger en god försörjning och deras liv är fullt av arbete och fritidsaktiviteter, medan en lantlig miljö med familj inte hör till bilden (Pettersson via Hultman 1981: 39.) Detta kan numera antas vara ett något föråldrat mönster, men det visar en skillnad i flickors och pojkars tänkesätt.

På gymnasienivå belyser flickornas substantiv den konkreta undervisningen medan pojkarnas har att göra med skolans kontrollfunktion. Flickorna använder också mera substantiv för personer än pojkarna och mera positiva ord än negativa i motsats till pojkarna (jfr Petterson 1982). Flickornas verb känner, reflekterar, förstår och refererar medan pojkarnas verb är konstruktiva och destruktiva. Det har visat sig att pojkarna framför åsikter medan flickorna återger dem. Flickorna använder flera känsloladdade adjektiv än pojkarna och de är också positiva, medan pojkarnas adjektiv är aggressiva (Pettersson via Hultman 1981: 41.)

Enligt Hultman (1981: 41ff) är flickornas språkbruk mera enhetligt än pojkarnas även på lågstadiet hos 10–12-åriga elever. Hos dessa elever har forskarna funnit att flickor i åk 4 fungerar som åskådare medan pojkarna identifierar sig som agerande. Flickorna tycks också i större utsträckning använda ord som beskriver kategorier eller grupper av människor, medan pojkarnas ordval är mera själv- och individcentrerat (jfr Petterson 1982). Liknande resultat har analys av friskrivningar också lett till. Flickornas ord anknyter till familjrelationer. Pojkarnas verb uttrycker initiativ och agerande, medan flickor använder lugna handlingsord. I både årskurs 4 och årskurs 6 uttrycker flickornas ord värderingar och känslorelationer och deras verb är blekare och tamare, medan pojkarnas verb uttrycker initiativ och de har

dessutom en del rent av aggressiva rörelseadverb i sina friskrivningar (Lundquist 1978: 85.)

Lundquist (1978: 87) summerar sina resultat så här: "De olikheter som finns i årskurs 4 finns oftast även i årskurs 6. De skillnader som kan konstateras har till en del sin motsvarighet i de könsroller som av tradition tillskrivs pojkar och flickor." (Jfr också avsn. 3.1.)

Enligt Hultman (1981: 44f) har man t.ex. i en dansk skolspråksundersökning (Skolesprog-projektet) funnit att flickor är verbalt mindre aktiva under lektionerna än pojkarna. Deras talaktivitet är i genomsnitt 40 % av pojkarnas, vilket tyder på en stor skillnad. Gulbrandsen (1994: 16ff) anser att det inte nödvändigtvis är så att flickorna inte skulle vilja vara verbalt lika aktiva i klassen utan att det snarare är så att pojkarna tar ordet i klassen medan flickorna väntar på sin tur – ofta förgäves. Gulbrandsen gjorde två experiment i skolklassen för att visa att pojkar också får mera undervisning i skolan, eftersom de kräver lärarens uppmärksamhet utan att läraren ens märker det. I det första experimentet bestämde hon sig för att under en lektion låta enbart flickor besvara frågor. Detta ledde till att efter att tre flickor i rad (av 21 möjliga) hade fått svara på lärarens frågor, blev pojkarna mycket arga och krävde att läraren skulle ge ordet också åt pojkarna. Gulbrandsens slutsats av experimentet var att det är ytterst sällan som läraren frågar tre flickor i rad och därför reagerade pojkarna mycket starkt på en sådan orättvisa. I det andra experimentet ställde läraren frågor enbart till pojkarna i klassen. Efter en stund slutade flickorna räcka upp handen och såg mycket ledsna ut, men de opponerade sig inte. Pojkarna märkte inget konstigt i klassen. Gulbrandsens slutsats är att det är mycket vanligt i skolan att flickorna får mindre uppmärksamhet än pojkarna, som kräver den. Hur känns det för flickor att veta, utan att någon säger det, att pojkar har större rätt till att vara personligheter och att flickor alltid kommer på andra plats, undrar Gulbrandsen (1994: 25). (Jfr även diskussionen i Ehrlich 1997: 437f.)

Jørgensen (2001: 54) visar på resultat enligt vilka det egentligen är flickorna som har tendens att anpassa sig efter pojkarna. I Jørgensens undersökning tycks flickorna språkligt bete sig annorlunda när de är tillsammans och modifiera sitt språkbruk när de är tillsammans med pojkarna och i synnerhet så att deras språkbruk närmar sig pojkarnas. Jørgensen konstaterar

[...] when girls are among girls, they speak Turkish – until grade 7 when they shift into Danish. But when girls are among boys, they do like boys do. Boys on the other hand do what they always do (2001: 54).

Vem som egentligen språkligt dominerar i kommunikativa sammanhang, flickorna eller pojkarna, är således inte riktigt klart (Jørgensen 2001: 54f, 66).

Även om flickorna inte är lika produktiva i klassen som pojkarna, har de stora skolspråksundersökningarna i Sverige (Skrivsyntax, STIG, Skolsyn och FRIS) visat att flickorna är mycket mera produktiva i skrift än pojkarna. Produktiviteten tycks öka årskursvis samtidigt som förhållandet mellan könen är konstant. Flickorna är i genomsnitt mera produktiva på alla årskurser än pojkarna. Pojkarna tycks däremot använda något längre ord än flickorna i alla årskurser. Detta har delvis förklarats med att pojkarna också tycks använda något färre vanliga ord än flickorna och de vanligaste orden är tämligen korta. (Se också Hultman & Westman 1977; Pettersson 1982; jfr avsn. 4.1 och 4.2.) De vanliga orden i undersökningarna innebär mycket vanliga formord och man har inte försökt dra gränser mellan enkla och krångliga ord eller lätta och svåra ord. I FRIS-materialet (gäller åk 4 och 6) är skillnaden mellan flickor och pojkar i detta avseende störst, men detta kan delvis förklaras med att materialet i FRIS är okorrigerat. Pojkarna gör flera skrivfel än flickorna och de felstavade orden har i den undersökningen blivit räknade som ovanliga ord. Hultman (1981: 47) påpekar dock att fördelningen mellan ovanliga och mera vanliga ord i hela materialet stöder antagandet, att flickorna använder en mera lättflytande stil, medan pojkarna skriver mera koncentrerat. (Hultman 1981: 45ff).

De flesta undersökningsresultat visar att flickornas produktivitet är större än pojkarnas (jfr även avsn. 4.1). Lundquist (1978: 68) har studerat flickors och pojkars uppsatsskrivning i åk 4 och upprepat studien i åk 6. Hennes resultat visar att flickorna i de två årskurserna skriver betydligt mera än pojkarna, även om resultaten i åk 4 inte visar samma statistiska säkerhet som i åk 6. Lundquist (1978: 68ff) har dock inte funnit några skillnader i flickornas och pojkarnas uppsatser, när det gäller meningslängd och ordlängd.

Pojkarna i åk 4 har i Lundquists (1978: 72f) undersökning använt en större proportion ovanliga ord än flickorna, men i åk 6 tycks detta jämnas ut. Detta förklarar forskaren bl.a. med att pojkarna oftare än flickorna har stavat sina ord fel, vilket igen ökar antalet ovanliga ord (jfr ovan). I åk 6 har rättstavningsförmågan förbättrats hos pojkarna, vilket gör att resultaten blir jämnare mellan flickor och pojkar. En annan förklaring kunde enligt forskaren vara att pojkarna använder flera egennamn i sina uppsatser än flickorna. Frekvensräkningarna av orden i Lundquists undersökning har visat att flickorna eventuellt använder ett något större ordförråd i åk 4 än pojkarna, i åk 6 har hon inte noterat denna skillnad. Dessutom rapporterar Lundquist (1978: 86) om skillnader i ordvalet mellan könen i både åk 4 och åk 6, vilka delvis kan förklaras med de traditionella könsrollerna mellan flickor och pojkar (se ovan). Det är ju heller inte en katastrof att det finns skillnader mellan människor, men den ena gruppen skall inte prioriteras som normgivande, påpekar Linnarud (1993: 60f).

Undersökningarna har också visat att pojkar använder flera substantiv och färre pronomen än flickorna. STIG-materialet bekräftar antagandet att pojkarnas språkanvändning är mera nominalbetonad, medan flickorna tydligt använder mera verbalt språk. (Jfr Hultman & Westman 1977.) Hultman (1981: 48) betonar att denna tendens kommer tydligt fram redan i årskurs 4. Linell, Lundquist, Martinsson, Nordlund och Petterson (1978: 73) däremot poängterar att pojkar och flickor inte skiljer sig i fråga om proportionerna i sitt språk, men flickorna är starkt överlägsna när det gäller produktiviteten. Forskarnas

slutsats är att pojkar och flickor har samma språk, men flickor har mycket mer av det. Liknande resultat rapporteras också av bl.a. Pettersson (1982).

Hultman har i sin redovisning citerat Belotti (1973 via Hultman 1981: 49) som hävdar att flickorna är mycket omsorgsfulla när de skriver. (Se också Pettersson 1982.) Skrivhäftena är snygga, utan fläckar eller klotter och bokstäverna är raka och tydliga. Pojkarna däremot slarvar, deras häften har överstrykningar, fel och fläckar. Bokstäverna är sneda och i:n skrivs utan prickar, men deras berättelser "sprudlar av livslust, fyndighet och fantasi, trots sin vårdslöshet". (Hultman 1981: 49). Enligt Gulbrandsen (1994: 50f) är det mycket vanligt att pojkar oftare än flickor får beröm för kunskapsinnehållet medan flickor får beröm för att arbetet är fint gjort. Eftersom det också är förväntningar som styr vårt beteende och våra prestationer kan man inte anse det som konstigt att flickor strävar efter att göra arbetet fint, medan pojkarna mera koncentrerar sig på innehållet.

3.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att vi uppfostrar våra barn olika beroende på om vi har en flicka eller en pojke och det typiskt kvinnliga eller manliga beteendet, också det språkliga beteendet, förstärks redan tidigt. Barn identifierar sig med vuxna av samma kön och börjar efterlikna dem. Könrolls-inläringen sker således inom familjen och leder till att flickor och pojkar lär sig delvis olika språk (Permer 1987: 50f). Språket formas hemma i familjen och utvecklas sedan i skolan (Einarsson & Hultman 1984: 12, 59ff), där flickor och pojkar fortsättningsvis blir olika behandlade (Permer 1987: 59).

Detta syns i olika undersökningar som olikheter i användningen av språket. Språkbruket avslöjar olikheter i sättet att betrakta världen och livet (Hultman 1981: 29ff; Pettersson 1982). Redan på lågstadiet fungerar flickorna som åskådare medan pojkarna identifierar sig som agerande när de skriver. Flickorna

beskriver familjerelationer medan pojkarna är mera själv- och individcentrerade. Detta framträder klart i flickornas och pojkarnas ordval. Könskillnader finns förutom i valet av ord också i annan användning av språket. Flickorna är skriftligt mera produktiva än pojkarna. Dessutom präglas flickornas språk av ett stort antal verb, medan pojkarna föredrar ett mera nominalt språkbruk (Hultman 1981: 41ff; Lundquist 1978: 85; se också avsn. 3.1). Dessa skillnader kan enligt Lundquist (1978: 87) anses härstamma från de könsroller som av tradition är tilldelade individerna.

Det verkar således som om vi som flickor och pojkar, kvinnor och män, inte egentligen är födda till olika språkbruk utan genom uppfostran och enligt språksamfundets mönster kommer att uppträda som flickor och pojkar, kvinnor och män, och samtidigt också använder språket enligt detta (jfr också Ehrlich 1997: 440; Jørgensen 2001: 49).

Tidigt fullständigt språkbud som tvåspråkigt program lockar flickor och pojkar i samma utsträckning (se Genesee 1987; Laurén 1999: 23f, 71f) och strävar efter att eleverna skall uppnå en funktionell språklig kompetens i sitt andraspråk (jfr kap. 2). Dessutom tycks den moderna didaktiken som används i språkbud minska skillnaderna mellan flickorna och pojkarna i fråga om språktillägandet (se kap. 2; jfr Genesee 1987; Laurén 1999: 183). I andraspråksforskningen och i synnerhet i språkbadsforskningen torde variabeln med språk och kön vara intressant, eftersom vi som individer i första hand tycks vara flickor och pojkar, kvinnor och män i en viss åldersgrupp och först i andra hand tvåspråkiga, aktiva användare av våra två språk. Detta måste ha en inverkan också på klassrumsverkligheten och lärarnas sätt att arbeta med språkbads-eleverna.

För att närmare ta reda på hur verkligheten i klassrummen ser ut har jag gjort en kvantitativ undersökning i ordförrådet och en både kvantitativ och kvalitativ undersökning i verbförrådet. Den empiriska undersökningen redogör jag för i kapitel 4 och kapitel 5.

4. ORDFÖRRÅDSSTUDIER

Ordförrådet är ett bra mått på hur mycket det står i en uppsats (se t.ex. Hultman och Westman 1977: 46, Pettersson 1982: 22). Det känns därför motiverat att jag i min undersökning har fördjupat mig i ordförrådet hos flickor och pojkar i språkbadsgruppen och i jämförelsegruppen genom att kvantitativt behandla produktiviteten, fördelningen av de s.k. innehållstunga ordklasserna, lexikal täthet och lexikal variation i texter producerade i åk 4 och i åk 9.

För den kvantitativa analysen av mitt material har jag gjort vissa ingrepp (se nedan) i fråga om en del ord i elevernas texter för att texterna i de två grupperna skall vara jämförbara med varandra. Detta betyder att materialet har blivit lättare att hantera och det har varit möjligt att på ett meningsfullt sätt jämföra ordförrådsanvändningen mellan flickor och pojkar och mellan de två grupperna. Samtidigt har alltså modifieringarna underlättat analyserna av olika ordklasser hos de undersökta grupperna. Liknande modifieringar har också gjorts i analysen av ordförrådet hos eleverna i åk 4 (Buss 1997: 56).

Samtliga grupper har ett antal skrivfel och felstavningar i sina texter (t.ex. *eta* i stället för *äta*, *tillbaakka* i stället för *tillbaka*, *kläckan* i stället för *klockan* hos eleverna i språkbad) och dessa inkorrektheter har jag korrigerat i den mån som det har varit nödvändigt för att underlätta mitt eget arbete och data-behandlingen av ordmassorna. Ytterligare modifieringar av texten och ingrepp i materialet har gjorts främst i fråga om inkorrektheter i särskrivna eller sammanskrivna ord (t.ex. *camping plats* i stället för *campingplats*, *jätte varmt* i stället för *jättevarmt* och *föratt* i stället för *för att* hos eleverna i språkbad), alltså sammansatta ord som har skrivits isär och enskilda ord som har skrivits ihop. Jag har räknat de särskrivna sammansatta orden som ett ord och de ihopskrivna enskilda orden som två ord. Vidare omvandlade jag alla ord till grundformen och räknade sedan ordantalet. Detta har underlättat

behandlingen av materialet och eftersom jag i min analys inte kommer att behandla olika böjningsformer har det inte stört analysen. I de fall då eleverna i sina texter använder namn som består av två delar har namnen räknats som ett ord (jfr Teleman 1974), eftersom namnen hör samman som en enhet och det inte är meningsfullt att öka andelen substantiv med leder i flerdelade namn.

På det semantiska planet har dock inga ingrepp i elevernas texter gjorts utan alla korrigeringar gäller skrivfel, felstavningar och inkorrektheter i särskrivna eller sammanskrivna ord. Det bör också påpekas att de exempel på elevernas användning av ordförrådet som presenteras i min undersökning (främst i kap. 5) återger elevernas texter i oförändrad form, och i dessa exempel finns de eventuella skrivfelen och felstavningarna fortfarande kvar. Jag har alltså i exempelmeningarna återgett orden så som eleverna har skrivit dem. De beskrivningar som här ges gäller således enbart det textmaterial som finns som underlag för mina analyser och exemplen är tagna direkt ur de transkriberade originaltexterna som eleverna producerat. Dessa principer gäller för hela arbetet.

Att jag har gjort ingrepp i texterna kan i någon mån ha lett till att antalet ord inte är detsamma i min analys som i originaltexterna. I den typ av analys som jag här kommer att utföra är det dock viktigt att rätta till felen i sär- och sammanskrivning samt felstavningar i elevernas texter, eftersom det annars kan bli feltolkningar i analysen. Jag vill t.ex. inte påstå att vissa elevers texter innehåller fler olika ord än andras bara på grund av att de förra stavat en del ord på mer än ett sätt, eftersom bl.a. analysen av den lexikala variationen i elevernas texter skulle ge missvisande resultat (jfr Lundquist 1978; se avsn. 3.2).

Analysen av ordförrådet innehåller ingen konsekvent felanalys. Inom ramen för min studie är jag mera intresserad av de egenskaper som finns i elevernas texter än av dem som inte finns eller som är felaktigt uttryckta och därför har

en felanalys av ordförrådet uteslutits. Jag kommer dock i analyserna att i viss mån kommentera inkorrektheter och eventuell okonventionell användning av ordförrådet, men en grundlig felanalys är inte aktuell i min undersökning.

De kvantitativa resultat som jag redogör för syftar till att visa på vissa tendenser inom grupperna och också på de eventuella skillnader som finns mellan språkbads elever och jämförelseelever eller mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna. Jag har därför också räknat signifikanser mellan flickor och pojkar i de kvantitativa resultat som jag redogör för här. Den statistiska analysen har gjorts med hjälp av ett statistiskt program (StatView 512+) och elevernas resultat jämförs med 99 % konfidensintervall, dvs. på en procents signifikansnivå.

4.1 Produktivitet

I undersökningen har elevernas produktivitet beräknats genom att jag räknat antalet löpord i de två rapporterna. Detta mått ger samtidigt en god uppfattning om materialets omfång. Jag har också räknat ut medeltalet och medianen för flickorna och pojkarna i de två grupperna. I det första skedet har jag inte beaktat att elevernas uppgift var att skriva två rapporter, en formell och en informell (se närmare avsn. 1.4.1), utan jag behandlar först den totala produktiviteten hos eleverna.

Det primära materialet innehåller totalt 16 868 löpord, varav språkbads eleverna svarar för 7 511 löpord och jämförelsegruppens elever för 9 357 löpord. Således har språkbads eleverna i medeltal 234,7 löpord per elev och jämförelsegruppen något fler, 252,9 löpord per elev (se tabell 4). Skillnaden mellan medeltalen för de två grupperna är inte stor, enbart 18,2 löpord och inte heller signifikant. Således kan sägas att eleverna i båda grupperna skriver ungefär lika långa rapporter. Det finns dock en hel del variation i produktiviteten inom grupperna (60–480 löpord i språkbad och 53–596 löpord i

jämförelsegruppen). Variationsvidden är något mindre i språkbad och jämförelsegruppen svarar för den minsta och den största produktiviteten i mitt material. Medianvärdet tycks dock vara något högre i språkbadsgruppen än i jämförelsegruppen, men skillnaden är inte stor (218,5 resp. 209,0). Hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna samt i fråga om hela grupper tycks medianen vara något lägre än medeltalet i gruppen, vilket tyder på att det finns flera elever som producerat mindre än medeltalet i gruppen (se också figur 7).

Tabell 4. Produktiviteten hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9 (totala antalet löpord, variationsvidd, medeltal och median).

SB-elever	löpord	variationsvidd	medeltal	median
fl (16)*	4686	151-480 (329)	292,9	254,0
po (16)	2825	60-421 (361)	176,6	141,5
tot (32)	7511	60-480 (420)	234,7	218,5
SVH-elever	löpord	variationsvidd	medeltal	median
fl (24)	7395	81-596 (515)	308,1	276,0
po (13)	1962	53-348 (295)	150,9	131,0
tot (37)	9357	53-596 (543)	252,9	209,0

* antalet elever inom parentes.

Enligt resultaten tycks skribenterna i jämförelsegruppen producera mera text än språkbadseleverna. Skillnaden mellan gruppernas totala produktivitet visar dock inte statistisk säkerhet. Liknande resultat har framkommit även i andra finländska undersökningar i enspråkiga och tvåspråkiga elevers skriftliga produktion under högstadietiden (t.ex. Korkman 1995 och Sundman 1994). Korkman (1995: 71) hänvisar till Færch och Kasper (1984) samt MacLaughlin (1988) och förklarar skillnaderna i produktiviteten med att de tvåspråkiga eleverna p.g.a. brister i ordförrådet undviker att skriva om ett ämne eller att textproduktionen hos tvåspråkiga är mindre automatiserad, vilket leder till kortare uppsatser. Å andra sidan påpekar hon att bristande språkfärdigheter torde leda till mera talspråkliga uttrycksätt, vilket igen skulle betyda fler ord. Dessa förklaringar vill jag problematisera något, eftersom de tvåspråkiga eleverna i undersökningen dock deltar i utbildning på svenska

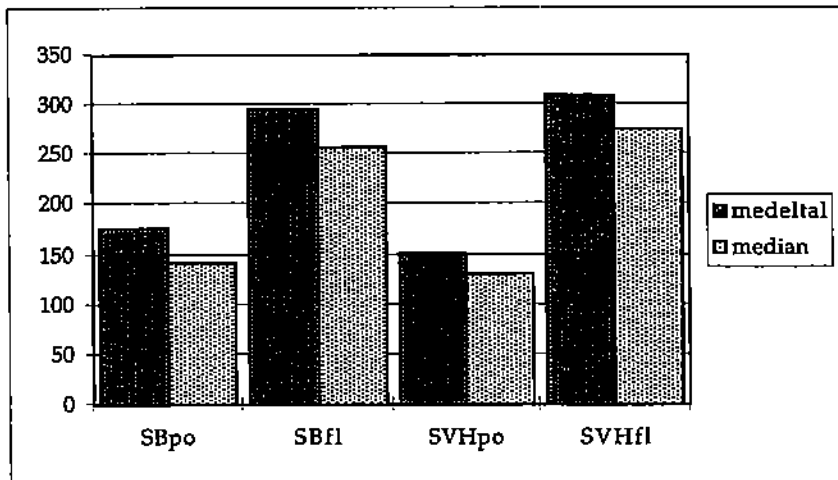
och skall i skolsammanhang uttrycka sig skriftligt på svenska. U. Laurén (1991: 52f, 1994: 63ff) har däremot noterat att de tvåspråkiga eleverna i åk 9 i hennes material har producerat något längre texter, även om skillnaden inte visar statistisk säkerhet. U. Laurén påpekar också att spridningen i den enspråkiga gruppen i hennes material är något större än spridningen i den tvåspråkiga gruppen. Detta stämmer överens med resultaten i mitt material.

Resultaten i fråga om produktiviteten tycks inte vara helt entydiga när man jämför de enspråkiga med de tvåspråkiga eleverna. Detta framgår mycket tydligt också när man jämför produktiviteten hos de två könen med det motsvarande könets resultat i den andra gruppen. Jämförelser mellan de två flickgrupperna i mitt material visar att språkbadsflickorna producerar ungefär lika mycket text som flickorna i jämförelsegruppen. Detta gäller både medeltalet för grupperna och medianvärdet. Pojkarnas resultat visar att språkbadspojkar producerar något längre texter än jämförelsegruppens pojkar även om skillnaden inte är signifikant. U. Lauréns (1994: 64f) material i åk 9 visar liknande resultat angående produktivitet. De tvåspråkiga pojkarna har producerat något flera ord i medeltal än de enspråkiga pojkarna, skillnaden är dock inte signifikant, medan de enspråkiga och de tvåspråkiga flickorna producerar i medeltal lika långa uppsatser. Korkmans (1995: 65) resultat däremot visar att de enspråkiga flickorna producerar i medeltal något längre uppsatser än de tvåspråkiga flickorna medan de enspråkiga och de tvåspråkiga pojkarna har presterat så gott som liknande resultat. (För att kunna jämföra Korkmans resultat med mina angående åk 9, har jag använt de givna uppgifterna i Korkmans [1995: 65] undersökning för att räkna fram resultaten separat för de enspråkiga och de tvåspråkiga flickorna och pojkarna i åk 9 i Korkmans undersökning.)

Elomaa (2000: 97ff) har studerat språkbadssevernans skriftliga framställning i deras förstaspråk i åk 8 och noterat att språkbadssevernerna på sitt förstaspråk i medeltal producerar längre texter än deras enspråkiga jämförelsegrupp. I Elomaas undersökning har flickorna i både språkbadsgruppen och jämförelse-

gruppen producerat mer än pojkarna, men i språkbadsgruppen är skillnaden mellan könen något mindre.

Flera undersökningar av flickors och pojkars språkbruk visar att det är vanligt att flickorna i skrift producerar mera text än pojkarna (se avsn. 3.2). Detta kommer tydligt fram även i min studie. Av det totala antalet löpord hos språkbads eleverna (7511 ord) svarar flickorna för ca 62 % medan pojkarnas andel blir ca 38 %. I den svenskspråkiga jämförelsegruppen är skillnaden mellan flickornas och pojkarnas produktivitet ännu tydligare. Flickorna svarar för ca 79 % av det totala antalet löpord och pojkarna enbart för ca 21 %. Eftersom det finns fler flickor än pojkar i jämförelsegruppen, är det intressant att studera uppsatsernas längder i medeltal hos flickorna och pojkarna (se figur 7; i figur 7 anges också medianen för flickorna och pojkarna i de undersökta grupperna).



Figur 7. Produktiviteten (medeltal och median) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

Skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas produktivitet i mitt material syns också när man jämför texternas längder i medeltal och medianvärdena för flickorna och pojkarna. Av tabell 4 och figur 7 framgår tydligt att flickorna i båda grupperna producerar i medeltal väsentligt längre texter än pojkarna

(292,9 löpord resp. 176,6 löpord i språkbad och 308,1 löpord resp. 150,9 löpord i jämförelsegruppen). Skillnaden mellan könen är något större i jämförelsegruppen än i språkbadsgruppen. Detta stöder de tidigare resultaten i undersökningar av flickors och pojkars skriftliga produktion (jfr avsn. 3.2). Både U. Laurén (1994: 65) och Korkman (1995: 65) har fått liknande resultat när det gäller både de enspråkiga och de tvåspråkiga eleverna. I U. Lauréns undersökning fanns det inga signifikanta skillnader mellan de två könen i fråga om produktivitet, även om flickorna har producerat något längre texter i åk 9 än pojkarna. Korkman (1995: 66) däremot rapporterar signifikanta skillnader mellan de två könen, men hennes sätt att räkna har varit något annorlunda än mitt sätt. Korkman har nämligen slagit samman resultaten för åk 6 och åk 9 samt för de en- och tvåspråkiga eleverna och alltså inte betraktat resultaten separat för de två årskurserna eller de enspråkiga och de tvåspråkiga grupperna. I mitt material finns det inga signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar, varken i språkbadsgruppen eller i jämförelsegruppen, när det gäller den totala produktiviteten hos eleverna. Björklund (1997b: 230f) har i sin undersökning av skriftlig produktion hos en språkbadsgrupp i åk 7 noterat att pojkarna i den uppgiften har producerat mera text i medeltal än gruppens flickor. Björklund (1997b: 238) förklarar detta delvis med att pojkarna blivit mera inspirerade av skrivuppgiften, men påpekar också att pojkarna i just den här språkbadsgruppen alltid har producerat likvärdigt med flickorna i gruppen¹.

Den grupp som ingår i Björklunds (1997b) undersökning har tidigare undersökts i åk 4 som en del av ett större material (Buss 1997) och även då var gruppen speciell i jämförelse med de två andra språkbadsgrupperna och de tre

¹ Det är skäl att notera att gruppen i Björklunds (1997b) undersökning är den första finländska experimentgruppen i språkbad i svenska och därför har en särställning i jämförelse med de efterföljande språkbadsgrupperna. Resultaten i andraspråket angående denna grupp har i flera undersökningar utförda vid Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet kunnat ses som avvikande från de övriga finländska språkbadsgruppernas resultat (jfr t.ex. Björklund 1996a; Buss 1997; Höglund 1992; Vesterbacka 1991).

jämförelsegrupperna som utgjorde det övriga materialet. Någon skillnad i produktiviteten mellan de två könen existerade inte i denna grupp i åk 4, även om de två andra språkbadsgrupperna visade vissa skillnader som i den ena gruppen var t.o.m. signifikanta med 99 % konfidensintervall (Buss 1997: 58). Detta material utgör i sin helhet det sekundära materialet i min undersökning. Jag kommer således i den följande jämförelsen att behandla de tre språkbadsgrupperna och de tre jämförelsegrupperna i sin helhet även om variationen mellan grupperna är tämligen stor. Jämförelsen syftar dock inte till att redogöra för utvecklingen hos vissa elever, eftersom grupperna i åk 4 inte består av exakt samma elever som grupperna i åk 9 även om en del av eleverna är de samma. (Se närmare avsn. 1.4.2.) Däremot kommer jag att jämföra situationen i åk 4 med situationen i åk 9. Jag förväntar mig att jämförelsen visar tendenser i hur språkbads elevernas produktivitet i andraspråket har utvecklats.

Resultat i åk 4 och jämförelser med åk 9

I åk 4 har flickorna i språkbad producerat i medeltal 116,1 ord och pojkarna 81,2 ord. Skillnaden mellan språkbadsflickors och språkbadspojkers produktivitet är signifikant med 99 % konfidensintervall. Flickorna i jämförelsegruppen har i åk 4 producerat i medeltal 122,9 ord och pojkarna 108,0 ord men dessa skillnader visar ingen statistisk säkerhet. Spridningen är tämligen stor i både språkbadsgruppen och jämförelsegruppen. SB-flickornas textlängder varierar mellan 54 och 202 ord, SB-pojknas mellan 41 och 135 ord, SSV-flickornas mellan 34 och 212 ord och SSV-pojknas mellan 31 och 209 ord.

U. Laurén (1991: 52, 1994: 63) har studerat produktiviteten i antalet löpord per uppsats hos flickor och pojkar i åk 3 i sin undersökning av tvåspråkiga och enspråkigt svenska elever i Finland. U. Lauréns undersökning visar att det inte finns någon större skillnad mellan de tvåspråkiga eleverna och de enspråkigt svenska eleverna vad gäller produktiviteten i medeltal. Liknande

resultat omnämner även Sundman (1994: 138) i sitt referat av undersökningar av enspråkiga och tvåspråkiga finländska elevers skrivningar i åk 4. Variationsbredden hos de tvåspråkiga eleverna i U. Lauréns material är 55–420 och hos de enspråkigt svenska eleverna 26–531 (U. Laurén 1991: 52). Detta betyder att den längsta och den kortaste uppsatsen i U. Lauréns material är skriven av en enspråkigt svensk elev, vilket stämmer med observationerna i mitt material i åk 4. U. Lauréns material är dock inte direkt jämförbart med mitt material, eftersom testpopulationen i hennes undersökning är något yngre än populationen i min undersökning (åk 3 resp. åk 4). Dessutom hade eleverna i U. Lauréns undersökning (1991: 43) mera tid till sitt förfogande (1 timme) än eleverna i min undersökning (20 minuter).

Björklund (1996a: 90f) har i sin undersökning av delvis samma elever som ingår i min undersökning noterat att språkbadseleverna i åk 3 presterar liknande resultat i löpordsanalysen som den ena svenskspråkiga jämförelsegruppen medan den andra jämförelsegruppen överskrider de övriga gruppernas prestationer avsevärt (SB1 i medeltal 69,4 löpord/elev; SB2 69,0; SV1 113,1; SV2 62,3). Korkmans (1995: 66) resultat visar att de enspråkiga eleverna i åk 6 i medeltal skriver längre uppsatser än de tvåspråkiga eleverna. I en finsk skrivuppgift utförd med en del elever i min undersökning har Elomaa (2000: 92ff) funnit att även när språkbadseleverna skriver på sitt förstaspråk producerar de ännu i åk 4 och åk 5 något kortare texter än de enspråkigt finska jämförelseleverna. Variationen i resultaten i fråga om elevernas produktivitet i olika undersökningar är tämligen stor och det tycks inte finnas några klara linjer vad beträffar produktiviteten hos enspråkiga och tvåspråkiga elever.

Skillnaderna mellan könen i U. Lauréns (1991: 52, 1994: 63) undersökning motsvarar inte mina resultat, eftersom de tvåspråkiga pojkarna i U. Lauréns undersökning i medeltal har skrivit något längre uppsatser än flickorna. I mitt material har flickorna i samtliga grupper i åk 4 i medeltal skrivit något längre uppsatser än pojkarna. Mina resultat tycks stöda bl.a. Korkmans (1995: 66) iakttagelser om skillnader i produktivitet mellan de två könen. Det intressanta

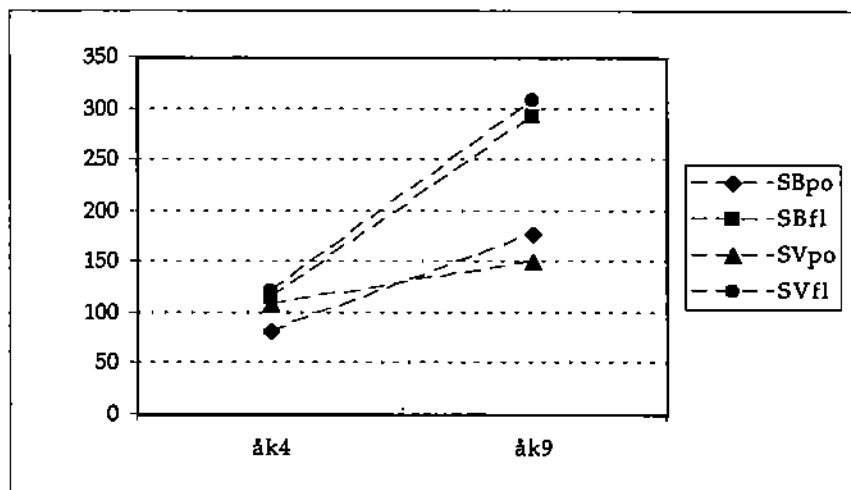
är att i mitt material har språkbadsflickorna i åk 4 skrivit i medeltal lika långa uppsatser som de svenskspråkiga flickorna, medan de tvåspråkiga flickorna har skrivit tydligt kortare uppsatser än de enspråkiga flickorna i U. Lauréns material. Hos pojkarna är det i mitt material de svenskspråkiga eleverna i åk 4 som har skrivit mycket längre uppsatser än språkbadspojckarna. I U. Lauréns (1991: 52, 1994: 63) material är situationen tvärtom, de tvåspråkiga pojkarna har nämligen producerat väsentligt mera text än de enspråkigt svenska pojkarna.

Hultman (1980) presenterar några resultat av undersökningar i elevspråk i Sverige. Jag återger de resultat angående skriftlig produktivitet som är tagna ur FRIS-projektet (FRIS = Fri skrivning i mellanstadiet) och som gäller elever i årskurs 4. Hultmans undersökning är en del av projektet *Språk och kön i skolan* och därför lägger den stor vikt vid skillnaderna mellan könen. De resultat som Hultman redogör för stöder mina resultat om skillnader mellan könen i fråga om produktivitet. Flickorna i årskurs 4 i Hultmans material har i medeltal skrivit längre uppsatser än pojkarna. Det genomsnittliga antalet ord per uppsats hos flickorna är 141 och hos pojkarna 121 (Hultman 1980: 29).

Att flickorna oftast producerar mera text än pojkarna framgår även av Elomaas (2000: 92ff) undersökning om språkbadslevernans produktivitet på sitt förstaspråk. Både flickorna i språkbadsgruppen och flickorna i den finskspråkiga jämförelsegruppen har producerat längre uppsatser än pojkarna. Flickorna i språkbad skriver i medeltal t.o.m. längre uppsatser än pojkarna i den finskspråkiga jämförelsegruppen. Elomaas resultat stöds också av t.ex. Saarela (1997: 62ff) som i sin undersökning av skrivning på finska noterat att flickorna är mer produktiva än pojkarna.

Figur 8 visar produktiviteten i mitt material i åk 4 och åk 9 hos flickor och pojkar i språkbad och i deras jämförelsegrupper. I figuren används för jämförelsegrupperna förkortningen SV som ett gemensamt tecken för både åk

4 och åk 9, även om individerna vid de två tillfällena inte är exakt de samma (jfr avsn. 1.4.2).



Figur 8. Produktivitet i medeltal i åk 4 och åk 9 hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegrupperna (SV).

Resultaten visar att språkbadsflickornas produktivitet följer samma linje som produktiviteten hos jämförelsegruppens flickor, dvs. att produktiviteten hos flickorna i språkbad var nära produktiviteten hos flickorna i jämförelsegruppen redan i åk 4 och att liknande resultat har nåtts i åk 9 (se figur 8). Språkbadspojken däremot har i åk 9 producerat mera än jämförelsegruppens pojkar, medan de i åk 4 producerade i medeltal mindre text. Produktiviteten har dock ökat hos de två könen i både språkbadsgrupperna och jämförelsegrupperna, men varken pojkarna i språkbad eller pojkarna i jämförelsegruppen når liknande resultat som de två flickgrupperna. Det finns enbart två pojkar i språkbadsgruppen som överskrider språkbadsflickornas medelvärde i produktiviteten och enbart en pojke i jämförelsegruppen vars produktivitet överskrider jämförelsegruppens flickors medelvärde i åk 9. Det kan således konstateras att flickorna tenderar att skriftligt producera mera än pojkarna oberoende av åldern (jfr avsn. 3.2).

Formell rapport respektive informell rapport

Den skrivuppgift som eleverna förelades i åk 9, innebar att var och en skulle producera två rapporter för olika mottagare (se bilaga 1; avsn. 1.4.1). I praktiken tycks de flesta eleverna ha producerat texter som liknar brev, ett till rektorn och ett till kompiserna. Å ena sidan kan motivationen att skriva ha påverkats av vem som skulle vara mottagare till brevet, och det kan ha varit lättare för eleverna att skriva till kompiserna (jfr dock Tarone & Swain 1995: 167ff; se avsn. 2.1.2). Å andra sidan har de flesta eleverna börjat med den formella rapporten, vilket kan påverka längden på den informella rapporten, eftersom de hade begränsad tid till sitt förfogande. Det är dock skäl att påpeka att ingen av eleverna verkade ha brist på skrivtid utan de flesta var färdiga med uppgiften innan tiden gick ut. Ingen rapport var således halvfärdig när skrivtiden gick ut.

Tabell 5. Produktiviteten och spridningen i den formella och den informella rapporten hos flickorna och pojkarna i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

grupp	den formella rapporten			den informella rapporten		
	medeltal	median	spridning	medeltal	median	spridning
SB-po	104,3	91,0	34-233 (199)	72,3	57,5	26-188 (162)
SB-fl	143,1	120,0	62-296 (234)	149,8	129,5	61-337 (276)
SVH-po	90,4	83,0	21-220 (199)	60,5	58,0	27-128 (101)
SVH-fl	175,3	151,5	27-430 (403)	132,9	125,0	24-277 (253)

Tabell 5 visar att de flesta eleverna har producerat något mera i den formella rapporten. Det är enbart flickorna i språkbudgruppen som producerat mera text i den informella rapporten. Spridningen är mycket stor hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna och i synnerhet hos flickorna, både när det gäller den formella och den informella rapporten. Medianvärdet visar att det i samtliga fall finns fler elever som skriver något kortare texter än medeltalet.

Att eleverna producerat mera i den formella rapporten är något förvånande, eftersom det kunde antas att det för eleverna skulle ha varit naturligare att

skriva till sin kompis än till rektorn och att de informella rapporterna eventuellt skulle ha varit ordrikare. En skrivuppgift i skolan är ändå inte någon naturlig situation och detta kan ha medfört att eleverna har ansträngt sig mera för den formella rapporten. Man kunde även för språkbadslevernars del se detta som ett tecken på den typ av diglossi som de kanadensiska forskarna rapporterat om i samband med språkbad (jfr Tarone och Swain 1995: 167ff; se även avsn. 2.1.2).

Det tycks finnas ett samband mellan längden på den formella och den informella rapporten hos enskilda elever. Det betyder att de enskilda eleverna inte har satsat på någondera rapporten utan de elever som har skrivit en tämligen lång formell rapport har också skrivit en tämligen lång informell rapport och tvärtom. De språkbadspojkar t.ex. som skrivit den kortaste respektive den längsta formella rapporten har också skrivit den kortaste respektive den längsta informella rapporten. Detta tycks gälla genomgående. Den elev som skrivit den längsta formella rapporten har också ofta skrivit en informell rapport som är längre än medeltalet i gruppen och tvärtom. Ett undantag utgör den flicka i språkbadsgruppen som skrivit den kortaste formella texten, eftersom hon samtidigt skrivit den längsta informella texten i gruppen, och den flicka i jämförelsegruppen som skrivit den kortaste formella rapporten men en något längre text än medeltalet i gruppen när det gäller den informella rapporten.

Tabell 5 visar också att flickorna angående både den formella och den informella rapporten har producerat längre texter än pojkarna. I den formella rapporten är skillnaden mellan flickorna och pojkarna i språkbad 38,8 ord och i jämförelsegruppen 84,9 ord. I språkbadsgruppen har 5 pojkar av 16 skrivit längre formella rapporter än medeltalet hos språkbadsflickorna, medan 11 flickor av 16 har producerat längre formella rapporter än språkbadspojkar i medeltal. I jämförelsegruppen är de formella rapporterna hos hela 18 flickor av 24 längre än hos pojkarna i jämförelsegruppen och bara 1 pojke av 13 har överskridit medeltalet hos flickorna i jämförelsegruppen. Det finns dock inga

signifikanta skillnader mellan könen i de två grupperna i fråga om produktiviteten i den formella rapporten.

I den informella rapporten har flickorna i språkbud skrivit i medeltal 77,5 ord längre rapporter än pojkarna och flickorna i jämförelsegruppen 72,4 ord längre rapporter än pojkarna i sin grupp. I språkbudsgruppen har bara 2 pojkar av 16 skrivit längre informella rapporter än medeltalet hos språkbuds flickorna och 13 flickor av 16 har överskridit språkbudspojkarnas medeltal. I jämförelsegruppen har med ett undantag samtliga flickor skrivit längre informella rapporter än pojkarna i jämförelsegruppen i medeltal, och ingen av pojkarna har producerat längre informella rapporter än medeltalet för flickorna i jämförelsegruppen. Det finns inga signifikanta skillnader mellan könen i språkbudsgruppen men i jämförelsegruppen är skillnaden mellan flickorna och pojkarna signifikant med 99 % konfidensintervall i fråga om produktiviteten i den informella rapporten.

Sammanfattningsvis kan konstateras att skillnaderna i produktivitet mellan de två könen fortfarande finns kvar i åk 9. Båda könen producerar mera text i åk 9 än i åk 4, men pojkarna tycks inte nå flickornas resultat i produktivitet. Den individuella variationen är dock stor och några av pojkarna i materialet har producerat tämligen långa rapporter. Det är dock flickorna i båda grupperna som producerat mest text och pojkarna som producerat minst text när man sammanslår den formella och den informella rapporten. Skillnaderna mellan könen är statistiskt signifikanta enbart i jämförelsegruppen och i fråga om den informella rapporten. Mitt material visar dock inga signifikanta skillnader mellan eleverna i språkbudsgruppen och eleverna i jämförelsegruppen i vare sig åk 4 eller åk 9.

4.2 Lexikala drag

Tidigare undersökningar i elevers användning av ordförrådet har visat att det finns vissa skillnader i vilka ordklasser som främst förekommer i de skrivna texterna. Inlärare av ett andraspråk tenderar att använda de s.k. innehållstunga ordklasserna (jfr nedan) i större utsträckning än de som har språket i fråga som sitt förstaspråk. Med innehållstunga ordklasser avses substantiv, verb och adjektiv samt particip och de s.k. t-adverben, dvs. adverb som är bildade av adjektiv i neutrum och som används som adverb. Både particip-former och de s.k. t-adverben har i min undersökning räknats med i antalet adjektiv. Den större andelen innehållstunga ordklasser i inlärares språk-användning anses bero på att inlärare först tillägnar sig sådana för kommunikationen viktiga ordklasser som är innehållstunga och därefter de ordklasser som fyller en mera grammatisk funktion (jfr avsn. 2.1.3; Kotsinas 1982: 42; Björklund 1996a: 92f, 97). Yngre skribenters språk utvecklas naturligtvis också på det syntaktiska planet och samtidigt påverkar ju detta också ordklassfördelningen. Den enkla syntaxen i språket blir mera komplex och eleverna experimenterar för att finna de ramar som kännetecknar denna mera komplexa syntax, vilket medför växande andelar av s.k. formord (jfr Korkman 1995). Härtill har tidigare undersökningar visat att flickor och pojkar i allmänhet väljer att använda olika andelar av substantiv och verb i sina texter. Flickornas språkbruk tenderar att innehålla flera verb än pojkarnas, medan pojkarna i större omfattning använder substantiv än flickorna (jfr Hultman 1981: 41ff; Hultman & Westman 1977: 89f; Lundquist 1978: 85; avsn. 3.2; se även nedan).

Med stigande ålder förändras elevernas språkbruk så att det allt mera börjar likna de vuxnas språkbruk. Samtidigt som språkbruket mognar kommer sådana egenskaper som är karakteristiska för vuxet språkbruk att framträda allt mera. Vuxna yrkesskribenter skriver förtätat, varierat och uttrycksfullt, vilket även innebär variation i ordvalet (Pettersson 1982: 22). Pettersson (1982: 31)

konstaterar att huvudregeln för moget språk är att ordförrådet ökar, ordvalet blir mera nyanserat och innehållet tättnar. Språket får dock inte bli alltför förtätat eller för innehållsrikt, eftersom det då kommer att likna det språkbruk som kallas kanslistil (Pettersson 1982: 6).

Ett innehållsrikt språk karakteriseras av bl.a. ett stort och varierat ordförråd bestående av färre vanliga ord och flera ovanliga ord, med vilka i detta sammanhang avses de s.k. innehållstunga orden (Pettersson 1982: 7ff). Språket består alltså av s.k. innehållsord, som för texten framåt och s.k. funktionsord, som gör texten klarare. En mogen skribent tycks använda flera sådana ord som för texten framåt än en mindre mogen skribent (se Hellspong och Ledin 1997: 72; Saarela 1997: 27). Funktionsorden behövs emellertid, och de är viktiga, men de ger inte språket mycket liv och man måste ge språket innehåll och färg (Pettersson 1982: 33). I sin strävan mot ett vuxet språkbruk gör sig ungdomarna alltså av med de pratiga småorden och erövrar nya uttrycksmöjligheter – de ord som förenklar tanken och berikar uttrycken (Pettersson 1982: 31).

Moget språkbruk innehåller många substantiv, gott om adjektiv, particip och prepositioner, men få verb, pronomen och adverb (Pettersson 1982: 8ff, 29). En växande andel substantiv och en minskande andel verb tyder på en mogenhetsgrad hos eleverna, och således ökar antalet substantiv medan antalet verb blir färre när språket mognar (Pettersson 1982: 5; Saarela 1997: 82). På liknande grunder brukar man också göra skillnad mellan den nominala och den verbala stilen i språkbruket. Den nominala stilen karakteriseras således av många substantiv, ofta på bekostnad av verb, av många adjektiv, particip och prepositioner, och är typisk för skriftspråk samt hos pojkar. Den verbala stilen karakteriseras däremot av många verb, adverb och pronomen, och förknippas ofta med den talspråkliga stilen och används i större omfattning av flickor än av pojkar. (Se Hultman och Westman 1977: 85f, 98; jfr Hellspong och Ledin 1997: 78f). Det är dessutom vanligen barn som skriver talspråkligt om man använder andelen olika ordklasser i texten som måttstock (Saarela 1997: 41).

Andelen substantiv skall alltså växa. Det är substantiven som förmedlar information, även om det dock inte är många substantiv i sig utan många olika substantiv som kan anses vara ett kvalitetsdrag i en text (Hultman och Westman 1977: 101, 105). Det är främst de avancerade typerna (genitivformer samt verbalsubstantiv och adjektivsubstantiv) vilkas andel skall öka, eftersom det är dessa substantiv som hjälper till att förenkla tunga, ohanterliga uttryck (Pettersson 1982: 27). Dessa avancerade typer är också de substantiv som finns i olika andelar i abstrakt och konkret språk (jfr Hellspong och Ledin 1997: 79f). Det konkreta språkbruket består bl.a av många konkreta substantiv och många dynamiska verb, medan det abstrakta språkbruket karakteriseras bl.a. av många abstrakta substantiv och många passiva verb (Hellspong och Ledin 1997: 79).

Hultman och Westman (1977: 110) påpekar att verbalsubstantiv är bra om man vill skriva koncentrerat och få med mera tankeinhåll inom samma sats. I bruksprosa producerad av vuxna skribenter används fler verbalsubstantiv än i gymnasisters texter, och i gymnasisternas texter finns fler verbalsubstantiv hos pojkarna än hos flickorna. Det är alltså gymnasisterna i jämförelse med vuxna skribenter i Hultmans och Westmans (1977: 159) undersökning och främst gymnasistflickorna av de två könen som använder fler huvudverb och få verbalsubstantiv. Skillnaden mellan könen skall dock inte överskattas (Hultman och Westman 1977: 112). Ofta kräver ett verbalt uttryck längre och klumpigare omskrivningar, men man bör dock inte sträva efter verb-nominalisering, eftersom verb-nominalisering är bra bara om den överför budskapet på ett begripligt sätt (Hultman och Westman 1977: 112f). Detta kan således också ses som ett drag i moget språkbruk som allt mera kommer att framträda med stigande ålder, när eleverna också börjar kunna använda ett mer abstrakt språkbruk än tidigare.

Andelen verb minskar på lång sikt (från mellanstadiet i grundskolan till vuxen produktion av bruksprosa) (Pettersson 1982: 30). Verben är en viktig ordklass, men man måste skilja på olika verb, eftersom verben också utgör en

mycket ojämn ordklass. I verbordklassen ingår ju både hypervanliga verb, som kan anses vara bleka och innehållstomma (t.ex. *vara, ha, kan, skall, komma, gå, vilja*), och tankedigra och målande verb som vittnar om rika resurser, konstaterar Pettersson (1982: 31). Det är de bleka verben som borde bli färre med stigande ålder och de färgstarka verben borde bli fler, eftersom de bleka verben är till begränsad nytta, medan de färgstarka och rika verben är ett oskattbart uttrycksmedel (Pettersson 1982: 31).

Hultman och Westman (1977: 98ff) påpekar att det är lätt att skriva ett nyanserat och innehållsrikt språk om man använder fler substantiv än vad gymnasisterna i deras undersökning i allmänhet använder. Det krävs mera av språkligt kunnande att använda färre nominala ordklasser och fler verbala ordklasser för att nå ett nyanserat språkbruk. Man bör också komma ihåg att en mycket hög andel nominala ordklasser tillsammans med många abstrakta substantiv gör texten tungläst (Hultman och Westman 1977: 99).

Med den kvantitativa analysen av ordförrådet hos de undersökta eleverna har jag för avsikt att studera hur ordförrådet fördelas i de två texterna dels hos språkbads elever som inlärare av ett andraspråk i jämförelse med de elever som har svenska som förstaspråk, dels hos flickorna och pojkarna i de två grupperna. Jag kommer först att behandla andelen substantiv, verb och adjektiv. I denna delanalys ingår både huvudverb och hjälpverb och som adjektiv har jag också räknat particip och de s.k. t-adverben. Jag kommer också att i den kvantitativa analysen belysa den lexikala tätheten och den lexikala variationen hos flickorna och pojkarna i de två grupperna för att få en uppfattning om hur eleverna har valt att använda ordförrådet i de två texterna med olika mottagare.

Analysen av dessa egenskaper i elevernas texter kommer också i viss mån att belysa eventuella förändringar i användningen av ordförrådet ur ett utvecklingsperspektiv. Jämförelser görs mellan resultaten i åk 4 och åk 9. Man bör komma ihåg att denna jämförelse inte direkt ger en bild av enskilda elevers

utveckling under åren utan främst kan visa på tendenser hos eleverna i de två grupperna, eftersom enbart en del av eleverna har deltagit i skrivuppgiften vid de två tidpunkterna. (Se närmare avsn. 1.4.2.)

4.2.1 De innehållstunga ordklasserna

De innehållstunga ordklasserna omfattar alltså substantiv, verb och adjektiv (inklusive particip och de s.k. t-adverben). Jag kommer att behandla dessa ordklasser kvantitativt och fastställa andelarna hos flickor och pojkar i språkbud och i jämförelsegruppen samt att jämföra resultaten i den formella rapporten med resultaten i den informella rapporten angående de innehållstunga ordklassernas andelar. Avsikten med studierna i ordklassfördelningen är att få reda på om språkbudselevernas ordförrådsanvändning i åk 9 innehåller inlärarespråkliga drag (se närmare avsn. 2.1.3) i den bemärkelsen att de innehållstunga ordklasserna i de skrivna texterna utgör en större del av ordförrådet än hos de elever som har svenska som förstaspråk. Dessutom kan mottagaren av de två texterna påverka ordförrådsanvändningen och bidra till att resultaten blir olika i fråga om andelen innehållstunga ordklasser av det totala antalet löpord. För denna analys har jag således räknat antalet ord för de tre ordklasserna hos eleverna och också hur stor andel de utgör av hela ordförrådet. Avsnittet avslutas med en jämförelse av resultaten i åk 4 hos flickorna och pojkarna i de två grupperna.

Cassirer (1972: 35) konstaterar att undersökningar har visat att substantiven vanligen täcker 20–22 % av ordförrådet, verben 17–20 % och adjektiven 4–8 % av ordförrådet. Han påpekar dock att det kan finnas signifikanta skillnader mellan olika stilarter i frekvensen av olika ordklasser, bl.a. adjektiv, substantiv och verb varierar mycket i fråga om förekomst beroende på hurdan text det är fråga om. Cassirer (1972: 35) konstaterar t.ex. att en stor andel verb hör mera samman med en berättande text än med en beskrivande text. Det bör dock påpekas att det enligt Cassirer (1972: 35) inte finns ett fullständigt

samband mellan en hög verbfrekvens och intryck av livlighet och rörelse. Vidare har man noterat att t.ex. i vetenskaplig stil rör sig andelen verb mellan 13,9 % och 18,9 % och andelen adjektiv mellan 5,6 % och 7,7 % (Nordman 1992: 62f, 118f; jfr även Koskela 2000: 42f, 52); Nordman har inte angett andelen substantiv men konstaterar att substantiven är frekventa och innehållsmässigt betydelsefulla i facktexter (1992: 61, 204). I bruksprosan utgör substantiven 25–30 % av ordförrådet enligt Pettersson (1982: 12). Pettersson (1982: 12) påpekar dessutom att en svensk text blir svårbegriplig när andelen substantiv är 35–40 % av hela ordförrådet.

Hultman och Westman (1977: 84ff) har i sin undersökning behandlat ordklassfördelningen hos olika skribenter. Deras undersökning berör främst gymnasieelevernas språkbruk, men de presenterar också resultaten för ordklassfördelningen i vuxna skribenters texter. De vuxna skribenternas texter går under benämningen bruksprosa och omfattar fyra olika genrer: broschyrer, tidningstexter, läroböcker och debatttexter. I min framställning kommer jag att presentera enbart det sammanlagda värdet för bruksprosan som Hultman och Westman räknat ut och diskuterar inte närmare resultaten för texter inom olika genrer.

Både i bruksprosan och i gymnasistuppsatserna utgör substantiven den procentuellt största ordklassen (27,05 % resp. 21,87 %), medan verben utgör den näst största ordklassen (16,15 % resp. 18,85 %). Adjektiven utgör i bruksprosan 7,29 % av löporden och i gymnasistuppsatserna 6,65 %. (Se tabellen i Hultman och Westman 1977: 85.) I förhållande till talspråket finns det i allmänhet skillnader mellan ordklassernas proportioner. För jämförelsens skull kan nämnas att substantivens andel är bara 9,87 % av löporden när det gäller talspråket i Hultmans och Westmans (1977: 85) undersökning. Verben är den näst största ordklassen efter pronomen (23,57 %) i talspråket och utgör en stor del av orden, nämligen 20,33 % av löporden. Adjektiven används ännu mindre i talspråket än i skriftspråket (4,58 % av löporden). I Ylikiiskiläs (2001: 77ff) undersökning av svenskt talspråk hos enspråkiga och tvåspråkiga barn

och vuxna utgör substantiven 13,8–15,3 %, verben 19,4–21,1 % och adjektiven 1,0–2,2 % av ordförrådet. Ordförrådsfördelningen visar tydliga skillnader mellan bruksprosan och gymnasisternas texter och mellan talspråk och gymnasisternas texter. Dessutom liknar pojkarnas språkbruk bruksprosan mera än flickornas språkbruk (Hultman och Westman 1977: 105)

Det kan noteras att variationen i ordklassfördelningen är tämligen stor och man kan egentligen inte säga att det finns strikta normer för ordklassfördelningen i en skriven svensk text. Vissa tendenser kan dock noteras; substantiven utgör i skrift vanligen största delen av ordförrådet (20–27 %) och verben den näst största delen (16–20 %), adjektivens andel är tämligen liten (4–8 %) jämfört med substantivens och verbens. Jag kommer att betrakta denna fördelning som typisk för skriftspråket. En text där andelen substantiv är lägre än 20 % och andelen verb överstiger 20 % kan anses ha talspråkliga inslag. Jag vill dock inte påstå att en text p.g.a. dessa drag skulle vara nerskrivet tal utan man bör komma ihåg, såsom Hultman och Westman (1977: 100) påpekar, att skriftspråket och talspråket är två olika former av språket och används under mycket olika omständigheter.

Av tabellerna 6 och 7 framgår de innehållstunga ordklassernas andelar i procent av det totala antalet löpord i de två rapporterna hos de undersökta eleverna. Andelarna presenteras både som medeltal i gruppen och som medianvärde för gruppen.

Tabell 6. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal i den formella rapporten samt medianen hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	substantiv %		verb %		adjektiv %		övriga %
	medeltal	median	medeltal	median	medeltal	median	medeltal
SBfi	24,5	23,3	17,6	17,8	8,6	8,0	49,3
SBpo	22,7	24,0	18,5	18,3	6,0	6,0	52,8
SVHfi	22,6	22,8	19,6	20,1	8,7	8,0	49,1
SVHpo	22,1	21,9	18,9	19,1	8,7	7,6	50,2

I den formella rapporten har både flickorna och pojkarna i de två grupperna använt flest substantiv, något färre verb och minst adjektiv. SB-flickorna har den största andelen substantiv i sina formella rapporter. SB-pojkarna och SVH-flickorna i materialet har ca 2 procentenheter färre substantiv än SB-flickorna och SVH-pojkarna 2,5 procentenheter färre substantiv. Andelen verb är störst hos SVH-flickorna och minst hos SB-flickorna. Skillnaden är 2 procentenheter. Pojkarnas verbandel är liknande i de två grupperna och placerar sig mellan flickornas verbandelar. Adjektiven täcker närmare 9 % av ordförrådet hos SVH-eleverna och SB-flickorna i den formella rapporten. Endast SB-pojkarna har en något mindre andel adjektiv i sina formella rapporter. Skillnaden är drygt 2,5 procentenheter. Inga signifikanta skillnader mellan de två grupperna har noterats i fråga om andelen olika ordklasser i materialet.

Variationen inom grupperna är tämligen stor i samtliga fall. I fråga om substantiv är variationen hos SB-flickorna 18 procentenheter, hos SB-pojkarna 17,0 procentenheter, hos SVH-flickorna 17,3 procentenheter och hos SVH-pojkarna hela 25,1 procentenheter. Variationen i fråga om substantiv är således större hos pojkarna än hos flickorna endast i SVH-gruppen. Verbvariationen är något mindre hos både flickorna och pojkarna i materialet. Hos SB-flickorna är variationen 8,6 procentenheter, hos SB-pojkarna 11,2 procentenheter, hos SVH-flickorna 10,3 procentenheter och hos SVH-pojkarna 8,7 procentenheter. Variationen inom grupperna gällande andelen adjektiv är hos SB-flickorna 11,7 procentenheter, hos SB-pojkarna 10,5 procentenheter, hos SVH-flickorna 18,3 procentenheter och hos SVH-pojkarna hela 21,7 procentenheter. Spridningen i andelen adjektiv inom gruppen är något mindre hos SB-eleverna än hos SVH-eleverna vad gäller den formella rapporten.

I samtliga fall ligger andelen substantiv och verb i den formella texten inom de ramar som kan anses typiska för en skriven text. Vad gäller adjektiven är det endast SB-pojkarnas andel som ligger inom dessa ramar, medan flickorna

och SVH-pojkarna i sina formella rapporter har något fler adjektiv än vad som anses vanligt i skrivna texter. Det är dock fråga om enbart 0,6–0,7 procentenheter, vilket inte kan anses som en egentlig skillnad. Det ser ut som om SB-pojkarnas och SVH-elevernas resultat i hög grad liknar resultaten hos gymnasterna i Hultmans och Westmans (1977: 89) undersökning, medan SB-flickorna i den formella rapporten närmar sig de vuxna skribenternas resultat.

Resultaten av svenska undersökningar i flickornas och pojkarnas användning av ordförrådet visar att flickornas språk redan under lågstadietiden kan karakteriseras som verbalt medan pojkarna föredrar ett mera nominalt språkbruk (Hultman 1981: 48). (Se närmare ovan och avsn. 3.2.) Därför är det intressant att se om resultaten i mitt material uppvisar samma tendens. Jag begränsar analysen till enbart ordklasserna substantiv och verb, eftersom övriga ordklasser (t.ex. pronomen eller adverb) inte över huvud taget närmare analyserats inom ramen för min undersökning. Jag har inte räknat bort egennamnens andel av substantiven, även om den är tämligen hög. I verben ingår emellertid också hjälpverben, vilket eventuellt utjämnar situationen, även om andelen hjälpverb inte är särskilt hög i mitt material.

Tidigare undersökningar i flickors och pojkars ordförråd har alltså visat att flickorna tenderar att använda fler verb än pojkarna medan pojkarna oftare väljer substantiv än flickorna (jfr bl.a. Hultman och Westman 1977: 89; se också avsn. 3.2). I gymnastmaterialet har flickorna 21,4 % substantiv och pojkarna 22,3 % av alla ord. Verben utgör hos flickorna 19,3 % och hos pojkarna 18,5 % av ordförrådet (Hultman och Westman 1977: 89). Skillnaderna är också statistiskt signifikanta, även om de är små. Resultaten i min undersökning angående den formella rapporten stöder inte fullt ut detta. Endast SVH-flickorna har något fler verb än pojkarna, medan SB-flickorna har använt färre verb än pojkarna och fler substantiv än pojkarna. I jämförelsegruppen har flickorna och pojkarna liknande andelar substantiv i sina formella rapporter. Resultaten visar inga signifikanta skillnader mellan könen.

De innehållstunga ordklasserna i den formella rapporten utgör något mindre än hälften av ordförrådet hos SB-pojkarna (47,2 %) och ungefär hälften hos SB-flickorna (50,7 %), SVH-flickorna (50,9 %) och SVH-pojkarna (49,8 %). Skillnaderna är dock inte stora och visar ingen statistisk säkerhet. Den inomgruppsliga variationen är större hos eleverna i SVH än hos eleverna i SB. Hos SVH-flickorna är variationen 23,8 procentenheter, hos SVH-pojkarna 23,4 procentenheter, hos SB-flickorna 17,8 procentenheter och hos SB-pojkarna 15,8 procentenheter. Anmärkningsvärt är att språkbads eleverna som inlärare inte har en större andel av de innehållstunga ordklasserna utan resultaten är liknande i de två grupperna. I fråga om den formella rapporten finns alltså inte detta inlärarspråkliga drag längre representerat hos språkbads eleverna i åk 9 (jfr avsn. 2.1.3).

I fråga om den informella rapporten utgör verben den största ordklassen hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna. Substantiven står för den näst största andelen och adjektiven omfattar 8,6–9,6 % av hela ordförrådet (se tabell 7). Vad gäller andelen substantiv i den informella rapporten utgörs de två ytterligheterna av SB-pojkarna och SVH-flickorna, skillnaden mellan dessa är 4,4 procentenheter. SB-flickorna och SVH-pojkarna har nästan lika stora andelar substantiv. I fråga om verben utgörs de två ytterligheterna av flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen och skillnaden mellan dessa är 2,4 procentenheter. Språkbads elevernas resultat placerar sig mellan dessa. I språkbadsgruppen har således pojkarna liknande andel verb som flickorna medan jämförelsegruppens flickor har fler verb än pojkarna. Hos SVH-flickorna är substantivens andel tydligt mindre än verbens i jämförelse med SVH-pojkarna och språkbads eleverna. I språkbadsgruppen har flickorna och pojkarna drygt en procentenhet färre substantiv än verb och i jämförelsegruppen har pojkarna en procentenhet färre substantiv än verb. Inga signifikanta skillnader mellan könen eller mellan de två grupperna har noterats. Det finns inte i mitt material några tydliga tendenser till skillnader mellan de två könen vilka skulle motsvara de resultat som rapporterats i tidigare undersökningar (jfr

avsn. 3.2). Enbart hos SVH-flickorna kunde det i den informella rapporten anses vara fråga om en för flickor typisk fördelning av substantiv och verb.

Tabell 7. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal i den informella rapporten hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	substantiv %		verb %		adjektiv %		övriga %
	medeltal	median	medeltal	median	medeltal	median	medeltal
SBfl	19,2	19,1	21,0	20,7	8,6	7,1	51,2
SBpo	20,2	22,3	21,5	20,1	9,6	9,4	48,8
SVHfl	15,8	15,0	22,3	22,2	9,5	9,4	52,4
SVHpo	18,9	19,8	19,9	19,6	9,6	9,4	51,7

Den individuella variationen inom grupperna är tämligen stor också vad gäller den informella rapporten. I fråga om substantiv är spridningen hos SB-flickorna 11,5 procentenheter, hos SB-pojkar 14,3 procentenheter, hos SVH-flickorna 17,3 procentenheter och hos SVH-pojkar 18,5 procentenheter. Variationen i fråga om substantiv är således störst hos SVH-eleverna. Verbvariationen är hos SB-flickorna 8,1 procentenheter, hos SB-pojkar 14,9 procentenheter, hos SVH-flickorna 11,2 procentenheter och hos SVH-pojkar 17,8 procentenheter. Det tycks vara pojkar som har större variation i fråga om verb än flickor. Den största inomgruppsliga variationen hos SVH-eleverna gäller andelen adjektiv. Hos SB-flickorna är variationen 12,5 procentenheter, hos SB-pojkar 13,4 procentenheter, hos SVH-flickorna 19,9 procentenheter och hos SVH-pojkar 17,8 procentenheter. I fråga om den informella rapporten är den inomgruppsliga variationen således något mindre hos språkbudseleverna än hos eleverna i jämförelsegruppen.

I jämförelse med tendenserna för fördelningen av ordförrådet på olika ordklasser tycks det finnas skillnader mellan den informella rapporten och det som jag betraktat som typiskt för en skriven svensk text (se ovan). I fråga om substantiv ligger enbart SB-pojkar resultat inom den givna ramen och i fråga om verb finns enbart SVH-pojkar verbandel inom denna ram. Substantiven används i allmänhet i mindre andelar i den informella

rapporten än vad som är vanligt i skrivna texter och verben används i större andelar liksom också adjektiven. Det verkar som om eleverna har beaktat mottagaren av rapporten så att den formella mottagaren har fått en mera skriftspråklig rapport medan den informella mottagaren har fått en mera tal-språklig rapport. Andelen adjektiv passar dock inte riktigt in i bilden, eftersom adjektivens andel är betydligt större än vad som är vanligt i skriftspråket och talspråket. Det kan dock p.g.a. dessa avvikelser i andelen substantiv och verb konstateras att både språkbadseleverna och jämförelsegruppens elever i mitt material har försökt beakta mottagaren när de skrivit de två rapporterna.

I den informella rapporten utgör de innehållstunga ordklasserna något mindre än hälften av ordförrådet hos SB-flickorna (48,8 %) och SVH-eleverna (47,6 % hos flickorna och 48,3 % hos pojkarna), medan de hos SB-pojkarna utgör något mera än hälften av ordförrådet (51,2 %). Den inomgruppsliga variationen tycks vara tämligen stor, förutom hos SB-flickorna vilkas variationsvidd är 15,2 procentenheter. Hos SB-pojkarna är variationen 22,4 procentenheter, hos SVH-flickorna 22,3 procentenheter och hos SVH-pojkarna 25,2 procentenheter. Resultaten visar dock inga signifikanta skillnader. I fråga om den informella rapporten tycks de innehållstunga ordklasserna vara dominerande i SB-pojkarnas rapporter, medan SB-flickornas resultat motsvarar resultaten hos eleverna i jämförelsegruppen.

Resultaten i åk 4 och jämförelser med åk 9

Tabell 8 visar att eleverna i åk 4 i samtliga grupper har använt mest substantiv, något färre verb och få adjektiv. I språkbad är skillnaden mellan andelen substantiv och andelen verb något tydligare än i jämförelsegruppen. Dessutom är andelen substantiv och verb i språkbadselevernas berättelser högre än i berättelserna hos eleverna i jämförelsegruppen, medan andelen adjektiv i berättelser skrivna av eleverna i jämförelsegruppen är något högre.

Tabell 8. Andelen substantiv, verb och adjektiv i procent av det totala antalet löpord i medeltal hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.

	substantiv %	verb %	adjektiv %	övriga %
SBfl	27,2	23,1	4,1	45,5
SBpo	25,8	23,4	3,9	46,9
SSVfl	23,9	21,5	5,0	50,0
SSVpo	24,7	21,2	4,9	48,8

Björklunds (1996a: 95) undersökning av språkbudselevernas ordförråd i en skriftlig uppgift i åk 3 visar liknande resultat som mina. Språkbudseleverna använder fler substantiv än verb och få adjektiv. Intressant i Björklunds resultat är att den ena jämförelsegruppen beter sig på liknande sätt som språkbudsgrupperna vad gäller andelen substantiv, medan den andra jämförelsegruppens resultat avviker och motsvarar mina resultat hos jämförelsegruppen i åk 4. I fråga om andelen adjektiv har jämförelsegruppens elever i Björklunds material använt ungefär lika få adjektiv som språkbudseleverna.

Korkmans (1995: 113ff) undersökning av elevernas skriftliga produktion i åk 6 visar resultat som strider mot mina. I hennes undersökning har både enspråkiga och tvåspråkiga elever använt en större andel verb än substantiv (enspråkiga: 21,3 % resp. 19,7 %; tvåspråkiga: 22,5 % resp. 19,1 %), något som inte är fallet i min eller i Björklunds (1996a: 95) undersökning. I Korkmans undersökning finns det över huvud taget ingen skillnad i ordklassfördelningen mellan de enspråkiga och tvåspråkiga eleverna vad gäller substantiv och verb. Adjektivens andel hos eleverna i Korkmans (1995: 113ff) undersökning skiljer sig mellan enspråkiga och tvåspråkiga elever med ca en procentenhet (enspråkiga 5,5 %; tvåspråkiga 4,6 %).

I en skrivuppgift utförd på finska i åk 4 av en del av de språkbudselever som deltagit i min undersökning, påminner resultaten för språkbudseleverna om resultaten i mitt material (se Elomaa 1996: 98f, 2000: 191f). Språkbudseleverna använder i den finska uppgiften en större andel substantiv än verb (33,7 %

resp. 27,3 %) och en procentenhet färre adjektiv än jämförelsegruppens elever. Hos jämförelsegruppens elever i den finska uppgiften är andelen substantiv och verb ungefär densamma (28,6 % resp. 28,1 %). Det intressanta är att språkbads eleverna, när de skriver på finska, mera motsvarar de enspråkigt finska eleverna i t.ex. Saarelas (1997: 81) undersökning än vad den finskspråkiga jämförelsegruppens elever gör i Elomaas (1996, 2000) undersökning. Enligt Saarelas (1997: 81) resultat fördelas ordförrådet hos elever i åk 4 så att 32,9 % är substantiv, 27,7 % verb och 3,8 % adjektiv.

I mitt material finns det ingen signifikant skillnad mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna i åk 4. I FRIS-undersökningen som rapporteras av Linell, Lundquist, Martinsson, Nordlund och Pettersson (1978: 21) har forskarna i FRIS-projektets slutrapport också behandlat ordklassernas andel i procent av löporden (Linell et al. 1978: 73). Man har dock inte i FRIS-projektet räknat med hjälpverben (Linell et al. 1978: 12), vilket betyder att när det gäller verben är materialet inte jämförbart med mitt material, eftersom jag räknat med alla verb.

I FRIS-projektet har både flickorna och pojkarna använt en liknande andel substantiv (22 % resp. 20 %), adjektiv (2,7 % resp. 3,1 %) och verb (15 % resp. 15 %). Detta gäller även de tvåspråkiga flickorna och pojkarna i Korkmans (1995) undersökning. De enspråkiga eleverna har vissa smärre skillnader mellan könen i användningen av substantiv och verb.

Hos eleverna i FRIS-projektet utgör de tre ordklasserna en tydligt mindre andel av löporden än hos eleverna i mitt material. Hos flickorna utgör de tre ordklasserna 38,1 % av löporden och hos pojkarna 39,7 %. Att hjälpverben inte har räknats med påverkar naturligtvis också resultaten. Korkmans (1995) undersökning visar liknande resultat. Hos både enspråkiga och tvåspråkiga flickor och pojkar utgör de tre ordklasserna mindre än hälften av hela ordförrådet (46–47 %).

Min undersökning visar att det i språkbadsgruppen är flickorna som använder en procentuellt större andel substantiv än pojkarna, medan det i jämförelsegruppen är pojkarna som använder en större andel substantiv än flickorna. Dessa skillnader mellan flickor och pojkar visar dock ingen statistisk signifikans. I fråga om adjektiv finns det i mitt material inga skillnader mellan flickor och pojkar.

I mitt material har flickorna och pojkarna i både språkbadsgruppen och jämförelsegruppen använt en större andel substantiv än verb. De förväntningar som de tidigare undersökningarna lade grund till, dvs. att flickorna har ett språk som är mera rikt på verb (se ovan; jfr t.ex. Hultman 1981: 41ff; Hultman & Westman 1977: 89f; Lundquist 1978: 85; se även avsn. 3.2) infrias inte i min undersökning vad gäller åk 4 vare sig i språkbadsgruppen eller i jämförelsegruppen. Man kan alltså inte säga att flickornas språk skulle vara mera verbrikt än pojkarnas i vare sig språkbadsgrupperna eller i jämförelsegrupperna (se diskussionen i avsn. 3.2). Pojkarna tycks däremot föredra substantiv framför verb, men det gör även flickorna.

I allmänhet tycks flickorna och pojkarna i både språkbadsgruppen och jämförelsegruppen ha mycket jämna resultat vad beträffar andelen olika ordklasser. Skillnaderna i andelen olika ordklasser mellan flickorna och pojkarna visar ingen statistisk signifikans.

Jämförelsen av resultaten i åk 4 och åk 9 visar skillnader mellan andelen substantiv, verb och adjektiv i mitt material. Hos både flickorna och pojkarna i de två undersökta grupperna har andelen substantiv minskat och andelen adjektiv ökat med stigande ålder. Även andelen verb har minskat hos SB-eleverna och SVH-pojkarna, men hos SVH-flickorna är andelen verb högre i den informella rapporten i jämförelse med åk 4, medan den är lägre i den formella rapporten i jämförelse med åk 4.

I samtliga fall tycks den största andelen substantiv finnas i berättelsen från åk 4 och det minsta antalet substantiv i den informella rapporten. Ett högt antal substantiv i en text kan anses vara ett tecken på informationstäthet. I mitt material kan dock den höga andelen substantiv i åk 4 anses vara ett tecken på omogenhet i den betydelsen att unga skribenter ännu skriver fämligen konkret och med enkel syntax. I åk 9 däremot kan de olika andelarna substantiv i den formella och den informella rapporten anses ha att göra med informationstäthet. I fråga om språkbadseleverna kan dessutom det faktum att eleverna håller på och tillägnar sig andraspråket påverka ordklassfördelningen. Dessutom tycks andelen substantiv också vara hög i berättande och beskrivande stil (se ovan).

Alla elever förutom SVH-flickorna, som har den största andelen verb i den informella rapporten, har använt den största andelen verb i åk 4. Den minsta andelen verb finns i samtliga grupper i den formella rapporten. En stor andel verb tycks höra mera samman med en berättande text än med en beskrivande text. I mitt material är den text som skrivits av eleverna i åk 4 främst en berättande text och andelen verb är också fämligen hög i den. Den höga verbfrekvensen kan naturligtvis också hänga samman med elevernas bristande mogenhet som skribenter vilken kan ta sig uttryck i en mera talspråklig stil.

I fråga om rapporterna i åk 9 tycks det finnas en skillnad mellan den formella och den informella texten och i samtliga fall antyder resultaten en mera berättande stil i den informella rapporten och en mera beskrivande stil i den formella rapporten. Det verkar som om mottagaren har påverkat elevernas val av ordförråd så att man för den formella mottagaren, rektorn, främst beskriver resan, medan man för den informella mottagaren, kompiserna, mera berättar om resan. En mera ingående semantisk analys av de använda verben i mitt material i åk 9 förväntas ge ytterligare upplysningar om detta.

De innehållstunga ordklassernas andel av det totala antalet löpord i mitt material har i allmänhet minskat med stigande ålder hos skribenterna. I åk 4 utgör de innehållstunga ordklasserna något mera än hälften av ordförrådet hos språkbads eleverna samt hos pojkarna i jämförelsegruppen och hälften hos flickorna i jämförelsegruppen (jfr tabell 8). I åk 9 däremot utgör de innehållstunga ordklasserna i allmänhet något mindre än hälften av ordförrådet, även om det finns skillnader mellan de två rapporterna främst mellan SB-pojkarna och SVH-flickorna (jfr tabell 6 och 7). Detta kan anses vara en mogenhetsfråga. I samtliga fall tycks eleverna närma sig det vuxna språkbruket och andelen innehållstunga ordklasser är inte längre dominerande. I synnerhet i språkbadsgruppen har en förändring i ordklassfördelningen skett, vilket tyder på ökande färdigheter i andraspråket (jfr avsn. 2.1.3).

4.2.2 Lexikal täthet

Lexikal täthet mäter man genom att beräkna den procentuella andelen lexikala ord av det totala antalet ord i en text. Med lexikala ord menas betydelsebärande ord (innehållstunga ord) dvs. verb, substantiv, adjektiv och de adverb som bildas av motsvarande adjektiv med tillägg av *-t*. Hjälpverb betraktas inte som lexikala ord. (Se Fiilin 1980: 48 och Linnarud 1979: 221.)

Sorvali (1984: 93) konstaterar att den lexikala tätheten kan anses beskriva hur kompakta texterna är, men som innehållsmätare kan den lexikala tätheten användas bara i begränsad utsträckning. Sorvalis undersökning av lexikal täthet gäller ett material som består av tentamenssvar skrivna av universitetsstudenter. Således är hennes material inte likadant som mitt material, men hennes påstående är värt att beakta även när man studerar den typ av texter som eleverna i mitt material har producerat. Resultaten i fråga om lexikal täthet ger ett mått med vilket man kan jämföra inlärares prestationer (Linnarud 1979: 221). Det är viktigt att märka att ett mått som lexikal täthet inte är något absolut mått. Man kan alltså inte sätta en hög lexikal täthet som mål

för språkundervisningen, eftersom den lexikala tätheten kan variera mellan olika register och inom samma register också bland dem som har språket som förstaspråk.

Linnarud påpekar att ett mått som lexikal täthet inte är lämpligt att använda i jämförelser mellan språk. Även om t.ex. svenskan och engelskan är i stort sett mycket lika, skiljer de sig ändå bl.a. i fråga om placeringen av bestämd artikel. Den lexikala tätheten kan alltså vara helt olika i de två språken även om det är fråga om samma yttrande. Detta beror på olikheter i den grammatiska strukturen i de två språken (Linnarud 1979: 222). Som exempel ger Linnarud meningarna "Ge mig boken', sade mannen." och "'Give me the book', said the man." som innehållsligt motsvarar varandra. Den lexikala tätheten blir dock mycket större i den svenska versionen (80,0 %) än i den engelska (57,1 %) p.g.a. de bestämda fristående artiklarna som är nödvändiga i engelskan (se Linnarud 1979: 222).

Jag har räknat ut den lexikala tätheten hos flickorna och pojkarna i mitt material enligt Linnaruds (1979: 221) och Fiilins (1980: 48) anvisningar. Av tabell 9 framgår resultaten för lexikal täthet hos eleverna i min undersökning. Resultaten presenteras separat för den formella och för den informella rapporten samt för flickorna och för pojkarna i de två undersökta grupperna.

Tabell 9. Lexikal täthet (% av löporden) i de två rapporterna hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	den formella rapporten		den informella rapporten	
	SB	SVH	SB	SVH
fi	48,2	47,6	45,5	43,2
po	45,6	46,0	46,6	44,8

I den formella rapporten har pojkarna i språkbud en något lägre lexikal täthet än det motsvarande könet hos jämförelsegruppens elever och flickorna en något högre lexikal täthet än flickorna i jämförelsegruppen. Dessutom tycks pojkarnas värden för lexikal täthet vara något lägre än flickornas. Variationen

inom grupperna är något större hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen (28,5 procentenheter resp. 24,6 procentenheter) än hos flickorna och pojkarna i språkbadsgruppen (18,7 procentenheter resp. 17,3 procentenheter).

I den informella rapporten är den lexikala tätheten däremot något lägre hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen än hos det motsvarande könet i språkbadsgruppen. Ytterligare är den lexikala tätheten hos flickorna något lägre än hos pojkarna inom de två grupperna. Den inomgruppsliga variationen hos SB-flickorna är 20,3 procentenheter, hos SB-pojkarna 16,3 procentenheter, hos SVH-flickorna 24,1 procentenheter och hos SVH-pojkarna 27,6 procentenheter. Inga statistiskt signifikanta skillnader mellan könen eller mellan de två grupperna har dock noterats vare sig i den formella eller i den informella rapporten.

Mina resultat får stöd i Korkmans (1995: 77) undersökning om skriftlig produktion på svenska, där enspråkiga och tvåspråkiga elever i åk 6 och åk 9 visar liknande värden för lexikal täthet (enspråkiga 39,5; tvåspråkiga 39,3). Korkman har alltså sammanställt resultaten för de två årskurserna. Korkman (1995: 77) har inte heller funnit några skillnader mellan könen angående lexikal täthet, och hennes iakttagelser får stöd av mina resultat.

I Elomaas (2000: 197) undersökning har språkbads elever i åk 8 när de skriver på sitt förstaspråk ett liknande index för lexikal täthet som de enspråkiga eleverna. Elomaas (2000: 196) index för täthet i finskan har fastställts genom att hon beräknat den sammanlagda andelen substantiv, verb och adjektiv av hela textmassan. Enligt Elomaa (2000: 197) har språkbads eleverna en högre lexikal täthet enbart i åk 4. I åk 5 och åk 8 är indexen för lexikal täthet högre hos de enspråkiga skribenterna, även om skillnaden är liten.

Ett mått som lexikal täthet kan vara känsligt för variation i uppsatsernas längd. Sorvali (1984: 104) har noterat att den lexikala tätheten växer när uppsatserna blir längre. Hennes material består dock av tentamenssvar, vilket

kan påverka resultaten. Enligt Sorvalis antagande borde alltså de elever som har de högsta värdena för lexikal täthet ha skrivit en tämligen lång text samtidigt som de elever som har det lägsta värdet för lexikal täthet borde ha skrivit en ganska kort text. I tabellerna 10 och 11 har jag studerat eventuell korrelation mellan textlängd och lexikal täthet hos ett urval elever. I tabellerna 10 och 11 finns således representerade de flickor och pojkar i de två grupperna som skrivit de längsta respektive de kortaste rapporterna samt de flickor och pojkar i de två grupperna vars lexikala täthet är den högsta respektive den lägsta i materialet.

Tabell 10. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den formella rapporten i åk 9.

	lexikal täthet	uppsatsens längd	gruppens medeltal i uppsatsens längd
SB-fl	41,3	121	143,1
SB-po	34,3	35 ¹	104,3
SVH-fl	38,2	262	175,3
SVH-po	37,3	67	90,4
SB-fl	60,0	77	143,1
SB-po	51,6	153	104,3
SVH-fl	66,7	27	175,3
SVH-po	61,9	21	90,4
	uppsatsens längd	lexikal täthet	gruppens medeltal i lexikal täthet
SB-fl	62	50,0	48,2
SB-po	34	47,1	45,6
SVH-fl	27	66,7	47,6
SVH-po	21	61,9	46,1
SB-fl	296	49,3	48,2
SB-po	233	47,2	45,6
SVH-fl	430	43,0	47,6
SVH-po	220	48,6	46,1

¹ fet stil markerar de fall då resultaten i lexikal täthet och produktivitet hos enskilda individer är av speciellt intresse.

Tabell 10 visar att i den formella rapporten har både de flickor och de pojkar som har en låg lexikal täthet och de som har en hög lexikal täthet skrivit kortare rapporter än medeltalet. Två av eleverna har dessutom skrivit den kortaste rapporten i sin grupp och en elev har skrivit en rapport som har ett ord mera än den kortaste. Dessa elevers resultat markeras med fet stil i

tabellen. Undantag utgör SB-pojken med en hög lexikal täthet och SVH-flickan med en låg lexikal täthet, som båda har skrivit längre rapporter än medeltalet. Likaså har både de flickor och de pojkar som skrivit de kortaste formella rapporterna och de som skrivit de längsta formella rapporterna en lexikal täthet som överstiger medeltalet. Hos två av eleverna sammanfaller dessutom det högsta värdet för lexikal täthet och den kortaste rapporten (resultaten har markerats med fet stil i tabellen). Ett undantag utgör den flicka i jämförelsegruppen som producerat den längsta formella rapporten, men vars lexikala täthet är något under medeltalet hos flickorna i jämförelsegruppen. Således tycks det inte finnas ett samband mellan produktiviteten och den lexikala tätheten på det sätt som Sorvali (1984: 104) föreslår, utan det är främst låg produktivitet som sammanfaller med en hög lexikal täthet. Detta resultat tycks gälla även i fråga om den informella rapporten i min studie, men inte lika tydligt.

Tabell 11 visar att de elever som har en hög lexikal täthet i den informella rapporten också har skrivit tämligen korta texter, och i vissa fall t.o.m. den kortaste i gruppen (resultaten har markerats med fet stil i tabellen). På övriga punkter finns det variation. Av de elever som har en låg lexikal täthet har två skrivit korta rapporter, en t.o.m. den kortaste, och två långa rapporter. Av de elever som har skrivit korta informella rapporter har tre en låg lexikal täthet, men en av eleverna har den högsta lexikala tätheten i gruppen. Av de elever som producerat långa rapporter har två en hög lexikal täthet, en en låg lexikal täthet och en en lexikal täthet som sammanfaller med gruppens medeltal. I de flesta fallen är det SB-flickornas resultat som avviker från pojkarnas och SVH-flickornas resultat.

Tabell 11. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den informella rapporten i åk 9.

	lexikal täthet	uppsatsens längd	gruppens medeltal i uppsatsens längd
SB-fl	34,8	328	149,8
SB-po	38,5	26 ¹	72,3
SVH-fl	31,3	83	132,9
SVH-po	28,5	91	60,5
SB-fl	59,0	61	149,8
SB-po	54,8	42	72,3
SVH-fl	55,4	65	132,9
SVH-po	56,1	41	60,5
	uppsatsens längd	lexikal täthet	gruppens medeltal i lexikal täthet
SB-fl	61	59,0	45,5
SB-po	26	38,5	46,6
SVH-fl	24	33,3	43,2
SVH-po	27	37,0	44,8
SB-fl	337	41,8	45,5
SB-po	188	46,3	46,6
SVH-fl	277	48,0	43,2
SVH-po	128	48,4	44,8

¹ fet stil markerar de fall då resultaten i lexikal täthet och produktivitet hos enskilda individer är av speciellt intresse.

När man jämför resultaten i lexikal täthet mellan de två olika rapporterna, märker man att hos flickorna och SVH-pojkarna är den lexikala tätheten högre i den formella rapporten än i den informella rapporten. Endast SB-pojkarna har en högre lexikal täthet i den informella rapporten. Anmärkningsvärt är att språkbadslevernans resultat i fråga om den lexikala tätheten i både den formella och den informella rapporten i hög grad motsvarar resultaten hos de elever som har svenska som förstaspråk. I jämförelsen könsvis är skillnaden mellan språkbadslevernans och jämförelsegruppens elever i den formella rapporten enbart ca 0,5 procentenheter och i den informella ca 2 procentenheter. Dessutom är skillnaderna mellan könen inom grupperna lika små i de två grupperna (hos språkbadslevernans drygt 2 procentenheter i den formella och ca en procentenhet i den informella rapporten, hos eleverna i jämförelsegruppen är skillnaden mellan könen ca 1,5 procentenheter i båda rapporterna). Det inlära språkliga draget att föredra de lexikala ordklasserna framför ordklasser med en mera grammatisk

funktion (jfr avsn. 2.1.3) tycks således ha försvunnit i språkbads elevernas språkbruk mot slutet av språkbadsprogrammet. Dessutom finns det mellan könen i språkbad liknande skillnader som inom jämförelsegruppen, vilket tyder på att de två köns andraspråk utvecklats på det förväntade sättet och inte längre är så likadant som i lägre årskurser (jfr avsn. 3.2).

Resultat i åk 4 och jämförelser med åk 9

I åk 4 tycks språkbads eleverna ha något högre lexikal täthet än eleverna i jämförelsegruppen (SSV), i synnerhet SB-flickorna jämfört med SSV-flickorna. Pojkarnas resultat är jämnare i detta avseende (se tabell 12). Liknande resultat framgår av Elomaas (2000: 197) undersökning angående åk 4. Hon har sett på språkbads elevernas användning av finska i skriftlig produktion i jämförelse med enspråkigt finska elever. Mina resultat avviker dock från t.ex. Korkmans (1995: 77) undersökning om skriftlig produktion på svenska, där en- och tvåspråkiga elever i åk 6 och åk 9 visar liknande värden för lexikal täthet (E 39,5; T 39,3). Resultatet i Korkmans undersökning är alltså ett sammanslaget resultat för flickor och pojkar i åk 6 och åk 9. Således kan man inte i hennes resultat skilja mellan resultaten hos flickor och pojkar i åk 6 och åk 9.

Tabell 12. Lexikal täthet (% av löporden) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.

	SB	SSV
fi	51,1	47,9
po	51,2	49,1

Variationen hos flickorna och pojkarna i språkbad och i jämförelsegruppen är tämligen stor i samtliga fall. Skillnaden mellan den elev som har det lägsta värdet för lexikal täthet och den som har det högsta värdet i lexikal täthet är hos SB-flickorna 31,5 procentenheter och hos SSV-flickorna 26 procentenheter. I pojkgrupperna är skillnaden något mindre, men ändå tydlig (22,6 procent-

enheter i språkbad resp. 22,5 procentenheter i jämförelsegruppen). Uppsatsen med den lägsta lexikala tätheten är skriven av en flicka i språkbad och uppsatsen med den högsta lexikala tätheten av en pojke i språkbad. Det finns en tydlig skillnad mellan det lägsta värdet för lexikal täthet hos pojkarna och hos flickorna (40,2 resp. 28,5). Något jämnare är de högsta värdena för lexikal täthet hos flickorna och pojkarna (60,0 resp. 64,7).

Av tabell 12 framgår också att det inte existerar några språkliga skillnader mellan flickorna och pojkarna i språkbad. I jämförelsegruppen finns det en skillnad på 1,2 procentenheter mellan flickornas och pojkarnas resultat för lexikal täthet. Skillnaden är dock inte statistiskt signifikant.

Resultatet att eleverna i språkbadsgруппerna har något högre värden i medeltal än eleverna i jämförelsegruppen är inte häpnadsväckande, även om Linnarud (1979: 223) konstaterar att det för inlärare av ett språk är svårt att prestera bättre än modersmålsanvändare. Egentligen stöder dessa resultat mina tidigare noteringar om hur elevernas språk fördelas på olika ordklasser. Det är ju vanligt för inlärare av ett språk att först lära sig de innehållstunga orden och först senare intressera sig för de ordklasser som har en mera grammatisk funktion. (Jfr Kotsinas 1982: 42; se också avsn. 2.1.3.) Mina resultat för fördelningen av olika ordklasser visar att språkbadseleverna i åk 4 föredrar lexikala ordklasser (substantiv, adjektiv och verb) framför de mera grammatiska ordklasserna. Eleverna i jämförelsegruppen har däremot en något större andel ord som tillhör de mera grammatiska ordklasserna (jfr tabell 8).

Ett mått som lexikal täthet kan alltså vara känsligt för variation i uppsatsernas längd (Sorvali 1984: 104). Enligt detta antagande borde alltså de två elever som har de högsta värdena för lexikal täthet (flickan och pojken i språkbad) ha skrivit en tämligen lång uppsats samtidigt som de två elever som har det lägsta värdet för lexikal täthet (flickan i språkbad och pojken i jämförelsegruppen) borde ha skrivit en ganska kort uppsats.

Den SB-flicka som har det lägsta värdet för lexikal täthet har skrivit en uppsats som till längden motsvarar medeltalet i gruppen (se tabell 13). Hennes uppsats är således inte bland de kortaste i gruppen. SSV-pojken som har det lägsta värdet för lexikal täthet i jämförelse med andra pojkar har skrivit t.o.m. den längsta uppsatsen i sin grupp och alltså en betydligt längre uppsats än medeltalet i gruppen. SB-flickan med det högsta värdet för lexikal täthet i flickgrupperna betar sig däremot enligt förväntningarna. Hennes uppsats är den längsta i gruppen och således också betydligt längre än medeltalet i gruppen. SB-pojken som alltså har materialets högsta värde för lexikal täthet har skrivit en tämligen kort uppsats i jämförelse med gruppens medeltal.

Tabell 13. Lexikal täthet i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i åk 4.

	lexikal täthet (%)	uppsatsens längd (tot.)	gruppens medeltal för uppsatsernas längd
SB-fl	28,5	116	117,0
SSV-po	40,2	209	97,7
SB-fl	60,0	120	88,0
SB-po	64,7	68	81,8
	uppsatsens längd (tot.)	lexikal täthet (%)	gruppens medeltal för lexikal täthet
SB-fl	202	48,0	52,2
SSV-fl	212	45,3	46,5
SB-po	135	52,6	51,6
SSV-po	209	40,2	47,8
SB-fl	54	53,7	49,2
SSV-fl	34	47,1	47,1
SB-po	41	51,2	51,0
SSV-po	39	43,6	47,8

Jag har också för åk 4 valt att närmare betrakta den flicka och den pojke i språkbadgrupperna och i jämförelsegrupperna som har skrivit den längsta respektive den kortaste uppsatsen och jämfört deras lexikala täthet med gruppens medeltal. Hos de elever som skrivit den längsta uppsatsen är den lexikala tätheten mycket nära gruppens medeltalsvärde i två fall (SSV-fl och SB-po). Både flickan i språkbad och pojken i jämförelsegruppen har en lexikal täthet som ligger något under medeltalet i gruppen, även om dessa elever har skrivit mycket långa uppsatser i förhållande till medeltalet i gruppen.

Hos de elever som har skrivit de kortaste uppsatserna är även nu i två fall elevens lexikala täthet densamma som medeltalet i gruppen (SSV-fl och SB-po). Flickan i språkbud har en lexikal täthet som överstiger medeltalet i gruppen och således blir det enbart pojken i jämförelsegruppen som betar sig enligt Sorvalis antagande. Hans lexikala täthet ligger under medeltalet i gruppen. Mitt material tycks inte heller i åk 4, vad gäller dessa stickprov, stöda Sorvalis (1984: 104) antagande om att den lexikala tätheten växer med uppsatsernas längd.

Det tycks inte finnas några undersökningar i svenska språket som skulle visa den normala lexikala tätheten i en text hos vuxna skribenter (jfr Sorvali 1984). Korkman (1995) har dock funnit att ett värde mellan 40 % och 45 % kan anses vara i någon mån typiskt för svenskan. Ett moget språkbruk i skrift förväntas vara innehållsligt tätt, men det anges inga ramar för tätheten som skulle höra samman med ett moget förtäat skriftligt språkbruk (se ovan). Den syntaktiska utvecklingen hos yngre skribenter påverkar ju också ordklassfördelningen och dessutom har undersökningarna i inlärares språkbruk visat att de innehållstunga ordklassernas andel är större hos inlärare än hos de skribenter som använder sitt förstaspråk. Det bör också nämnas att ordklassfördelningen är något olika i olika stilar och i talat och skrivet språk (jfr ovan). Mot denna bakgrund har jag jämfört resultaten i lexikal täthet mellan åk 4 och åk 9.

Mina undersökningsresultat i fråga om lexikal täthet visar tydligt att språkbruket förändras mellan åk 4 och åk 9. Hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna har värdet för den lexikala tätheten minskat under åren. Det tämligen höga värdet för lexikal täthet hos både språkbudselever och elever i jämförelsegruppen i åk 4 kan således anses ha att göra med ålder och skrivkunskap i allmänhet och hos SB-eleverna dessutom med vilket stadium de befinner sig på i fråga om inläringen av svenska. I åk 9 tycks både flickorna och pojkarna i de två undersökta grupperna ha mognat som skribenter, även om de ännu har en lexikal täthet som överstiger gränsen 40-45 %. Det tycks också finnas skillnader mellan den lexikala tätheten i den formella och i den

informella rapporten. Bortsett från SB-pojkarna har eleverna ett lägre värde för lexikal täthet i den informella rapporten. Detta stämmer överens med de noteringar som jag gjort angående ordens fördelning på olika innehållstunga ordklasser (jfr avsn. 4.2.1).

4.2.3 Lexikal variation

Huvudregeln för ett moget språk är att ordförrådet ökar, ordvalet blir mera nyanserat och innehållet tättnar, vilket innebär bl.a. variation i ordvalet (Pettersson 1982: 22, 31; se ovan).

Det är fullt möjligt att ha ett litet ordförråd men ändå uppnå en hög lexikal täthet genom att upprepa samma ord. Därför är ett mått som lexikal variation av intresse. Den lexikala variationen ger procenttalet olika ord av det totala antalet lexikala ord i en text (Fiilin 1980: 48 och Linnarud 1979: 221). Eftersom det ser ut som om den lexikala tätheten inte berättar hela sanningen om ordförrådsanvändningen och variationen i ordförrådet hos eleverna har jag studerat elevernas lexikala variation enligt Linnaruds och Fiilins metoder. Resultaten visas i tabell 14.

Tabell 14. Lexikal variation (% av lexikala ord) i de två rapporterna hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	den formella rapporten		den informella rapporten	
	SB	SVH	SB	SVH
fl	71,1	75,4	69,2	81,2
po	71,2	77,1	78,9	79,8

Den lexikala variationen i åk 9 är högre hos eleverna i jämförelsegruppen än hos språkbudseleverna i den formella rapporten och också högre än hos SB-flickorna i den informella rapporten. SB-pojkarnas resultat i den informella rapporten motsvarar jämförelsegruppens resultat. I den formella rapporten har flickorna och pojkarna samma resultat i språkbudgruppen men i

jämförelsegruppen har pojkarna ett något högre värde för lexikal variation än flickorna. I den informella rapporten har SB-pojkarna ett högre värde för lexikal variation än flickorna, medan det i jämförelsegruppen är flickorna som har ett högre värde än pojkarna.

Den individuella variationen är mycket stor hos både flickorna och pojkarna i de två undersökta grupperna såväl i fråga om den formella som den informella rapporten. Variationsvidden hos SB-flickorna i den formella rapporten är 50–87,1 % (37,1 procentenheter), hos SB-pojkarna 50–95,5 % (45,5 procentenheter), hos SVH-flickorna 62,2–96,9 % (34,7 procentenheter) och hos SVH-pojkarna 61,7–92,3 % (30,6 procentenheter). I den informella rapporten är variationsvidden hos SB-flickorna 57,3–80 % (22,7 procentenheter), hos SB-pojkarna 67,4–100 % (32,6 procentenheter), hos SVH-flickorna 68,6–100 % (31,4 procentenheter) och hos SVH-pojkarna 60,9–95 % (34,1 procentenheter).

Värden uttryckta i absoluta siffror och procenttal kan anses meningslösa, när man jämför uppsatser av olika längd, och i fråga om lexikal variation bör det noteras att ju längre texten är, desto oftare har man möjligheter att upprepa sig (jfr Linnarud 1979: 222). Detta betyder att man i de kortare texterna lättare kan nå en högre lexikal variation än i de längre texterna. I tabellerna 15 och 16 har jag samlat de elever i de två grupperna som har det lägsta respektive det högsta värdet för lexikal variation samt de elever som skrivit de kortaste respektive de längsta rapporterna. Resultaten presenteras separat för den formella och för den informella rapporten.

Tabell 15. Lexikal variation i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den formella rapporten i åk 9.

	lexikal variation	uppsatsens längd	gruppens medeltal i uppsatsens längd
SB-fl	50,0	118	143,1
SB-po	50,0	200	104,3
SVH-fl	62,2	430 ¹	175,3
SVH-po	61,7	102	90,4
SB-fl	87,1	62	143,1
SB-po	95,5	82	104,3
SVH-fl	96,9	72	175,3
SVH-po	92,3	21	90,4
	uppsatsens längd	lexikal variation	gruppens medeltal i lexikal variation
SB-fl	62	87,1	71,1
SB-po	34	81,3	71,2
SVH-fl	27	77,8	75,4
SVH-po	21	92,3	76,9
SB-fl	296	56,9	71,1
SB-po	233	60,0	71,2
SVH-fl	430	62,2	75,4
SVH-po	220	72,6	76,9

¹ fet stil markerar de fall då resultaten i lexikal variation och produktivitet hos enskilda individer är av speciellt intresse.

Tabell 15 visar att alla de elever som har en hög lexikal variation har skrivit kortare texter än medeltalet och alla de elever som skrivit de kortaste texterna har en lexikal variation som överstiger gruppens medeltal. Hos SB-flickorna och SVH-pojkarna sammanfaller dessutom den kortaste texten med den högsta lexikala variationen (resultaten markerade med fet stil i tabell 15). Dessutom har alla de elever som skrivit de längsta texterna en lägre lexikal variation än medeltalet i gruppen och med undantag av SB-flickan har alla de elever som har en låg lexikal variation en längre text än medeltalet i gruppen. Hos SVH-flickorna sammanfaller den längsta texten med den lägsta lexikala variationen (markerad med fet stil i tabell 15). Det verkar som om den lexikala variationen och textens längd hänger samman i fråga om den formella rapporten.

Tabell 16. Lexikal variation i förhållande till uppsatsens längd hos ett urval elever i den informella rapporten i åk 9.

	lexikal variation	uppsatsens längd	gruppens medeltal i uppsatsens längd
SB-fl	57,3	209	149,8
SB-po	67,4	164	72,3
SVH-fl	68,6	77	132,9
SVH-po	60,9	41	60,5
SB-fl	80,0	138	149,8
SB-po	100,0	26 ¹	72,3
SVH-fl	100,0	24	132,9
SVH-po	95,0	48	60,5
	uppsatsens längd	lexikal variation	gruppens medeltal i lexikal variation
SB-fl	61	75,0	69,2
SB-po	26	100,0	78,9
SVH-fl	24	100,0	81,2
SVH-po	27	80,0	79,8
SB-fl	337	67,4	69,2
SB-po	188	67,8	78,9
SVH-fl	277	73,7	81,2
SVH-po	128	72,6	79,8

¹ fet stil markerar de fall då resultaten i lexikal variation och produktivitet hos enskilda individer är av speciellt intresse.

I fråga om den informella rapporten har de elever som har den högsta variationen skrivit en kortare text än medeltalet i gruppen och de som skrivit de kortaste rapporterna en högre lexikal variation än medeltalet i gruppen (se tabell 16). Den kortaste rapporten och den högsta lexikala variationen sammanfaller hos SB-pojken och SVH-flickan. De elever som har skrivit de längsta rapporterna har en lägre lexikal variation än medeltalet i gruppen och i två fall har också de elever som har det lägsta värdet för lexikal variation skrivit en längre rapport än medeltalet i gruppen. Även i fråga om den informella rapporten finns det ett samband mellan rapportens längd och den lexikala variationen.

Resultat i åk 4 och jämförelser med åk 9

Som väntat har eleverna i jämförelsegruppen i åk 4 i medeltal nått högre värden för lexikal variation än eleverna i språkbadsgruppen (se tabell 17). Skillnaden är dessutom signifikant på en procents nivå. Liknande resultat har även Korkman (1995: 72) funnit i sin undersökning, där de enspråkiga elevernas ordvariation är något större än de tvåspråkiga elevernas (59,3 resp. 55,1). Mellan könen inom grupperna är skillnaderna tämligen stora i mitt material och det är i båda grupperna pojkarna som har större variation i ordanvändningen än flickorna. Korkmans (1995: 72) undersökning visar motsatta resultat. I hennes undersökning är flickornas ordvariation 58,4 och pojkarnas 56,1. Hon rapporterar dock att denna skillnad inte är statistiskt signifikant.

Tabell 17. Lexikal variation i medeltal hos flickor och pojkar i språkbadsgrupperna (SB) och i jämförelsegrupperna (SSV) i åk 4. Värdena anges som procent av lexikala ord.

	SB	SSV	
flickor	51,4	63,0	*
pojkar	56,5	65,8	*

* skillnaden signifikant med 99 % konfidensintervall

Spridningen hos flickorna och pojkarna i de två grupperna är mycket stor. Hos SB-pojkarna är resultaten något jämnare än hos flickorna och hos SSV-pojkarna. Hos flickgrupperna är spridningen av värdena för lexikal variation 38,1 procentenheter i språkbad och 37,7 procentenheter i jämförelsegruppen. Hos pojkgrupperna är spridningen 28,7 procentenheter i språkbad och 36,0 procentenheter i jämförelsegruppen. Man kan konstatera att den individuella variationen inom grupperna är mycket stor. Det finns många språkbadselever som har nått liknande resultat som eleverna i jämförelsegrupperna, liksom det finns ett antal språkbadselever som ännu inte når lika goda resultat.

Dessutom finns det i jämförelsegrupperna elever som tydligt överträffar språkbads elevernas resultat.

I båda grupperna är det flickorna som har det lägsta värdet för lexikal variation. Den högsta lexikala variationen finns i språkbadsgruppen hos en flicka och i jämförelsegruppen hos en pojke. Hela materialets lägsta lexikala variation (34,3) finns hos en flicka i språkbad och det högsta värdet (87,5) hos en pojke i jämförelsegruppen. Skillnaden mellan dessa två elevers prestationer i lexikal variation är hela 53,2 procentenheter, vilket kan anses vara en mycket stor skillnad.

Det är intressant att se om den lexikala variationen korrelerar med texternas längd i åk 4. För tabell 18 har jag valt ut de texter hos varje grupp som har det lägsta respektive det högsta värdet för lexikal variation och jämfört dem med texternas längd. Dessutom har jag även tagit med de längsta och de kortaste texterna i varje grupp och jämfört deras värden för lexikal variation.

Tabell 18. Lexikal variation i förhållande till antalet löpord hos ett urval elever i åk 4.

	lexikal variation (%)	uppsatsens längd (tot.)	gruppens medeltal för uppsatsernas längd
SB-fl	34,3	146	117,0
SB-po	38,0	135	86,5
SSV-fl	44,1	157	110,3
SSV-po	51,5	139	131,4
SB-fl	72,4	68	88,0
SB-po	66,7	84	86,5
SSV-fl	81,8	77	143,6
SSV-po	87,5	69	97,7
	uppsatsens längd (tot.)	lexikal variation (%)	gruppens medeltal för lexikal variation
SB-fl	202	38,1	47,9
SB-po	135	38,0	53,2
SSV-fl	212	71,9	59,4
SSV-po	209	59,5	70,3
SB-fl	54	48,3	52,6
SB-po	41	61,9	58,1
SSV-fl	34	81,3	67,4
SSV-po	39	76,5	70,3

Enligt detta stickprov (se tabell 18) tycks det finnas en viss korrelation mellan uppsatsernas längd och deras lexikala variation. Alla de elever som har den lägsta lexikala variationen har skrivit en längre text än medeltalet i gruppen. Pojken i SB har t.o.m. skrivit den längsta uppsatsen i gruppen. På motsvarande sätt har alla de elever som nått den högsta lexikala variationen i sin grupp skrivit en kortare uppsats än medeltalet i gruppen, SSV-flickan den kortaste i sin grupp.

Av de elever som skrivit den längsta uppsatsen i sin grupp har två (SB-po och SSV-po) även den lägsta lexikala variationen i sin grupp och SB-flickan kommer mycket nära den lägsta lexikala variationen i sin grupp (37,0 %). Den elev som inte betar sig enligt förväntningarna är flickan i jämförelsegruppen som har nått en lexikal variation som överskrider medeltalet i gruppen. Det andra undantaget i stickprovet utgör flickan i språkbad vars lexikala variation är under medeltalet i gruppen även om hon har skrivit den kortaste uppsatsen i gruppen. De övriga eleverna som skrivit den kortaste uppsatsen i sin grupp har en högre lexikal variation än medeltalet i gruppen, flickan i jämförelsegruppen t.o.m. det högsta värdet i sin grupp.

Analysen av den lexikala variationen tyder på att eleverna i de två undersökta grupperna uppvisar en ökande mognad som skribenter. Både flickorna och pojkarna i de två grupperna har en större lexikal variation i åk 9 än i åk 4. Skillnaden mellan värdena är tydlig. Hos SB-flickorna är ökningen i värdet för lexikal variation 19,7 procentenheter för den formella rapporten och 17,8 procentenheter för den informella rapporten. Ökningen hos SB-pojkarna är 14,7 respektive 22,4 procentenheter, hos SV-flickorna 12,4 respektive 18,2 procentenheter och hos SV-pojkarna 11,1 resp. 14,0 procentenheter.

Det kan konstateras att flickorna och pojkarna i språkbad har ett välutvecklat svenskt språkbruk i skrift, och deras språkbruk kan anses motsvara de jämnåriga svenskspråkiga skribenternas språkbruk i fråga om lexikal variation. Analysen av den lexikala variationen tyder på att språkbadseleverna har ett

stort och varierat ordförråd där de innehållstunga lexikala orden inte upprepas utan varierar med andra ord. Analysen av den lexikala tätheten ger stöd för detta, eftersom den lexikala tätheten är tämligen hög hos flickorna och pojkarna i språkbåd, vilket betyder att de lexikala orden inte ersätts med s.k. formord. Den individuella variationen är dock stor hos flickorna och pojkarna i både språkbådsgruppen och jämförelsegruppen.

4.3 Sammanfattning

Studierna i ordförrådet hos de undersökta grupperna visar att eleverna i jämförelsegruppen sammanlagt producerat mera text än språkbådseleverna, även om skillnaden i de undersökta gruppernas produktivitet inte är statistiskt signifikant. Språkbåd-flickornas medeltal i fråga om produktivitet motsvarar jämförelsegruppens flickors resultat, medan språkbådpojken tycks producera i medeltal mera text än pojkarna i jämförelsegruppen. Skillnaden är dock obetydlig mellan pojkarna i de två grupperna. Både i språkbåd och i jämförelsegruppen är det flickorna som producerar mera text än pojkarna, vilket stöder andra forskningsresultat i fråga om flickors och pojkars skriftliga produktion (se avsn. 3.2). Skillnaderna mellan könen är dock inte statistiskt signifikanta.

Studien visar också att en utveckling i produktivitet har skett mellan åk 4 och åk 9 i elevernas skriftliga produktion. Även om det vid de två testtillfällena har deltagit delvis olika elever, kan man lägga märke till att den skriftliga produktiviteten i båda grupperna tenderar att växa med stigande ålder, vilket stöder de tidigare forskningsresultaten om skriftlig produktion. I mitt material har SB-flickornas och SVH-flickornas produktivitet ökat i samma riktning och skillnaden i produktiviteten i medeltal hos flickorna i åk 9 motsvarar den som har noterats redan i åk 4. SB-pojken tycks emellertid ha producerat mera text än SVH-pojken i åk 9, medan pojkarna i jämförelsegruppen ännu i åk 4 producerade i medeltal mera text än språkbådpojken.

Den uppgift som eleverna förelades vid testtillfället i åk 9 var att de skulle producera två rapporter för olika mottagare: en för en formell mottagare, rektorn i skolan, och en för en informell mottagare, kompisen (se bilaga 1). SB-pojkarna och eleverna i jämförelsegruppen har producerat längre rapporter för den formella mottagaren, medan SB-flickorna har producerat längre rapporter för den informella mottagaren. Resultatet kan anses något förvånande och kognitivt sett kunde det förväntas att även SB-pojkarna och eleverna i jämförelsegruppen, liksom SB-flickorna, skulle ha producerat mera i den informella rapporten, eftersom det torde vara lättare att skriva till kompisen. Man bör dock komma ihåg att även om uppgiften imiterar en autentisk situation, är det dock fråga om en skoluppgift och eleverna var vid skrivtillfället medvetna om att deras produkter kommer att bli undersökta. Dessutom produceras en skoluppgift egentligen inte i en naturlig situation och det kan förklara att eleverna ansträngt sig mera i fråga om den formella rapporten, även om resultaten inte visar tecken på att eleverna prioriterat någondera rapporten utan ett samband mellan produktiviteten i de två rapporterna hos de olika individerna kan noteras.

I fråga om språkbadslever kunde även den typ av diglossi som Tarone och Swain (1995: 174ff) rapporterar om komma i fråga. Tarone och Swain (1995: 169f) har noterat att det hos språkbadseleverna i Canada tycks finnas en tendens att i formella sammanhang i skolan och i skolrelaterade uppgifter använda sitt andraspråk, medan eleverna i alla sociala kontexter och när de umgås med ungdomar använder sitt förstaspråk (jfr avsn. 2.1.2). Detta kunde vara en förklaring till att det för språkbadseleverna varit lättare att producera den formella rapporten på andraspråket, men i så fall passar inte SB-flickornas produktivitet i de två rapporterna in i bilden.

Undersökningen av produktiviteten i de två rapporterna visar också att flickorna i båda grupperna producerar mera text än pojkarna något som det gäller både den formella och den informella rapporten. Den individuella variationen inom grupperna är dock mycket stor och en del pojkar i materialet

producerar likvärdigt med flickorna. Skillnaderna mellan könen visar ingen statistisk säkerhet vad gäller den formella rapporten och vad gäller SB-flickorna och SB-pojkarna angående den informella rapporten. SVH-pojkarna producerar dock väsentligt mindre text i den informella rapporten än flickorna i materialet och skillnaden är signifikant med en procents felmarginal. Det kan dock konstateras att den skillnad mellan flickorna och pojkarna som noterades i åk 4 finns kvar i åk 9, även om skillnaden inte alltid är statistiskt signifikant.

En hög andel av de innehållstunga ordklasserna har i tidigare undersökningar rapporterats som något karakteristiskt för inlärare av ett språk (se avsn. 2.1.3). I min undersökning har detta inlärarspråkliga drag försvunnit ur språkbads-elevernas språkbruk redan i åk 9 och både i den formella och i den informella rapporten är resultaten i de två grupperna liknande eller mycket nära varandra. I den formella rapporten täcker de innehållstunga ordklasserna hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen ca hälften av det totala antalet ord och hos SB-pojkarna något mindre än hälften. I fråga om den informella rapporten utgör dessa ordklasser något mindre än hälften av det totala antalet ord hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen och drygt hälften hos SB-pojkarna. SB-pojkarnas resultat avviker således något men skillnaden är inte signifikant.

Tidigare undersökningar av skrivet språkbruk hos flickor och pojkar har visat att flickorna tenderar att ha en större andel verbala ordklasser i sina texter medan pojkarna favoriserar de nominala ordklasserna. I min undersökning har inte samtliga ordklasser analyserats och således jämförs enbart användningen av substantiv och verb mellan könen. Det tycks inte finnas några skillnader mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna i fråga om andelen substantiv och verb i den formella rapporten, utan både flickorna och pojkarna i de två grupperna har använt en större andel substantiv än verb i den formella rapporten. Dessutom finns dessa två ordklassers andelar inom

den ram som kan beskrivas som typisk för en skriven svensk text (jfr avsn. 4.2.1).

I fråga om den informella rapporten tycks SVH-flickorna ha en större andel verb i sina rapporter, men för övrigt får inte antaganden om verbal eller nominal stil hos de två könen stöd i min undersökning. Både flickorna och pojkarna har i den informella rapporten använt en större andel verb än substantiv. I den informella rapporten utgör dessutom andelen substantiv, verb och adjektiv sådana andelar av texten som inte kan anses vara typiska för en skriven text på svenska. Hos både flickorna och pojkarna är andelen substantiv mindre och andelarna verb och adjektiv större än vad som är typiskt i skriven svenska. Enligt detta förefaller det som om eleverna i båda grupperna har varierat sitt språkbruk enligt mottagaren och den formella rapporten är mera skriftspråklig än den informella rapporten där andelen substantiv, verb och adjektiv närmar sig de andelar som är typiska för en mera talspråklig stil.

Enligt Cassirer (1972: 35) hänger en stor andel verb samman med en berättande stil medan en beskrivande stil karakteriseras av färre verb. Enligt detta tycks eleverna i min undersökning använda en mera beskrivande stil i den formella rapporten och en mera berättande stil i den informella rapporten, vilket kan anses naturligt, eftersom det kan kännas viktigt för eleverna att beskriva resan i sin helhet för rektorn på skolan, medan man för kompiserna berättar mera om olika detaljer från resan.

Ur utvecklingsperspektiv kan noteras att vissa ändringar har skett i textens uppbyggnad. Andelen substantiv har minskat hos både flickorna och pojkarna med åren, liksom också andelen verb hos språkbads eleverna och SVH-pojkarna. SVH-flickorna har en lägre andel verb i den formella rapporten och en högre andel verb i den informella rapporten än vad som var fallet i åk 4. Andelen adjektiv har ökat i samtliga fall. Sammanlagt har de innehållstunga ordklassernas andel av det totala antalet ord i texterna minskat med stigande

ålder. Den höga andelen innehållstunga ordklasser i åk 4 kan förklaras med att eleverna är omogna som skribenter och för språkbads elevernas del dessutom med att det är fråga om ett inlärarspråkligt drag. Med stigande ålder blir också syntaxen i elevernas skriftliga produktion mera komplex, vilket medför växande andelar av s.k. formord. En lägre andel innehållstunga ordklasser hos språkbads eleverna kan anses visa att de innehållstunga ordklassernas dominerande ställning har försvunnit tillsammans med detta inlärarspråkliga drag, vilket tyder på växande färdigheter i andraspråket.

Studierna i lexikal täthet ger intryck av samma tendens och resultaten angående lexikal täthet i de två grupperna är i allmänhet liknande och inga signifikanta skillnader har noterats. I åk 4 hade språkbads eleverna högre värden i lexikal täthet än eleverna i jämförelsegruppen och i båda grupperna var den lexikala tätheten högre i åk 4 än i åk 9. En hög lexikal täthet hänger ihop med åldern och skrivfärdigheterna och i fråga om SB-eleverna också med inlärarspråket. Skillnaderna mellan könen är motsvarande i de två grupperna och statistiskt säkra skillnader kan inte rapporteras. I den formella rapporten har flickorna högre värden i lexikal täthet än pojkarna och i den informella rapporten är situationen den motsatta och pojkarna har en högre lexikal täthet än flickorna.

Även studierna i lexikal variation tyder på växande mognad och ordförrådet varierar mera i åk 9 än i åk 4. I åk 4 var skillnaderna mellan språkbads eleverna och eleverna i jämförelsegruppen signifikanta och i åk 9 har eleverna i jämförelsegruppen fortfarande en större lexikal variation än språkbads eleverna i den formella rapporten. I fråga om den informella rapporten kan dessutom signifikanta skillnader mellan SB-flickorna och SVH-flickorna noteras, medan SB-pojkarnas resultat motsvarar det hos eleverna i jämförelsegruppen. Vissa smärre skillnader mellan könen i de två grupperna har noterats men skillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Slutligen kan sägas att kvantitativt sett har språkbads eleverna i åk 9 ett välutvecklat svenskt ordförråd i skrift vilket på många sätt motsvarar ordförrådet hos eleverna i jämförelsegruppen. Dessutom tycks ordförrådet hos språkbads eleverna vara tämligen stort och varierat även om det ännu inte i åk 9 helt motsvarar ordförrådet hos eleverna i jämförelsegruppen. Detta kan dock anses vara naturligt bl.a. med tanke på det försprång i tillägnandet och användningen av svenska som eleverna i jämförelsegruppen har. Dessutom påverkar naturligtvis inlärningsmiljön, som i viss mån kan anses vara begränsad till främst skolmiljön (jfr avsn. 2.2).

5. VERBSTUDIER

Verben utgör en kärna i satsen och det är en innehållstung ordklass som eleverna måste lära sig som en bland de första. Dessutom är verben en mycket svår ordklass att lära sig, vilket troligen har att göra med att verben inte nödvändigtvis visar en semantisk självständighet (Teleman via Enström 1997; Viberg 1991: 17). Med detta menas att de flesta verb inte är knutna till ett visst ämnesområde utan kan förekomma i flera olika sammanhang (Enström 1997: 75). Detta igen leder till att verbens användning kan variera mycket, eftersom ett och samma verb kan ha flera olika betydelser och ingå i flera olika semantiska fält (Enström 1997: 76; Viberg 1991: 18). Likaså är verbens böjningsmönster svåra för inlärare av svenska som andraspråk (jfr t.ex. Viberg 1988b; Björklund 1997b: 233ff). Dessutom kan verbens betydelser modifieras t.ex. genom partiklar och prefix (Enström 1997: 76), vilket ytterligare bidrar till att inlärare faktiskt måste behärska verbens betydelser innan verbet kan användas på ett sätt som är acceptabelt för dem som har svenska som förstaspråk.

Jag kommer särskilt att behandla verben och valet av verb i de texter som producerats på svenska av språkbadsleverna och deras jämförelsegrupp i åk 9. Jag har valt att betrakta denna ordklass närmare, eftersom användningen av verb kan bereda inlärare svårigheter, men verben kanske ändå inte direkt står i fokus i undervisningen (jfr Enström 1997: 76f). I åk 9 torde språkbadsleverna dock redan ha utvecklat ett omfattande verbförråd, eftersom tidigare undersökningar av språkbadslevernors ordförråd har visat att eleverna redan så tidigt som i åk 4 kan använda verben på liknande sätt som deras jämnåriga svenskspråkiga jämförelsegrupp (se Björklund 1996a: 200ff och Buss 1997: 132ff).

Verben i det primära materialet behandlas ur både kvantitativ och kvalitativ synvinkel. Detta avsnitt är uppbyggt så att jag först kvantitativt behandlar verbförrådet i dess helhet, även verbens frekvens diskuteras för hela

materialet i åk 9. Sedan delas verben in i hjälpverb och huvudverb och dessa två huvudkategorier behandlas och analyseras både kvantitativt och kvalitativt. Indelningsprinciperna förklaras närmare i de avsnitt som behandlar de olika kategorierna i analysen. I alla analyser utgår jag ifrån den kontext där verbet förekommer. I analysen av verbanvändningen kommer jag att jämföra språkbadseleverna med jämförelsegruppens elever samt flickor med pojkar inom grupperna. Verben i den formella rapporten och i den informella rapporten kommenteras och jämförs sinsemellan. På några punkter diskuteras verben i utvecklingsperspektiv och resultaten i åk 9 jämförs med resultaten i åk 4. Diskussionen grundar sig i jämförelsen mellan åk 9 och åk 4 främst på språkbadseleverna men vissa tendenser kan kommenteras även vad gäller eleverna i jämförelsegrupperna (jfr avsn. 1.4.2). Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion kring verbanvändningen hos flickorna och pojkarna i de två undersökta grupperna i åk 9.

5.1 Verbförrådet i materialet

I mitt material ingår sammanlagt 3 342 verb, vilka utgör 19,8 % av det totala antalet löpord. Av det sammanlagda antalet verb har språkbadseleverna producerat 43,2 % (1 445 verb) och jämförelsegruppens elever 56,8 % (1 897 verb). Tabell 19 visar att verben i den formella rapporten utgör 18,8 % av ordförrådet och i den informella rapporten något mera, dvs. 21,3 %. Tabell 19 visar ytterligare att verbens andel av hela ordförrådet i de två grupperna, SB-gruppen och SVH-gruppen, utgör liknande andelar av både den formella rapporten och den informella rapporten. I den formella rapporten utgör verben 18,1 % av ordförrådet hos språkbadseleverna och 19,4 % hos eleverna i jämförelsegruppen. I den informella rapporten är verbens andel en aning större, 21,2 % hos språkbadselever och 21,4 % hos jämförelsegruppens elever. Inga signifikanta skillnader mellan grupperna har noterats med 99 % konfidensintervall. Skillnaderna mellan grupperna är således mycket små och statistiskt obetydliga, ca en procentenhet i den formella rapporten, och man

kan konstatera att de två grupperna använder verben i liknande andelar i mitt material.

Tabell 19. Det totala antalet verb (tot.), deras andel av det totala antalet löpord (%) samt variationen (var.) hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	den formella rapporten			den informella rapporten		
	tot.	%	var.	tot.	%	var.
SBfi	412 verb	17,6	12,6–21,2	497 verb	21,0	17,3–25,4
SBpo	299 verb	18,5	13,4–24,6	237 verb	21,5	17,5–32,4
SVHfi	825 verb	19,6	14,5–24,8	710 verb	22,3	16,7–27,9
SVHpo	212 verb	18,9	14,2–22,9	150 verb	19,9	13,9–31,7
SB tot.	711 verb	18,1	12,6–24,6	734 verb	21,2	17,3–32,4
SVH tot.	1037 verb	19,4	14,2–24,8	860 verb	21,4	13,9–31,7
Totalt	1748 verb	18,8	12,6–24,8	1594 verb	21,3	13,9–32,4

Det finns mycket små skillnader mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna och i båda grupperna är resultaten mycket liknande mellan flickorna och pojkarna både i fråga om den formella och den informella rapporten. SB-pojkarna har liknande resultat som SVH-pojkarna i fråga om den formella rapporten, SB-flickorna däremot har en något mindre andel verb i den formella rapporten än pojkarna och SVH-flickorna något större. I den informella rapporten utgörs de två ytterligheterna i fråga om andelen verb av jämförelsegruppens flickor och pojkar. I mitt material är det jämförelsegruppens flickor som använder den största andelen verb i båda rapporterna, vilket stämmer överens med tidigare forskningsresultat, som visar att flickorna tenderar att använda fler verb i sina skriftliga texter än pojkarna (se t.ex. Hultman och Westman 1977: 85; jfr också avsn. 4.2). Detta gäller dock enbart andelen verb i jämförelse med andelen substantiv i min undersökning (se närmare avsn. 4.2.1). I språkbudsgruppen har flickorna däremot använt en mindre andel verb i sina texter än pojkarna. Skillnaden är dock obetydlig i båda rapporterna, inga signifikanta skillnader har noterats med 99 % konfidensintervall. Även denna tendens har kommit fram i min tidigare undersökning av språkbudselevers skriftliga andraspråk, även om eleverna då varit något yngre (se Buss 1997).

Variationen i verbandelen tycks dock vara tämligen stor hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna. Variationsvidden är något jämnare i fråga om den formella rapporten (8,6–11,2 procentenheter). I den informella rapporten har flickorna en mindre variation än pojkarna (8,1 procentenheter hos SB-flickor och 11,2 procentenheter hos SVH-flickor resp. 14,9 procentenheter hos SB-pojkar och 17,8 procentenheter hos SVH-pojkar). Variationen visar också att eleverna har använt flera verb i den informella rapporten än i den formella rapporten. Detta kan bero på att mottagarna av de två rapporterna är så olika (formell–informell mottagare). För det första ändamålet behöver man en mera skriftspråklig stil som enligt Hultman och Westman (1977: 84ff) kännetecknas av en större andel av de nominala ordklasserna, medan eleverna eventuellt skriver på ett talspråkligt sätt till kompiserna, vilket igen kännetecknas av en större andel verb (jfr även avsn. 4.2).

5.1.1 Utveckling i verbbruket

Flera undersökningar visar att verbens andel av det totala antalet löpord tenderar att minska med stigande ålder. Det framgår bl.a. av FRIS-undersökningen (Hultman 1981: 48) att redan under två år (från åk 4 till åk 6) minskar verbens andel av ordförrådet från 22,2 % till 21,5 %. Även Korkman (1995: 54f) uppger att hennes undersökning visar en liten minskning av verbandelen från åk 6 (21,9 %) till åk 9 (21,4 %). Korkman (1995: 54f) har dock inte kunnat göra en direkt jämförelse av utvecklingen hos en viss grupp elever, eftersom grupperna i hennes undersökning inte är de samma i åk 6 och åk 9. Liknande resultat visar Hultman och Westman (1977: 85) i sin undersökning av gymnasisters språkbruk. Verbandelen hos gymnasisterna är tydligt högre än hos de vuxna skribenterna i materialet (18,9 % resp. 16,2 %). Denna tendens framkommer också i mitt material.

För min analys har jag i åk 9 räknat det sammanlagda antalet verb hos elevgrupperna. Jag har således inte beaktat uppdelningen i den formella

rapporten och den informella rapporten, utan räknat verbens andel av hela textmassan hos flickorna och pojkarna i de två undersökta grupperna. I åk 4 har eleverna använt en klart större andel verb av det totala ordförrådet än i åk 9. I språkbadsgruppen har verbandelen minskat från ca 23 % till ca 19 %. Jämförelsegruppens utveckling kan inte beskrivas på samma sätt, eftersom elevmaterialet är delvis olika i de två årskurserna (jfr Korkman 1995: 54f). Tendensen tycks dock vara den samma och verbandelen minskar något med åren. Flickorna i jämförelsegruppen använder ca 22 % verb i åk 4 och pojkarna ca 21 % och i åk 9 utgör verben ca 21 % av flickornas och ca 19 % av pojkarnas ordförråd i jämförelsegruppen (jfr tabell 20.) I tabell 20 används förkortningen SV för jämförelsegruppen, eftersom förkortningen står för både eleverna i åk 4 och eleverna i åk 9.

Verbandelen kan förväntas ytterligare minska något under de kommande åren och t.ex. gymnasistmaterialet (Hultman och Westman 1977: 89) visar att ca 18,9 % av ordförrådet hos gymnasister består av verb. Andelen verb i flickornas texter är något större än i pojkarnas (19,3 % resp. 18,5 %), men varken flickornas eller pojkarnas resultat kommer nära bruksprosans resultat (ca 16,2 %) utan resultaten tycks, i synnerhet för flickornas del, mera motsvara resultaten för talspråket, där verben utgör 20,3 % av ordförrådet.

Tabell 20. Andelen verb av ordförrådet i åk 4 och åk 9 hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och deras jämförelsegrupper (SV).

	åk 4	åk 9
SB-fl	23,1 %	19,3 %
SB-po	23,4 %	19,0 %
SV ¹ -fl	21,5 %	20,7 %
SV-po	21,2 %	18,5 %

¹ I tabellen används förkortningen SV för jämförelsegruppen, eftersom förkortningen står för både eleverna i åk 4 och eleverna i åk 9.

Tidigare undersökningar av skolelevs ordförråd har alltså visat att det är vanligt att flickornas språk präglas av verb medan pojkarna använder fler substantiv. Denna tendens har kunnat påvisas redan så tidigt som i åk 4 men i

synnerhet hos något äldre elever (jfr Hultman och Westman 1977: 89f; Lundquist 1978: 85; Hultman 1981: 41ff; se även avsn. 3.2). I min undersökning tycks denna skillnad mellan könen inte träda fram ännu i åk 4, vare sig hos språkbads eleverna eller hos jämförelsegruppens elever. I åk 9 däremot kan man konstatera en viss skillnad mellan flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen vad gäller detta könsspecifika drag i ordförrådsanvändningen. Hos både SVH-flickorna och SVH-pojkarna har verbandelen minskat med stigande ålder. Hos pojkarna har minskningen varit tydligare. I SB-gruppen har flickornas och pojkarnas verbandel också minskat något, men inga skillnader mellan könen har uppstått. Resultaten hos SB-eleverna kan dock inte anses alarmerande, eftersom det också finns andra undersökningar som visar liknande resultat. Korkman (1995) t.ex. har noterat att könsskillnader inte framkommer i verbandelen vare sig hos de enspråkiga eller hos de tvåspråkiga eleverna i hennes material.

5.1.2 De mest frekventa verben

Ett sätt att kontrollera eventuella avvikelser i verbbruket hos SB-eleverna i jämförelse med eleverna i den svenskspråkiga skolan är att jämföra frekvensen av de vanligaste verben i svenskan. Viberg (1991: 18) konstaterar att man kan avslöja mycket om inlärares språkliga nivå i andraspråket genom att studera det centrala verbförrådet. Till det centrala verbförrådet kan anses höra de tjugo frekventaste verben och även om gränsdragningen är godtycklig, som Viberg (1991: 18) påpekar, har en jämförelse av denna typ visat sig vara mest meningsfull vid just dessa mest frekventa verb. Det är värt att notera att även om det är fråga om de frekventaste verben i svenskan, betyder det inte automatiskt att dessa verb skulle vara de lättaste att använda för inlärare av svenska. För det första är det ofta fråga om verb som i olika sammanhang har olika betydelser och som ytterligare kan modifieras med t.ex. tillägg av partiklar och prefix. För det andra är det inte självklart att dessa centrala och frekventa verb i svenskan också skulle vara de frekventaste bland inlärare av

svenska och dessutom kan dessa s.k. lätta verb spela en undanskymd roll i undervisningen. De mest frekventa verben kännetecknas ändå av att de har ett stort betydelseomfång och ett vitt användningsområde, som torde uppmärksammas via undervisningen (se Enström 1997: 76f). Viberg (1991: 26) har noterat vissa tendenser hos inlärare av svenska:

[...] det tycks vara en allmän tendens att det tar lång tid att nå en infödd nivå då det gäller att lära sig använda de mest frekventa verben på ett korrekt sätt. Även om grundbetydelsen i många fall har en motsvarighet på andra språk, har dessa verb vanligtvis dessutom många särbetydelser och uppträder i ett stort antal skilda konstruktioner (Viberg 1991: 26.)

Jag utgår i analysen från de frekventaste verben i Alléns *Nusvensk frekvensordbok* (1971), som bygger på en artikelsamling med en miljon löpande ord ur fem ledande morgontidningar från 1965, och jämför med de vanligaste verben hos eleverna i mitt material. Jag kommer också att jämföra mitt material med verbfrekvenserna i Larssons, Andersons och Roséns *Frekvensordbok över svenska elevtexter* (1985), som bygger på elevtexter samlade i Sverige hos sammanlagt 216 elever från åk 7 och åk 9 i grundskolan samt från åk 2 i gymnasiet. Dessa två frekvensordböcker visar stora likheter vad gäller de tjugo mest frekventa verben och i de två listorna finns endast sex verb som inte är gemensamma (se tabell 21). Alltför sent för min undersökning har jag fått reda på att det finns en ny och omfattande frekvensordlista SUC, Stockholm-Umeå Corpus, (se <http://www.ling.su.se/DaLi/projekt/projekt.html>). Viberg (1998) har använt SUCs frekvensordlista från 1997 och jämförelsen visar mycket stora likheter mellan Alléns frekvensordbok och Stockholm-Umeå Corpus vad gäller de tjugo mest frekventa verben. De frekvensordböcker som jag valt kan därför användas som jämförelsematerial även om de inte är helt nya.

I analysen har jag beaktat hela verbförrådet hos flickor och pojkar i de två grupperna och inte gjort skillnad mellan den formella rapporten och den informella rapporten, även om det troligen finns en något olika fördelning av de mest frekventa verben i rapporterna beroende på mottagaren. Denna

eventuella skillnad i verbbruket väntar jag mig kunna belysa i en mera ingående analys av de semantiska fälten (se avsn. 5.2.2 samt avsn. 5.3.3–5.3.9). Jag har inte heller gjort skillnad mellan huvudverb och hjälpverb i denna analys. Dessutom har de olika verbens grund- och bibetydelser inte beaktats, utan de egenskaperna behandlas senare i detta kapitel.

I tabell 21 jämförs de vanligaste verben i de två frekvensordböckerna med de tjugo vanligaste verben i rangordning enligt sjunkande frekvens hos flickorna och pojkarna i språkbud och i jämförelsegruppen. De markerade verben är gemensamma i alla listor. Hos alla grupper finns det flera verb som förekommer lika ofta inom gruppen och därför är deras rangnummer det samma. Detta har också lett till att SB-pojkarnas och SVH-flickornas listor består av de 21 mest frekventa verben och SVH-pojkarnas av de 19 mest frekventa verben.

Undersökningen visar stora likheter mellan de undersökta grupperna, och det finns stora likheter mellan frekvenslistorna hos de undersökta grupperna i jämförelse med de frekventaste verben hos svenska elever. Av de tjugo mest frekventa verben i Larssons, Andersons och Roséns frekvensordbok är nio verb (*vara, ha, få, kunna, gå, komma, bli, ta* och *se*) gemensamma i samtliga grupper i mitt material. Dessutom förekommer *ska* och *åka* hos tre av grupperna och *göra, börja, vilja* och *måste* hos två av grupperna samt *tycka, sitta* och *veta* hos SVH-flickorna. Således är det enbart två verb (*tänka* och *säga*) som inte finns bland de tjugo mest frekventa verben hos de fyra elevgrupperna, men även dessa förekommer i samtliga grupper med lägre frekvens. Eleverna i mitt material har alltså flera högfrekventa verb gemensamma med Larssons, Andersons och Roséns frekvensordbok än med Alléns frekvensordbok. Det tycks vara klart att skolelever i allmänhet prioriterar något annorlunda verb än vad vuxna skribenter tycks göra. Det finns naturligtvis också skillnad i texttyperna och i innehållet.

Tabell 21. De tjugo vanligaste verben i svenskan (Allén), i elevtexterna (Larsson m.fl.) och hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9 angivna enligt sjunkande frekvens.

Allén	Larsson m.fl.	SB-fl	SB-po	SVH-fl	SVH-po
1. vara	1. vara	1. vara	1. vara	1. vara	1. vara
2. ha	2. ha	2. ha	2. gå	2. ha	2. ha
3. kunna	3. ska	3. gå	3. ha	3. få	3. fara
4. ska	4. få	4. ska	4. komma	4. ska	3. gå
4. få	5. kunna	5. komma	5. få	5. komma	5. få
6. bli	6. gå	6. få	5. äta	6. gå	6. bli
7. komma	7. komma	7. se	7. starta	7. fara	7. komma
8. göra	8. bli	8. berätta	7. ta	8. bli	8. kunna
9. finna	9. tycka	8. fara	9. titta	8. göra	8. åka
10. ta	10. göra	10. äta	10. börja	10. ta	10. köpa
11. säga	11. tänka	11. ta	10. ska	11. kunna	10. se
12. gå	12. säga	12. kunna	12. kunna	12. se	10. äta
13. ge	13. få	13. vilja	13. åka	13. åka	13. berätta
14. se	14. sitta	14. måste	14. köpa	14. finnas	13. ta
15. måste	15. börja	15. titta	14. måste	15. veta	15. anlända
16. vilja	16. vilja	16. bli	14. se	16. lära	15. finnas
17. stå	17. åka	16. köpa	14. vilja	16. sova	15. göra
18. visa	18. se	18. besöka	18. besöka	18. representera	15. planera
19. böra	19. måste	18. börja	18. bli	19. sitta	15. representera
20. gälla	20. veta	18. vänta	18. uppträda	19. träffa	-
-	-	-	18. vakna	19. tycka	-
		75,1 % av verben	80,2 % av verben	65,8 % av verben	73,1 % av verben

Undersökningen visar trots allt stora likheter mellan de undersökta grupperna och Alléns frekvensordbok (se tabell 21). De mest frekventa verben hos eleverna tycks sammanfalla med de mest frekventa verben i Allén i nio av tjugo fall. Verben *vara*, *ha*, *kunna*, *få*, *bli*, *komma*, *ta*, *gå* och *se* förekommer bland de frekventaste verben hos samtliga grupper. Dessutom finns det ett verb (*ska*) som förutom i Allén finns även i tre av de undersökta grupperna och tre verb (*göra*, *måste* och *vilja*) som finns i Allén och två av de undersökta grupperna. Detta betyder att 13 av 20 frekventa verb i Alléns frekvensordbok finns bland de mest frekventa verben hos minst två av de undersökta grupperna. De resterande sju verben (*finna*, *säga*, *ge*, *stå*, *visa*, *böra* och *gälla*) hos Allén förekommer inte bland de mest frekventa verben hos eleverna i mitt material, men kan finnas representerade i materialet med lägre frekvens

(t.ex. *säga* och *ge* förekommer i samtliga elevgrupper och *böra* och *gälla* enbart hos SVH-flickorna). Dessa frekventa verb i Allén kan dessutom bland de mest frekventa verben ha en motsvarighet som hör till samma semantiska fält, t.ex. *säga-berätta* och *stå-sitta*. (Närmare analys av de semantiska fälten i avsn. 5.3.2–5.3.9.)

Det tycks i mitt material inte finnas större skillnader mellan de undersökta grupperna i fråga om antalet högfrekventa verb som sammanfaller med dem som anges som mest frekventa i de två frekvensordböckerna. Hos SB-flickorna sammanfaller 12 verb med de två frekvensordböckerna och hos SB-pojkarna 14 verb. Hos SVH-flickorna sammanfaller 15 verb och hos SVH-pojkarna 11 verb. Således kan det inte anses att någon av grupperna i sitt verbbruk skulle ligga närmare skriftspråksnormerna än de övriga, utan alla grupper favoriserar de mest grundläggande verben (jfr Viberg 1991: 23).

I materialet finns det här till tre verb (*fara*, *köpa* och *äta*) som förekommer bland de mest frekventa verben hos tre av de undersökta grupperna och fem verb (*berätta*, *besöka*, *finnas*, *representera* och *titta*) som finns på listan i två av grupperna. I listorna för de undersökta grupperna förekommer således mycket få verb som inte förekommer hos någon annan grupp eller i de två frekvensordböckerna. SB-flickorna har ett sådant verb (*vänta*), SB-pojkarna tre (*starta*, *uppträda* och *vakna*), SVH-flickorna har tre sådana verb (*lära*, *sova* och *träffa*) och SVH-pojkarna två (*anlända* och *planera*). Det bör påpekas att även dessa verb finns representerade hos någon eller flera av de övriga grupperna men har inte så många förekomster att de skulle framträda bland de mest frekventa.

De tjugo mest frekventa verben har visat sig täcka en mycket stor andel av det totala antalet verb i en text (Viberg 1991: 21). Detta stämmer också i mitt material. I språkbad utgör de tjugo mest frekventa verben 75,1 % av samtliga verb hos flickorna och hela 80,2 % hos pojkarna. Även i jämförelsegruppen är de mest frekventa verbens andel stor, om än inte lika stor som i språkbad-

gruppen. Hos SVH-flickorna utgör de 65,8 % av samtliga verb och hos SVH-pojkarna 73,1 %. Det kan således konstateras att dessa högfrekventa verb hos språkbadseleverna täcker en något större andel av det totala antalet verb än hos det motsvarande könet i jämförelsegruppen. Vad gäller de mest frekventa verben kan vidare påstås att SB-eleverna har utvecklat ett omfattande verbförråd och även mera ovanliga verb finns representerade i materialet. I SB-elevernas listor över de mest frekventa verben finns lika många verb som inte upptas i Alléns lista som hos SVH-eleverna.

En närmare analys av verben och deras användning i olika kontexter förväntas ge en bild av hur språkbadseleverna använder dessa högfrekventa verb, och också de övriga verben, samt huruvida verben används på ett korrekt sätt både vad gäller verbens grundbetydelser och vad gäller deras sär- och bibetydelser (se avsn. 5.2.2; avsn. 5.3.3–5.3.9).

5.2 Hjälpverb

I analysen av hjälpverb har jag utgått ifrån kontexten och beaktat verbens funktion i texten för att kunna bestämma om det är fråga om ett hjälpverb eller ett huvudverb. Enligt mina kategoriseringsprinciper har således t.ex. verbet *ha* i de fall som motsvarar exemplet "Jag har varit på en resa" räknats som hjälpverb, medan det i de fall som motsvarar exemplet "Jag har tio mark", har räknats som huvudverb. Gränsdragningen mellan huvudverb och hjälpverb kan inte anses vara oproblematisk och därför kan man enbart utgående från kontexten avgöra om verbet kan betraktas som hjälpverb eller inte (jfr Lindberg 1980: 76ff via Kotsinas 1982: 113; SAG2 1999). Jag har dock inte velat använda de kategoriseringsprinciper som beskrivs i Teleman (1974) och som används bl.a. av Hultman och Westman (1977) samt av Korkman (1995), eftersom det skulle betyda att många av verben alltid skulle kategoriseras som hjälpverb, även om de i texten i verkligheten fungerar som huvudverb, jfr t.ex. verbet *ha* i "Jag har varit på en resa" och i "Jag har tio mark".

Således har jag som hjälpverb förutom de sedvanliga temporala och modala hjälpverben (*behöva, bli, bruka, bör, börja, få, ha, kunna, komma att, måste, ska, tänka, vara, verka* och *vilja*) även betraktat sådana verb som i svenskan vanligen inte eller inte lika ofta används som hjälpverb (t.ex. *försöka, hinna, prova, slippa*) och dessutom det engelska verbet *be* som förekommer en gång i materialet. Detta betyder att ett och samma verb kan förekomma i olika kategorier beroende på kontexten och verbets funktion i sammanhanget, t.ex. *tänka* som hjälpverb i "Jag tänkte berätta av vårt resa till Helsingfors." (SBfl/B) och som verb för kognition i "Man blir ju fananamma nästa spyffärdig av att tänka på såna där skit resor!!!" (SVHfl/B).

Jag har dessutom som hjälpverb betraktat vissa verb som används tillsammans med particip, även om participen för övrigt i undersökningen behandlas i samband med adjektiv och t-adverb. Härtill kommenteras i min analys några enstaka ofullständiga hjälpverbskonstruktioner, där eleverna av någon orsak har utelämnat antingen huvud verbet eller hjälp verbet, men där dessa enligt svenska normer borde eller kunde ha förekommit (jfr Kotsinas 1982: 113). De utelämnade orden har inte räknats med i antalet verb, utan enbart kommenterats i analysen. Utelämnning är dock inte speciellt påfallande i materialet och det tämligen låga antalet hjälpverb i materialet kan inte förklaras med utelämnning av verbet.

5.2.1 Kvantitativ analys av hjälpverb

I mitt primära material ingår sammanlagt 549 hjälpverb, vilka utgör 3,3 % av det totala antalet löpord. Analysen av hjälpverben visar att eleverna i jämförelsegruppen använder något flera hjälpverb än språkbads eleverna, även om skillnaden är mycket liten, enbart 0,6 procentenheter. Hos språkbads eleverna utgör hjälpverben 3,0 % av löporden och hos SVH-eleverna 3,6 % av löporden. Skillnaden tycks finnas i den formella rapporten, i vilken enbart 2,0 % av löporden hos språkbads eleverna består av hjälpverb, medan

hjälpverben i den formella rapporten hos eleverna i jämförelsegruppen utgör 3,4 % av löporden (se tabell 22). I den informella rapporten är hjälpverbens andel hos språkbads eleverna 4,0 % och hos eleverna i jämförelsegruppen 3,8 % av löporden. Smärre skillnader mellan könen kan också noteras i materialet. I den formella rapporten finns det skillnader mellan flickor och pojkar i språkbad, medan det i jämförelsegruppen finns skillnader mellan könen i fråga om den informella rapporten. I båda grupperna har flickorna en större andel hjälpverb i den informella rapporten, liknande resultat har även SB-pojkar, även om skillnaden i andelen hjälpverb mellan den formella och den informella rapporten hos SB-pojkar är påtagligare än hos flickorna. SVH-pojkar däremot har använt en större andel hjälpverb i den formella rapporten. Inga signifikanta skillnader mellan grupperna eller mellan de två könen har noterats med 99 % konfidensintervall.

Tabell 22. Det totala antalet hjälpverb (tot.), deras andel av löporden (%) samt deras andel av alla verb (%) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	den formella rapporten			den informella rapporten		
	tot.	% av löpord	% av verb	tot.	% av löpord	% av verb
SBfl	54	2,4	13,9	87	3,4	15,3
SBpo	25	1,6	8,2	44	4,7	21,1
SVHfl	146	3,3	17,2	134	4,4	19,0
SVHpo	40	3,8	18,9	19	2,7	12,7
SB tot.	79	2,0	11,0	131	4,0	18,2
SVH tot.	186	3,4	17,8	153	3,8	16,8
Totalt	265	2,8	14,7	284	3,9	17,4

Båda grupperna i mitt material tycks ha använt en väsentligt lägre andel hjälpverb av löporden än vad resultaten i andra undersökningar av elevernas skrivna svenska har visat. Resultaten är inte direkt jämförbara p.g.a. de olika kategoriseringsprinciperna, men de visar dock tendenser inom och mellan de undersökta grupperna som är intressanta för min undersökning. Eleverna i Hultmans och Westmans undersökning (1977: 85) har använt en högre andel hjälpverb än eleverna i mitt material (flickorna 8,2 % och pojkar 7,7 %) och även andelen hjälpverb i de vuxnas texter (6,3–6,9 %) är högre än andelen hjälpverb i min undersökning. I Korkmans undersökning (1995: 159) utgör

hjälpverben 8,1 % av ordförrådet hos eleverna i åk 6 och 9,5 % av ordförrådet hos eleverna i åk 9. Korkman (1995: 167) förklarar resultaten delvis med att det finns vissa svagheter i det sätt att räkna hjälpverben som hon använde, eftersom de vanligaste verben ofta kategoriserats som hjälpverb. I Korkmans undersökning har dessutom de tvåspråkiga eleverna använt en högre andel hjälpverb än de enspråkiga eleverna, vilket inte stämmer överens med mina resultat. Tidigare undersökningar har visat att inlärare av ett språk kan tendera att favorisera de vanligaste verben i sitt andraspråk (Viberg 1991: 23). Det är egentligen inte överraskande att mina resultat strider mot Korkmans, eftersom språkbads eleverna är helt klart inlärare av ett språk, medan de tvåspråkiga i Korkmans undersökning inte på samma sätt kan anses som inlärare. Kategoriseringsprinciperna kan dock ha en viss inverkan och en analys av de mest frekventa verben i mitt material visar att flera av de verb som kan ha en hjälpverbsfunktion i en kontext faktiskt uppträder bland de mest frekventa verben i mitt material (jfr tabell 21).

Även om det inte finns större skillnader mellan grupperna eller mellan könen när det gäller hjälpverbens andel av hela ordförrådet, tycks vissa skillnader komma fram i fråga om hjälpverbens andel av alla verb i materialet. Skillnaden mellan grupperna är mycket tydlig (6,6 procentenheter) i fråga om den formella rapporten, medan den är mindre (1,4 procentenheter) i fråga om den informella rapporten. När man jämför flickorna i de två grupperna med varandra så kan man dessutom notera skillnader i fråga om både den formella rapporten (3,4 procentenheter) och den informella rapporten (3,7 procentenheter). Skillnaderna mellan de två pojkgrupperna är ännu påtagligare i båda rapporterna, i den formella rapporten 9,9 procentenheter och i den informella rapporten 8,4 procentenheter. Inom grupperna är även skillnaderna mellan könen stora, i språkbadsgruppen 5,7 procentenheter i den formella rapporten och 5,8 procentenheter i den informella rapporten. I jämförelsegruppen är skillnaden mellan könen stor, 6,5 procentenheter, i den informella rapporten och i den formella rapporten endast 0,8 procentenheter. Inga signifikanta skillnader har dock noterats med 99 % konfidensintervall.

De frekventaste hjälpverben hos flickorna och pojkarna i de två grupperna i mitt material är *ha* (152 förekomster) och *ska* (128 förekomster). Dessa två hjälpverb svarar för ca hälften (50,8 %) av hjälpverbsförekomsterna i mitt material. Andra frekventa hjälpverb i frekvensordning är *få* (96 förekomster), *kunna* (59 förekomster), *måste* (27 förekomster), *vilja* (18 förekomster), *vara* (16 förekomster), *börja* (14 förekomster), *bli* (10 förekomster), *verka* (5 förekomster), *komma att* (5 förekomster) samt *försöka* och *tänka* (4 förekomster var). De resterande hjälpverben förekommer 1-3 gånger i hela materialet och i flera fall endast hos en av grupperna. Rangordningen hos eleverna är något olika, även om det är fråga om samma hjälpverb. SB-flickornas frekventaste hjälpverb i rangordning är *ska*, *ha*, *kunna*, *få* och SVH-flickornas *ska*, *ha*, *få*, *kunna* och pojkarnas frekventaste hjälpverb samt deras rangordning: *ha*, *ska*, *kunna*, *få* hos SB-pojkarna respektive *ha*, *få*, *bli*, *kunna* hos SVH-pojkarna. Den frekventa förekomsten av dessa hjälpverb kan i viss mån bero på att det i synnerhet hos flickorna finns flera konstruktioner (19 fall hos båda flickgrupperna) där flickorna använder flera hjälpverb före huvud verbet. SB-pojkarna har 6 sådana fall och SVH-pojkarna ett fall. De hjälpverb som främst används för detta syfte är *ska*, *ha* och *vilja* hos SB-flickorna, *ska*, *ha* och *få* hos SVH-flickorna och *ska* och *ha* hos SB-pojkarna. I det fall då SVH-pojkarna har en konstruktion av denna typ används hjälpverben *ha* och *kunna*. Det är också skäl att påpeka att SVH-flickorna har mera variation i användningen av hjälpverb för detta syfte än SB-eleverna. Av 40 hjälpverb hos SVH-flickorna är 10 olika, medan SB-flickorna har 39 hjälpverb av vilka 5 är olika och SB-pojkarna 13 hjälpverb av vilka 4 är olika. Konstruktioner av denna typ tycks vara vanligare i den informella rapporten än i den formella rapporten, vilket eventuellt kan förklaras med att eleverna ofta uttrycker en önskan om att kompiserna skulle ha varit med på resan och således är t.ex. uttryck av typen "Du skulle ha varit med oss" vanliga. Dessutom tycks eleverna i den informella rapporten uppleva det lättare att berätta om sina egna önskemål och t.ex. meningar av typen "Jag skulle vilja gå tillbaka" förekommer främst i den informella rapporten.

I det följande kommer jag att diskutera de olika hjälpverben skilt för sig och hur eleverna har valt att använda dem samt de verb som egentligen inte är hjälpverb, men som eleverna har använt i funktionen av ett hjälpverb. Dessutom kommer jag att ta upp de hjälpverb som används för att bilda passivkonstruktioner samt de fall, där man i svenskan kan använda ett hjälpverb, men där eleverna har valt att lämna bort det. Det finns i materialet exempel på två typer av utelämnningar, å ena sidan kan eleverna ha lämnat bort hjälpverbet och å andra sidan kan också huvudverbet ha lämnats bort. Dessa fall kommenteras och belyses med exempel. Jämförelser mellan grupperna, mellan könen och mellan den formella och den informella rapporten kommer i viss mån att finnas med.

5.2.2 Semantiska fält för hjälpverb

Mitt material innehåller temporala hjälpverb, passivbildande hjälpverb samt modala hjälpverb. Jag kommer först att behandla de temporala hjälpverben och de passivbildande hjälpverben och därefter har jag delat in de modala hjälpverbskonstruktioner som eleverna i mitt material använder i grupper enligt vad eleverna har för avsikt att uttrycka med de modala hjälpverben. I kategoriseringen har jag utgått ifrån allmänna grammatiska beskrivningar av hjälpverbens olika betydelser (jfr t.ex. Holm och Nylund Lindgren 1976: 114ff; Thorell 1987: 154ff; SAG2 1999: 536; SAG4 1999: 282ff) och valt ut de huvudbetydelser som bäst lämpar sig för genomgången av hjälpverben i mitt material. De modala hjälpverben i mitt material bildar fem olika kategorier i vilka ingår konstruktioner som uttrycker *avsikt*, *nödvändighet*, *önskan* samt *tillåtelse och möjlighet* samt kategorin med *övriga hjälpverb* som täcker de fall som inte kan anses höra till de fyra ovannämnda kategorierna. Gränserna mellan de nämnda kategorierna är ingalunda absoluta och således har den kontext där hjälpverben förekommer varit avgörande i kategoriseringen (jfr avsn. 5.3.1 om principerna för indelning av huvudverb i olika semantiska fält).

I mitt material förekommer de temporala hjälpverben *ha*, *komma att* och *ska*. Dessutom förekommer de passivbildande hjälpverben *bli* och *vara*. I den formella rapporten har SB-flickorna av de temporala hjälpverben använt verben *ha* och *ska* och SB-pojkarna och SVH-pojkarna enbart verbet *ha*. SVH-flickorna har förutom *ha* och *ska* också använt hjälpverbet *komma att*. I den informella rapporten har SB-flickorna använt de temporala hjälpverben *ha*, *komma att* och *ska*. SB-pojkarna och SVH-flickorna har i den informella rapporten använt hjälpverben *ha* och *ska* och SVH-pojkarna verbet *ha*.

1. Vi *hade* planerat vårt tal jättenogrant och alla sade nånting. (SBfl/A)
2. Du *har* missat en kul resa. (SBpo/B)

Liknande exempel på användningen av det temporala hjälpverbet *ha* som i exemplen 1 och 2 förekommer hos flickorna och pojkarna i båda grupperna och både i den formella och i den informella rapporten.

3. I morgon *ska* visitera oss i vårt vänskola och bekanta oss med eleven och lärarna i den. (SBfl/A)
4. I torsdag *ska* vi köra med en bus till berger. Det *kommer* nog *att* vara jätte kul. (SBfl/B)
5. I morgon *kommer* vi *att* besöka en högstadieskola, därefter far vi till en godisfabrik. (SVHfl/A)

I de flesta fall då hjälpverben *ska* och *komma att* används avser eleverna att beskriva att de kommer att resa någonstans eller att besöka en plats och använder ett temporalt hjälpverb för att uttrycka futural betydelse. Exemplen 3 och 4 visar att det temporala hjälpverbet *ska* ofta innehåller inslag av betydelsen 'avsikt' och kan anses likna uttryck som "tänka/ämna göra något". Både i exempel 3 och i exempel 4 kan innehållet i meningarna anses beskriva avsikt även om den futurala betydelsen är primär i sammanhangen. I exempel 3 har pronomenet *vi* fallit bort, troligen p.g.a. ett misstag, för SB-eleverna tycks i allmänhet kunna använda pronomen som subjekt, se t.ex. exempel 4. (Närmare om användningen av verbet *visitera* se avsn. 5.3.5, verb för

förflyttning.) Även i exempel 5 kan man notera ett svagt inslag av avsikt även om avsikt inte i svenskan uttrycks via konstruktionen *komma att* (se SAG4 1999: 244f), i motsats till exempel 4 där konstruktionen *komma att* inte innehåller betydelsen 'avsikt'. På grund av det ofta starka inslaget av avsikt i samband med hjälp verbet *ska* kan det i några fall i analysen av modala hjälpverb med betydelsen 'avsikt' förekomma exempel på verbet *ska* med futural betydelse där dock betydelsen 'avsikt' har ansetts som den primära.

De passivbildande hjälpverben förekommer inte i SB-flickornas formella rapporter, men SB-pojkarna har använt verbet *vara* och SVH-flickorna och SVH-pojkarna både verben *bli* och *vara*. I den informella rapporten har både SB-flickorna och SB-pojkarna ett exempel på det passivbildande hjälp verbet *vara* och SVH-flickorna ett exempel på det passivbildande hjälp verbet *bli*. SB-pojkarna har också ett exempel på engelskans *were* i den informella rapporten. SVH-pojkarna har inga passivbildande hjälpverb i sina informella rapporter.

6. Vi *blev* väl mottagna av solskolans rektor i hamnen. (SVHfl/A)
7. När vi anlände till en skola i Harlem möttes vi av polisbilar och fick höra att 20 människor hade *blivit* dödade och 30 sårade i ett skottdrama. (SVHpo/A)
8. Vi funderade på om de skulle komma och hälsa på oss hit till Vasa någon gång, men inget *blev* bestämt. (SVHfl/B)
9. Lärarna var lite arga på oss när vi gick på nätterna till andras rum, fast det *är* förbjuden! (SBfl/B)
10. Sista dagen *var* alla butikerna stängda. (SBpo/B)
11. Det *var* sen länge bestämt att min klass, 9A, skulle få åka till Cambridge i England för att besöka en högstadieskola som på samma gång skulle skicka en klass hit för att besöka vår skola. (SVHfl/A)
12. Personligen tycker jag att vårt arbete *var* grundligt gjort eftersom vi inte enbart hade arbetat med fakta om Vasa. (SVHpo/A)
13. "Ari *were* punched to hed". SBpo/B

Omskrivning av passiv med ett hjälpverb förekommer inte ofta i mitt material. SB-eleverna har inga exempel på användningen av hjälp verbet *bli* för detta syfte och verbet *vara* förekommer en gång hos SB-flickorna (ex. 9) och

några gånger hos SB-pojkarna. I samtliga fall hos SB-pojkarna både i den formella och i den informella rapporten beskrivs hur butikerna är antingen öppna eller stängda såsom i exempel 10. I exempel 9 har SB-flickan svårigheter med rättstavningen och böjningen av participet i neutrumform. Omskrivning av passiv används således främst av flickorna och pojkarna i SVH och i den formella rapporten (ex. 6, 7, 11 och 12). Enbart ett exempel på verbet *bli* finns hos SVH-flickorna i den informella rapporten (ex. 8). Exempel 13 är hämtat ur en av SB-pojkarnas informella rapporter där pojken har valt att infoga en helt engelsk mening i sin rapport. Han har också i sin text med citattecken markerat att han är medveten om att det inte är svenska men har ändå valt att använda hela frasen.

Avsikt uttrycks i materialet av både flickorna och pojkarna i de två grupperna i den formella rapporten och av flickorna i både språkbadsgruppen och jämförelsegruppen samt pojkarna i språkbadsgruppen i den informella rapporten. SVH-pojkarna har inga hjälpverb som uttrycker avsikt i sina informella rapporter. Främst används hjälpverbet *ska* av både flickorna och pojkarna i språkbad samt av flickorna i jämförelsegruppen. En av pojkarna i jämförelsegruppen har uttryckt avsikt med hjälpverbet *försöka* i den formella rapporten och SB-pojkarna och SVH-flickorna använder hjälpverbet *försöka* i den informella rapporten. Härtill har en av SB-flickorna, liksom också en av SVH-flickorna, använt hjälpverbet *tänka* för att uttrycka avsikt. Hos SB-flickorna förekommer hjälpverbet *tänka* i denna betydelse i den formella rapporten och hos SVH-flickorna i den informella rapporten. SVH-flickorna har dessutom ett exempel på hjälpverbet *måste* i denna betydelse i den informella rapporten och SB-flickorna ett exempel på *kunna* för samma ändamål i den formella rapporten.

14. Vi fick öppna en död och en levande fågel och vi *skulle* titta hur dom reagerar. (SBpo/A)
15. Tävlingen gick ut på att man *skulle* svara på frågor (naturfrågor) och den som samlat mest poäng vann. (SVHfl/A)

16. Vi *försökte* få människor att förstå att vi måste använda rena energikällor som vind, vatten, sol och vågkraft. Alltså s.k. "grön" el. (SVHpo/A)
17. När vi visiterade en skola där så *försökte* en pojke sälja oss gräs. (SBpo/B)
18. De *försökte* få oss att trivas men man såg att de inte menade det de sa i hela sitt hjärtats mening. (SVHfl/B)
19. Jag *skall* ny tacka dig av pengarna som du gav till vårt legerskola till Estland. (SBfl/A)

En hel del av hjälpverbsuttrycken med betydelsen 'avsikt' i den formella rapporten har att göra med resans ändamål och avsikten med det som gjordes under resan (ex. 14–16). Det är endast SB-flickorna som inte har några liknande uttryck i sina formella rapporter. Hjälp verbet *ska* används av SB-pojkarna och SVH-flickorna för detta ändamål (ex. 14 och 15) och SVH-pojkarna använder verbet *försöka* (ex. 16). Verbet *försöka* används också av SB-pojkarna och SVH-flickorna för att uttrycka avsikt, men i båda fallen i den informella rapporten (ex. 17 och 18). SB-flickorna använder verbet *ska* i den formella rapporten för att ange att de ämnar tacka för att de fått resa (ex. 19).

20. Första dan fick vi ledigt först i början, sen *skulle* vi titta på kyrkor. (SBpo/B)
21. Vi frågade att *skulle* han komma till stan på kvällen och han sa att förstås. (SBfl/B)
22. Nu måst jag sluta för jag *skall* till stan igen. (SVHfl/B)

Många av uttrycken med betydelsen 'avsikt' i den informella rapporten beskriver hur man har för avsikt att fara någonstans eller besöka något ställe och främst används i dessa fall hjälp verbet *ska*. Exempelen 20, 21 och 22 innehåller en futural betydelse med ett mycket starkt inslag av avsikt och således anses i dessa fall detta inslag vara avgörande i kategoriseringen av dessa verb. I samtliga fall kan verbet *ska* vara utbytbart mot antingen verbet *tänka* eller verbet *ämnas*. I några fall kan eleverna ha utelämnat huvud verbet, liksom SVH-flickan i exempel 22, vilket i detta fall kan anses vara acceptabelt i svenskan.

23. Som Ni vet har jag och min klass varit på besök i en skola i England, och jag *tänkte* berätta lite om hur det har varit. (SVH-fl/A)
24. Jag *tänkte* berätta av vårt resa till Helsingfors. (SBfl/B)
25. Nå men, jag *ska* nu lite berätta av resan till dig. (SBfl/B)
26. Jag *kan* ny berätta lite av vårt resa. (SBfl/A)
27. Du anar inte vad Ville sa åt Maja-Lena (läraren), jag kan faktiskt inte säga det nu, *måste* berätta det när vi kommer hem. (SVHfl/B)

Störst variation i de hjälpverb som uttrycker avsikt finns i de konstruktioner med vilka eleverna har för avsikt att berätta om något som hänt på resan. Denna typ av konstruktioner förekommer främst i den informella rapporten. Det är enbart flickorna som uttrycker avsikt på detta sätt och hjälp verbet *tänka* förekommer hos båda flickgrupperna, hos SVH-flickorna i den formella rapporten (ex. 23) och hos SB-flickorna i den informella rapporten (ex. 24). Dessutom har SB-flickorna använt verbet *ska* i liknande betydelse (ex. 25). Verbet *kunna* i exempel 26 har motsvarande innehåll som verben *tänka* och *ska* i exemplen 23–25 och kunde ersättas med verbet *ska* och därför har verbet *kunna* i detta fall kategoriserats som verb för avsikt. Hjälp verbet *måste* i exempel 27 anses här motsvara de föregående uttryckstyperna och beskriva avsikt, även om det också kunde anses beskriva nödvändighet eller positivt inre tvång.

Kategorin nödvändighet innehåller också de hjälpverb med vilka eleverna har uttryckt plikt, skyldighet eller tvång. Nödvändighet uttrycks av SB-flickorna och SB-pojkarna samt av SVH-pojkarna främst med *måste* i den formella rapporten. Hos SB-flickorna finns dessutom några exempel på *få* i denna betydelse. I allmänhet har SVH-flickorna något större variation i sina uttryck vad gäller nödvändighet än SB-eleverna, och SVH-pojkarna och SVH-flickorna använder verben *behöva*, *böra*, *ha* och *ska* som hjälpverb för att uttrycka nödvändighet i den formella rapporten. I den informella rapporten har SB-flickorna och SVH-flickorna använt hjälpverben *få*, *måste* och *ska* för att uttrycka nödvändighet och SVH-flickorna dessutom verbet *slippa*. SB-

pojarna har för samma syfte använt verbet *måste* och SVH-pojarna verbet *ska* i den informella rapporten.

28. Vi *måste* vänta 2 timmar innan färjan startade. (SBpo/A)
29. I Helsinki *fick* vi vänta några timmar innan planen fick lov att faa. (SB-fl/B)
30. Vi försökte få människor att förstå att vi *måste* använda rena energikällor som vind, vatten, sol och vågkraft. Alltså s.k. "grön" el. (SVHpo/A)
31. Meningen var att varje klass *skulle* forska i olika miljöproblem och sedan sammanställa det, det blev stora afficher och utställningsmaterial. (SVHfl/A)
32. Förutom att man *skulle* delta i själva tävlingen fick vi också tid över för annat. T.ex. shopping och sådant skoj. (SVHfl/B)
33. Presentationen var ju naturligtvis något som många hade varit nervösa inför, men den gick förvånansvärt lätt och det var väldigt roligt, en sak som förvånade mig var att resten av skolans elever verkade faktiskt som om de var lite intresserade av vad vi *hade* att jobba med. (SVHfl/A)
34. Det var tur att vi inte bara *behövde* "jobba" utan också fick ha lite roligt, och roligt blev det när vi kom på fjärde plats. (SVHfl/A)
35. Hej! Vitto du har haft det bra!!! *Slapp* att resa med den korckade klassen på nåt jävla "livräddnings-jippo"... (SVHfl/B)

SB-eleverna har både i den formella och i den informella rapporten kommenterat hur de var tvungna att vänta på något. Både flickorna och pojkarna använder verbet *måste* för detta ändamål (ex. 28) och flickorna har dessutom några exempel på verbet *få* för samma syfte i både den formella och den informella rapporten (se ex. 29).

SVH-flickorna har i den formella rapporten inga exempel på verbet *måste* (ex. 30) som vanligen används i svenskan för att uttrycka nödvändighet (SAG4 1999: 308). I stället har SVH-flickorna uttryckt tvång bl.a. genom verben *ska* (ex. 31 och 32) och *ha* (ex. 33). I samtliga fall kan det anses vara fråga om tvång, även om det inte i exemplen 31 och 32 ingår lika starka inslag av tvång som i exempel 33. Dessa uttryck kan dock anses motsvara det som i exempel 30 av SVH-pojken uttrycks med verbet *måste*. I exempel 33 har verbet *ha* räknats

som hjälpverb även om man vanligen inte sätter ut infinitivmärket *att* efter hjälpverb. I detta fall motsvarar konstruktionen "ha att" dock hjälp verbet *måste* och kan således räknas som hjälpverb (jfr också Thorell 1982: 155). Ett mera positivt tvång uttrycks av SVH-flickorna med verbet *behöva* (ex. 34) i den formella rapporten och i den informella rapporten med verbet *slippa* (ex. 35), som kan anses innehålla inslag av lättnad, vilket inte på motsvarande sätt finns med i verbet *behöva*. I exempel 35 har SVH-flickan också i onödan satt ut infinitivmärket *att* även om det i svenskan inte är vanligt i sådana fall.

36. Nu *måst* jag sluta för jag skall till stan igen. (SVHfl/B)
37. Nå jag *ska* nu sluta att jag får berätta sen också nånting, när jag kommer hem. (SBfl/B)
38. En killa sa att jag *måste* sa hälsningar åt dig från honom (SBfl/B)
39. Läraren ville att jag *skulle* hälsa åt dig att vi har matteprov på måndagen. (SVHpo/B)
40. Vi var i Tchernobyli med klassen och jag *måste* säga att alla komde inte tillbaakka med samma utseende. (SBpo/A)
41. Om man *skall* säga det kort så missade du ingenting annat än de snygga pojkarna och shoppingen, men vi kan ju alltid fara dit i sommar. (SVHfl/B)
42. Men sen *fick* vi stiga upp så vi skulle hinna med flyget till Hesa. (SVHfl/B)
43. Man får inte göra något vettigt alls inte är det något nöje att fara på klassresa till Helsingfors. Skall man fara så *skall* det vara långt bort. (SVHfl/A)

I den informella rapporten använder även SVH-flickorna, liksom SB-eleverna, verbet *måste* för att uttrycka nödvändighet. Liknande uttryck som SVH-eleverna använder i den informella rapporten används också av SB-eleverna, men eleverna i de två grupperna tycks välja på olika sätt mellan verben *måste* och *ska* för att uttrycka liknande betydelser. Kontexten visar dock att graden av nödvändighet också är något olika hos de två elever som uttrycker liknande betydelser (jfr ex. 36 och 37, ex. 38 och 39 samt ex. 40 och 41). Oberoende av om det är fråga om SB-eleverna eller SVH-eleverna har man uttryckt en starkare nödvändighet med verbet *måste* och en något svagare

nödvändighet med verbet *ska* (jfr SAG4 1999: 317f). SVH-flickorna har ytterligare med verbet *få* (ex. 42) använt ett något svagare uttryck för nödvändighet än vad som uttrycks med verbet *måste*.

Kategorin för hjälpverb med en betydelse av önskan innehåller också sådana verb som i kontexten kan anses ha betydelsen 'tänkt', 'önskvärt' eller 'lämpligt'. I mitt material har eleverna uttryckt önskan främst med hjälpverben *vilja* och *ska*. I den formella rapporten används verbet *vilja* av SB-eleverna och SVH-flickorna och verbet *ska* av SVH-eleverna och SB-flickorna. SB-eleverna använder dessutom verbet *kunna* för denna betydelse och SVH-flickorna verben *bör* och *få*. I den informella rapporten används verbet *ska* av SB-eleverna och SVH-flickorna och verbet *vilja* av SB-eleverna. SVH-flickorna har dessutom exempel på verben *bör*, *kunna* och *ha* i denna betydelse. SVH-pojkarna har inga uttryck för önskan i sina informella rapporter.

44. Först *vill* jag tacka er, för att ni gav oss pengar, så att vi kunde resa till Stockholm. (SBfl/A)
45. Först och främst *vill* jag tacka för att det blev vi som fick chansen att delta i denna tävling. (SVHfl/A)
46. Sen nogra som *ville* åkte till stranden (SBpo/A)
47. Resan gick jätte fort, och därför skulle jag *vilja* gå dit tillbaka. (SBfl/B)
48. Jag skulle *vilja* gå tillbaka. (SBpo/B)
49. Det var ingen som kom bäst från gruppen och alla *vill* vi gärna åka dit igen. (SVHfl/A)
50. Men jag *kan* fara till Sverig nån annan gång också. (SBpo/A)

I fråga om uttryck för önskan kan det noteras att flickorna i den formella rapporten använder uttryck som i exemplen 44 och 45 för att tacka för resan. SB-pojkarna har ett exempel på användningen av verbet *vilja* i den formella rapporten (ex. 46). I exempel 46 har verbet *ville* räknats som hjälpverb, eftersom man kunde tillägga ett huvudverb efter det. SB-pojken har dock valt att utelämna huvudverb, vilket emellertid inte gör meningen oacceptabel. Liknande fall finns ju också i SVH-elevernas texter (jfr t.ex. ex. 22 ovan). Typiskt för den informella rapporten är däremot uttryck som i exemplen 47

och 48, där eleverna uttrycker önskan om att få göra om resan. Denna typ av uttryck finns också i de formella rapporterna hos SB-eleverna, men inte i lika stor omfattning. SVH-flickorna däremot har denna typ av uttryck enbart i den formella rapporten (ex. 49) och SVH-pojkarna har inga liknande uttryck. I den formella rapporten har SB-pojkarna ett exempel på verbet *kunna* i liknande betydelse (ex. 50). Enligt kontexten kan betydelsen hos verbet *kunna* tolkas som att det vore önskvärt att få resa igen.

51. Jag tycker att resan var mycket lärorik och nästa års niör skulle *borda* få samma chans. (SVHfl/A)
52. Vi *borde* representera vår skola oftare, på olika ställen! (SVHfl/A)
53. Annars var det en bra resa men skolan skulle ha *fått* betala lite. (SVHfl/A)
54. Int' va de så lärorikt, så int' gick du miste om någonting. En helt vanlig klassresa som skulle ha *kunnat* bestå av mera uppgifter. (SVH-fl/B)
55. Du *skulle* ha sett vad Pelle och Kalle ställde till med i matsalen ! (SVHfl/B)
56. Du *borde* nog ha kommit med, det finns massor av snygga pojkar här och vi har jätteroligt. (SVHfl/B)
57. Du *skulle* ha varit där ! Vi var i Universal Studios, Hard Rock Café och jag såg den där "Hollywood" sign. (SBfl/B)
58. Vi hade "jälvligt" roligt. Du *skulle* ha varit med. (SVHfl/B)

Inom kategorin för önskan finns det ett antal uttryck som kan anses motsvara betydelsen 'det skulle ha varit önskvärt, men var omöjligt'. I synnerhet SVH-flickorna uttrycker denna betydelse och verbet *bör* förekommer för detta syfte (ex. 51, 52 och 56) och används både i den formella och i den informella rapporten. I exempel 51 har SVH-flickan valt en tämligen komplicerad fras, även om hon hade klarat sig med verbet *borde*. Det kan också vara fråga om inverkan från talspråket (jfr af Hällström och Reuter 2000: 32). SVH-flickorna visar också variation i uttrycken och verben *få*, *kunna* och *skall* används också av SVH-flickorna för att uttrycka önskan av denna typ (ex. 53, 54 och 55). SB-flickorna uttrycker denna typ av önskan via verbet *ska* (ex. 57) och innehållet i uttrycket kan anses motsvara det som SVH-flickorna har uttryckt med verbet

bör. SVH-flickorna har dock också använt verbet *ska* på liknande sätt som SB-flickorna (jfr ex. 58 och 57).

Gränsen mellan tillåtelse och möjlighet är mycket svår att dra och således behandlas dessa två betydelser under samma kategori. Dessutom finns det i materialet uttryck som innehåller betydelsen 'sannolikhet' och dessa har också infogats i denna kategori, eftersom de uttrycker en typ av möjlighet. För klarhetens skull kommer jag att benämna denna kategori möjlighet, även om vissa uttryck helt klart kan anses uttrycka en betydelse av 'tillåtelse' och vissa uttrycker 'sannolikhet'. Möjlighet uttrycks främst med hjälpverben *få* och *kunna* och dessa uttryck förekommer i både den formella och den informella rapporten. Endast SVH-pojkarna saknar exempel på användningen av verbet *kunna* i denna betydelse i den formella rapporten. Verbet *ska* används i denna betydelse av SB-flickorna, SB-pojkarna och SVH-flickorna. SB-pojkarna har exempel på verbet *ska* i den informella rapporten och SB-flickorna och SVH-flickorna både i den formella och i den informella rapporten.

59. Äfter det *fick* vi gå och "shoppa". (SBfl/A)
60. På kvällen *fick* vi inte gå någonstans för att lärarna sittade nästan bredvid vår dörr. (SBpo/B)
61. Det var tur att vi inte bara behövde "jobba" utan också *fick* ha lite roligt, och roligt blev det när vi kom på fjärde plats. (SVHfl/A)
62. Klockan 4 slutade alla dansa och gick och la sig. Som tur var *fick* vi sova till 12 nästa dag. (SVHfl/B)
63. Vi *fick* åka till centrum nästan när som helst men vi måste träffas en viss tid när vi skulle äta. (SVHpo/A)
64. På måndagen for vi på en ganska tråkig sight-seeing, men på kvällen *fick* vi fara till stan. (SVHpo/B)

En stor del av de uttryck för möjlighet som eleverna har i sina rapporter och där verbet *få* används kan anses innehålla inslag av tillåtelse. I ex. 59–64 verkar det som om eleverna syftar på att lärarna har gett dem lov att göra något. Denna typ av uttryck finns hos både flickorna och pojkarna i materialet och både i den formella och i den informella rapporten. Liknande uttryck med

verbet *få* finns i materialet, men inslaget av tillåtelse är inte lika framträdande och dessa uttryck kan anses mera beskriva möjlighet (ex. 65–73). Även dessa förekommer hos både flickorna och pojkarna och både i den formella och i den informella rapporten.

65. Vi besökte också några skolor och vi *fick* se deras skoltimmar. (SBfl/A)
66. Då när vi kom till den "Stockholms skola", var alla trötta. (Vi hade bara "haft roligt" på båten). Vi *fick* "vila" en stund (två timmar) före vi höllde den "föreställningen". (SBfl/B)
67. Vi *fick* öppna en död och en levande fågel och vi skulle titta hur dom reagerar. (SBpo/A)
68. Alla vi som var på den högre våningen *fick* vara som vanligt, så till alla som var på första våningen "shit happens!" (SBpo/B)
69. efter detta skulle vi gå omkring och titta på de andras presentationer. man *fick* också gå på föreläsningar om de olika ämnesområdena. (SVHfl/A)
70. Sorgligt att du inte komma med, för vi har verkligen *fått* uppleva saker de här dagarna! (SVHfl/B)
71. Vi har varit på en klassresa till Sverige och jag tyckte det var väldigt intressant att *få* representera vår skola där. (SVHpo/A)
72. Efter formaliteterna *fick* umgås med dom lite mera fritt. (SVHpo/A)
73. Det var lite roligt på båten när man *fick* vara uppe så länge man vila. Så *fick* man köp snus och allt. (SVHpo/B)

En viss variation i uttrycken kan också noteras i materialet och förutom verbet *få* används också verben *kunna* och *ska* för att uttrycka möjlighet av liknande typ som i exemplen 65–73 (se ex. 74–78). Ett visst missnöje har uttryckts av SVH-eleverna, eftersom de inte tilläts göra en längre resa eller över att det inte var möjligt att göra en sådan (ex. 79, 80, 81). Både verben *få* och *kunna* används för att uttrycka möjlighet eller i dessa fall avsaknad av möjlighet. Denna typ av uttryck förekommer hos både flickorna och pojkarna i SVH och i båda rapporterna. I exempel 81 har SVH-pojken uttryckt sig på ett sätt som till en del kan sägas motsvara nerskrivet talspråk och eventuellt också innehålla dialektala drag.

74. Där var en glastunnel som gick under vattnen och man *kunde* se när hajerna simmade över oss. (SBpo/A)
75. Nästan alla lokala rökade där för att man *kunde* köpa tobak från automat. (SBpo/B)
76. Vi kom fram till att ännu finns det mycket man *kan* göra för miljön. Efter det fick vi äntligen ta det lungt. (SVHfl/A)
77. Syftet med den här resan var att man *skulle* se skillnaderna mellan skolor i Finland och skolorna i England. (SVHfl/A)
78. Först vill jag tacka er, för att ni gav oss pengar, så att vi *kunde* resa till Stockholm. (SBfl/A)
79. Det vi frågade oss var att varför vi inte *fick* fara någon annan stans och inte bara till Helsing-fors. (SVHfl/A)
80. Varför *kunde* vi inte fara till utlandet som mullarna *får* göra. (SVHfl/B)
81. Vi har varit på en sakrans klassresa till ÖJBERGET tänk Öjberget ha man no int *kuna* fa nå längre no ere no så sakrans fattit dehe. (SVHpo/B)

Ett mycket frekvent uttryck inom kategorin för möjlighet finns i den informella rapporten där eleverna anger att de är ledsna för att kompiserna inte hade möjlighet att vara med på resan. Hjälpverbet *kunna* används för detta syfte och uttrycket finns hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna (ex. 82–85).

82. Det var synd att du inte *kunde* komma med oss till Stockholm. (SBfl/B)
83. Stackars dig när du inte *kunde* komma med, men vi har haft mycket roligt här i Heureka, Bergbacken och i stan. (SBpo/B)
84. Jag tycker verkligen att det är synd att du inte *kunde* komma med på Helsingfors-resan. (SVHfl/B)
85. Det var synd att du var sjuk, under resan och inte *kunde* följa med oss. (SVHpo/B)
86. Vi hade det jätteroligt men det *skulle* ha varit roligare om du skulle varit med. (SBpo/B)
87. Det var sorg att du inte kunde komma till Tchernobyli med oss. Nu *skulle* du kanske ha 2 huvuds eller something kul. (SBpo/B)
88. Man *skulle* kunna förväxla klassen med "yra höns"! Varför kan "de" aldrig sitta still?(SVHfl/B)

Det finns dock i materialet även andra konstruktioner där man uttrycker möjlighet eller närmare bestämt sannolikhet och verbet *ska* används i denna betydelse (ex. 86). De flesta av denna typ av uttryck hos SB-eleverna är hämtade ur den informella rapporten och eleverna beskriver hur det troligen skulle ha varit en trevligare resa ifall den kompis som var sjuk hade varit med (ex. 86). SB-pojkarna har i den informella rapporten använt liknande uttryck för att uttrycka något fiktivt (ex. 87) och en liknande användning av verbet *ska* finns också i SVH-flickornas informella rapport (ex. 88). SVH-pojkarna har inga exempel på denna typ av betydelse i sina rapporter.

I kategorin övriga ingår enstaka fall av *bruka, börja, få, hinna, kunna, prova, ska, sluta, tänka* och *verka*. Kategorin innehåller således de fall av hjälpverbsanvändning i mitt material som inte kan anses höra till de ovannämnda kategorierna.

89. Jag har blivit redan lite brun, men jag vill bli nästan så brun som en neger. Nå *få* se nu. (SBfl/B)
90. Man *skulle* inte tro, men vi har ännu 6 morgon + vårfesten. (SBfl/B)
91. När jag provade på vårt dusch, så den fungerade inte. Men vårt lärare *fick* den *att* fungera. (SBfl/B)
92. Vi försökte *få* människor *att* förstå att vi måste använda rena energikällor som vind, vatten, sol och vågkraft. Alltså s.k. "grön" el. (SVHpo/A)
93. De försökte *få* oss *att* trivas men man såg att de inte menade det de sa i hela sitt hjärtats mening. (SVHfl/B)

SB-flickorna har i sina informella rapporter två exempel på hjälpverbsbruk där betydelsen innehåller inslag av tvekan (ex. 89 och 90). För detta syfte används verben *få* och *ska* och inga motsvarande uttryck finns hos SB-pojkarna eller SVH-eleverna. Härtill har SB-flickorna i den informella rapporten ett exempel på användningen av hjälpverbet *få* där betydelsen innehåller inslag av påverkan (ex. 91). Både SVH-flickorna och SVH-pojkarna har också ett exempel på en liknande användning av verbet *få* (ex. 92 och 93).

94. Vi *började* att planera resan till Barcelona på sjuan, samma tid *började* vi samla upp pengar. (SBpo/A)
95. Dit kom också en klass från Helsingfors, men de hade inte *hunnit* planera deras föreställning så mycket, alltså vi var bättre. (SBfl/A)
96. Vi *hann* t.o.m diskutera ett eventuellt besök till Vasa för deras del, men det blev inte säkert på något sätt... (SVHfl/A)
97. Studenterna i Fairfax *verkade* intresserade. (SBfl/A)
98. Eleverna i den svenska skolan *verkade* vara intresserade av vad vi berättade om. (SVHfl/A)
99. Sedan träffade vi klassen. De var nog helt trevliga utan en som *verkade* helt väck. (SVHfl/B)
100. Resan till Åbo var som resor *brukar* vara... (SVHfl/B)
101. Klockan 4 *slutade* alla dansa och gick och la sig. (SVHfl/B)
102. Första natten när vi sov i skolan *tänkt* flera av oss "frysa ihjäl". (SVHfl/B)
103. På tisdagen så gick vi runt på olika muséer, *prov* giss om det var tråkigt. (SVHpo/B)

Både flickorna och pojkarna i de två grupperna har i den formella rapporten använt hjälpverbet *börja* och dessutom har flickorna i de två grupperna exempel på verbet *börja* också i den informella rapporten. Hjälpverbet *börja* används i samtliga fall på motsvarande sätt som i ex. 94 för att uttrycka att något inträffar. I exempel 94 har SB-pojken antagligen av misstag satt in *att*, eftersom han i samma mening visar att han känner till svenskans regler med *att* före infinitiv. Hjälpverbet *hinna* förekommer hos flickorna i de två grupperna och i samtliga fall i den formella rapporten (ex. 95 och 96). Även hjälpverbet *verka* förekommer enbart hos flickorna och SB-flickorna har använt verbet i den formella rapporten (ex. 97) och SVH-flickorna i båda rapporterna (ex. 98 och 99). Verbet *verka* förekommer både hos SB-flickorna och SVH-flickorna också utan huvudverb (ex. 97 och 99). Även om eleverna valt att utelämma huvudverbet, har dessa fall räknats som hjälpverb. Dessa uttryck är helt acceptabla i svenskan och huvudverbet är underförstått även om det inte skrivs ut.

SVH-flickorna har i sina informella rapporter också exempel på användning av hjälpverben *bruka* (ex. 100), *sluta* (ex. 101) och *tänka* (ex. 102), som inte förekommer i den formella rapporten och inte hos SVH-pojkarna eller SB-eleverna. Verbet *tänka* används i exempel 102 på ungefär samma sätt som de uttryck som har kategoriserats under betydelsen 'avsikt' (jfr ex. 23 och 24), men i detta fall kan det inte anses att verbet *tänka* direkt innehåller betydelsen 'avsikt'. SVH-pojkarna har i den informella rapporten ett exempel på verbet *prova* i hjälpverbsställning (ex. 103), något som inte förekommer hos SB-eleverna eller hos SVH-flickorna.

Genomgången av hjälpverbsbruket tyder på en liknande användning av olika hjälpverb för att uttrycka liknande syften i elevernas texter. SB-eleverna har för det mesta använt samma eller liknande konstruktioner som SVH-eleverna. Direkta felaktigheter har inte noterats i hjälpverbsanvändningen, förutom några fall av användning av *att* före infinitiv, något som förekommer i båda klasserna. En viss sparsamhet kan observeras i utelämnandet av huvud verbet i sådana fall där det är underförstått och således inte nödvändigt; även detta förekommer i båda klasserna. Undersökningen visar dock vissa smärre skillnader mellan de två elevgrupperna i det avseendet att flickorna och pojkarna i språkbad tycks använda hjälpverben på samma sätt medan flickorna i jämförelsegruppen använder mest hjälpverb och på ett mera varierande sätt än de övriga, som klarat sig med några få verb. Pojkarna i SVH däremot har ytterst sällan eller inte alls använt hjälpverb för vissa syften, t.ex. för *avsikt* och *önskan*. Både pojkarna i SB-gruppen och pojkarna i SVH-gruppen har använt tämligen få hjälpverb, oftast det temporala hjälp verbet *ha* eller de passivbildande hjälpverben *bli* och *vara*. Kvantitativt tycks de två könen i SB-gruppen använda hjälpverben på liknande sätt som det motsvarande könet i SVH-gruppen. Skillnader finns dock i den kvalitativa användningen av hjälpverben i den bemärkelsen att SVH-flickorna varierar mera än SB-flickorna och de två pojkgrupperna och har således använt fler olika hjälpverb för att uttrycka samma betydelse än vad SB-eleverna och SVH-pojkarna har gjort.

5.3 Huvudverb

I mitt primära material finns 2 793 huvudverb, varav 1 235 är tagna ur språkbads elevernas texter och utgör 85,4 % av hela verbförrådet hos språkbads eleverna. Denna andel är något större än hos jämförelsegruppens elever, vilkas huvudverb utgör 82,6 % av verbförrådet. I den formella rapporten tycks pojkarna i språkbad ha den största andelen huvudverb medan det i fråga om den informella rapporten är pojkarna i jämförelsegruppen som har den största andelen huvudverb. Hos de två flickgrupperna är andelen huvudverb lägre i den informella rapporten än i den formella rapporten.

Tabell 23. Det totala antalet huvudverb (tot.), deras andel av löporden (%) samt deras andel av alla verb (%) hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och i jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

	den formella rapporten			den informella rapporten		
	tot.	% av löpord	% av verb	tot.	% av löpord	% av verb
SBf	358	15,1	86,1	410	17,6	84,7
SBpo	274	16,9	91,8	193	16,8	78,9
SVHf	679	16,4	82,8	576	17,9	81,0
SVHpo	172	15,0	79,6	131	17,2	87,3
SB tot.	632	16,0	89,0	603	17,2	81,8
SVH tot.	851	15,9	81,7	707	17,6	83,2
Totalt	1483	16,0	85,1	1310	17,4	82,6

Tabell 23 visar att huvudverbens andel i den informella rapporten är något större av hela ordförrådet än i den formella rapporten. Utgående från detta kunde man anta att stilen i den informella rapporten är något mera talspråklig än i den formella rapporten, vilket stämmer överens med tidigare undersökningsresultat som visat att en hög andel verb är karakteristisk för talspråket (jfr avsn. 4.2). Skillnaden i fråga om andelen huvudverb är dock inte påtaglig, endast något större än en procentenhet. Det framgår också av tabell 23 att skillnaden mellan könen är liten inom de två grupperna. I synnerhet i SB tycks flickorna och pojkarna använda en liknande andel huvudverb, i den formella rapporten har pojkarna en procentenhet fler huvudverb men i den

informella rapporten finns det inga skillnader mellan könen i språkbadsgruppen. I jämförelsegruppen har däremot flickorna i båda rapporterna en något större andel huvudverb än pojkarna.

5.3.1 Indelning i semantiska fält

Viberg (1991: 16) påpekar att man vid inläring av ordförrådet inte enbart lär sig enskilda ords betydelse, utan en viktig del är att lära sig betydelse-relationerna mellan olika ord. Han tillägger att de semantiskt besläktade orden tycks vara lagrade tillsammans och denna effektiva organisering av ordförrådet i hjärnan gör det möjligt att snabbt antingen via betydelsen eller via formen söka fram det ord som behövs (Viberg 1988b: 216, 1991: 16).

För att närmare kunna studera och beskriva betydelsestrukturerna i synnerhet i språkbads elevernas texter har jag delat in huvudverben i semantiska fält. I indelningen har jag utgått ifrån Vibergs (1980, 1981, 1990, 1991) kategorisering av verb som också Kotsinas (1982) har tillämpat med några tillägg. Tillämpningen av Vibergs modell har emellertid inte varit oproblematisk och det har varit svårt att finna kategorier för alla verb som förekommer i mitt material. Ursprungligen har Viberg syftat till att göra en kontrastiv jämförelse mellan svenskan och andra språk för att kunna finna de språkspecifika dragen i svenskan och åstadkomma en lexikal typologisk profil för svenskan. Undersökningen ingår i ett större projekt, Svenska som målspråk (SSM), där huvudsyftet har varit att beskriva språkliga problem hos invandrare som håller på att lära sig svenska (Viberg 1981: 1). Således tycks de semantiska fälten för verben utgå ifrån språkbruket hos inlärare och Viberg tar upp fyra kategorier (det semantiska fältet för ägande och transferering, det semantiska fältet för befintlighet och förflyttning, de mentala fälten samt det semantiska fältet för verbal kommunikation) som han anser vara de viktigaste och mest omfattande. Av dessa behandlar han de mentala fälten närmare (Viberg 1981: 2ff). Han har också i olika sammanhang behandlat de övriga semantiska fälten

närmare (t.ex. det semantiska fältet verb för förflyttning), men det kan påstås att han i dessa rapporter egentligen behandlat enbart delar av verbförrådet (Viberg 1991: 392). Viberg har senare utvecklat sin modell för att beskriva svenskans lexikala profil (Viberg 1990) och i det sammanhanget baserar sig indelningen i semantiska fält på de 50 mest frekventa verben i svenskan, vilka enligt honom oftast täcker ca 50 % av hela verbförrådet i en svensk text. Således har inte de ovanligare verben funnits med i indelningen. Viberg har också senare använt sin modell för att indela unga inlärares verbförråd i dessa semantiska fält (Viberg 1991), vilket tycks lyckas väl i fråga om unga inlärare av svenska som andraspråk samt med inlärare som ännu inte har hunnit tillägna sig ett omfattande ordförråd. En stor del av dessa informanternas verbförråd täcks av de mest frekventa verben i svenskan.

I mitt material är det fråga om längre hunna inlärare av svenska samt elever med svenska som förstaspråk som har ett välutvecklat och mångsidigt ordförråd. Även om de mest frekventa verben täcker en stor del av verbförrådet även i mitt material, finns det verb med tydligt lägre frekvens representerade i materialet, som inte kan placeras under något semantiskt fält som föreslås i Vibergs modell. Dessutom har jag också beaktat de olika verbens bibetydelse och således kan de mest frekventa verben, liksom hos Viberg, ingå i olika semantiska fält.

Vibergs modell lämpar sig således väl för kategorisering av verbförrådet hos barn och inlärare av svenska på lägre stadier samt för kategorisering av de mest frekventa verben i svenskan, men i fråga om längre hunna inlärare av språket eller kognitivt mognare språkanvändare tycks modellen inte vara tillräcklig, jfr också Nordmans (2001) undersökning av sociologers verbförråd. Således har jag till en del modifierat Vibergs indelningsmodell med vissa underkategorier. Jag följer dock i stort sett Vibergs indelning i semantiska fält och hans tänkesätt om hur man kan kategorisera verb i olika semantiska fält för att i viss mån kunna göra jämförelser med resultaten i min tidigare undersökning av språkbadslevers ordförråd (Buss 1997). I den tidigare

undersökningen ingick samma språkbads elever som i denna undersökning, men då var eleverna i åk 4 (se närmare avsn. 1.4.2). Eftersom Vibergs indelning inte är tillräcklig på alla punkter för mitt primära material, har jag sökt stöd för vidare kategorisering i SAG2 (1999: 514ff), där huvudverben kategoriseras i tre betydelsefält, det fysiska fältet, det psykologiska och sociala fältet samt det logiska fältet. Dessa tre fält har dessutom indelats i underkategorier och dessa har jag utnyttjat för min indelning och analys av verben i materialet.

Huvudverben i mitt material är således indelade i sju semantiska fält, enligt Vibergs modell, och inom dessa sju huvudkategorier finns det ytterligare underkategorier, hämtade ur både Vibergs modell och ur SAG2. Det är främst fråga om verb inom de mentala fälten samt verb inom de övriga fälten, och underkategorierna beskrivs och kommenteras närmare i samband med analysen av det semantiska fältet i fråga.

De semantiska fält, med underfält, som jag använt i analysen och som bygger på både Vibergs modell och på SAG2 är följande:

1. Verb inom de mentala fälten:

verb för perception, verb för kognition, verb för emotion och värdering, verb för önskan, verb för intention, verb för förmåga och inläring och verb för socialt handlande och beteende

2. Verb för kommunikation

3. Verb för förflyttning

4. Verb för befintlighet och existens

5. Verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd

6. Verb för innehav, ägande och transferering

7. Verb inom övriga fält:

verb för kvantitet, verb för påbörjan och avslutning, verb för del-helhet, verb för teckenrelationer, verb för väder, verb för framgång och övriga verb.

Vid kategoriseringen av huvudverben i mitt material har jag utgått ifrån den kontext där verben förekommer och därefter delat in verben i olika semantiska fält (jfr Viberg 1988b, 1990, 1991 samt Kotsinas 1982). Således är utgångspunkten inte enbart i verbets grundbetydelse utan också de sekundära betydelseerna har beaktats i mån av möjlighet. I vissa fall har jag tolkat verbets betydelse i olika kontexter tämligen fritt och i några fall kan således kopplingen till det aktuella semantiska fältet i första ögonblicket kännas tämligen lös, samtidigt som eventuella okonventionella användningsmönster av verben kan observeras. Detta har gett en bättre bild av vilka verb eleverna i mitt material har valt att använda för att uttrycka olika betydelser. Samtidigt kan man bilda sig en uppfattning om hur grundbetydelseerna inom de semantiska fälten uttrycks av språkbads eleverna i jämförelse med eleverna i jämförelsegruppen samt i vilken mån semantisk utvidgning förekommer (jfr Kotsinas 1982: 72).

Detta sätt att kategorisera verben i semantiska fält och olika undergrupper inom de semantiska fälten leder till att ett till formen liknande verb kan ingå i olika semantiska fält, även om man i svenskan vanligen inte uttrycker en viss typ av handling eller händelse med detta verb, och samtidigt kan ett och samma verb ingå i olika grupperingar inom de semantiska fälten. Utgångspunkten är således i alla kategoriseringar och grupperingar verbets betydelse i den kontext där det förekommer; bl.a. verben *gå* och *komma* kan förekomma i olika semantiska fält (t.ex. verbet *komma* inom *verb för kognition* och inom *verb för förflyttning*) och i olika grupper inom det semantiska fältet *verb för förflyttning*.

Processen att kategorisera verben i olika semantiska fält utgående från den kontext där verbet förekommer har också medfört rikliga tolkningsmöjligheter i fråga om vissa semantiskt ommarkerade, om än mycket högfrekventa, verb. I detta sammanhang tar Viberg (1980: 63) upp 'det dynamiska systemet' som begrepp, vilket innebär att betydelsekomponenterna finns inbakade i verben som lexikala ord. Ibland uttrycks dock verbets egentliga betydelse via

substantiv eller adjektiv och verbet fungerar som en grammatisk operatör, t.ex. verben *bli*, *få*, *ge*, *göra*, *ha* och *vara* kan ha en sådan grammatisk funktion. Hammarberg och Viberg (1979: 25) kallar detta fenomen platshållartvång, eftersom svenskan, liksom också några andra språk, är strukturerad så att det i en sats måste finnas ett subjekt, ett predikat och ett objekt i en viss ordning. Platshållningen i svenskan åstadkoms av element som kan ha ett semantiskt innehåll, men det finns också verb som kan anses vara renodlade platshållare och alltså fyller enbart en grammatisk funktion i satsen. Jag har alltså vid kategoriseringen av vissa verb bestämt tillhörigheten till ett visst semantiskt fält på basis av det semantiskt innehållsrika substantivet eller adjektivet som egentligen ger uttrycket betydelse. Således kan t.ex. uttrycket "vi gjorde en resa" anses betyda "vi reste" och verbet *göra* ingår i det semantiska fältet *verb för förflyttning*, även om verbet *göra* ensamt inte skulle tillhöra detta semantiska fält. Det är skäl att notera att jag dock inte har velat gå alltför långt med tolkningen av olika uttryck med semantiskt ommarkerade verb. Sådana stående uttryck som t.ex. "vi hade roligt" har jag alltså inte tolkat som ett uttryck för "vi gladdde oss" och kategoriserat verbet under de mentala fälten. Uttrycket "vi hade roligt" är högfrekvent i elevernas texter men samma betydelse uttrycks ytterst sällan med "vi gladdde oss". Därför hänförs verbet till kategorin övriga verb tillsammans med övriga semantiskt ommarkerade verb som fyller platshållarfunktionen i svenskan (se närmare avsn. 5.3.9).

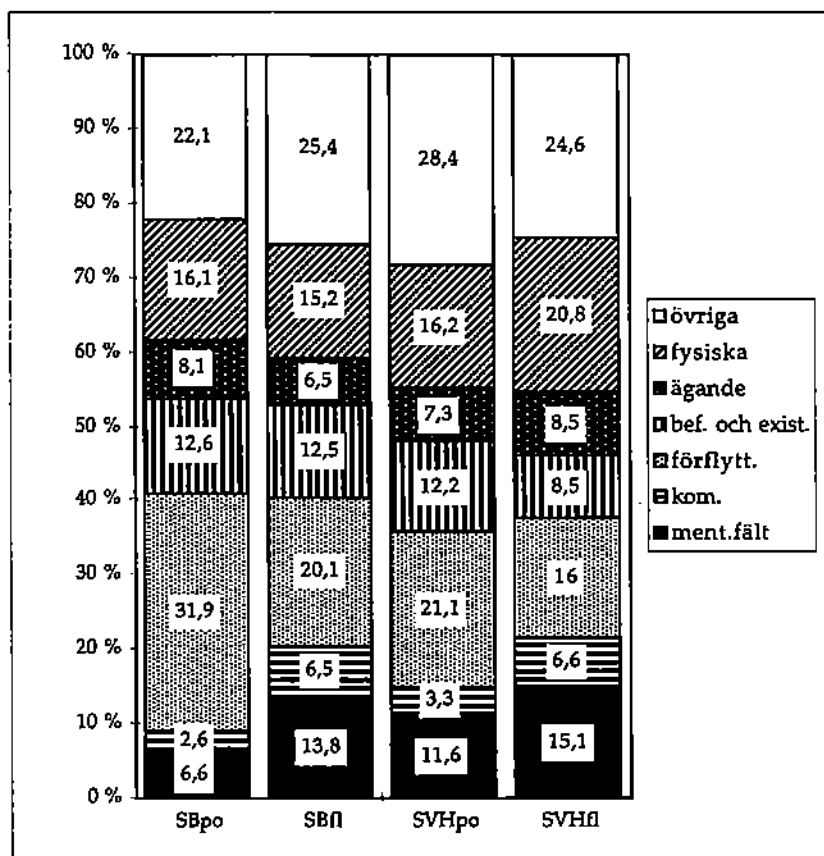
Jag kommer först att granska verbens andelar i olika semantiska fält och sedan närmare analysera verbbruket inom de semantiska fälten.

5.3.2 Kvantitativ analys av semantiska fält

De kvantitativa uppgifterna redovisas först för hela textmassan och sedan närmare för de två rapporterna med olika mottagare (den formella rapporten och den informella rapporten). Figur 9 visar den för både den formella och den informella rapporten sammanlagda fördelningen av huvudverb på olika

semantiska fält hos eleverna i materialet. Fördelningen ser på många sätt likadan ut hos eleverna i de två grupperna, men även vissa olikheter kan noteras. De övrigafälten utgör den största kategorin hos SB-flickorna och SVH-eleverna och även hos SB-pojkarna är denna kategori mycket stor. Inom kategorin övriga dominerar verbet *vara* i samtliga fall, och verbet *vara* utgör 57,7–71,7 % av verben inom de övrigafälten hos grupperna. Vad gäller verb för ägande och transferering finns det ingen skillnad mellan grupperna, 6,5–8,5 % av verben utgörs av verb inom detta semantiska fält. Verb för förflyttning är en stor kategori i samtliga fall och i båda klasserna är det pojkarna som använder fler verb av denna typ än flickorna. SB-eleverna tycks ha fler verb inom denna kategori än SVH-eleverna, om man jämför flickor med flickor och pojkar med pojkar. Tydligt mest verb för förflyttning används av SB-pojkarna och minst av SVH-flickorna. Verb för befintlighet och existens står för liknande andelar hos språkbads eleverna och SVH-pojkarna, medan SVH-flickorna har något färre verb inom denna kategori.

Verb för fysisk aktivitet och fysiskt tillstånd har liknande andelar hos språkbads eleverna och SVH-pojkarna, medan SVH-flickorna har något fler verb av denna typ. I språkbadsgruppen har pojkarna fler verb för fysisk aktivitet och fysiskt tillstånd än flickorna medan det i jämförelsegruppen är flickorna som har använt fler verb för fysisk aktivitet och fysiskt tillstånd än pojkarna. Enligt tidigare undersökningar borde pojkarnas verbförråd innehålla fler verb med mera aktiv betydelse än flickornas (se närmare avsn. 3.2). De två pojkgrupperna i mitt material har samma andel verb för fysisk aktivitet och fysiskt tillstånd, medan skillnaden mellan de två flickgrupperna utgör ca 5 procentenheter. Verb inom de mentala fälten finns i större andel i flickornas verbförråd än i pojkarnas, liksom också verb för kommunikation, vilket stämmer väl överens med tidigare undersökningar (se närmare avsn. 3.2). Skillnaderna mellan de två könen är likadana i de två klasserna i fråga om verb för kommunikation, medan det i fråga om verb inom de mentala fälten är pojkarna i SB som har färre verb av denna typ än pojkarna i SVH. Flickorna har liknande andelar verb inom de mentala fälten.



Figur 9. Andelen verb i olika semantiska fält i den totala textmassan hos flickor och pojkar i språkbad (SB) och jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

När man jämför de två flickgrupperna sinsemellan märker man att fördelningen på olika semantiska fält är mycket nära varandra. Smärre favoriseringar av verb för förflyttning och verb för befintlighet och existens kan dock noteras hos SB-flickorna samt av verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd hos SVH-flickorna. På motsvarande sätt finns det också smärre skillnader mellan de två pojkgруппerna. SB-pojkar favoriserar verb för förflyttning medan SVH-pojkar favoriserar verb inom de mentala fälten. De två ytterligheterna i fråga om verbens fördelning på olika semantiska fält tycks i min undersökning vara pojkarna i språkbad samt flickorna i jämförelsegruppen. SB-flickornas och SVH-pojkar verb fördelning påminner mycket om varandra.

Det mest iögonenfallande vad gäller språkbads eleverna i fördelningen av verb på olika semantiska fält är SB-pojkarnas tydliga favorisering av verb för förflyttning eventuellt på bekostnad av verb inom de mentala fälten. En bidragande faktor är naturligtvis uppgiftens art, som uppmuntrar till att berätta om förflyttning (se bilaga 1). I många fall har SB-pojkarna också byggt upp sin berättelse på ett annorlunda sätt än de övriga grupperna. SB-pojkarna har nämligen utgått ifrån ett kronologiskt sätt att återge händelserna under resan t.o.m. så noggrant att dagsrutinerna berättas med klockslag, medan många av SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen har fokuserat en detalj under resan och återgett den (se bilaga 2). För att närmare undersöka om SB-pojkarna har något fler förflyttningsverb än de övriga eleverna har jag jämfört de två pojkgrupperna med varandra. Spridningen i båda grupperna är stor, men i språkbadsgruppen använder flera pojkar många förflyttningsverb medan endast få pojkar i jämförelsegruppen använder fler än fem förflyttningsverb i sina texter sammanlagt. Detta blir tydligt när man betraktar det genomsnittliga antalet använda förflyttningsverb; i språkbadsgruppen är medeltalet 9,1, medan det i jämförelsegruppen är 4,5. I språkbadsgruppen har fem pojkar 0-5 förflyttningsverb, fem pojkar 6-10 förflyttningsverb, fyra pojkar 11-15 förflyttningsverb, en har 20 och en har 30. Procentuellt utgör dessa 8-59 % av pojkarnas huvudverb och de flesta har 20-30 % förflyttningsverb i sina texter. I jämförelsegruppen har 11 av tretton pojkar 0-5 förflyttningsverb, en 15 och en 16 förflyttningsverb något som procentuellt utgör 0-38 % av huvudverben. I jämförelsegruppen har de flesta pojkarna 0-10 % förflyttningsverb i sina texter. Den mera ingående analysen av verben inom detta semantiska fält förväntas ge ytterligare upplysningar i fråga om SB-pojkarnas frekventa användning av förflyttningsverb.

Det kan finnas flera möjliga förklaringar till detta fenomen. En förklaring kunde man finna i den ordning i vilken ordförrådet lärs in. Viberg bl.a. citerar Burling (1980 via Viberg 1988b) som beskriver sin inläring av svenska. Burling har noterat att han snabbt lärde sig vissa konkreta verb, medan de mera abstrakta om än vanliga verben vållade problem. Förflyttningsverben

finns bland de första ord som man lär sig och kan därför också här spela en stor roll. Å andra sidan kommer också de kognitiva verben (inom de mentala fälten) med i ett tidigt skede. Tidigare undersökningar av yngre språkbads-
elevers andraspråk tyder på en viss ovana i att uttrycka sig på andraspråket (t.ex. Björklund 1996a: 235ff; Mård 2002: 215f). Detta kan anses vara en orsak till att SB-pojkarna inte har berättat om sina känslor och tankar i samma omfattning som de övriga eleverna. Andelen verb inom det mentala fältet är alltså tydligt mindre än hos de övriga eleverna. Tidigare undersökningar har också visat att pojkarnas verb ofta är betydelsemässigt aktiva (t.ex. Lundquist 1978: 85; Hultman 1981: 41; jfr avsn. 3.2) och i detta fall har pojkarna i språkbad också tydligt fler aktivitetsverb än de övriga grupperna (se också nedan). Detta faktum tillsammans med språkbadsundervisningens karaktär (att lära sig ett andraspråk genom att handla aktivt) samt med uppgiftens art kan också bidra till resultatet, och tidigare undersökningar tyder på att just pojkarna klarar sig bra i språkbadsundervisningen (jfr Genesee 1987; Buss 1997; Ch. Laurén 1999: 71f). Det faktum att många av SB-pojkarnas rapporter är tämligen korta jämfört med SB-flickornas kan också beaktas i detta sammanhang (jfr avsn. 3.2). Eventuellt har SB-pojkarna koncentrerat sig enbart på en aspekt av resan, vilket uttrycks med förflyttningsverb. Visserligen är också SVH-pojkarnas rapporter korta, t.o.m. kortare än SB-pojkarnas, men de använder trots allt sitt förstaspråk för att producera sina rapporter, vilket kan ha lett till att temat varierar mera än hos SB-pojkarna. Naturligtvis kan man inte heller bortse från slumpen som förklaring.

Jag har närmare undersökt påståendet att pojkars verb är mera aktivitetsbetonade än flickors och slagit samman de aktiva verben (verb för fysisk aktivitet och verb för förflyttning) samt de mentala verben (verb för kommunikation och verb inom de mentala fälten) för att få en uppfattning om hur fördelningen av dessa två verbtyper ser ut mellan flickorna och pojkarna i de två klasserna. I denna analys utgår jag ifrån de tidigare undersökningsresultaten (se avsn. 3.2) och betraktar det som jag kallat de aktiva verben som typiska för pojkar och de mentala verben som typiska för flickor. Jag är

medveten om att de kommunikativa verben i högsta grad är aktiva, men bestämde mig för en gemensam benämning som passar de två semantiska fälten och står i motsats till de fysiska, aktiva verbkategorierna.

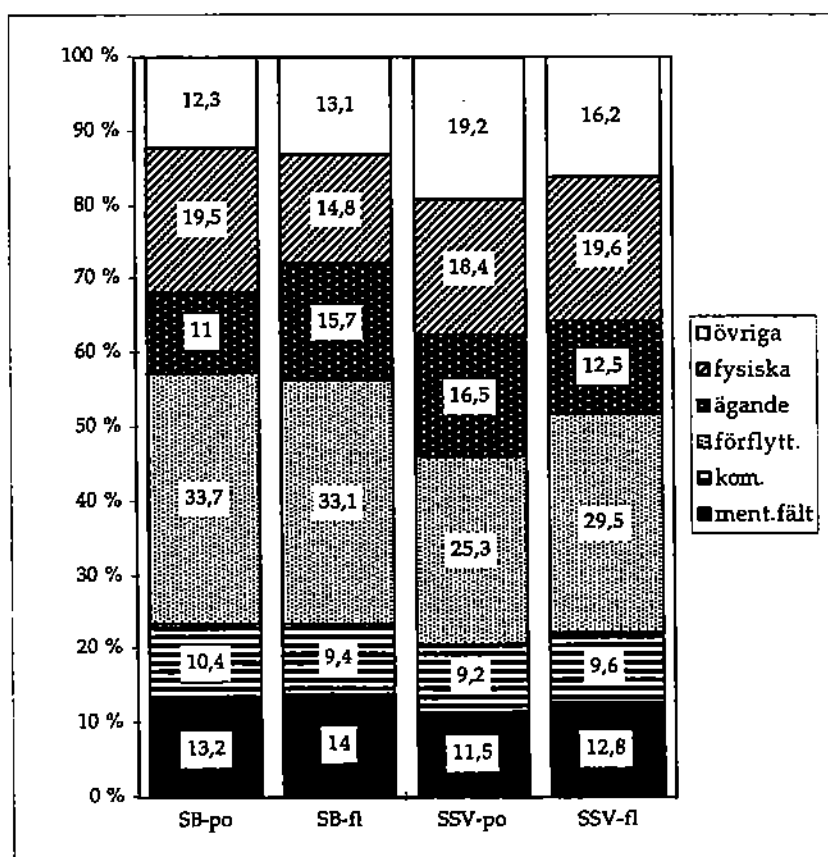
I språkbad finns det en tydlig skillnad mellan flickorna och pojkarna i båda fallen. Skillnaden mellan de två könen i språkbad är 14,1 procentenheter i fråga om de aktiva verben och 11,1 procentenheter när det gäller de mentala verben. I båda fallen stöder resultaten de tidigare undersökningsresultaten om s.k. pojkverb och flickverb. I jämförelsegruppen finns det däremot en smärre skillnad mellan flickorna och pojkarna för de aktiva verben (2,9 procentenheter) men för de mentala verben är skillnaden något tydligare (6,9 procentenheter) och stöder de tidigare resultaten. Utgående från dessa resultat kunde man anse att flickorna i språkbad beter sig mera som flickor förväntas göra och pojkarna mera som pojkarna förväntas göra enligt tidigare undersökningsresultat (se avsn. 3.2). En närmare analys av de aktuella verben förväntas ge ytterligare upplysningar om hur eleverna använder dessa verb (se avsn. 5.3.3–5.3.9).

Jämförelser med åk 4

Jag har noterat vissa svagheter i den kategorisering av verb som gjordes i min tidigare undersökning i åk 4 (Buss 1997). Dessa svagheter i kategoriseringen gäller främst gränsdragningen mellan huvudverb och hjälpverb, eftersom jag i den tidigare undersökningen har följt Hultmans och Westmans (1977) indelningsprinciper, där vissa verb alltid kategoriseras som hjälpverb (se diskussionen i avsn. 5.2). Dessutom har förflyttningsverben och befintlighetsverben räknats till samma kategori i åk 4. Jag har alltså inte omarbetat indelningen av verben i olika semantiska fält i åk 4, enligt de modifieringar och specificeringar som har tillämpats i kategoriseringen av verbförrådet i åk 9 och således är resultaten inte direkt jämförbara, men man kan ändå notera vissa tendenser i användningen av verbförrådet. Jag har dock bearbetat

materialiet på det sättet att hjälpverbens andel av verbförrådet har tagits bort och sedan har de olika semantiska fältens andel av huvudverben räknats om. Detta är orsaken till att de resultat för åk 4 som presenteras här inte direkt motsvarar resultaten som presenterades i min tidigare rapport (Buss 1997).

I åk 4 finns det ingen större skillnad mellan könen i fråga om verbens fördelning i olika semantiska fält (se figur 10). I synnerhet i jämförelsegruppen (SSV) har flickorna och pojkarna använt liknande andelar verb inom olika semantiska fält, endast verb för verbal kommunikation förekommer något mera hos flickorna än hos pojkarna.



Figur 10. Fördelningen av verb på olika semantiska fält hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och jämförelsegruppen (SSV) i åk 4.

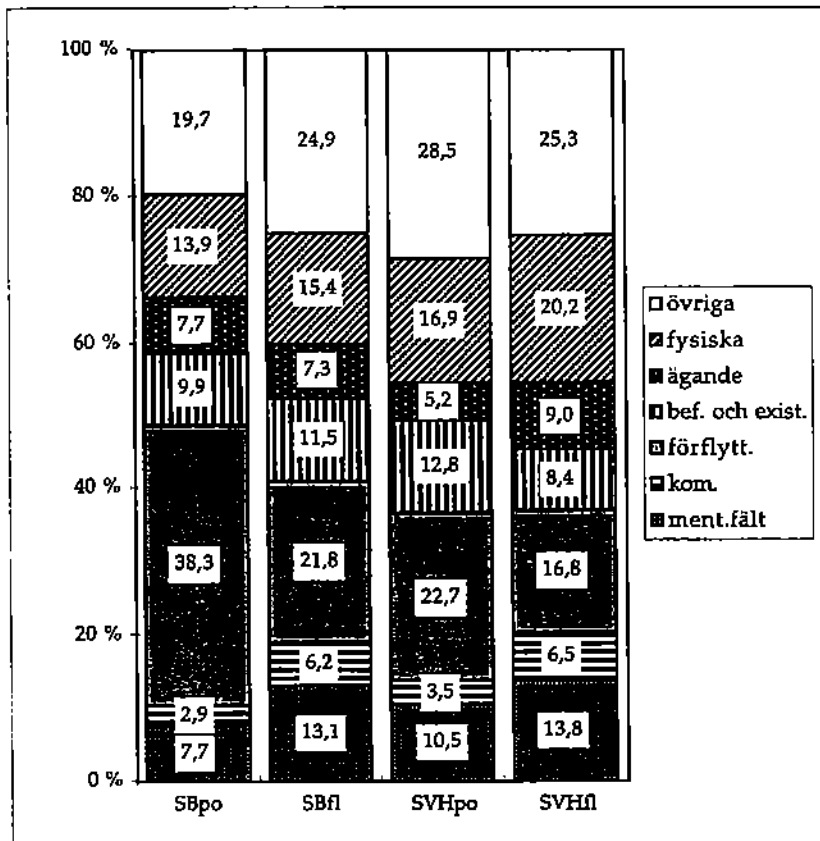
I språkbad finns det en liten skillnad mellan de två könen dels vad gäller verb för verbal kommunikation, dels vad gäller verb för fysisk aktivitet. Även resultaten mellan de två grupperna tycks vara liknande och man kan konstatera att språkbadseleverna använder liknande andelar av verb inom olika semantiska fält som det motsvarande könet i jämförelsegruppen (se figur 10). (Se också Buss 1997.)

Jag har också slagit samman de mentala och de aktiva verben för åk 4 (jfr ovan). Resultaten för de aktiva verben visar att de två flickgrupperna samt SSV-pojkarna har liknande andelar av dessa verb medan SB-pojkarna har något fler (47,7 % hos SB-flickor, 48,6 % hos SSV-flickor, 48,8 % hos SSV-pojkar resp. 54,3 % hos SB-pojkar). Flickorna har en aning fler mentala verb än pojkarna (25,3 % hos SB-flickor, 24 % hos SSV-flickor resp. 22,2 % hos SB-pojkar 22 % hos SSV-pojkar).

I jämförelse med resultaten i åk 9 har andelen verb för verbal kommunikation och verb för ägande minskat tydligt under åren, liksom också verb för fysiska aktiviteter för pojkarna. Andelen verb inom kategorin övriga fält har däremot ökat kraftigt. Dessutom har inga förändringar skett vad gäller verb inom de mentala fälten förutom hos SB-pojkarna. Hos SB-pojkarna har andelen verb för förflyttning förblivit den samma men minskat för SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen. Elevernas utveckling kan inte beskrivas direkt, eftersom det delvis är fråga om olika individer, men en viss tendens kan noteras. SB-pojkarnas verbanvändning tycks dock ha förändrats på ett annat sätt än de övriga elevernas i två avseenden. I SB-pojkarnas verbförråd har andelen verb för förflyttning och befintlighet ökat i jämförelse med hos de övriga eleverna och samtidigt har en kraftig minskning av verb för det mentala fältet skett. Hos SB-flickorna och hos eleverna i jämförelsegruppen används verb inom det mentala fältet på liknande sätt. Redan i åk 4 använde SB-pojkarna mest verb för förflyttning och befintlighet, men skillnaden var inte påtaglig. Man bör dock komma ihåg att själva skrivuppgiften var något annorlunda i åk 4, vilket påverkar vilka verb som används av eleverna.

Den formella rapporten respektive den informella rapporten

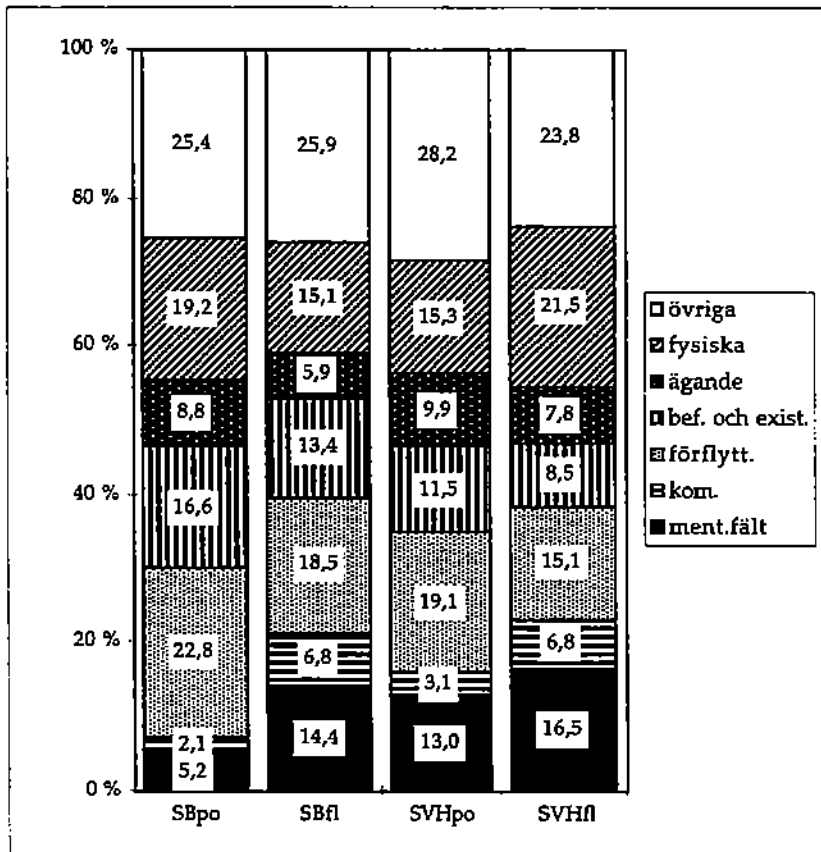
I allmänhet tycks det finnas många likheter mellan de undersökta grupperna i fråga om verbens fördelning på de semantiska fälten i den formella rapporten och den informella rapporten (jfr figurena 11 och 12). En jämförelse mellan de två rapporterna visar dock några smärre olikheter i verbens fördelning.



Figur 11. Fördelningen av verb på olika semantiska fält i den formella rapporten hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

Jämförelsen mellan figurena 11 och 12 visar att fördelningen av verb på olika semantiska fält påminner om varandra hos båda flickgrupperna och hos pojkarna i SVH. Skillnaderna i andelen verb inom de olika semantiska fälten

mellan den formella rapporten och den informella rapporten är högst 4,4 procentenheter hos dessa tre grupper. Dessutom tycks dessa grupper i sin fördelning påminna om varandra; i synnerhet SB-flickornas och SVH-pojkarnas resultat ligger mycket nära varandra förutom när det gäller verb för verbal kommunikation. SVH-flickorna har något färre verb för förflyttning och verb för befintlighet och existens än SB-flickorna och SVH-pojkarna samt något fler verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd. Hos SB-pojkarna finns det däremot tydliga skillnader i fördelningen i fråga om verb för förflyttning och verb för befintlighet och existens samt de övrigafälten (jfr figurerna 11 och 12).



Figur 12. Fördelningen av verb i olika semantiska fält i den informella rapporten hos flickor och pojkar i språkbud (SB) och jämförelsegruppen (SVH) i åk 9.

SB-pojkarna har dessutom i båda rapporterna använt färre verb för det mentala fältet än SB-flickorna och SVH-eleverna, i synnerhet i fråga om den informella rapporten, där andelen verb inom de mentala fälten är endast 5,2 %. SB-flickorna och SVH-eleverna har fler verb inom de mentala fälten i den informella rapporten än i den formella rapporten. Hos SB-pojkarna är situationen den motsatta. Den mera ingående analysen av de olika semantiska fälten förväntas kunna ge utförligare uppgifter om de olikheter mellan elevgrupperna som jag i det här skedet kunnat påvisa kvantitativt.

I den formella rapporten använder SB-pojkarna en mycket stor andel verb för förflyttning, medan de i den informella rapporten använder en mycket stor andel av verbet *vara* inom kategorin för övriga fält. Det kan påstås att den formella rapporten hos SB-pojkarna är mera dynamisk än den informella rapporten, som för sin del präglas av ett mycket beskrivande språk p.g.a. den stora andelen av verbet *vara* (jfr Nordman 1992: 64). Hela 71,7 % av alla verb inom de övriga fälten hos SB-pojkarna utgörs av verbet *vara*. Jag gjorde ett stickprov på verb för förflyttning och jämförde andelen förflyttningsverb hos SB-pojkarna med andelen hos SVH-pojkarna. Spridningen var mycket stor i båda grupperna både i den formella rapporten och i den informella rapporten och inga signifikanta skillnader kunde noteras i någondera texten. Signifikanserna beräknades med en procents felmarginal.

5.3.3 Verb inom de mentala fälten

De mentala fälten i min undersökning består av *verb för perception, verb för kognition, verb för emotion och värdering, verb för önskan, verb för intention, verb för förmåga och inlärning samt verb för socialt handlande och beteende*. Dessa behandlas tillsammans i analysen under benämningen verb inom de mentala fälten.

Verb för perception

Verb som kan anses ha att göra med perception kan vara sådana som betecknar att någon använder sina sinnen för att notera något (t.ex. verbet *se*), men det kan också vara fråga om verb med vilka man får andra att notera något (t.ex. verbet *visa*). Dessutom finns det inom denna kategori verb med olika aktivitetsgrad, jfr verben *höra* och *lyssna* (se Viberg 1981: 7ff).

I materialet finns det rikligt med verb som har att göra med perception och alla sinnen finns representerade. Synsinnet dominerar dock hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna (jfr Viberg 1990: 400) och det finns i materialet flera belägg på verb som betecknar observationer med synsinnet. Dessa verb kan vidare fördelas på grupper enligt hurdan betydelse verben har i den kontext där de förekommer. Vissa verb har en mera aktiv betydelse medan andra kan uppfattas som erfarenhetsbaserade verb (jfr Viberg 1981: 7ff). Flickorna och pojkarna i båda elevgrupperna i materialet har exempel på perceptionsverb med betydelsen 'uppfatta med synsinnet' och de förekommer i båda rapporterna. Dessa verb syftar både på saker och på personer, oftast dock på personer i den informella rapporten. För detta ändamål används i samtliga fall verbet *se* (ex. 108–114).

108. Där var en glastunnel som gick under vattnen och man kunde *se* när hajerna simmade över oss. (SBpo/A)
109. När vi hade en rund tur i skolan *såg* vi hur den Ryska-skolan var gammal och hur skolan behövde reparation. (SBfl/A)
110. Vi blev *visade* runt i olika skolor och fick *se* skilnaderna mellan rika och fattiga. (SVHpo/A)
111. Du skulle ha *sett* vad Pelle och Kalle ställde till med i matsalen ! Du vet ju hurdana de är ! (SVHfl/B)
112. Sen på kvällen *såg* vi honom, men bara liten stund för till teatern skulle komma då en annan turist grupp och han måste vara där. (SBfl/B)
113. Jag skulle viljat vara där mycke längre med det är roligt att *se* dig snart. (SBfl/B)

114. Efter det gick vi och *se* på klassen som vi hade växlat brev med.
(SBpo/A)

Eleverna i de två grupperna använder verbet *se* i liknande betydelser. SB-flickan t.ex. i exempel 109 har motsvarande innehåll som SVH-pojken i exempel 110. Med verbet *se* syftar de två flickgrupperna på personer, men det finns en viss skillnad i uttrycken. SB-flickornas verb *se* (i ex. 112 och 113) har bibetydelsen 'träffa' med i uttrycket, medan SVH-flickorna med verbet *se* (ex. 111) mera beskriver själva observationen, på liknande sätt som SB-pojken i exempel 108. Även SB-pojkarna har exempel på användningen av verbet *se* som innehåller en bibetydelse av 'träffa' eller 'bekanta sig med' (ex. 114).

Exempel på det mera aktiva handlandet i fråga om perception med synsinnet förekommer också hos flickor och pojkar i båda grupperna. För detta ändamål 'att medvetet använda synsinnet' används främst verben *se* (ex. 115 och 118) och *titta* (ex. 116 och 117) i båda rapporterna, ett exempel på verbet *kolla (in)* förekommer hos SVH-flickorna (ex. 119). Verbet *kolla (in)* hos SVH-flickorna kan anses tillhöra den informella rapporten, där det också förekommer. Inga motsvarande uttryck finns hos SB-eleverna. SB-eleverna har inte heller med andra verb uttryckt denna betydelse med syftning på personer utan i samtliga fall behandlas saker och sevärdheter. Det är flickorna i materialet som varierar sina verb, SB-pojkarna använder enbart verbet *titta* och SVH-pojkarna verbet *se* i denna betydelse. Verbet *titta* överanvänds ofta av inlärare (jfr bl.a. Viberg 1980: 44ff, 1993: 362; Kotsinas 1982: 79ff; Björklund 1996a: 184ff; Enström 1996: 174f), och i min undersökning är tendensen likadan. Frekvenserna för verbet *titta* är hög för både flickorna och pojkarna i språkbad och verbet finns bland de tjugo mest frekventa verben (jfr tabell 21). I några fall tycks SB-eleverna ha haft svårigheter med den korrekta användningen av verb i denna betydelse. Svårigheterna har kommit till uttryck i utelämnandet av den korrekta prepositionen (se t.ex. ex. 117 och 128) (jfr Björklund 1996a: 186). Det bör dock noteras att SB-eleverna oftast har använt den korrekta prepositionen i sammanhanget (ex. 115 och 116).

115. Det var intressant att se andra högstadier och eleverna var intresserad av vårt skola också. Då *såg* på fotorna jättenogrant. (SBfl/A)
116. På kvällen var vi och *tittade* på en flamenko-förevisning. (SBfl/B)
117. I Stockholm *tittade* vi alla syner från bussen på väg till vårt Hotell. (SBpo/A)
118. I Stockholm besökte vi olika kända byggnader som exempel Globen, var vi var och *såg* på en Ishockey-match. (SVHpo/A)
119. Förutom *kollat in* killar har jag (vi) efter bästa förmåga försökt presentera arbetet,[...] (SVHfl/B)

Vissa av de verb som används av eleverna i materialet och som innehåller betydelsen 'uppfatta med synsinn' kan också anses ha en mera specifik betydelse. Enligt kontexten kan betydelsen 'skaffa sig närmare kännedom' ingå i dessa verb som också uttrycks med verbet *bekanta (sig)* i materialet (ex. 120-123). I flera rapporter tar eleverna nämligen upp att de bekantat sig med andra skolor eller med sevärdheter under sin resa. Denna typ av uttryck finns i båda rapporterna hos flickorna och i den formella rapporten hos SVH-pojkarna, SB-pojkarna har däremot inga exempel på dylika uttryck. Vilken preposition som hör samman med konstruktionen 'bekanta sig' är dock inte någon självklarhet för SB-flickorna (se ex. 120 och 121), som i stället för den korrekta prepositionen *med* använder prepositionen *i*. Verbet *bekanta (sig)* har inte använts i alla dessa sammanhang utan även konstruktioner med verben *se* och *titta* förekommer i materialet (ex. 124-128).

120. Vi har *bekantat oss* i olika museúmer (t.ex. Picasso-museum) och kyrkor. (SBfl/A)
121. Vi har "shoppat", varit på stranden, haft en rundtur över Barcelona och vi har också *bekantat oss* i en spanska skola med en trettio-elevernas klass och kulturen, museúmer och kyrkorna har också varit en del av vår resa. (SBfl/B)
122. Första priset var en resa till ett naturreservat i Afrika där man skulle *bekanta sig* med naturen på en annan plats. (SVH-fl/A)
123. Vi fick också *bekanta oss* med många olika skolor i Sverige. (SVHpo/A)
124. Vi besökte också några skolor och vi fick *se* deras skoltimmar. De hade lite olika timmar som vi. (SBfl/A)

125. Vi var *titta* på första dagen museum och efter det var vi i kyrkan. (SBfl/A)
126. Vi fick *se* mycket av stadens historia och kultur. (SVHfl/A)
127. De första dagarna visade de oss runt i skolan och tog med oss på utflykt en bit utanför London, så att vi också skulle få *se* naturen i England. (SVHfl/A)
128. Vi *tittade* bl.a. Gaudis byggnader och besökte en spansk by. (SBpo/A)

Det finns innehållsliga likheter mellan exemplen, oberoende av vilket verb eleverna har valt att använda (jfr ex. 120 och 125 samt ex. 121 och 124). Det tycks inte vara enbart SB-eleverna som varierar på detta sätt, utan liknande uttryck finns också hos SVH-eleverna. Både flickorna och pojkarna i SVH har exempel på verbet *bekanta* (*sig*) (ex. 122 och 123) och SVH-flickorna dessutom verbet *se* i samma betydelse (jfr ex. 122 och 127). SB-pojkarna har inga belägg på verbet *bekanta* (*sig*) *med*, utan använder verbet *titta* för att uttrycka ett liknande innehåll (se ex. 128). Användningen av verbet *titta* i samma betydelse som verbet *bekanta* *sig* kan vara ett tecken på överextension av betydelsen hos verbet *titta* (jfr Viberg 1988b: 277; se också avsn. 2.1.3).

De två flickgrupperna samt SB-pojkarna har dessutom några exempel på betydelsen 'uppfatta med sinnena', där synsinnets i och för sig inte nödvändigtvis behöver ligga som grund för betydelsen. Det är dock troligt att det gör det i samtliga fall och därför behandlas dessa uttryck här. Alla dessa verb är hämtade ur den informella rapporten. Verbet *märka* förekommer enbart hos SVH-flickorna, medan en av SB-flickorna har valt ett annat uttryck med verbet *komma* (*på*) för denna betydelse (se ex. 129 och 130). Härtill förekommer ett exempel hos SB-pojkarna samt ett hos SVH-flickorna på en konstruktion med verbet *se* med liknande innehåll (se ex. 131 och 132). SB-pojken i exempel 132 tycks ha svårigheter med bl.a. den korrekta böjningen av verbet *se*. Han har problem med de starka verbens böjning och han övergeneraliserar de svaga verbens böjningsmönster. Han tycks dock ha en uppfattning om att det är något speciellt med verbets böjning eftersom han valt att använda formen *sed* i stället för t.ex. **sedde*, som mera direkt skulle motsvara de svaga verbens böjningsmönster. (Se också Viberg 1992: 33;

Björklund 1997b: 234ff.) Observera att ordet 'gårde' i exempel 132 är elevens form av substantivet *gård* och således är det inte fråga om en felaktig böjning av verbet *gå*. Jag tolkar meningen som: "och när vi var på skolgården, såg vi att Joni inte var med oss".

129. Skidhissen gick sönder och vi hängde där uppe 3 h innan den fixades. Sen *kom* vi *på* att läraren var ännu uppe på bergen. (SBfl/B)
130. Och den där korckade klassläraren (som luktar sprit på alla resor), hon *märkte* ju inget fasten man gick helt andra vägar !!! (SVHfl/B)
131. De försökte få oss att *trivas* men man *såg* att de inte menade det de sa i hela sitt hjärtats mening. (SVHfl/B)
132. Och när vi var i skolans gårde vi *sed* att Joni var inte med. (SBpo/B)
133. När vi var framme så vi *hittade* inte ställen men när vi hade letat några minuter så vi *såg* den ställe. (SBpo/A)

SB-eleverna och SVH-flickorna har vardera gruppen i den formella rapporten dessutom ett exempel på verbet *hitta* (ex. 133), där betydelsen kan anses motsvara innehållet i t.ex. verbet *se* eller verbet *märka*. I exempel 133 t.ex. tycks både verbet *hitta* och verbet *se* användas för samma betydelse.

SB-pojkarna och SVH-flickorna har ett exempel var på verb för synsinnet med betydelsen 'ta hand om'. Innehållet i de två uttrycken har inte nödvändigtvis med synsinnet att göra, men i båda fallen används ett verb för synsinnet. De två eleverna har dock valt att använda olika verb för ändamålet. Verbet *se* som SVH-flickan har använt (ex. 135) är att föredra framför verbet *titta* som SB-pojken har valt att använda (ex. 134). Betydelsen i SB-pojkens text går att förstå men uttrycket låter inte korrekt. Det kan vara fråga om en översättning från finskan.

134. Där var poliser eller några skolvakter som *tittade* att allt går bra. (SBpo/A)
135. Och *se till* att du blir frisk nu! (SVHfl/B)

I materialet finns dessutom flera exempel på betydelsen 'låta se' som främst uttrycks med verbet *visa*. Ett exempel på verbet *förevisa* finns i SVH-flickornas rapporter. Betydelsen i uttrycket med verbet *förevisa* kan anses vara parallell med den betydelse som uttrycks med verbet *visa* (*upp*) i SVH-pojkarnas rapporter (jfr ex. 144 och 145). SB-pojkarna har inga belägg av denna typ.

136. Först *visade* lärarna platser på skolan och sen åt vi där. (SBfl/A)
137. Vi berättade mycket om skolan och vi *visade* också den videon av Musikalen till dem. (SBfl/A)
138. Sen när vi hade fritid på staden så jag tog också fotobilder av de finaste byggnader vilka jag kan också *visa* till dig. (SBfl/A)
139. Jag *visade* några foton av dig. (SBfl/B)
140. Vi blev *visade* runt i olika skolor och fick se skillnaderna mellan rika och fattiga. (SVHpo/A)
141. De första dagarna *visade* de oss runt i skolan och tog med oss på utflykt en bit utanför London, så att vi också skulle få se naturen i England. (SVHfl/A)
142. De tre pojkar som har utställning vid bordet bredvid är URSNYGGA, jag lovar att ta en bild och *visa* åt dig. (SVHfl/B)
143. Senare på kvällen *visades* en videofilm om djurlivet på savannen för de som var intresserade. (SVHfl/A)
144. Vi delade upp oss efter frukosten så att halva klassen åt gången for till centrum och resten var vid utställningen och *förevisade*. (SVHfl/A)
145. Vi for till Helsingfors och *visade upp* vårt arbete om Vasa. (SVHpo/A)

Innehållsligt tar SB-eleverna med verbet *visa* upp liknande företeelser som SVH-eleverna, t.ex. *visa* video/film i exemplen 137 och 143 samt *visa* bilder/foton i exemplen 138, 139 och 142. Likaså används verbet *visa* för att beskriva rundturer inom skolor (ex. 136, 140 och 141), även om SB-flickan inte har använt ett lika naturligt uttryckssätt som SVH-flickan och SVH-pojken har valt att använda. I exempel 136 hos SB-flickan är det troligen fråga om en översättning av den finska frasen "näyttää paikkoja". De betydelser som SVH-eleverna uttrycker i exemplen 144 och 145 finns inte representerade hos SB-eleverna.

I materialet finns dessutom exempel på verbet *se (ut)*. Dessa förekommer både hos flickorna i SB och flickorna i SVH, men inte hos pojkarna i de två grupperna. I samtliga fall behandlas personers utseende enbart i den informella rapporten (ex. 147 och 149). I den formella rapporten beskriver eleverna oftast resmålet eller skolan (ex. 146 och 148). I samtliga fall har eleverna i språkbadsgruppen skrivit ut partikeln *ut*, något som måste ses mot den bakgrunden att partiklar ofta utelämnas av inlärare (jfr Enström 1996: 140).

146. Byggnaden och vägarna här *ser* likadana *ut*, men husen är så vackra och gamla, att jag skulle kunna ta en foto om varje av dem. (SBfl/A)
147. Jag såg Steven Tyler ! Han *ser* ännu bättre *ut* i verkligheten ! (SBfl/B)
148. På måndag besökte vi vår vänskola. Där berättade vi för niorna hur vår skola *ser ut*, om skolsystemet i Finland och sevärdheter i Vasa. (SVHfl/A)
149. Du skulle se eleverna, jag tycker att alla *ser* så sura *ut*. (SVHfl/B)

Övriga sinnen är inte representerade i samma utsträckning i materialet. Verb som hör ihop med hörselsinnet används dock av flera elever och även i detta sammanhang finns det exempel på verb med en mera aktiv betydelse samt på verb med en mera erfarenhetsbetonande betydelse (jfr Viberg 1981: 7ff). De aktiva betydelserna uttrycks med verbet *lyssna* (ex. 150 och 151) samt hos SVH-eleverna med verbet *höra (på)* (ex. 152), som inte alls förekommer i SB-elevernas rapporter. De mera erfarenhetsbetonande betydelserna uttrycks med verbet *höra*. Den passiva konstruktionen har visat sig vara något besvärlig för SB-eleverna (ex. 153, 154 och 155). SB-pojken (ex. 153) har valt att uttrycka sig via s-passiv, men han har inte lyckats med konstruktionen kring verbet. Den ena SB-flickan (ex. 154) har valt en passivkonstruktion med pronomenet *man* men inte lyckats använda rätt ordfölj. Den andra SB-flickan har valt att omskriva konstruktionen, även om en passiv konstruktion också skulle ha varit lämplig (ex. 155). Tecknen "⊗Xδ" i citatet i exempel 153 markerar eventuella svordomar som SB-pojken för hand ritat in i sin text.

150. När vi berättade och ingen *lysnade*, därför där var inte så roligt. (SBpo/A)
151. Vi satt och *lyssnade* en hel del, men vi fick också diskutera med alla möjliga intressanta människor. (SVHfl/B)
152. Resan ner till "Hesa" var extra bra, vi *hörde* på musik och allt var bra. (SVHpo/B)
153. Om vårt rum *hördes* nånting så kom Mäkynen och säga åt mig att "nukkukaa nyt jo $\Delta X\delta!$ " (SBpo/B)
154. När man öppnade dörren, så man kunde *höra* det ner till reception. (SBfl/B)
155. Hotellens väggar var tunna som paker. och när man öppnade dörren så *hörde* häla hotället det. (SBfl/B)
156. Först ställa upp vårt arbete sedan vänta på domarna och när de kom skulle man berätta varför man hade valt detta tema, vad man hade lärt sig osv. Det kanske *låter* ganska tråkigt men det gick faktiskt riktigt bra. (SVHfl/B)
157. Dörrarna *hade* hårt ljud när man öppnade dem. (SBfl/A)
158. Vi *hade* världens liv på båten. (SVHfl/B)
159. Det *kändes* konstigt när vi flög till ilmakuoppa. (SBfl/B)
160. Där var det mycket varmt, men luften var inte rent, så det *kändes* inte bra att andas. (SBpo/B)
161. Alla platserna *luktade* i skolan och den var på alla olika sätter otrivlig. (SBpo/A)
162. Där fick vi köpa godis och *smaka* på sådana godisar som man inte kunde sälja. (SVHfl/A)
163. Nu är äventyret slut, och Ni är säkert mycket nyfiken att höra om vad vi ha fått göra och *uppleva!* (SVHfl/A)

Härtill finns det ett exempel hos SVH-flickorna på verbet *låta* i mitt material (ex. 156). Dessutom har SB-flickorna i båda rapporterna och SVH-flickorna i den informella rapporten ett exempel på konstruktioner med verbet *ha* i denna betydelse (ex. 157 och 158). SB-flickorna har både i den formella och i den informella rapporten valt att kombinera verbet *ha* med substantivet *ljud* (ex. 157), medan SVH-flickorna har uttryckt liknande innehåll med verbet *ha* i kombination med substantivet *liv* (ex. 158). Hos SB-flickan kan det också vara fråga om liknande typ av uttryck som Björklund (1996a: 202) rapporterat om,

som t.ex. konstruktionen "komma blod" i stället för verbet *blöda* hos SB-eleverna.

Enstaka exempel på verben *kännas*, *lukta*, *smaka* och *uppleva* förekommer också i materialet (se ex. 159–163).

Verb för kognition

Verb inom kategorin verb för kognition har att göra med tänkandet. De kognitiva verben innehåller *verb för minne och glömska*, *verb för tänkande och problemlösning* samt *verb för kunskap, tro och åsikt*. (Viberg 1980: 14; Kotsinas 1982: 82). Det finns belägg på dessa verb hos alla elevgrupper, även om det hos SB-pojkarna förekommer ett enda verb inom denna kategori.

Två verb i materialet används för minne och glömska. Verbet *minnas* förekommer hos SB-flickorna i den formella rapporten (ex. 164), medan samma verb hos SVH-pojkarna finns i den informella rapporten (ex. 165). SVH-flickorna använder verbet *komma (ihåg)* och även det förekommer i den informella rapporten (ex. 166). Hårtill har SVH-pojkarna ett belägg på verbet *komma (på)* som har liknande betydelse (ex. 167). SB-pojkarna uttrycker varken minne eller glömska i sina rapporter. Jag har tolkat betydelsen i verbet *komma (på)* som motsvarighet till verbet *minnas*, även om andra tolkningar är möjliga (t.ex. motsvarande betydelse som i *hitta på*).

164. Nationalmaten är "paella", som är (om jag rätt *minns*) lite som en pizza: en "bröd" fyllt med olika matämnen. (SBfl/A)
165. Hem vägen till Vasa från Åbo *minns* jag inget från för jag såv hela bussresan (SVHpo/B)
166. De fick rätt mycket pengar de som vann men jag *kommer* inte *ihåg* hur mycket. (SVHfl/B)
167. Och så hade vi de roligaste lekarna man kunde *komma på* nämligen springtävling uppför the Big hill och så satans kuragömma (SVHpo/B)

Något flera belägg på verb för tänkande och problemlösning finns i materialet, dock främst i SVH-elevernas rapporter. SB-pojkarna har inga verb av denna typ i sina rapporter. SB-flickorna däremot har några belägg på verb inom denna kategori. De använder verbet *välja* i den formella rapporten samt verben *fundera*, *tänka* och *ta* i den informella rapporten.

Verbet *tänka* förekommer två gånger hos SB-flickorna (ex. 168 och 169) och i det ena fallet skulle verbet *fundera* också ha fungerat mycket bra (se ex. 169). I exempel 169 har SB-flickan i rättstavningen av verbet *tänka* inte kunnat göra skillnad mellan svenskans vokaler *e* och *ä* (jfr också Björklund 1997b: 234). Verbet *tänka* förekommer även hos SVH-eleverna i den informella rapporten (ex. 171 och 172) och i liknande betydelse som hos SB-flickorna. Verbet *fundera* förekommer också hos SVH-flickorna i den informella rapporten och i liknande betydelse som hos SB-flickorna (se ex. 170 och 173). SVH-flickan har dock tillsatt prepositionen *på*, som inte förekommer hos SB-flickorna. Verbet *fundera* i ex. 170 påminner om konstruktioner med verbet *planera* som enligt min kategorisering anses som verb för intention (jfr nedan). Verbet *fundera* kan dock inte direkt ha samma intentionsaspekt och behandlas därför i detta sammanhang.

168. Nästan alla kvällar åt vi i McDonald's en Big Mac-mål, men nu kunde jag inte även *tänka* att jag skulle äta en sån! (det kommer ur öronen ...) (SBfl/B)
169. På hemresan var det en stor storm och det var inte härligt att flyga. Nästa gång *tenker* jag två gånger innan jag resar nästan. (SBfl/B)
170. Alla hade roligt och vi hade också *funderat* redan att vem säger vad om vår skolan. (SBfl/B)
171. Man blir ju fananamma nästa spyfvändig av att *tänka* på såna där skit resor!!! (SVHfl/B)
172. Men om man *tänker* på honde haggun (alltså våran lärare) och Öjberget så blir det här skrivande bara ett skit (SVHpo/B)
173. Vi *funderade* på om de skulle komma och hälsa på oss hit till Vasa någon gång, men inget blev bestämt. (SVHfl/B)

Verbet *välja* förekommer i den formella rapporten hos SB-flickorna, SVH-flickorna och SVH-pojkarna samt i den informella rapporten hos SVH-flickorna. Hos SB-flickan är det dock någon annan än skribenten som har gjort valet, ett liknande exempel finns hos SVH-flickorna (jfr ex. 174 och 175). SB-flickan (se ex. 174) tycks ha vissa svårigheter med den passiva konstruktionen och passivmarkeringen *-s* fattas helt. De övriga exemplen beskriver elevernas egna val (ex. 176, 177, 178 och 179) och detta uttrycks en gång hos SB-flickorna i den informella rapporten med verbet *ta* (ex. 179). I detta sammanhang kan verbet *ta* inte anses vara korrekt i svenskan, även om det går att förstå vad SB-flickan menar. Troligen är det fråga om översättning av ett talspråkligt uttryck från finskan.

174. Vårt klass hade *valt* till denna uppgift för att vi är en special klass. (SBfl/A)
175. Skulle jag bli *vald* in i styrelsen skulle jag nog ändra på det. (SVHfl/A)
176. Vi *valde* att ge våra pengar till den utrotningshotade jättepandan. (SVHfl/A)
177. Vi hade *valt* en fin buss, resan dit gick jätte bra och vädret var fint. (SVH-po/A)
178. Det var en jättefin film, och jag ångrar inte att jag *valde* att se den, fastän många satt på sina rum och pratade i stället. (SVHfl/B)
179. Om jag hade alternativ att fara hemma eller gå dit, så gissa vilken skulle jag *ta*... (SBfl/B)

De resterande verben för tänkande och problemlösning finns i SVH-flickornas och SVH-pojkarnas rapporter och eleverna använder verben *fatta*, *förstå*, *komma* och *lösa* i denna betydelse (se ex. 180–187). Dessa verb förekommer inte i SB-elevernas rapporter.

180. Vi är niör och *fattar* mera än vad små mullar gör. (SVHfl/A)
181. Jag var till ett place där de undersöker "det man har under håret", njurarna! Nä nä... hur som helst *fattade* jag noll! (SVHfl/B)
182. På tisdagen skulle vi plocka skräp men hade fått fel övervakare. De *förstod* ingenting av vad vi sa. (SVHfl/B)

183. Ryssarna har inte *förstått* konceptet med kapitalism ännu. (SVHpo/B)
184. Varje lag fick en "medhjälpare" som skulle *lösa* problem som kunde uppstå när vi skulle presentera vårt arbete. (SVHfl/A)
185. Vi såg bland annat på riksdagshuset och *kom underfund med* att det var symmetriskt byggt. (SVHfl/A)
186. Vi *kom fram till* att Rom är en mycket fin stad. (SVHpo/A)
187. Diskussionen var stundvis ganska het, men till slut *kom* vi ändå *överens* om en kompromiss som tillfredsställde båda parterna. (SVHfl/A)

Kunskap, tro och åsikt uttrycks av samtliga elevgrupper. För kunskap används främst verbet *vet* (ex. 188–192). Frasen "som du vet" behärskas av SB-flickorna och den används i både den formella och den informella rapporten på liknande sätt som hos SVH-eleverna. Eleverna i mitt material har alltså inte gjort skillnad mellan mottagarna, utan samma fras med informellt duande används i samtliga fall. I exempel 189 kan det vara fråga om ett försök att variera uttrycket, men slutprodukten är inte lyckad med tanke på den formella mottagaren. Antagligen har flickan gjort ett försök av typen "du vet ju att...". Duandet har emellertid blivit en del av språkbruket i svenskan även i mera formella sammanhang (SAG2 1999: 269) och således kan det inte heller krävas att eleverna i mitt material använder pronomenet *ni* i den formella rapporten.

188. Vi var i Sverige som du *vet*. (SBfl/B)
189. Du själv *vet* att vi var på förra vecka i Umeå. (SBfl/A)
190. Som du *vet* har vi varit på en klassresa till Sverige. (SVHpo/B)
191. Orsaken till att just vi fick resa var ja som du *vet* att vi gjort ett fint arbete om skolans sopsortering. (SVHfl/A)
192. Som du *vet* så har vi varit och hälsat på vår vänklass i Helsingfors. (SVHfl/A)

Ett exempel på verbet *ta (fram)* i den formella rapporten och ett exempel på verbet *plocka (fram)* i den informella rapporten förekommer hos SVH-flickorna. Det är fråga om tvivelaktiga fall, men enligt kontexten handlar det i

båda fallen om vetande och kunskap (se ex. 193 och 194) och således kategoriseras dessa två fall under verb för kognition. I exempel 195 handlar det likaså om vetande och kunskap. SVH-pojken har använt verbet *kunna* för att uttrycka att någon känner till/har goda kunskaper om något.

193. Vi hade förberett oss för tävlingen här hemma och när vi kom till Helsingfors var det bara att *ta fram* kunskaperna. (SVHfl/A)
194. Som du redan vet förberedde vi oss ganska bra redan här hemma, så när vi kom till tävlingen var det bara att *plocka fram* all kunskap. (SVHfl/B)
195. Ryssbarnen *kunde* ubåtarna ut och in. (SVHpo/B)

Tro uttrycks främst med verbet *tro* (ex. 196–199) och det förekommer både i den formella och i den informella rapporten. Verbet *tro* är också det enda verbet för kognition hos SB-pojkarna, medan det inte förekommer alls hos SVH-pojkarna. För betydelsen 'tro' används också verben *gissa*, *ana* och *föreställa (sig)* i mitt material. Verbet *gissa* används enbart i den informella rapporten (t.ex. i ex. 202), liksom också verben *föreställa (sig)* (ex. 200) och *ana* (ex. 201) som är hämtade ur SVH-flickornas rapporter. Verbet *föreställa (sig)* uttrycks av de övriga grupperna med verbet *tro* (se ex. 198 och 199) och för betydelsen 'ana' används verbet *gissa* hos SB-flickorna och SVH-pojkarna (se ex. 202 och 203).

196. Man skulle inte *tro*, men vi har ännu 6 morgon + vårfesten. 6 MORGON! (SBfl/B)
197. Eleverna i vår vänklass var nog trevligare än man hade *trott*, de gick bra att prata med och var inte alls överlägsna på något sätt. (SVHfl/A)
198. Hotellet var inte så fin som vi hade *trott*, för att den var så gammal. (SBpo/A)
199. Det blev inte så mycket av Museer och kyrkor, som vi först *trodde*. (SBpo/B)
200. Själva tävlingen var precis som jag hade *föreställt* mig. (SVHfl/B)
201. Du *anar* inte vad Ville sa åt Maja-Lena (läraren), jag kan faktiskt inte säga det nu, måste berätta det när vi kommer hem. (SVHfl/B)

202. Gissa vad jag har köpt dig? (SB-fl/B)
203. På tisdagen så gick vi runt på olika muséer, prov giss om det var tråkigt. (SVHpo/B)

Det enda verbet för åsikt i mitt material är verbet *tycka*. Hos SB-flickorna finns ett belägg på verbet *tycka* i denna betydelse och det förekommer i den informella rapporten (ex. 204). Hos SVH-flickorna förekommer verbet *tycka* i denna betydelse både i den formella och i den informella rapporten (ex. 205–207) och hos SVH-pojkarna i den formella rapporten (ex. 208).

204. Dit kom också en klass från Helsingfors, men alla *tyckte* att vi var bättre. (SBfl/B)
205. Det var väldigt intressant att höra på andra skolor. Man lärde sig mycket om andra kulturer. Själv *tyckte* jag att vår skola nog hade det bäst. (SVHfl/A)
206. Alla *tyckte* att resan hade varit intressant och lärorik. (SVHfl/A)
207. Jag *tycker* verkligen att det är synd att du inte kunde komma med på Helsingfors-resan. (SVH-fl/B)
208. Personligen *tycker* jag att vårt arbete var grundligt gjort eftersom vi inte enbart hade arbetat med fakta om Vasa. (SVHpo/A)

SVH-flickorna har flera exempel på användningen av verbet *tycka* i denna betydelse i sina rapporter. I de flesta fall handlar det om personlig åsikt om olika saker, detta gäller även de exempel som finns i SVH-pojkarnas rapporter. SVH-eleverna har också förstärkt den personliga synen med t.ex. adjektivet *själv* eller adverbet *personligen*, som i exemplen 205 och 208. Exemplet på användningen av verbet *tycka* i den betydelse som finns hos SB-flickorna beskriver däremot en mera kollektiv åsikt (ex. 204) och inga personliga åsikter uttrycks. Det finns några exempel på kollektiv åsikt också hos SVH-flickorna i den formella rapporten (se ex. 206).

Inlärare av svenska tenderar att ha svårigheter med att göra skillnad mellan de svenska verben *tycka*, *tänka* och *tro* i samband med åsiktsuttryck (se Viberg 1980: 31ff, 1998: 121, 125ff; Enström 1996: 195f). I mitt material används enbart verbet *tycka* för denna betydelse och helt korrekt i sammanhanget.

Verb för emotion och värdering

Verb för emotion och värdering används i första hand av flickorna i mitt material. Gemensamt för både flickorna i SB och flickorna i SVH är verbet *tycka (om)* som förekommer både i den formella rapporten och i den informella rapporten. Flickorna tycks dock använda verbet *tycka* i något olika betydelse i de två rapporterna. Både flickorna i SB och flickorna i SVH har i den formella rapporten berättat om vad någon eller de själva tycker om, medan de i den informella rapporten tar upp det som någon (oftast de själva) inte tycker om (jfr ex. 209 och 212 samt 211 och 214). I två fall har försöket att använda partikel verbet *tycka om* misslyckats hos flickorna i SB (se ex. 210 och 213). Kombinationen **tycka av*, som den ena SB-flickan använder, är inte acceptabel i svenskan (se ex. 210). I det andra fallet saknas partikeln *om*, vilket också gör konstruktionen felaktig (ex. 213). Enström (1996: 142) har funnit liknande svårigheter hos inlärare i fråga om korrekt partikel i samband med verbet *tycka* i betydelsen 'tycka om'.

209. Jag *tyckte* jättemycket *om* legerskolan och jag skulle ha varit där mycke längre. (SBfl/A)
210. Alla *tyckte av* oss. (SBfl/A)
211. För min egen del *tyckte* jag bäst *om* djurlandet, där man tar hand om skadade djur, samt föder upp hotade fågelungar med hjälp av ägg kläckningsmaskin. (SVHfl/A)
212. Jag *tyckete* inte *om* pikasso museum. (SBfl/B)
213. Jag *tycker* inte berätta i en sån här papper, så jag berättar den när jag ser dig. (SBfl/B)
214. När vi hadd druckit kaffe stack Eeva Ahtisaari, men he va lika bra, jag *tyckt* int *om* henne, hon verka så negativ på nå sätt. (SVHfl/B)

Det finns i materialet dessutom två exempel på starkare uttryck av detta slag. I båda fallen förekommer verbet i den informella rapporten. SB-flickan berättar i sin rapport om något som hon *älskar*, medan SVH-pojken tar upp det som han *hatar* (se ex. 215 och 216). Verbet *hata* är det enda verbet inom denna kategori som förekommer i materialet hos pojkarna.

215. Nu är vi tillbaka från USA! I *loved* it ! (SBfl/B)

216. Jag *hatar* att stå och visa upp någonting i flera timmar. (SVHpo/B)

SVH-pojken *hatar* själva uppgiften under resan medan SB-flickan älskar hela resan. SB-flickan har valt att i sin rapport infoga en helt engelsk fras, eventuellt för att markera att hon kan språket i det land hon besökt. Troligt är dock att det är fråga om ett ungdomsspråkligt drag. Det är vanligt att finska ungdomar i sitt språkbruk lånar in ord och uttryck från engelskan (jfr t.ex. Björklund & Suni 2000: 201f; Sjöholm 2000: 128ff; Takala 1998: 85, 88f; se även avsn. 2.1.3).

217. Efter en stund hittade vi Heini liggande i stranden och hon *gråt* därför att pojken hade slogit henne. (SBfl/A)

218. Klockan 18.00, när utställningen stängdes för besökare var det dags för domarna att gå runt och *bedöma* utställarnas material och våra kunskaper i ämnet. (SVHfl/A)

219. en sak som *förvånade* mig var att resten av skolans elever verkade faktiskt som om de var lite intresserade av vad vi hade att jobba med. (SVHfl/A)

220. Vår video om de faror som *hotar* skogen och vad man kan göra för att förhindra fortsatt miljöförstöring av våra skogar var onekligen det som drog mest folk till vårt bord. (SVHfl/A)

221. Vi lärde känna varandra lite och *jämförde* sedan våra skolor och skolförhållanden, tider, regler, rutiner m.m. (SVHfl/A)

222. Diskussionen var stundvis ganska het, men till slut kom vi ändå överens om en kompromiss som *tillfredsställde* båda parterna. (SVHfl/A)

223. Precis som vi gissat var det videofilmen som *intresserade* flest människor, och vi hade fullt sjå att få plats med alla i visningsskrubben. (SVHfl/B)

224. Efter att vi hade sprungit på stan ganska länge, så *lugnade* vi inte ner oss, utan for iväg till Discot... (SVHfl/B)

225. Jag *tycker* synd om dig då du var sjuk. (SVHfl/B)

226. Du får nu *ursäkta* min stil men jag har otroligt brottomt. (SVHfl/B)

SB-flickorna har härtill exempel på verbet *gråta* i sina rapporter (ex. 217). Egentligen är verbet *gråta* ett mera aktivt verb än de övriga verben inom

denna kategori, men verbet lämpar sig väl att behandlas tillsammans med verb för emotion och värdering. Verbet *gråta* förekommer både i den formella rapporten och i den informella rapporten. SB-flickan tycks ha svårigheter med böjningen av verbet *gråta* (jfr Viberg 1992: 33). De resterande verben inom denna kategori är hämtade ur SVH-flickornas rapporter, där det finns enstaka exempel på verben *bedöma*, *förvåna (sig)*, *hota*, *jämföra* och *tillfredsställa* i den formella rapporten och på verben *intressera*, *lugna (sig)*, *tycka (synd om)* och *ursäkta (ngn)* i den informella rapporten (ex. 218–226). De flesta har ett emotivt inslag, men t.ex. verbet *jämföra* i exempel 221 och verbet *bedöma* i exempel 218 har att göra med värdering.

Verb för önskan

Även verb för önskan förekommer främst hos flickorna i materialet. Verben *hoppas* och *önska* är de två mest använda verben inom denna kategori. Verbet *hoppas* används både i den formella rapporten och i den informella rapporten, även om verbet något oftare förekommer i den informella rapporten som i exemplen 227 och 228. Ingen av pojkarna i vare sig SB eller SVH har använt detta verb i sina rapporter. Verbet *önska* har en hög frekvens i SB-klassen och verbet används alltid i form av en hälsningsfras liksom i exempel 229. (Se närmare Buss 1999.) I SVH-klassen finns det två exempel på användningen av verbet *önska*, ett hos SVH-flickorna och ett hos SVH-pojkarna. I båda fallen används verbet på liknande sätt som verbet *hoppas* (se ex. 231 och 232). SB-pojkarna har ett exempel på den finska varianten av verbet *önska* (ex. 230). I flera fall har eleverna i hälsningsfrasen använt en förkortad version (T:) av verbet *toivoa* (=önska) (jfr Buss 1999). SVH-flickorna har förutom verben *hoppas* och *önska* också fyra andra verb med vilka de beskriver sina önskemål eller sin förtvivlan (jfr SAG2 1999: 515), nämligen verben *drömma (om)*, *längta (efter)*, *sakna* och *ångra (sig)* (ex. 233–236). Alla dessa verb förekommer i den informella rapporten och inga motsvarande verb finns hos SB-eleverna.

227. *Hoppas* vädret fortsätter lika varm och solig, som den har varit tills den här dagen. (SBfl/B)
228. Vi *hoppas* alla att du kryar på dig snart, så att vi vågar komma nära dej, bacillspridare. (SVHfl/B)
229. *Önskar*: Annikki Jantunen 9a (SBfl/A)
230. Vi ses T: Teemu (SBpo/B)
231. Jag *önskar* bara att jag också hade varit sjuk. (SVHpo/B)
232. Jag skulle *önska* att alla fick en sådan här chans som vi har fått. (SVHfl/A)
233. Visserligen var det inte en sådan dröm-resa som man alltid *drömmer* om att få göra, men det var ju ett avbrott från skolan. (SVHfl/B)
234. Jag *längtar* efter lite fritid så att man kan fara & SHOPPA, var inte rädd jag köper nog något åt dig. (SVHfl/B)
235. Synd att du var sjuk jag *saknade* dig mycket. (SVHfl/B)
236. Det var en jättefin film, och jag *ångrar* inte att jag valde att se den, fastän många satt på sina rum och pratade i stället. (SVHfl/B)

Verbet *vilja* förekommer hos samtliga elevgrupper i mitt material. Oftast markerar eleverna att de fått göra det de själva ville som i exempel 237. Det finns dock enstaka exempel på en annan typ av användning av verbet *vilja*. Alla dessa exempel förekommer i den informella rapporten (se ex. 237-239).

237. På kvällen gick vi till en restaurang och fick äta vad vi *ville*. (SBpo/A)
238. Om du *vill* så har vi bilder från resan. (SBpo/B)
239. Läraren *ville* att jag skulle hälsa åt dig att vi har matteprov på måndagen. (SVHpo/B)

I exempel 238, som är ur en av SB-pojkarnas rapporter, kan man eventuellt också tänka sig att huvud verbet har fallit bort och det är underförstått i sammanhanget att det handlar om att titta på bilder. Det är troligt att betydelsen i exempel 238 är ungefär: "om du vill se, så kan jag visa bilder som vi har tagit under resan". SVH-pojken i exempel 239 har använt verbet *vilja* på liknande sätt som i exempel 237, men i detta fall handlar det om en enskild individs vilja och inte om en kollektiv vilja som i exempel 237. Det finns i

materialet flera exempel på användningen av verbet *vilja* på samma sätt som i exempel 237 hos samtliga elevgrupper.

Ytterligare två verb tillhör denna kategori, verben *vänta* (*sig*) och *se* (*emot*), som båda förekommer hos flickorna i materialet. Verbet *vänta* (*sig*) förekommer hos både SB-flickorna och SVH-flickorna och i den informella rapporten (ex. 240 och 241).

240. Där var inte så varmt man kunde *vänta* på (+27°C) (SBfl/B)

241. Stället var pampigare än vad vi hade *väntat* oss. (SVHfl/B)

242. man började *se* fram emot kvällen...(SVHfl/B)

Flickan i SB har dock inte klarat av den korrekta användningen av verbet i detta sammanhang utan valt felaktig preposition för verbet (se ex. 240). Antagligen har hon övergeneraliserat bruket av en mera bekant struktur "vänta på någon/något". I exempel 242 ingår en indirekt förväntan och önskan om att kvällen skulle bli trevlig. Inga motsvarande uttryck finns i SB-elevernas rapporter.

Verb för intention

Till kategorin verb för intention hör främst verbet *planera*, som förekommer hos samtliga elevgrupper. Verbet används i första hand i den formella rapporten och för att redogöra för den uppgift som eleverna har beskrivit att de har under resan (jfr bilaga 1). Eleverna har med verbet *planera* berättat om själva planeringen (se ex. 243, 244, 245, 248, 250 och 251) eller antytt att de hade en plan (se ex. 246, 247 och 249). I den informella rapporten används verbet *planera* tre gånger. SB-flickorna berättar om planeringen av fritiden, medan SVH-flickornas och SVH-pojkarnas verb har att göra med det formella programmet under resan (jfr ex. 244 med ex. 247 och 251).

243. Vi hade *planerat* vårt tal jättenogrant och alla sade nånting. (SBfl/A)
244. Vi *planerade* att vi skulle gå på kvällen tillsammans till disco, men sen orkade vi inte längre. (SBfl/B)
245. Vi började att *planera* resan till Barcelona på sjuan, samma tid började vi samla upp pengar. (SBpo/A)
246. Som *planerat* så representerade vi vår skola, som en "svenskspråkig högstadieskola från Österbotten". (SVHfl/A)
247. Då det var vår tur att representera skolan var vi alla nervösa. Allt gick som vi *planerat*. (SVHfl/B)
248. Före resan *planerade* vi vårt arbete i 3 veckor. (SVHpo/A)
249. Skolan hette Strandlinjen och de tog vänligt emot oss där, allt gick som *planerat*. (SVHpo/A)
250. När vi väl kom tillbaka till hotellet började vi *planera* våran representationsplan. (SVHpo/A)
251. på kvällen *planerade* vi representationen (SVHpo/B)
252. Vi hade *förberett* oss för tävlingen här hemma och när vi kom till Helsingfors var det bara att ta fram kunskaperna. (SVHfl/A)
253. Som du redan vet *förberedde* vi oss ganska bra redan här hemma, så när vi kom till tävlingen var det bara att plocka fram all kunskap. (SVHfl/B)
254. I morgon börjar hemresan. Vi *räknar* med att vara hemma till kvällen. (SVHfl/A)

Eleverna har inte enbart planerat för resan utan också förberett sig inför uppgiften. Verbet *förbereda* (*sig*) förekommer hos SVH-flickorna både i den formella och i den informella rapporten (ex. 252 och 253). Verbet *förbereda* (*sig*) förekommer varken hos SB-eleverna eller hos SVH-pojkarna, men i vissa fall kan man tänka sig att även verbet *planera* innehåller betydelsen 'förbereda sig' i den kontext där eleverna har använt det. I synnerhet i exemplen 243 och 251 kan verbet *planera* anses ha även denna betydelse inbakad i sig.

Verbet *räkna* (*med*) kommer ur SVH-flickornas formella rapport (ex. 254). Uttrycket kan anses innehålla betydelsen 'ha för avsikt', även om det också är möjligt att tolka det som en önskan om att vara hemma en viss tid.

Beslutsfattandet beskrivs av en av pojkarna i SB samt av en av flickorna i SVH och i båda fallen gäller det den formella rapporten. De två eleverna har valt att använda olika verbuttryck för liknande innehåll och samtidigt är de använda verbens formalitetsgrad olika (jfr ex. 255 och 256). Valet av uttryck kan anses vara naturligt, eftersom SB-pojken berättar om ett beslut som fattats av en individ, medan SVH-flickan berättar om ett formellt beslut som fattats av domare i en tävling som hon också annars beskriver i sin rapport. Det är således fråga om en mera formell händelse än i SB-pojkens rapport.

255. En klasskamrat hade *beslutit* att han kommer inte men sen han kom, just när bussen hade startat och han hoppade på. (SBfl/A)
256. Sent på kvällen hade domarna *fattat* sina beslut. (SVHfl/A)

Inom denna kategori finns ett exempel på verbet *akta* (*sig*) hos SB-flickorna och det förekommer i den formella rapporten. Flickan vill övertyga rektorn om att eleverna klarat sig bra under resan och uppfört sig ansvarsfullt (ex. 257).

257. Här finns mycket mera butiker också än i Vasa och man måste *akta sig* att inte tappa andra. (SBfl/A)
258. De försökte få oss att *trivas* men man såg att de inte *menade* det de sa i hela sitt hjärtats mening. (SVHfl/B)
259. Käre rektor, Vi har varit på klassresa till Öjberget. Med Vi *menar* jag vår klass 9A. (SVHpo/A)

Dessutom har en av SVH-flickorna och en av SVH-pojkarna använt verbet *mena* i sina rapporter. SVH-flickan beskriver avsikten hos människorna vid resmålet och SVH-pojken berättar om sin egen avsikt (se ex. 258 och 259).

Verb för förmåga och inläring

SB-flickorna har två verb för förmåga och inläring, verben *kunna* och *orka* (ex. 260 och 261), och båda förekommer också i SVH-flickornas rapporter.

Härtill har flickorna i SVH använt verben *hinna* och *våga* i denna kategori (ex. 262 och 263), som enligt kontexten betecknar förmåga. Pojkarna i materialet har inga verb för förmåga.

260. När Katja köpte sin mat var det en rolig överraskning kvinnan som arbetade där *kunde* finska. (SBfl/A)
261. Vi planerade att vi skulle gå på kvällen tillsammans till disco, men sen *orkade* vi inte längre. (SBfl/B)
262. Som tur var fick vi sova till 12 nästa dag. Men sen fick vi stiga upp så vi skulle *hinna* med flyget till Hesa. (SVHfl/B)
263. Vi hoppas alla att du kryar på dig snart, så att vi *vågar* komma nära dej, bacillspridare. (SVHfl/B)
264. man *lärde sig* mycket om stadens histori, människor och deras kultur bara i några timmar! (SBfl/A)
265. Jag tycker det var en bra resa eftersom man *lärde sig* en hel del om miljön. (SVHfl/A)
266. De här dagarna har förståss inte bara varit "roliga", vi har *lärt oss* mycket och fått inspiration till att orka med t.ex. skräpsortering. (SVHfl/B)

Verbet *lära (sig)* förekommer flera gånger hos de två flickgrupperna. Pojkarna har inga verb för inläring. I synnerhet i den formella rapporten har de två flickgrupperna varit måna om att ta upp det faktum att resan har varit lärorik (se ex. 264 och 265). Även i den informella rapporten finns det liknande uttryck hos SVH-flickorna (ex. 266), SB-flickorna tar däremot inte upp inläringen i den informella rapporten.

Verb för socialt handlande och beteende

I mitt material finns några verb för socialt handlande och beteende. De flesta verb av denna typ förekommer hos flickorna, men två exempel finns även hos pojkarna i materialet. I den formella rapporten tar SB-flickorna upp uppförandet och konstaterar att alla kunde uppföra sig väl under resan. Verben *bete (sig)* och *uppföra (sig)* används för detta syfte (se ex. 267 och 268).

Det bör påpekas att flickan själv har skrivit in frågetecknet efter verbet *uppförde* (ex. 268) i sin rapport. Man kan tolka användningen av frågetecknet på två olika sätt. Å ena sidan kan det vara fråga om ett sätt att skämtsamt uttrycka att det inte är helt säkert att alla i klassen faktiskt uppförde sig väl, och det är då rektorns sak som mottagare att tolka frågetecknet. Å andra sidan kan det vara ett tecken på osäkerhet från flickans sida på antingen ordvalet eller rättstavningen av ordet. I så fall hör frågetecknet inte till själva berättelsen, utan är avsett för mig som forskare som kommentar utanför texten och berättelsen. Det sistnämnda verkar troligt, eftersom språkbads elever som andraspråksinlärare är vana vid att markera de svårigheter som kan uppstå språkligt och ibland kan dessa osäkerhetsmarkörer också finnas med i deras skrivna texter.

Pojkarna i materialet har uttryckt liknande innehåll på ett något annorlunda sätt och SB-pojkarna använder verbet *göra* och SVH-pojkarna verbet *vara* i detta sammanhang (ex. 269 och 270). Även pojkarna uttrycker detta innehåll enbart i den formella rapporten. I exempel 269 har SB-pojken haft svårigheter med uttrycket och inte klarat av att använda pronomina *ingen* och *någon* på det korrekta sättet. Konstruktionen har i min undersökning tolkats som "Ingen gjorde något dumt". Således är innehållet i konstruktionen ungefär det samma som i "alla uppförde sig väl" och motsvarar det som SB-flickorna och SVH-pojkarna har använt i sina rapporter (jfr ex. 267, 268 och 270). SVH-flickorna har inte uttryckt detta innehåll, men verbet *göra* förekommer i den informella rapporten tillsammans med substantivet *intryck* (ex. 271).

267. Lärarna var OK under hela resan och vi *betäde oss* lämpligt. (SBfl/A)

268. På båten var det också roligt och alla *uppförde (?) sig* bra. (SBfl/A)

269. Alla var på blatsen när hade man sagt. Nån *gjorde ingen* dymt. (SBpo/A)

270. Vi (vår klass) hade verkligen kul. Alla *var* mycket hufsade till uppförandet. (SVHpo/A)

271. Det ända som var roligt var att vi träffade de tyska pojkarna. De *gjorde* stort intryck på oss och det *gjorde* nog vi på dem också. (SVHfl/B)

SVH-flickorna tar upp aspekter på socialt handlande men behandlar mera indirekt regler som skall följas (se ex. 272). I den informella rapporten behandlar SVH-flickorna trivseln (ex. 273 och 274) medan SB-flickorna beskriver gruppens samhörighet med verbet *komma (närmare)* i exempel 275. Konstruktionen "komma närmare" kan vara ett tecken på liknande fall som i fråga om konstruktionen "ha ljud" (se ovan). SB-flickorna har härtill ett verb för socialt handlande som kommer ur den informella rapporten, verbet *lura*. (ex. 276). I exempel 276 har SB-flickan troligen inte kunnat skilja mellan svenskt *u* och *y*, eftersom det i finskans fonologi inte finns en direkt motsvarighet till det svenska *u*-ljudet (jfr Reuter 1977: 25; Laurén, Hoffman & Nordman 1977: 8; se också avsn. 5.3.5).

272. Vi skulle jobba i grupper på fyra (2 st från Helsingfors + 2 st från Vasa) och jämföra våra skolor inom vissa områden t.ex. reglerna, hur de *följs* och vad för åtgärd som vidtas om man inte *följer* reglerna. (SVHfl/A)
273. Du skulle ha *storm trivts*. (SVHfl/B)
274. De försökte få oss att *trivas* men man såg att de inte menade det de sa i hela sitt hjärtats mening. (SVHfl/B)
275. Vår klass *kom* nu ännu *närmare* och i kvällarna hade vi roligt tillsammans. (SBfl/B)
276. Också lärarna hörde allt vi gjorde. Men ändo kunde vi *lyra* våra lärare. På en kväll när alla måste vara på egna rum, så två flickor sprung till vårt rum. (SBfl/B)

Jag tar i detta sammanhang också upp två verb som kan anses ha att göra med socialt handlande, nämligen verben *bekanta (sig)* och *känna*. Av dessa förekommer verbet *bekanta (sig)* i denna betydelse hos de två flickgrupperna (ex. 277 och 278) och verbet *känna* hos SVH-flickorna (ex. 279 och 280). I samtliga fall uttrycks detta i den formella rapporten. De två pojkgrupperna har inga belägg av denna typ.

277. I morgon ska visitera oss i vårt vänskola och *bekanta* oss med eleven och lärarna i den. (SBfl/A)
278. Efter det att vi hade ätit *bekantade* vi oss med varandra. (SVHfl/A)
279. Vi lärde *känna* varandra lite och jämförde sedan våra skolor och skolförhållanden, tider, regler, rutiner m.m. (SVHfl/A)
280. Allt kretsar faktist inte runt miljön, och det var roligt att lära *känna* nya människor, utbyta upplevelser och tankar. (SVHfl/A)

I dessa fall är det fråga om socialt umgänge där syftet är att lära känna varandra bättre. SB-flickorna har inga belägg på verbet *känna* i denna betydelse.

5.3.4 Verb för verbal kommunikation

Det semantiska fältet för verb som betecknar verbal kommunikation anknyter nära till uppgiften, där eleverna ombads rapportera om en resa och således är det naturligt att också använda verb för verbal kommunikation. De verb som ingår i detta semantiska fält kan enligt sin grundbetydelse grovt taget delas in i tre kategorier: 'berätta', 'säga' och 'diskutera'. Inom dessa tre kategorier har jag behandlat även sådana verb för verbal kommunikation som har en tämligen lös koppling till grundbetydelsen. Gränsdragningen mellan kategorierna 'berätta' och 'säga' är inte problemfri, och i min undersökning innehåller kategorin 'berätta' sådana uttryck där eleverna avser att någon överför eller berättar ett längre meddelande (verbet *berätta* definieras i SO [1986: 88] med "meddela väsentliga omständigheter [om ngt] i tidsföljd [...] samt med "äv. med direkt återgivning av det meddelade [...]"), medan kategorin 'säga' innehåller sådana uttryck där eleverna främst avser korta konstateranden som någon gjort (verbet *säga* definieras i SO [1986: 1230] med "muntligt uttrycka i ord med avs. på åsikt, tankeinnehåll m.m."). I kategorin 'säga' ingår även sådana verb som kan tänkas innehålla betydelsen 'att säga ja' eller 'att säga nej'. Med detta som bakgrund vill jag ännu upprepa att ett och samma verb kan förekomma i samtliga kategorier beroende på i vilken kontext det befinner sig i elevernas rapporter (jfr avsn. 5.3.1).

Grundbetydelsen 'berätta'

Eleverna hade i uppgift att rapportera om en påhittad resa där de hade representerat hela skolan, och detta har lett till att ett stort antal elever i sina rapporter beskriver hur de har uppträtt och presenterat något inför en publik. SVH-flickorna har också beskrivit det officiella programmet på olika konferenser där de har representerat sin skola. De verb som används för detta syfte är främst *berätta* och *presentera*. Med dessa verb har eleverna beskrivit hur de fullgjort sin uppgift att representera skolan, och främst förekommer verben i denna betydelse i den formella rapporten men även i viss mån i den informella rapporten. Verbet *berätta* används av både flickorna och pojkarna i de två elevgrupperna i båda rapporterna (ex. 281 och 282) och verbet *presentera* av flickorna i den formella rapporten (ex. 283) och hos SVH-flickorna även i den informella rapporten. I den informella rapporten har flickorna i de två grupperna också exempel på konstruktioner med verbet *hålla* i denna betydelse (ex. 284 och 285). SB-flickan beskriver den egna klassens framträdande, medan SVH-flickan beskriver det officiella programmet under en konferens. Med böjningen av det starka verbet *hålla* har SB-flickan svårigheter (ex. 284) (jfr också Viberg 1992: 33; Björklund 1997c: 234ff).

281. Nästa dan åkte vi till vårt vänskola och vi *berättade* allt om vårt skola t.ex. att vi har en jättebra rektor. (SBpo/A)
282. Vi *berättade* om vår skola att hur stor den är och hur fin det är. (SBfl/B)
283. Vår klass var i Helsingfors för två dagar och vi *presenterade* vår skola för alla Helsingfors skolor. (SBfl/A)
284. På skolan *håll* vi bara den där tal. (SBfl/B)
285. Välkomstceremonin var självaste miljöminister Pekka Haavisto med och *höll* tal!! (SVHfl/B)

Förutom dessa verb finns det i mitt material belägg på verben *prata* och *säga* i betydelsen 'berätta'. Verbet *prata* förekommer i SB-flickornas formella rapporter (ex. 286), medan verbet *säga* ingår i båda rapporterna hos SB-

flickorna (ex. 287) och i den informella rapporten hos SVH-flickorna (ex. 288). Dessa verb i betydelsen 'berätta' används dock enbart i enstaka fall av eleverna i materialet och är alltså inte speciellt påfallande.

286. Först *pratade* vi lite allmänt om skolan (Hur gammal den är ...). (SBfl/A)
287. Alla hade roligt och vi hade också funderat redan att vem *säger* vad om vår skolan. (SBfl/B)
288. Eleverna vid den där skolan var heltokiga och ingen var intresserad av vad vi hade att *säga*. (SVHfl/B)

Användningen av verben *prata* och *säga* i stället för verbet *berätta* såsom i exemplen 286–288 kan inte anses helt korrekt. Men i de sammanhang där dessa verb förekommer går det att förstå vad eleverna avser och verben känns inte alltför främmande. Verben har dock en annan grundbetydelse än 'berätta'. Kontexten runt verben ger inte nödvändigtvis tillräckligt med stöd för mitt val att kategorisera verbet inom denna kategori. I många fall har jag således använt informationen i båda rapporterna skrivna av en och samma elev för att kunna tolka innehållet och betydelsen hos enskilda verb. I exempel 288 syftar eleven på ett besök i en skola där uppgiften var att berätta om sin egen skola. Stöd vid kategoriseringen av verbet *säga* har hämtats i den formella rapporten skriven av samma SVH-flicka och i den formella rapporten beskriver hon detta innehåll med verbet *berätta*: "På måndag besökte vi vår vänskola. Där berättade vi för niorna hur vår skola ser ut, om skolsystemet i Finland och sevärdheter i Vasa. Eleverna i den svenska skolan verkade vara intresserade av vad vi berättade om." (SVHfl/A).

Förutom en mera kollektiv användning av verbet *berätta* har en del av dessa verb använts även när eleverna syftar på en mera privat kommunikation, och verbet förekommer i denna betydelse främst i de informella rapporterna. Eleverna har använt verbet *berätta* (ex. 289) för detta syfte och då förekommer verbet främst i den informella rapporten och enbart i flickornas rapporter. Några exempel på liknande användning av *säga* i betydelsen 'berätta' finns

också i mitt material hos SB-pojkarna i den informella rapporten och hos SVH-flickorna i båda rapporterna. I detta mera privata sammanhang känns användningen av verbet *säga* mycket naturligare än i det mera kollektiva sammanhanget (jfr ex. 287 och 290).

289. I högstadierna var det jättesöta pojkar, av dom *berättar* jag senare.
(SBfl/B)

290. Andra dagen träffade vi andra skolelever som *sa* till oss att alkohol hade inte nån ålders gränsser. (SBpo/B)

Verbet *säga* i exempel 290 har undantagsvis tolkats som verb med betydelsen 'berätta', eftersom verbet kunde bytas ut mot verbet *berätta* och det är enligt kontexten troligt att eleverna diskuterat sinsemellan en längre tid och att det i exemplet inte är fråga om endast ett konstaterande om åldersgränserna.

Grundbetydelsen 'säga'

Grundbetydelsen 'säga' uttrycks i mitt material främst med verbet *säga*, men även verben *prata*, *kommentera* och *meddela* förekommer ibland i materialet. Verbet *säga* i denna betydelse förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna, hos flickorna i den informella rapporten och hos pojkarna både i den formella och i den informella rapporten (ex. 291 och 292). Verbet *prata* används av flickorna i materialet i denna betydelse av SB-flickorna i den informella rapporten och av SVH-flickorna i båda rapporterna (ex. 293 och 294). Dessa exempel på verbet *prata* i betydelsen 'säga' kan diskuteras i synnerhet vad gäller exempel 294. I båda fallen är fråga om en kortare monolog som påminner om grundbetydelsen 'berätta', men där man inte egentligen berättar något utan främst tjarar om något och således har verbet *prata* i dessa fall undantagsvis kategoriserats som verb med betydelsen 'säga'. I den formella rapporten finns hos SVH-flickorna ett exempel på verbet *kommentera* och i den informella rapporten hos SVH-pojkarna ett exempel

på verbet *meddela* i denna betydelse (ex. 295 och 296). Dessa verb förekommer inte hos SB-eleverna.

291. Vi var i Tchernobyli med klassen och jag måste *säga* att alla komde inte tillbaakka med samma utseende. (SBpo/A)
292. Allt som allt skulle jag *säga* att det är den bästa klassresan som jag har haft. (SVHpo/A)
293. Jag ringde genast efter den där saken till Matias, men han *pratade* bara shit till mig... (SBfl/B)
294. Vi var och se på många olika saker bla Riksdagshuset. Det var symmetriskt och vår guide *pratade* bara om det. (SVHfl/B)
295. Man ställde man ut sina verk och *komenterade* dem. (SVHfl/A)
296. När vi kom till en skola i Harlem möttes vi av snuten som *medelade* att någon skjutit 20 människor till döds och sårat 30 st. (SVHpo/B)

Det framgår av flera undersökningar att det för inlärare av svenska inte alltid är problemfritt att välja mellan verben *säga*, *tala* och *prata* (Viberg 1993: 365; Björklund 1996a: 235ff; Enström 1996: 173f), vilket syns även i min undersökning. Dessutom påpekar Viberg (1993: 365) att de nukleära verben inte nödvändigtvis är samma hos målspråkstalare och inlärare, i synnerhet vad gäller verb för kommunikation och verb för perception. Detta kan delvis förklara att verbet *prata* används i stället för verbet *säga*, liksom verbet *titta* i stället för verbet *se*. De nukleära verben överanvänds också ofta av inlärare och dessutom används dessa basverb över deras egentliga betydelsegräns (jfr bl.a. Viberg 1988b: 226ff, 1991: 18, 26).

Verbet *säga* ingår hos SVH-eleverna i två fraser: "som sagt" förekommer hos både flickorna och pojkarna i den informella rapporten (ex. 297) och "lättare sagt än gjort" finns i flickornas informella rapport (ex. 299). Det förstnämnda idiomatiska uttrycket finns även i SB-flickornas formella rapporter (ex. 298). Härtill förekommer det i materialet exempel på verbet *ta* (*upp*) hos SVH-eleverna i den formella rapporten (ex. 300).

297. Vi hade faktiskt roligt, nog för att det var ansträngande och man sov knappt om nätterna, men annars var det nog *som sagt* helt O.K. (SVHfl/B)
298. Utsikten (?) här är (*som sagt*) härliga och människorna varma och trevliga. (SBfl/A)
299. Förutom kollat in killar har jag (vi) efter bästa förmåga försökt presentera arbetet, det är *lättare sagt än gjort vill jag lova*. (SVHfl/B)
300. Där satte vi och diskuterade miljön och det som Pekka hade *tagit upp*. (SVHfl/A)
301. Skolan *förbjöd* oss att fara till utlandet eller med en färja till Åland. (SVHfl/A)
302. Vet du att det finns lågstadieskolor som *tillåter* ÅK 6 att fara till Cypern. (SVHfl/A)
303. Nu ska jag fara ut på killjakt med Erika, vi *lovar* att dregla från dig också! (SVHfl/B)
304. Vi busade mycket och somliga hade till och med öl med sig fast man inte *fick*. (SVHfl/A)
305. På söndag morgon *fick* vi lov att vandra runt på stan och gå till Stockmann som hade "galna dagar". (SVHfl/A)
306. Vi fick vänta i Helsingfors flygfält ungefär 2 timmar före vår flygplan *fick* låv att fa. (SBfl/A)
307. Vår klass *fick* inte lov att gå till stanen där men jag skulle vilja gå. (SBfl/B)

I materialet finns också flera exempel på olika uttryck för tillåtelse och förbud. Verben *förbjuda* och *tillåta* finns i betydelsen 'säga' i SVH-flickornas formella rapporter (ex. 301 och 302) och dessutom verbet *lova* i den informella rapporten (ex. 303). Verbet *lova* förekommer också i ett idiomatiskt uttryck hos SVH-flickorna (se ex. 299). Härtill använder SVH-flickorna verbet *få* för innehållen 'tillåtelse' och 'förbud' i den formella rapporten (ex. 304 och 305) och hos SB-flickorna förekommer verbet *få* i båda rapporterna (ex. 306 och 307). SB-flickorna har i samtliga fall använt verbet *få* i denna betydelse tillsammans med substantivet *lov* och således motsvarar innehållet det samma som hos verbet *tillåta*. SVH-flickorna däremot har ett exempel på verbet *få* tillsammans med en negation i betydelsen 'vara förbjudet' (ex. 304). Dessa verb har kategoriserats som tillhörande denna kategori, eftersom de kan

anses innehålla betydelsen 'säga ja' eller 'säga nej'. Pojkarna i materialet har inga exempel på detta i sina rapporter.

Ett intressant fenomen som dök upp i mitt material är användningen av verbet *hälsa*. Uttryck av typen "hälsa någon välkommen" och i synnerhet "välkomna någon" som förekommer i den formella rapporten hos SVH-flickorna (ex. 308 och 309) förekommer inte alls i SB-gruppen. Verbet *hälsa* används i stället för andra ändamål och det finns belägg på försök att använda uttryck av typen "hälsa till någon" för att framföra en hälsning (ex. 310 och 311). SB-eleverna tycks ha vissa svårigheter med att uttrycka en mera personlig hälsning som i SVH-elevernas informella rapporter uttrycks med verbet *hälsa* (ex. 312 och 313). SB-flickorna har gjort försök att översätta den finska frasen "kerro terveisiä" eller "sano terveisiä" till svenska och resultatet blir inte alldeles naturligt vare sig med verbet *säga* eller med verbet *berätta*, även om det är mycket tydligt vad eleverna avser med uttrycken. (Jfr även Enström 1996: 200.)

308. Eleverna och rektorn tog emot oss och *hälsade oss varmt välkomna*. (SVHfl/A)
309. Miljöminister Pekka Haavisto *välkomnade oss* och berättade lite om tisdagens program (SVHfl/A)
310. En killa sa att jag måste *sa hällsningar åt dig* från honom. (SBfl/B)
311. *Berätta hälsningar till* alla lärarna i skolan, vi ses sen efter en vecka (SBfl/A)
312. P.S. Alla *hälsar ! D.S* (SVHfl/B)
313. Läraren ville att jag skulle *hälsa åt dig* att vi har matteprov på måndagen. (SVHpo/B)
314. Vi *tog* högtidligt avsked av presidenten och åkte sedan iväg till kvällståget. (SVHfl/A)
315. Då tävlingen avslutades måste man *ta* farväl av alla nya kompisar som man fått under tävlingens gång. (SVHfl/B)
316. Vi *tackar* alla som gjorde resan möjlig. (SBfl/A)
317. Först och främst vill jag *tacka* for att det det blev vi som fick chansen att delta i denna tävling. (SVHfl/A)

318. Det vi *frågade oss* var att varför vi inte fick fara någon annan stans och inte bara till Helsingfors. (SVHfl/A)
319. Ja, här har vi slitit och du har bara legat där på sängbotten och rullat tummarna. Sen kommer du och skall dela äran. Åh... jag *skämtar!* Kom och dela du bara. (SVHfl/B)

Förutom verb för välkomnande har SVH-flickorna också exempel på verbet *ta* i frasen "ta avsked" eller "ta farväl" i sina rapporter (ex. 314 och 315). Dessa förekommer inte hos SB-eleverna eller hos SVH-pojkarna. Verbet *tacka* förekommer enbart hos flickorna och främst i den formella rapporten (ex. 316 och 317), SVH-flickorna har exempel på verbet *tacka* även i den informella rapporten. Härtill har SVH-flickorna i den formella rapporten ett exempel på verbet *fråga (sig)* i betydelsen 'undra' (ex. 318) och i den informella rapporten ett exempel på verbet *skämta* (ex. 319).

Grundbetydelsen 'diskutera'

I verbkategorin med grundbetydelsen 'diskutera' ingår de verb som innehåller betydelsen 'att vara i kommunikativ växelverkan med någon annan'. De verb som i mitt material har denna betydelse är i första hand *prata, tala, diskutera* och *småprata*. Anmärkningsvärt är att SVH-pojkarna inte har belägg på dessa verb i sina berättelser. SB-pojkarna har ett exempel på verbet *tala* i denna betydelse i den formella rapporten (ex. 320). I mitt material är det således flickorna som beskriver interaktion eller kommunikation i sina berättelser (jfr även avsn. 3.2).

320. Sen vi gick till skolan var vi *talade* med andra elever för några timmar. (SBpo/A)
321. Det är bra att vi alla har en genensamn språk england, så att vi kan *brata* tillsammans. (SBfl/A)
322. Vi *pratade* hela båt resan till Umeå med tre så söta killar. (SBfl/B)
323. Vi drack kaffe, *pratade, diskuterade* och hade riktigt kul faktiskt. (SVHfl/A)

324. Efteråt fick man sitta i kaféet och *prata*, det var mysigt på ett konstigt sätt. (SVHfl/B)
325. Där satte vi och *diskuterade* miljön och det som Pekka hade tagit upp. (SVHfl/A)
326. Vi satt och lyssnade en hel del, men vi fick också *diskutera* med alla möjliga intressanta människor. (SVHfl/B)
327. Vi åt en luxuös lunch medan vi satt och *småpratade*. (SVHfl/A)

Det frekventaste verbet i detta sammanhang är verbet *prata* som i SO (1986) beskrivs som vardagligt, och det förekommer både i den formella och i den informella rapporten hos flickorna (ex. 321–324). I exempel 321 har SB-flickan stavat verbet *prata* felaktigt med bokstaven *b*, men i allmänhet är verbet korrekt stavat i materialet (se ex. 322). Det kan dock ibland vara svårt för inlärare av svenska att skilja mellan bokstäverna *b* och *p* (jfr Viberg 1992: 32). Verbet *diskutera* används enbart av SVH-flickorna och främst i den formella rapporten (ex. 323, 325 och 326). Verbet *småprata* förekommer en gång hos SVH-flickorna i den formella rapporten (ex. 327).

I elevernas rapporter finns dessutom sådana verb som beskriver kommunikation via brev och som jag har hänfört till kategorin med grundbetydelsen 'diskutera'. De verb som används är *brevväxla* och *växla* (*brev*). Denna betydelse förekommer både i den formella och i den informella rapporten. SB-pojkarna använder i båda rapporterna verbet *växla* (*brev*) (ex. 328) och SVH-flickorna har i den formella rapporten använt verbet *brevväxla* (ex. 329). SVH-pojkarna har inga belägg på denna typ av kommunikation i sina rapporter.

328. Efter det gick vi och se på klassen som vi hade *växlat* brev med. (SBpo/A)
329. I den skola vi bodde i hade vi en vänklass som vi hade *brevväxlat* med sedan vi började sjuan och det var trevligt att äntligen få möta dem. (SVHfl/A)
330. Just nu sitter jag i balgängen, tricker kaffe och *skrivar* den här brevet till dig. Jag måst *skriva* ännu till rektorn. (SBfl/B)

Det är således enbart SB-pojkarna som har använt uttrycket "växla brev" och de har av någon anledning inte bildat en fast sammansättning av dessa ord såsom SVH-flickorna har gjort (jfr ex. 328 och 329). SB-flickorna använder enbart uttrycket "skriva brev" i båda rapporterna (se ex. 330) och verbet förekommer i samma betydelse även hos SVH-flickorna i den informella rapporten. Verbet *skriva* beskriver inte kommunikation utan snarare en aktivitet, men jag anser att det visar variation i hur man i materialet har uttryckt brevväxling och därför tar jag upp exemplet med verbet *skriva* i detta sammanhang, även om det i övrigt har kategoriserats som verb för fysiska aktiviteter (avsn. 5.3.7).

I kategorin verb med grundbetydelsen 'diskutera' har jag inkluderat även den typ av växelverkan där någon 'frågar' eller 'svarar på frågor' och som i mitt material förekommer enbart i flickornas rapporter. Verbet *fråga* används av flickorna i båda grupperna och i båda rapporterna (ex. 331-333). Endast SVH-flickorna har använt den mera formella varianten *ställa frågor* som förekommer i den formella rapporten men inte i den informella rapporten (ex. 334). SB-flickorna har i sina formella rapporter ett exempel på verbet *ha* tillsammans med substantivet *fråga* i detta sammanhang (ex. 331). Jag har inkluderat verbfrasen med verbet *ha* i denna kategori, eftersom det kan antas att de lärare som eleven hänvisar till också ställde frågorna och eleverna besvarade dem. Fortsättningen i SB-flickans rapport ger stöd för det antagandet.

331. Lärarna i den Ryska skolan *hade* många frågor av att vilket sett är lärlingen modernt och hur långa dagar har vi i skola[...] Ryska-skolan hade inga datamaskiner och när vi berättade att vi har två datamaskinklasser var dom (hämmästyneitä) och dom började *fråga* många andra frågor. (SBfl/A)
332. Vi *frågade* att skulle han komma till stan på kvällen och han *sa* att förstås. (SBfl/B)
333. Allt blev som vi hade planerat och det fanns flera intresserade, som *frågade* frågor om allt möjligt. (SVHfl/A)

334. Folk kom och tittade och *ställde* frågor, vi *svarade* efter bästa förmåga. (SVHfl/A)
335. Vi fick sitta i olika klassrum för att *besvara* de 10 frågor som fanns. (SVHfl/B)

Endast SVH-flickorna använder verbet *svara* i detta sammanhang (ex. 334) och dessutom har de belägg på det mera formella verbet *besvara* (ex. 335). Dessa två verb förekommer i både den formella och den informella rapporten. SB-flickorna har inga exempel på vare sig verbet *svara* eller verbet *besvara* i sina rapporter, men ett exempel på verbet *säga* i denna betydelse förekommer (ex. 332) (jfr också Viberg 1988b: 191).

Hos SVH-flickorna finns dessutom belägg på några andra verb som förutsätter kommunikativ växelverkan. Verbet *utbyta* förekommer i den formella rapporten (ex. 336) och verbet *komma (med)* i den informella rapporten (ex. 337). Dessa verb förekommer inte hos pojkarna eller hos SB-flickorna.

336. Allt kretsar faktist inte runt miljön, och det var roligt att lära känna nya människor, *utbyta* upplevelser och tankar. (SVHfl/A)
337. Mara va myki bättre, han lyssna på vårt förslag och *kom med* vettiga ideér och synpunkter. (SVHfl/B)
338. I bussen spelade vi kort och *skrattade*. (SVHfl/B)
339. Alltid är det någon som *grälar*... (SVHfl/B)

I mitt material finns dessutom två verb med vilka eleverna uttrycker en mental emotiv känsla, verbet *skratta* (ex. 338) i ett fall och verbet *gräla* (ex. 339) i ett annat. Båda verben är hämtade ur SVH-flickornas informella rapporter. Verbet *skratta* kan enligt kontexten uppfattas så att man tillsammans skrattat, och således kan verbet anses tillhöra denna kategori. I fråga om verbet *gräla*, är det underförstått att det krävs flera för att gräla och således har jag valt att hänföra även verbet *gräla* till denna kategori.

5.3.5 Verb för förflyttning

Det semantiska fältet för verb för förflyttning är intressant, eftersom elevernas uppgift var att skriva en reserapport och det är naturligt att eleverna då använder ett tämligen stort antal verb som betecknar förflyttning. Förflyttning uttrycks i materialet med ett stort antal olika verb. De frekventaste verben är verben *fara*, *gå* och *komma*. Dessa verb kan dock ha olika betydelser i olika sammanhang och i det följande kommer jag att dela in de olika förflyttningsverben i mindre betydelsekategorier och studera vilka verb som används för att uttrycka olika typer av förflyttning. De verb som i mitt material betecknar förflyttning kan således enligt sin grundbetydelse grovt taget delas in i fem kategorier: 'gå', 'åka', 'komma', 'besöka' samt kategorin övriga förflyttningsverb, som omfattar enstaka andra förflyttningsverb som inte har en gemensam grundbetydelse. Grundbetydelseerna 'gå' och 'åka' har i olika undersökningar visat sig vara något besvärliga för andraspråksinlärare i synnerhet för inlärare med finska som förstaspråk (jfr bl.a. Viberg 1991: 28).

Grundbetydelsen 'gå'

Till kategorin med grundbetydelsen 'gå' räknas de verb som enligt kontexten kan anses innehålla betydelsen 'förflytta sig till fots'. Det finns i mitt material två dominanta verb för förflyttning av denna typ, nämligen verben *fara* och *gå*, som båda förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna samt i både den formella och den informella rapporten. I synnerhet i SB-gruppen används verbet *gå* klart oftast. Något jämnare fördelning av dessa två verb, *fara* och *gå* i denna betydelse, kan återfinnas i SVH-elevernas rapporter. Verbet *fara* är vardagligt och borde egentligen inte användas i betydelse 'förflytta sig till fots', utan verbet *gå* är att föredra (af Hällström & Reuter 2000: 48). Exempelen 340 och 341 visar hur verben *fara* och *gå* i denna betydelse ibland används av eleverna i materialet. Liknande uttryck förekommer hos både flickorna och pojkarna och i båda rapporterna. Flickorna i de två

grupperna använder verbet *fara* i denna betydelse i båda rapporterna, medan pojkarna har belägg på verbet *fara* i denna betydelse enbart i den informella rapporten. I exempel 341 kan diskuteras ifall pojken med verbet *fara* avser förflyttning till fots, men enligt kontexten kan det tolkas så.

340. I morgon ska jag sen *gå* till stranden, och fira där hela dagen. (SBfl/A)

341. Idén att *fara* till stranden var en dålig idé. (SBpo/B)

Dessa två verb kan dock förekomma med olika bibetydelser inom denna kategori. Det finns i mitt material exempel på användningen av *gå* i betydelsen 'gå runt', som i exemplen 342 och 343. Detta uttryck med verbet *gå* förekommer hos SB-eleverna och SVH-flickorna i båda rapporterna och hos SVH-pojkarna i den informella rapporten. SB-pojkarna och SVH-flickorna har också i den formella rapporten exempel på verbet *gå* i liknande betydelse i uttrycket 'gå omkring' (ex. 344). Liknande exempel har SVH-pojkarna i den informella rapporten. Samma innehåll har också i materialet uttryckts i den formella rapporten med verbet *ha* hos SB-flickorna och med verbet *vandra* hos SVH-flickorna (ex. 347). Verbet *ha* brukar i allmänhet inte anses höra till förflyttningsverben, men i detta sammanhang och kombinerat med substantivet *rundtur*, kan innehållet i uttrycket i exempel 345 anses motsvara det som kan uttryckas med t.ex. "gå runt" eller "gå omkring" (ex. 342-344). Av denna anledning har verbet *ha* i detta sammanhang kategoriserats som verb för förflyttning. SVH-flickorna har uttryckt ett liknande innehåll med verbet *gå* (ex. 346). SB-pojkarna har för innehållet 'gå runt' också uttryck med verben *springa* och *snurra*. SVH-flickorna har ett exempel på verbet *springa* i en liknande betydelse som hos SB-pojkarna, även om uttrycket 'springa runt' inte direkt används (jfr ex. 348 och 349). Verbet *snurra* används dock inte i svenskan för att beskriva denna typ av förflyttning (se SO 1986: 1138), även om det eventuellt kan beskriva den typ av förflyttning som äger rum när man går runt i butiker som i exempel 350.

342. Vi fick *gå runt* på stan ganska mycket. (SBpo/A)

343. Vi gick mycket runt om Las Rambla (huvudgatan i Barcelona) och köpte kläder. (SBfl/B)
344. Första dagen gick vi omkring staden för att shoppa och titta på kyrkorna. (SBpo/A)
345. När vi hade en rund tur i skolan såg vi hur den Ryska-skolan var gammal och hur skolan behövde reparation. (SBfl/A)
346. Väl framme vid "Gröna Jorden" i Åbo fick vi gå på guidad rundtur vi fick bland annat se olika laboratorier och centrets djurgård. (SVHfl/B)
347. På söndag morgon fick vi lov att vandra runt på stan och gå till Stockmann som hade "galna dagar". (SVHfl/A)
348. Andra dagen var ganska liknande till första, för att vi gick föst till Heureka och sen gick vi till stan och vi sprang runt om hela Helsinki. (SBpo/A)
349. Efter att vi hade sprungit på stan ganska länge, så lugnade vi inte ner oss, utan for iväg till Discot... (SVHfl/B)
350. Vi varde en timme (lite över) i Helsinki-Vantaa flygfältet och snyrrade runt i butikerna (SBpo/A)

Exemplen 343, 344 och 348 visar att några av SB-eleverna har haft vissa svårigheter med att hantera uttryck med adverbena *runt* och *omkring*. I samtliga exempel saknas en preposition, och eleverna har troligtvis oavsiktligt fått med betydelsen att de faktiskt gått eller sprungit runt en hel stad (jfr Enström 1996: 193f). Det finns dock exempel i materialet som visar att SB-eleverna klarar av detta uttryck (se t.ex. ex. 342 och 350), men några elever tycks inte riktigt känna till hur man skall använda uttrycket korrekt.

Betydelsen 'gå till fots' varierar förutom med verben *vandra* och *springa* som i exemplen 347-349, också med verbet *promenera* hos SB-flickorna i den formella rapporten (ex. 351). Härtill finns det belegg på en något snabbare förflyttning till fots, då verben *springa* och *rusa* används av SB-flickorna i den informella rapporten (ex. 352 och 353). Pojkarna i de två grupperna har inga belegg på dessa verb i denna betydelse (jfr dock verbet *springa* hos SB-pojken i ex. 348).

351. I går var jag och *promenerade* en lång promenad runt om Kypros. (SBfl/A)

352. På en kväll när alla måste vara på egna rum, så två flickor *sprung* till vårt rum. (SBfl/B)
353. Det var nog en bra resa, men vi måste hela tiden *rysa* fram och tillbaka. (SBfl/B)

Exemplen ovan (bl.a. ex. 350 och 353) visar att det för finskspråkiga andraspråksinlärare av svenska ibland även kan vara svårt att ortografiskt skilja mellan svenskt *u* och *y*, eftersom det i finsk fonologi inte finns en direkt motsvarighet till det svenska *u*-ljudet (jfr Reuter 1977: 25; Laurén, Hoffman & Nordman 1977: 8; se också avsn. 5.3.3). Detta gäller dock inte genomgående i materialet, vilket exemplen ovan också ger belägg för. I exempel 352 har SB-flickan inte kunnat böja verbet *springa* utan använt fel form. Hon tycks dock vara medveten om att det är ett starkt verb. Verbet *springa* har dock också böjts korrekt av SB-eleverna vilket bl.a. exempel 348 visar.

I mitt material finns dessutom exempel på användning av *fara* i en mera specifik betydelse. SVH-eleverna har exempel på uttrycket *fara iväg* i sina rapporter (ex. 354). Innehållet i uttrycket *fara iväg* varieras i materialet med fyra verb, även om *fara iväg* är den vanligaste typen. SVH-flickorna har använt verben *rusa* och *sticka* för att uttrycka detta innehåll (ex. 355 och 356) och SB-pojkarna verben *gå* och **livde* (ex. 357 och 358). SB-eleverna har inga andra exempel på denna betydelse i sina rapporter.

354. Så vi packade våra väskor och *for i väg*. (SVHfl/A)
355. Efter kaffet blev fru Eeva Ahtisaari tyvärr tvungen att *rusa iväg*. (SVHfl/A)
356. När vi hadd druckit kaffe *stack* Eeva Ahtisaari (SVHfl/B)
357. Alla fick en död fågel när vi *gick* bort. (SBpo/A)
358. Vi *livde* där när klockan var 16.00. (SBpo/A)

Verbet *sticka* förekommer enbart hos SVH-flickorna och då i den informella rapporten (ex. 356). Det kan dock anses något lustigt att flickan med verbet *sticka* beskriver hur hustrun till Finlands president förflyttar sig. Det är dock skäl att notera att den här flickan överlag har använt en talspråkligare stil i

den informella rapporten, vilket även användningen av verbet *ha* i exempel 356 tyder på. Exempel 355 med verbet *rusa* finns i samma flickas formella rapport, där hon för rektorn beskriver samma händelse som för kompisen i exempel 356. I exempel 357 kan det vara fråga om påverkan från finskan, frasen "lähteä/mennä pois" är mycket vanlig i finskan och troligen är det i exempel 357 fråga om en översättning från finskan med uttrycket *gå bort* (jfr dock också Enström 1996: 144). Uttrycket är dock inte naturligt i svenskan i detta sammanhang utan t.ex. uttrycket *fara iväg* skulle vara lämpligare. I exempel 358 som kommer från en SB-pojkes formella rapport tycks verbet **livde* vara ett lånord från engelskan, där det engelska verbet *leave* står som grund. SB-pojken har försökt anpassa detta till svenskan. Det framgår dock av texten vad han avser med verbet, även om verbvalet inte kan anses vara korrekt. Det är vanligt att inlärare av ett språk i problemfall tar hjälp av andra främmande språk för att fylla luckor i sitt uttrycksförråd (Ringbom 1987: 157; Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 1998: 185f; se närmare kap. 2.1.3). Svenskan och engelskan har ju många verb med gemensamt ursprung som dessutom står varandra nära semantiskt sett. Detta kan en finskspråkig inlärare utnyttja i problemfall, även om det inte fungerar i det aktuella fallet. Verben *fara* och *gå* används också i materialet för att uttrycka den typ av förflyttning som vanligen i svenskan uttrycks med verben *stiga på* och *hoppa på*. Dessa två verb förekommer också i mitt material. Verben *fara* och *gå* i denna betydelse används i materialet av SB-eleverna. Hos SB-flickorna förekommer verbet *gå* i denna betydelse i den informella rapporten och dessutom har de använt verbet *stiga*. SB-pojkarna använder verbet *gå* i denna betydelse i den formella rapporten och därtill verbet *hoppa på* i samma syfte. SVH-eleverna uttrycker samma betydelse enbart med det mera korrekta verbet *stiga (på/ombord)* och detta används i den formella rapporten av både flickorna och pojkarna i SVH (ex. 362–364).

359. När vi gick till flygblanet var vi alla lite nervösa, men våra flygresor gick bra. (SBfl/B)

360. Vi gick till turist buss och körde rynt stan. (SBpo/A)

361. En klasskamrat hade beslutit att han kommer inte men sen han kom, just när bussen hade startat och han *hoppade på*. (SBpo/A)
362. Lördagen 25 april *steg* vi *på* Sverigebåten kl. 08.00. (SVHfl/A)
363. På onsdag förmiddag kl. 11.30 *steg* vi *ombord* på Silja Line igen. (SVHfl/A)
364. Sen for vi vid stadshuset var alla från Gerby-Västervik *steg på*. (SVHpo/A)
365. När jag *steg up* från planet, såg det ut så som jag skulle ha varit i paratis. (SBfl/B)
366. Det var varmt i Barcelona när vi *kom ut* från flygplanet. (SBpo/A)

Uttrycket *gå till* i exemplen 359 och 360 kan anses innehålla betydelsen 'stiga på', även om det kunde vara möjligt att tolka uttrycket på ett annat sätt, t.ex. så att verbet betyder rörelse till flygplanet eller bussen. Troligen ligger det viktiga i det som eleverna försökt uttrycka i dessa fall just i att stiga på och inte i själva förflyttningen till. *Hoppa på* kan visserligen också användas i svenskan och kan således inte direkt anses vara felaktigt, men i det sammanhang där uttrycket förekommer, i rapporten till en formell mottagare, skulle uttrycket *stiga på* vara ett lämpligare alternativ, som också SVH-eleverna tycks använda (ex. 362–364). I exempel 365 använder SB-flickan verbet *stiga* i betydelsen 'stiga av', men hon har valt en felaktig partikel för sammanhanget (jfr Enström 1996: 141). Liknande innehåll uttrycks av SB-pojken med verbet *komma (ut)* (ex. 366).

Grundbetydelsen 'åka'

Vid grupperingen av verb i kategorin med grundbetydelsen 'åka' utgår jag ifrån att förflyttningen enligt kontexten måste göras med något färdmedel. Således kan här ingå verb som har betydelsen 'åka till' eller 'åka med'. Till denna kategori har också räknats sådana verb som uttrycker resande och det kan anses vara underförstått att resandet sker med ett färdmedel. Dessutom finns det belägg på verb som beskriver handlingar där förflyttningen med ett färdmedel just har börjat.

Grundbetydelsen 'åka' i betydelsen 'åka med' uttrycks i mitt material med ett stort antal verb och vissa verb har ett mera specifikt innehåll än de mera generella *åka*, *fara* och *ta* som är de mest frekventa verben inom denna kategori. Verbet *åka* används i betydelsen 'åka med' av SB-pojkarna (ex. 367) och SVH-flickorna i både den formella och den informella rapporten och av SB-flickorna och SVH-pojkarna i den informella rapporten. Verbet *fara* i denna betydelse används av SB-eleverna enbart i den formella rapporten och av SVH-eleverna i båda rapporterna. Verbet *ta* förekommer hos SB-eleverna och SVH-flickorna i båda rapporterna och hos SVH-pojkarna enbart i den formella rapporten. SB-flickan i exempel 368 har inte lyckats med rättskrivningen av verbet *fara* i imperfekt och har blandat mellan svenskans vokaler *o* och *å* (jfr fallen med det svenska u-ljudet ovan och i avsn. 5.3.3). Liknande fall med inkorrekt ortografi hos verbet *fara* i imperfekt finns också hos andra elever, se t.ex. exempel 406. I exempel 406 tycks också rättstavningen av prepositionen *efter* visa liknande tendenser hos SB-flickan när det gäller att särskilja mellan närliggande vokaler i svenskan. Att konsonanten *r* fattas i exemplen 368 och 406 kan bero på inverkan från talspråket (se också senare t.ex. ex. 371 och 372). Exemplen 368–370 visar dock att SB-eleverna använder verben för detta innehåll på liknande sätt som SVH-eleverna.

367. Först *åkte* vi med bus från Vasa till Åbo, och därifrån med båt till Stockholm. (SBpo/A)
368. Vi *få* med buss till Helsingfors och därifrån med tåg till Tallin och sedan igen med buss till Pärnu. (SBfl/A)
369. Nästa morgonen 18.5 *tog* vi en buss till flygfältet och flygen hem *tog* igen fem timmar. (SBpo/A)
370. Vi *for* med ett nattåg ner till Helsingfors, väl framme där *tog* vi en buss direkt till flygplatsen. (SVHfl/A)
371. I Helsinki fick vi vänta några timmar innan planen fick lov att *faa*. (SBfl/B)
372. Vi har varit på en sakrans klassresa till ÖJBERGET tänk Öjberget ha man no int kuna *fa* nå längre no ere no så sakrans fattit dehe. (SVHpo/B)

Ett intressant fenomen trädde fram i materialet. I den informella rapporten har en av SB-flickorna använt verbet *fara* i en talspråklig form, liksom också en av SVH-pojkarna (jfr ex. 371 och 372). SB-eleverna tycks ha kännedom om hur vissa ord kan förkortas i talspråk och exempel 371 är ett tecken på denna användning av svenskan. Bruket av verbet *fara* motsvarar SVH-pojkens bruk av verbet *fara* i exempel 372, men SB-flickan har inte använt lika tydligt talspråk i sin text. Att SB-flickan har valt att markera den långa vokalen med två bokstäver kan anses vara påverkan från finskan. Naturligtvis kan man inte heller bortse från att det kan vara frågan om ett stavfel.

373. När vi hade ätit *gick* vi med metro till vårt vänskola. (SBf1/A)

374. Vi *gick* dit med Båten och allt *gick* bra. (SBf1/B)

SB-flickorna använder verbet *gå* i betydelsen 'åka med' och uttrycket används i både den formella och den informella rapporten som exemplen 373 och 374 visar. Tidigare undersökningar i andraspråksinlärares användning av svenska har visat att det är mycket vanligt särskilt i ett tidigt skede av inlärningsprocessen att övergeneralisera användningen av verbet *gå* på detta sätt (se bl.a. Viberg 1981: 58ff, 1988b: 225ff, 1993: 362; Björklund 1996a: 191ff; Enström 1996: 187f). Dessutom finns det språkspecifika drag som gör att man kan uppfatta verb av typen *gå* som allmänna på liknande sätt som verbet *mennä* i finskan vilket kan bidra till att även SB-eleverna i mitt material väljer verbet *gå* i stället för de mera korrekta och specifika verben för att uttrycka förflyttning med ett färdmedel (jfr bl.a. Viberg 1998: 122ff; Björklund 1996a: 191f).

SB-eleverna har också exempel på verben *köra* och *flyga* (se ex. 375 och 376). Hos SB-flickorna förekommer verbet *köra* i båda rapporterna och verbet *flyga* i den formella rapporten och hos SB-pojkarna förekommer verbet *köra* i den formella rapporten. Verbet *köra* förutsätter i sådana fall som i exempel 375 att man faktiskt själv sitter vid ratten och kör som chaufför och således används

verbet felaktigt i exemplen 375 och 379. SVH-eleverna har inga exempel på denna betydelse hos verben *köra* och *flyga*.

375. I torsdag ska vi *köra* med en bus till berger. (SBfl/A)

376. Sedan *flög* vi med flygblan till Helsingfors och från Helsingfors till Vasa. (SBfl/A)

Att i analysen göra skillnad mellan betydelsen 'åka med' och 'åka till' har visat sig vara besvärligt i flera fall, eftersom samma mening hos eleverna ofta innehåller båda betydelseorna (se ex. 375 och 376). Det kan således hända att vissa exempel innehåller både betydelsen 'åka till' och betydelsen 'åka med'. Verben *fara*, *åka* och *gå* används i materialet i betydelsen 'åka till'. Verbet *fara* i denna betydelse förekommer hos SB-flickorna och SVH-eleverna i båda rapporterna och hos SB-pojkarna enbart i den formella rapporten. Verbet *åka* i denna betydelse används i den formella rapporten av flickorna och pojkarna i båda grupperna och i den informella rapporten av SB-eleverna och SVH-flickorna. Dessutom har SB-eleverna några exempel på verbet *gå* i denna betydelse i båda rapporterna. Det bör dock påpekas att det i materialet finns belägg på mera specifika verb som innehåller betydelsen 'åka till'. Både verben *köra* och *flyga* används i materialet i denna betydelse (se ex. 377, 378 och 379).

377. Därifrån *flög* vi via Helsingfors till Vasa. (SBpo/A)

378. På första dagen vårt flygblan startade klockan sex från Vaasa till Helsingfors. Från Helsingfors *flög* vi till Barcelona. Flygresorna gick bra. (SBfl/A)

379. En buss väntade oss på flygfältet och vi *körde* med den till hotellet. (SBpo/A)

Verbet *gå* används i några fall felaktigt även när eleverna försöker uttrycka innehållet 'åka till', men det varierar med verb som *åka* och *fara* samt med det mera specifika verbet *resa* (se exemplen 382–384). Verbet *gå* i denna betydelse hos SB-eleverna är inte dominerande och de flesta av fallen förekommer i den informella rapporten i en liknande betydelse som i exempel 381, där eleven önskar att han eller hon kunde åka tillbaka till

resmålet och där ett mera allmänt verb kan tänkas vara lämpligt, även om verbet *gå* inte kan godkännas. I dylika fall är det troligen fråga om påverkan från finskan, eftersom det motsvarande verbet *mennä* i finskan har ett mera omfattande användningsområde än verbet *gå* i svenskan (jfr bl.a. Viberg 1998: 122ff; Björklund 1996a: 191f). Det finns dock några enstaka fall av samma typ som i exempel 380, där ett mera exakt verb (t.ex. *åka* eller *flyga* inklusive behövliga ändringar i meningsbyggnaden) skulle vara nödvändigt. I detta fall skulle inte heller det finska verbet *mennä* vara acceptabelt. Ett exempel på verbet *bege* (*sig*) i denna betydelse finns hos SVH-flickorna i den formella rapporten (ex. 385). Inga liknande uttryck finns hos SB-eleverna eller SVH-pojkarna.

380. Vår plan gick till Helsingfors från Vasa kl. 6 på morgonen. (SBfl/A)
381. Flygplanerna mellan Helsingfors och Barcelona var bra, men mellan Helsingfors och Vasa var det inte så bra. Jag skulle vilja *gå* tillbaka. (SBpo/B)
382. Nästa dan *åkte* vi till vårt vänskola och vi berättade allt om vårt skola t.ex. att vi har en jättebra rektor. (SBpo/A)
383. Men jag kan *fara* till Sverig nån annan gång också. (SBpo/A)
384. Först vill jag tacka er, för att ni gav oss pengar, så att vi kunde *resa* till Stockholm. (SBfl/A)
385. På tisdagen *begav* vi oss till ett högstadium i andra ändan av stan där tävlingen hölls. (SVHfl/A)

I mitt material finns dessutom enstaka fall av uttryck med verben *göra*, *ha* och *vara*, där innehållet är ungefär detsamma som i verbet *resa*. Verbet *ha* förekommer hos SB-pojkarna i båda rapporterna och hos SVH-pojkarna i den informella rapporten. Verben *göra* och *vara* förekommer i båda rapporterna hos SVH-flickorna och verbet *vara* i SVH-pojkarnas formella rapport.

386. Vi hade *haft* ett *klassresa* i Helsinki två dagar sen. (SBpo/A)
387. Synd att du var sjuk, för att vi *hade* en ganska kul *resa* till Italien. (SVHpo/B)
388. Det var inget speciellt med den där *resan*, som vi *gjorde* till Sverige. (SVHfl/B)

389. Tiden gick snabbt och snart *var* vi på väg hem med båten Amorella. (SVHpo/A)

I exemplen 386–388 är innehållet ungefär liknande, alltså att göra en resa, men i exempel 389 finns det ett mera aktivt innehåll där resandet fortfarande pågår. Det finns enbart ett fåtal exempel på denna typ i mitt material och inga hos SB-eleverna. Jag har valt att räkna verben i exemplen 386–389 som förflyttningsverb enligt Vibergs (1980: 5ff) principer även om innehållet i själva verbet inte direkt kan anses ha att göra med förflyttning (se också avsn. 5.3.1).

Eleverna uttrycker också avfärden eller när förflyttningen börjar med ett antal olika verb. Främst förekommer i detta sammanhang verbet *starta*. Verbet *starta* förekommer i båda rapporterna hos SB-eleverna och SVH-flickorna och i den formella rapporten hos SVH-pojkarna. Även hos SB-eleverna och SVH-eleverna är det frekventare i den formella rapporten. SB-flickorna har i den formella rapporten också exempel på verbet *fara* i denna betydelse och SVH-flickorna ett exempel på verbet *gå*. Härtill finns det i materialet belägg på verbet *börja* hos SB-pojkarna i den formella rapporten och på verbet *ha* hos SB-flickorna i den informella rapporten. Dessutom har SB-pojkarna i den formella rapporten ett exempel på det specifika verbet *lyfta* i denna betydelse. I SB-elevernas rapporter finns dock inte belägg på verbet *avgå* som förekommer en gång hos SVH-flickorna i den formella rapporten. I SVH-flickornas informella rapport finns också ett exempel på frasen *bära av* som ingen annan i de två grupperna har använt.

390. Åtta tiden *startade* planen till Spanien! (SBpo/A)

391. Vi åt igen morgonmål och sedan *startade* vi till ett akvarium. (SBfl/A)

392. Bussresan *startade* från skolan kl. 7.00 på fredag morgon. (SVHfl/A)

393. Resan började 14.5-98 klo. 6.00, när flygen till Barcelona *började*. (SBpo/A)

394. Du vät ju att vi *hade* en tidig *start*. (SBfl/B)

395. Klo. 6.00 på torsdags morgonen *lyfte* planen. (SBpo/A)

396. Vår resa började redan klockan 6.30 på morgonen, när vår buss *avgick* från busstationen i Vasa. (SVHfl/A)

397. På söndag *fo* bussen klockan 13.00 och vägen hem var mycket ljudlig. (SBfl/A)
398. På onsdagen *gick* flyget tillbaka till Helsingfors först på eftermiddagen så vi hade ingen brådska. (SVHfl/A)
399. Nu måste jag sluta att skriva det *ber av* till ett nytt äventyr...(SVHfl/B)

De flesta av uttrycken med verbet *starta* beskriver hur ett färdmedel startar en viss tid (ex. 390 och 392). Det finns dock hos eleverna några enstaka fall då själva färdmedlet inte är det viktigaste utan det att man ger sig iväg till en plats (ex. 391). I exempel 393 har SB-pojken valt att använda verbet *börja*, som eventuellt inte är det bästa möjliga alternativet, verbet *starta* kunde ha varit lämpligare. SB-flickan i exempel 394 har valt att omskriva uttrycket med verbet *ha* (en tidig start), vilket kan anses lyckat i detta sammanhang. Något specifika verb används av två elever i materialet; SB-pojken har valt verbet *lyfta* (ex. 395) och SVH-flickan verbet *avgå* (ex. 396). Verben *fara* och *gå* är också sällsynta i detta sammanhang och verbet *fara* används en gång av en av SB-flickorna (ex 397) och verbet *gå* en gång av SVH-flickorna (ex. 398). Verbet *bära* förekommer också enbart en gång i materialet (ex. 399).

Liksom i fråga om grundbetydelsen 'gå' har eleverna även i samband med grundbetydelsen 'åka' uttryckt förflyttning i betydelsen 'åka runt'. Det är främst SB-eleverna som uttrycker denna typ av förflyttning, SVH-pojkarna har endast ett exempel och SVH-flickorna inga. Verbet *åka* i denna betydelse används av pojkarna i de två grupperna i den formella rapporten (ex. 401 och 402) och av SB-flickorna i den informella rapporten (ex. 400). Dessutom använder SB-eleverna i den formella rapporten verbet *köra* i denna betydelse (ex. 403 och 404). Härtill har SB-flickorna i den formella rapporten använt verbet *fara* (ex. 405 och 406) och i den informella rapporten verbet *ha* (en rundtur) för att uttrycka betydelsen 'åka runt' (ex. 407). SB-pojkarna varierar detta innehåll i den formella rapporten genom att använda verb som *runda*, *snurra* och *cirkulera* (ex. 409-411), som egentligen inte används i denna betydelse i svenskan, även om verben i viss mån kan innehålla betydelsen

'åka runt' eller 'gå runt'. I den informella rapporten har SB-pojkarna ett exempel på verbet *ta* (en rundtur) i denna betydelse (ex. 408).

400. Söndag *åkte* vi med buss runt i stan. (SBfl/B)
401. Söndag den 17.5. Butikerna var stängda och vi *åkte* med en turist buss, för många timmar. (SBpo/A)
402. På måndag morgon vaknade vi utvilade, vi åt en rejäl frukost och sedan *åkte* hela klassen på sight-seeing som varade halva dab. (SVHpo/A)
403. Sedan *körde* vi med en turistbus runt om Barcelona. (SBfl/A)
404. Vi gick till turist buss och *körde* rynt stan. (SBpo/A)
405. Söndag först åt vi frukost sen *fo* vi till en kielto ajelu. Det tog ungefär 6 timmar, när vi stanade på olika ställen. (SBfl/A)
406. Äfter morgonmålen *få* vi med buss till en kaupunkikiertue. (SBfl/A)
407. Vi har "shoppat", varit på stranden, *haft* en rundtur över Barcelona och vi har också bekantat oss i en spanska skola med en trettio-elevernas klass och kulturen, museúmer och kyrkorna har också varit en del av vår resa. (SBfl/A)
408. På söndagen *tog* vi en rundtur i Barcelona. (SBpo/B)
409. Sen *snyrrade* vi genom alla kyrkorna i stan. (SBpo/A)
410. På sista dagen var vi i en turistbus som hade två våningar och vi *cirkulerade* i Barcelona titta alla olika saker. (SBpo/A)
411. På söndagen den 17.5 var butiker stängda, så vi tog en turistbuss och *rundade* olika platser för fyra timmar. (SBpo/A)

I betydelsen 'åka runt' används i mitt material fraser med verben *ta* och *ha* tillsammans med substantivet *rundtur* (ex. 407 och 408), och i dessa fall har jag tolkat innehållet i texten tämligen fritt och exemplen kan därför också anses höra till andra kategorier och även till ett annat semantiskt fält. Även i exemplen 401, 402, 405 och 406 har jag tolkat innehållet tämligen fritt och anser att verbet i kontexten kan innehålla betydelsen 'åka runt', även om det inte direkt skrivs ut av eleverna. Det finns dock i samtliga fall något i texten som ger ett intryck av att eleverna har avsett denna betydelse i sina rapporter. Hos SB-pojkarna i exemplen 409-411 kan ordet *runda* anses höra hemma i sammanhang som beskriver betydelsen 'åka runt' (SO 1986: 1003), men då borde ordet förekomma som substantiv, vilket inte är fallet i mitt material.

Exemplen 409, 410 och 411 visar att verbvalet inte kan anses vara korrekt i de sammanhang där eleverna använder dessa verb och i synnerhet inte i den formella rapporten. En förklaring till att det i SB-pojkarnas rapporter förekommer verb som *runda*, *snurra* och *cirkulera* för innehållet 'att åka runt' kan vara att eleverna har försökt översätta en tämligen vanlig, men ytterst talspråklig fras från finskan, nämligen "pyöriä kaupungilla" (=gå/åka runt på stan), som används främst i ungdomsspråket. Denna typ av uttryck skulle inte heller i finskan vara lämplig i ett formellt sammanhang.

I mitt material finns också några exempel på verben *föra*, *ta* och *hämta*, där innehållet i kontexten har att göra med färdmedel (ex. 412–417). Dessa uttryck förekommer hos SB-eleverna och SVH-flickorna och i båda rapporterna. Liknande uttryck, där förflyttningen inte nödvändigtvis kräver ett färdmedel finns också i materialet.

412. Snart efter morgonmålet *förde* bussen oss till flygfältet. (SBpo/A)
 413. Tåget som *tog* oss till Helsinki startade klockan 5:30. (SBpo/A)
 414. Från Barcelona flygfält *tog* bussen oss till Hotellen. (SBfl/B)
 415. Vi kom till Helsingfors på eftermiddagen och då vi kom till tågstationen möttes vi av en buss som *tog* oss till skolan där vi skulle sova. (SVHfl/B)
 416. På morgonen kom en buss och *hämtade* oss och de andra deltagarna. (SVHfl/A)
 417. Och när vi var i skolans gårde vi sed att Toni var inte med. Nå sen läraren och Tonis pappa gode *hämtta* den. (SBpo/B)

Det är SB-pojkarna som använder verbet *föra* i denna betydelse (ex. 412) och uttrycket förekommer i båda rapporterna. SB-flickorna och SVH-flickorna använder verbet *ta* i samma betydelse (ex. 414 och 415) och verbet *ta* förekommer också hos SB-pojkarna på motsvarande sätt (ex. 413). Hos SB-flickorna används det i båda rapporterna och hos SVH-flickorna i den informella rapporten och hos SB-pojkarna i den formella rapporten. SVH-flickorna och SB-pojkarna har dessutom ett exempel i vardera gruppen på verbet *hämta* i liknande betydelse (ex. 416 och 417). I exempel 417 framgår det

inte direkt att resan har varit något längre, men med hjälp av den formella rapporten får man veta att resan gjordes till Ähtäri och det krävdes alltså ett färdmedel.

Grundbetydelsen 'komma'

I kategorin med grundbetydelsen 'komma' inkluderas verb som enligt kontexten har betydelsen 'vara framme (på viss plats) efter förflyttning' (SO 1986: 605), och vilka jag här efter omnämner med betydelsen 'komma fram'. Dessutom finns de verb med i kategorin som enligt kontexten har betydelsen 'komma med'. Betydelsen 'komma fram' uttrycks i mitt material främst med verbet *komma* i båda rapporterna och hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna. Både flickorna och pojkarna har belägg på användning av verbet *komma* på samma sätt som i exemplen 418 och 419. Av någon anledning har SB-flickan i exempel 419 stavat imperfektformen *kom* med två *m*. Finskans påverkan kan inte helt förbises, eftersom man i finskan markerar långa konsonanter med två bokstäver. I den formella rapporten varierar uttrycket med verben *landa* (ex. 420–422) och *anlända* (ex. 423 och 424) och ett exempel på verbet *gå* finns hos SB-flickorna (ex. 425). I exempel 425 har jag igen tolkat innehållet tämligen fritt, men det tycks vara fråga om att anlända till hotellet för första gången, eftersom SB-flickan beskriver den chock som hotellets utseende gav eleverna. Således tolkar jag i verbet *gå* i detta sammanhang in betydelsen 'komma fram till ett ställe'. I den informella rapporten förekommer verbet *landa* en gång hos SVH-pojkarna (ex. 422). Eleverna prioriterar alltså i båda grupperna användningen av verbet *komma* i detta sammanhang, men några exempel på användningen av de två övriga verben finns i den formella rapporten. SB-pojkarna har belägg på det specifika verbet *landa* (ex. 420), som också SVH-flickorna har använt (ex. 421). Endast SVH-eleverna använder verbet *anlända* som kan anses ha en mera formell klang än verbet *komma*. Verbet *anlända* förekommer hos SVH-eleverna

enbart i den formella rapporten som är avsedd för rektorn (ex. 423 och 424) och verbet används något oftare av SVH-pojkarna än av SVH-flickorna.

418. Vi *kom* till Stockholm klockan 7.00 på morgonen och beställde en taxi för 20 personer och det blev dyrt. (SBpo/A)
419. Vi *komm* till Barcelona ungefär 1 tiden. (SBfl/A)
420. Först *landade* vi i Helsingfors sen i Barcelona. (SBpo/A)
421. När vi *landat* i Rom sökte vi direkt upp det hotell som alla deltagare skulle bo på. (SVHfl/A)
422. Som sagt vi *landade* i Washington och möttes av MiB's och ett band. (SVHpo/B)
423. Till skolan *anlände* vi klockan 17.30 på eftermiddagen. (SVHfl/A)
424. Flygresan räckte cirka 3 och en halv timme, altså vi *anlände* i Rom ungefär 6 italiensk tid. (SVHpo/A)
425. Men när vi *gick* till vårt hotell, blev vi nästan i chock för att hotellet var dåligt. (SBfl/A)
426. Vi hade haft ett klassresa i Helsinki två dagar sen. Tåget som tog oss till Helsinki startade klockan 5:30. Alla *kom* med dit utan Einari. (SBpo/A)
427. Stackars dig när du inte kunde *komma* med, men vi har haft mycket roligt här i Heureka, Bergbacken och i stan. (SBpo/B)
428. Det var verkligen synd att du var sjuk och inte kunde *följa* med på vår resa till Åbo. (SVHfl/B)
429. Synd att du inte *slapp* med på resan för vi hade väldigt kul. (SVHpo/B)

Betydelsen 'komma med' uttrycks främst i den informella rapporten och endast ett exempel på denna användning finns i den formella rapporten hos SB-pojkarna (ex. 426). Verbet *komma* är det som eleverna prioriterar. Uttrycket används av flickorna och pojkarna i båda elevgrupperna på det sätt som visas i exempel 427. I samtliga fall används uttrycket således i den formella rapporten när eleverna beskriver vem som var med på resan eller uttrycker medkänsla med den kompis som inte kunde vara med. Några exempel på verbet *följa (med)* finns hos eleverna i SVH-gruppen (ex. 428) och ett exempel på verbet *slippa (med)* förekommer hos SVH-pojkarna (ex. 429). Uttrycken med verben *följa* och *slippa* har ett innehåll som motsvarar uttrycken med verbet *komma* (jfr ex. 427, 428 och 429). Verbet *slippa* används

ofta i denna betydelse i finlandssvenskan, medan den i rikssvenskan används i betydelsen 'undgå' eller 'inte behöva' (af Hällström & Reuter 2000: 156).

Grundbetydelsen 'besöka'

Kategorin för grundbetydelsen 'besöka' innehåller de förflyttningsverb som enligt kontexten har betydelsen 'komma för ett kortare uppehåll till ngn plats i visst syfte' (SO 1986: 95). Detta uttrycks i mitt material i första hand med verbet *besöka* (ex. 430–433), som förekommer hos SB-eleverna i båda rapporterna och hos SVH-eleverna i den formella rapporten. Härtill finns det hos flickorna i materialet belägg på verbet *hälsa (på)* i en liknande betydelse, hos SB-flickorna i den formella rapporten (ex. 434) och hos SVH-flickorna i båda rapporterna (ex. 435). Även något allmännare verb används för detta syfte i mitt material. Hos båda elevgrupperna förekommer belägg på verben *fara* (ex. 436–439) och *gå* (ex. 437, 440 och 441) i samma betydelse. Verbet *gå* i denna betydelse tycks ha en tämligen hög frekvens hos SB-eleverna, medan SVH-eleverna föredrar verbet *fara*. En förutsättning för att jag skulle hänföra dessa uttryck till de allmännare verben i kategorin med grundbetydelsen 'besöka', har varit att det i kontexten finns något som ger ett intryck av att själva förflyttningen inte är det primära, utan det viktigaste innehållet är något annat, t.ex. en byggnad eller sevärdhet som besöks (ex. 436 och 437) eller att man har en uppgift på platsen (ex. 438). Dessa uttryck (ex. 436–439) påminner mycket om betydelsen 'åka', men i samtliga fall finns det i kontexten något som ger anledning att tolka innehållet så att själva förflyttningen inte poängteras av eleverna. Konstruktioner med verbet *ha* i denna betydelse finns i ett exempel hos SB-pojkarna i den formella rapporten (ex. 442) och konstruktioner med verbet *vara* i ett exempel hos SVH-flickorna i båda rapporterna (ex. 443 och 444). I dessa fall är det substantivet som ger innehåll åt verbet, egentligen bidrar ju hela frasen till betydelsen (jfr avsn. 5.3.1).

430. Vi *besökte* bl.a. Picasso museum, Europas största akvarium och den spanska byn. (SBfl/A)
431. Sedan *besökte* vi klassen som vi hade växlat brev med. Vi *besökte* också en mycket stor akvarie och Picasso-museum. (SBpo/B)
432. På måndag *besökte* vi vår vänskola. Där berättade vi för niorna hur vår skola ser ut, om skolsystemet i Finland och sevärdheter i Vasa. (SVHfl/A)
433. Vi har varit till England och där var det inte något roligt för att det regnade varje dag och vi *besökte* flera ställen som var allmänbildande och intressant av se på. (SVHpo/A)
434. Vi var där ju på förra veckan o *hälsa på* i fairfax high school. (SBfl/A)
435. Som du vet så har vi varit och *hälsat på* vår vänklass i Helsingfors. (SVHfl/A)
436. På andra dan gjorde vi inte mycket. Vi *fo* till skolan och till akvarium. (SBfl/B)
437. Vi *få* och *visitera* vår vänklass. Äfter det *gick* vi till akvarium. (SBfl/B)
438. Vi *for* till en skola nära Åbo och vi berättade en massa saker för dem om vår skola. (SVHpo/B)
439. Vi *for* till museer och till andra nöjes parker. (SVHpo/A)
440. Första dagen var inte roligt när vi måste *gå* till kyrkor (SBpo/B)
441. De kvarstoende dagarna roade vi oss med att shoppa, *gå* på museér och allt annat man kan göra när man är i en storstad som London. (SVHfl/A)
442. 15.5. Vi *hade visit* med våra kamrat skola. Dom var ganska normala ungdomar. (SBpo/A)
443. Som Ni vet har jag och min klass *varit på besök* i en skola i England, och jag tänkte berätta lite om hur det har varit. (SVHfl/A)
444. Vi har inte bara ställt ut projektet och jagat "motsatta könet" utan vi har också *varit på visit* till olika ställen. (SVHfl/B)

Hos SB-eleverna förekommer här till både hos flickorna och hos pojkarna belägg på verbet *visitera* i betydelsen 'besöka'. Verbets avsedda betydelse framgår tydligt av kontexten (ex. 437, 445 och 446), men normalt har verbet *visitera* i svenskan en helt annan betydelse (granska, inspektera i SO 1986: 1430f) än vad eleverna avser i sina rapporter. Verbet *visitera* kunde vara en nybildning utgående från substantivet *visit*, som också används av SB-eleverna (ex. 442). Tidigare undersökningar har visat att inlärare av ett språk har en tendens att anta att det i det nya språket finns ett verb som motsvarar

det aktuella substantivet (jfr också t.ex. Viberg 1992: 39f; Björklund 1996b: 96f; Dewaele 1998: 479; se avsn. 2.1.3). Situationen är ju naturligtvis något annorlunda om språken har gemensamma drag såsom i Dawaeles undersökning där det gäller holländska, franska och engelska (Dawaele 1998: 477). Men i någon grad kan det gälla även finska och svenska. I detta fall är det dock troligen snarast fråga om ett lånord med anpassning till svenskan som grundar sig på engelskans verb *visit*, som också som sådant förekommer en gång hos SB-pojkarna (ex. 447). Det har nämligen noterats i tidigare undersökningar att inlärare i oklara fall söker hjälp i sitt tredje språk, i stället för att gå tillbaka till förstaspråket (jfr t.ex. Ringbom 1987: 157; Viberg 1992: 41; Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 1998: 185f; se också avsn. 2.1.3).

445. Vi *visiterade* många kyrkor och butiker.(SBfl/A)

446. Andra dagen var bättre när vi *visiterade* vårt kamrat skolan. (SBpo/B)

447. Klockan 9 gick vi och *visit* skolan.(SBpo/A)

Verb med betydelsen 'besöka' används i samtliga grupper oftare i de rapporter som är avsedda för rektorn än i dem som är avsedda för klasskamraten. Således tycks det vara en viss skillnad i innehållsvalet beroende på mottagaren i samtliga grupper. Eleverna tycks anse att det är viktigt att de i rapporten till rektorn berättar om alla olika platser som de besökt, medan det inte är lika viktigt i den mindre formella kommunikationen mellan klasskompisar.

Övriga förflyttningsverb

Hos eleverna förekommer det dessutom verb som *ta*, *få* och *lämna*, med vilka eleverna uttrycker att de förflyttar saker från ett ställe till ett annat, och innehållet påminner således om betydelsen 'föra'. I exemplen 450, 451 och 452 har jag tolkat innehållet tämligen fritt, men betydelsen i texten kan i exemplen anses motsvara den som i exemplen 448 och 449 uttrycks med verbet *ta*. Verbet *ta* används också för att beskriva hur man tar något med sig

(ex. 453–455). För liknande innehåll som i exempel 454 har SVH-flickorna använt verbet *dra* i den informella rapporten (ex. 456). Dessutom finns det hos SB-flickorna i den informella rapporten ett exempel på verbet *hämta* i betydelsen 'bjuda upp till dans' (ex. 457). Användningen av verbet *hämta* i detta sammanhang grundar sig troligen på den finska frasen "hakea tanssimaan" och kan anses vara en översättning till svenskan.

448. Först *tog* vi våra saker till hotellet (som var ganska bra). (SBfl/A)
449. När vi var i Helsingfors vi gick till hamnen och *tog* våra biljetter till båten. (SBpo/A)
450. När vi hade *fått* våra saker till hotellen gick vi och äta. (SBfl/A)
451. Sedan körde vi till hotellen och *lämnade* alla saker dit och sedan gick vi till stan. (SBpo/A)
452. Vi *lämnade* våra väskor på det vandringshem vi skulle bo, fick lite information och regler och sedan gick vi ut och åt. (SVHfl/A)
453. Där var också många gulliga pojkar → alltså gigolo. Jag skulle vilja *ta* dom med mig hit (och en till dig också ...). (SBfl/B)
454. Vi köpte alltmöjligt från båten och *tog* med dit snus, alltså Göteborgs Rapé. (SVHpo/B)
455. De första dagarna visade de oss runt i skolan och *tog* med oss på utflykt en bit utanför London, så att vi också skulle få se naturen i England. (SVHfl/A)
456. Så *drog* lärarn' med oss på museum och statskådning Helkul, alltså. (SVHfl/B)
457. så sen gick jag och *hämta* danssa henne och han komm. (SBfl/B)

Dessutom används verbet *stiga* av flickorna i den informella rapporten. En av SB-flickorna använder verbet *stiga (upp)* i samband med att hon nämner soluppgången och en av SVH-flickorna för att beskriva att man stiger upp på morgonen. SB-pojkar har i den informella rapporten ett exempel på förflyttning med verbet *simma* och en av SB-pojkar har skämtsamt berättat om hur klassen var tvungen att *simma* fram till resmålet. I SVH-elevernars rapporter finns verben *ställa* och *sätta* i betydelsen 'ställa upp material'. Inga motsvarande uttryck finns hos SB-eleverna. Dessutom har SVH-flickorna

enstaka exempel på verben *hänga*, *plocka*, *hoppa (över)*, *slippa* och *spilla* och SVH-pojkarna ett exempel på verbet *flytta*.

5.3.6 Verb för befintlighet och existens

Verb för befintlighet

Verben i den kategori som uttrycker befintlighet betecknar statiska händelser där någon eller något befinner sig på ett visst ställe eller i en viss position och de utgör alltså motsatsen till rörelse och förflyttning. I kategorin finns egentligen tre typer av verb för befintlighet och de skiljer sig från varandra enligt betydelsen hos det uttryck som eleverna använt. Grovt taget kan man dela in verben i de som beskriver befintlighet på en viss plats, i de som beskriver tillbringande och i de som uttrycker befintlighet i en position. Till den första betydelsen räknas de verb med vilka eleverna uttrycker att någon/något befinner sig på en viss plats eller i ett visst sällskap. I många fall har eleverna också beskrivit i vilket syfte man befinner sig på en viss plats. Till den andra betydelsen räknas de verb där det i elevernas uttryck för befintligheten finns en tidsaspekt inbakad och verben kan anses beskriva tillbringande. I många fall har eleverna också uttryckt tiden i samband med verb som beskriver tillbringande. Till den tredje betydelsen räknas de verb som beskriver befintlighet i en viss position. Denna indelning är dock inte absolut, utan på många punkter sammanfaller användningen av verben.

Den vanligaste typen i materialet är verb som beskriver befintlighet på en viss plats. Denna betydelse uttrycks av samtliga elevgrupper och verbet *vara* är det dominerande i sammanhanget. I de flesta fallen handlar det om eleverna själva som befinner sig på en viss plats, men det finns också exempel på att det är t.ex. en byggnad som befinner sig på en viss plats (ex. 462). Platserna specificeras ofta t.ex. som en stad (ex. 463 och 465) eller ett land (ex. 464) och även som en byggnad (ex. 461). Dessutom finns det ospecificerade

platsbenämningar med i materialet (ex. 458, 459 och 460). Uttrycken med verbet *vara* kan ofta innehålla aspekter av förflyttning, och som ledtrådar fungerar förutom direkta ord (t.ex. *nu* i ex. 464 samt *nu* och *tillbaka* i ex. 468) också den valda tempusformen (ex. 465, 466 och 467) och specificerande tidsuttryck (ex. 466 och 467). Betydelsen i dessa uttryck med verbet *vara* kan dock inte anses motsvara förflyttning utan förflyttningen har redan skett och därför kategoriseras dessa verb under det semantiska fältet verb för befintlighet.

458. Vi kom till flygfältet och nästan alla *var* redan där. (SBpo/A)
459. När vi äntligen kom dit, *var* nästan alla andra redan där. (SVHfl/A)
460. Alla *var* på blatsen när hade man sägat. (SBpo/A)
461. Också måste vi *vara* på skolan en viss tid. (SVHpo/A)
462. Vi sov i en skola som *var* en bit utanför centrum. (SVHpo/A)
463. De kvarstoende dagarna roade vi oss med att shoppa, gå på museér och allt annat man kan göra när man *är* i en storstad som London. (SVHfl/A)
464. Här *är* jag nu i Kypros. (SBfl/B)
465. Vi har *varit* med vår klass i Barcelona. Resan var trävlig och den gick bra. (SBfl/A)
466. Vår klass har *varit* på resa till Helsingfors för ca. två veckor sedan. (SVHpo/A)
467. Vi *var* i Vasa klo. 18.50. (SBfl/A)
468. Nu *är* vi tillbaka från vår resa. (SVHfl/B)

I de fall där eleverna beskriver syftet med befintligheten spelar befintlighetsverbet ofta en undanskymd roll och huvudbetydelsen i uttrycket bärs upp av något annat verb, som i exemplen 469–472. I exemplen 469 och 470 är det klart att eleverna befinner sig på en viss plats för att betrakta något och det är betraktandet som är huvudsaken i uttrycket. I exemplen 471 och 472 tycks berättandet vara det viktigaste och alltså orsaken till att eleverna befinner sig på en viss plats.

469. På kvällen *var* vi och tittade på flamenkoförevisning. (SBfl/A)

470. I Stockholm gjorde vi inget speciellt alls. Vi *var* bara och så på en ishockey match. (SVHpo/B)
471. Vi *var* i alla Helsingfors skolor och berättade av vårt skola. (SBfl/B)
472. Vi *var* på många skolor och berättade om vår skola och verksamheten där. (SVHpo/A)

Det finns också i materialet exempel på uttryck där eleverna har för avsikt att beskriva att man befinner sig i ett visst sällskap, eller som det oftast är i mitt material, att kommentera att den sjuka kompisens inte har kunnat befinna sig i klasskompisarnas sällskap under resan (ex. 473–476). Denna typ förekommer hos både flickorna och pojkarna i SB och SVH och främst i den informella rapporten. Det är enbart SVH-eleverna som använder denna typ av uttryck i den formella rapporten, både flickorna och pojkarna i SVH har ett exempel på denna typ i sina formella rapporter (ex. 477 och 478).

473. Det skulle ha varit rolig om du skulle ha *varit* med oss... (SBfl/B)
474. Vi har haft jätte kul, men åtminstone jag skulle ha det roligare om du *var* här. (SBfl/B)
475. Det skulle ha varit jättefint om du skulle ha *varit* med. (SBpo/B)
476. Vi hade "jälvligt" roligt. Du skulle ha *varit* med. (SVHfl/B)
477. Denna resa gav mycket åt alla som *var* med. (SVHpo/A)
478. Vi har lärt oss mycket och vi har mycket att lära Er i skolan, som inte fick *vara* med. (SVHfl/A)

Med betydelsen 'tillbringande' avser jag verb med vilka eleverna har uttryckt att någon tillbringat tid på ett visst ställe. Verbet *vara* förekommer i denna betydelse hos både flickorna och pojkarna i SB och SVH och är det dominerande i synnerhet hos SB-eleverna. Det finns en viss variation angående verb med denna betydelse i synnerhet hos SVH-flickorna och andra verb vid sidan om verbet *vara* används för att uttrycka tillbringande. I det följande har jag grupperat några innehåll som har betydelsen 'tillbringa' inbakad i uttrycket (ex. 479–486).

479. På Umeå *var* vi på stad, jag köp några tröjor. (SBfl/B)

480. Utställningen pågick fram till klockan 18.00, och eftersom vi gärna ville se lite på staden delade vi upp klassen, så att halva klassen åt gången *var* i Åbo centrum, och andra halvan närvarande vid utställningen. (SVHfl/A)
481. På torsdagen fick vi *vara* till stan igen och på fredagen for vi tillbaka till Finland. (SVHpo/B)
482. Vi gick ut på stan och *hänga*. (SVHfl/B)
483. Och sen *var* vi på stranden och där hade vi inte nån lärare, [...] (SBfl/A)
484. Vi *var* på stranden och Ari fick i huvud. (SBpo/A)
485. På lördagen gick vi runt på stan och *var* på stranden. (SBpo/B)
486. De som inte for till köldlaboratoriet *stannade* kvar på platsen och såg på en film om cellernas uppbyggnad och genmanipulation. (SVHfl/A)

I dessa exempel har eleverna uttryckt det att tillbringa tid bl.a. på stan (ex. 479, 480, 481) och i fråga om SB-eleverna på stranden (ex. 483, 484, 485). Det finns exempel på användningen av verbet *vara* hos både SB-eleverna och SVH-eleverna, hos SB-eleverna är det dock vanligare att använda verbet *vara* för detta innehåll. Liknande uttryck finns både i den formella och i den informella rapporten. Betydelsen i exemplen, i synnerhet exemplen 479 och 480, påminner mycket om uttrycken med betydelsen 'befinna' som behandlades ovan, men eftersom befintligheten på stan inte är begränsad till en viss lokalitet på samma sätt som exemplen i samband med betydelsen 'befintlighet' grupperas dessa exempel inom betydelsen 'tillbringa'. I den informella rapporten förekommer det hos SVH-flickorna ett exempel på verbet *hänga* (ex. 482). Uttrycket kan anses vara ett ungdomsspråkligt uttryck, även om det tas upp i SO (1986: 494) utan direkt anmärkning om stilvärde. Denna typ av uttryck för vistelse utan speciellt ändamål på en plats finns inte hos de övriga eleverna. SVH-flickorna har ett exempel på verbet *stanna* med betydelsen 'tillbringa' (ex. 486).

Eleverna uttrycker i samband med tillbringandet ofta även en tidsbegränsning. Denna typ av uttryck är vanligare i den formella rapporten och verbet *vara* används av samtliga grupper för att uttrycka detta innehåll (ex. 487-493). SB-pojkarna och SVH-pojkarna gör inga försök att variera sina uttryck i fråga om denna betydelse, utan använder verbet *vara* i samtliga fall (se ex. 488 och 493).

Eleverna begränsar tiden för tillbringandet till minuter, timmar och dagar och anger ofta exakt hur många minuter, timmar eller dagar som det är fråga om. Flickorna har dessutom med några mera ospecificerade tidsuttryck för tillbringandet, där alltså exakta timantal eller mängder dagar inte anges. I SB-elevernas uttryck saknas i de flesta fallen prepositionen *i*, som SVH-eleverna använder i sina tidsuttryck (jfr ex. 491 med ex. 492 och 493). I exempel 489 har SB-flickan valt prepositionen *för* i stället för prepositionen *i*, men det är inte korrekt i sammanhanget, även om prepositionen *för* också används med tidsuttryck, oftast dock i fraser som "för två dagar sedan" (jfr SO 1986: 346). Här kan eventuellt påverkan från engelskan ha varit orsak till valet av prepositionen *för*.

487. Sen fo vi till skolan. Där *var* vi några timmar. (SBfl/A)
488. Vi *varde* en timme (lite över) i Helsinki-Vantaa flygfältet och snyrrade rynt i butikerna. (SBpo/A)
489. Vår klass *var* i Helsingfors för två dagar och vi presenterade vår skola för alla Helsingfors skolor. (SBfl/A)
490. Nästan alla sov hela vägen, men sen var vi pigga att *vara* hela dagen på stan. (SBfl/A)
491. Vi har varit med vår klass i Barcelona. Resan var trävlig och den gick bra. Vi *var* där 5 dagar. (SBfl/A)
492. På Åland *var* vi i två dagar. (SVHfl/A)
493. Vi *var* på Öjberget i 28 dagar och vi hade mycket fint väder man blev ju tom lite brun på toppen av Öjberget om man *var* där i 30 minuter. (SVHpo/A)
494. De dagar vi *tillbringade* i Rom under vår klassresa, var fyllda av spännande upplevelser. (SVHfl/A)
495. Resan ner till Åbo var snabbt avklarad, och väl framme fick vi packa upp och sedan bekanta oss med miljöforskningscentret "Gröna Jorden", där vi skulle *tillbringa* de närmaste två dagarna. (SVHfl/A)
496. Kvällen *tillbringade* vi först i centrum, men senare mot kvällen på hotellet. (SVHfl/A)
497. Naturligtvis så var alla inte så där överförtjusta över att vi skulle sova på golvet i ett klassrum, men det var ju ändå bara en natt, sedan skulle vi inkvarteras i våra vänelevers hem, där vi skulle *stanna* de två följande nätterna. (SVHfl/A)
498. I morgon ska jag sen gå till stranden, och *fira* där hela dagen. (SBfl/A)

Verben *tillbringa* och *stanna* används av SVH-flickorna också i sådana sammanhang där eleverna anger någon typ av tidsbegränsning för tillbringandet (ex. 494–497). För liknande innehåll används av SB-flickorna främst verbet *vara* som dock också förekommer hos SVH-flickorna. Verben *tillbringa* och *stanna* förekommer inte hos SB-flickorna eller de två pojkgrupperna i denna betydelse. Det finns ett exempel på försök till ett annat val av uttryck hos SB-flickorna och verbet *fira* har använts för att uttrycka denna betydelse med tidsbegränsning (ex. 498). Verbet *fira* kan tänkas innehålla betydelsen 'tillbringa', men dessutom innehåller det starkt betydelsen 'att festa' (se SO 1986: 299) och verbet används vanligen inte i betydelsen 'tillbringa tid'. Valet av verbet hos SB-flickorna har troligen att göra med påverkan från finskan, där det motsvarande verbet *viettä* används både för festande och för tillbringandet av tid.

499. Jag skulle viljat *vara* där mycke längre med det är roligt att se dig snart. (SBfl/B)

500. Det var ganska tråkigt när man inte kunde *vara* längre där. (SVHpo/B)

De fall som innehåller en tidsbegränsning i den informella rapporten, är av den typen som exemplen 499 och 500, med verbet *vara* som uttrycker befintlighet och tillbringande av tid. Tidsuttrycket har i båda fallen angetts med adverbet *längre*. Denna typ av uttryck finns inte hos SB-pojkarna eller SVH-flickorna.

Verbet *bo* används av SVH-eleverna i båda rapporterna och av SB-flickorna i den informella rapporten (ex. 501–507). SB-pojkarna använder verbet *vara* för att uttrycka denna betydelse (ex. 508 och 509). Verbet *vara* innehåller inte nödvändigtvis betydelsen 'att bo', men i de två exemplen av SB-pojkarna kan betydelsen 'att bo' p.g.a. kontexten anses vara inkluderad i betydelsen hos verbet *vara*.

501. Hotellet var jag *bor* är jätte fin. Den är fem skärnors hotel. (SBfl/B)

502. Vi *bodde* på ett ganska snyggt hotell och vi lärde oss mycket vid Heureka. (SVHfl/B)
503. Vi *bodde* på fint hotell och vi hade kul där. (SVHpo/A)
504. Vi *bodde* ju i ett kallt tält på toppen av "the Big hill". (SVHpo/B)
505. Det ända som inte var så bra var att vi var tvungen att *bo* i tält på toppen av Öjberget. (SVHpo/A)
506. Dom alla *bor* i samma hotellet med mig. (SBfl/B)
507. Där *bodde* också de övriga deltagarna i Miljökonferensen. (SVHfl/A)
508. Jag *var* i samma rum med Marko och Peter. (SBpo/B)
509. Alla vi som *var* på den högre våningen fick vara som vanligt, så till alla som *var* på första våningen "shit happens!" (SBpo/B)

Befintlighet i en viss position uttrycks av eleverna främst med verben *sitta*, *ligga* och *stå*. I många fall har motsvarande innehåll också uttryckts med verbet *vara*. I många fall då eleverna använder verbet *sitta* för befintlighet syftar de faktiskt på konkret sittande (ex. 510–513), men i materialet finns också exempel på verbet *sitta*, där verbet inte nödvändigtvis står för betydelsen 'sitta' utan annars innehåller en betydelse av befintlighet (ex. 514 och 515). Liknande innehåll har också uttryckts med verbet *vara* i materialet (ex. 516) och dessutom finns det hos SB-pojkarna i den informella rapporten ett exempel på användningen av verbet *stanna* för motsvarande betydelse (ex. 517).

510. Just nu *sitter* jag i balgången och skriver brever och korter till mina kamrater. (SBfl/A)
511. Vi fick *sitta* i olika klassrum, där det fanns några uppslagsverk som vi fick använda. (SVHfl/A)
512. På ditvägen sov de flesta, men vi som var vakna *satt* i rökivagnen och spela kort. (SVHfl/B)
513. Det ända vi gjorde på dagarna var att *sitta* på en fruktansvärd obekväm stol och lyssnade på en massa uträkiga presentationer. (SVHfl/B)
514. Det var en jättefin film, och jag ångrar inte att jag valde att se den, fastän många *satt* på sina rum och pratade i stället. (SVHfl/B)
515. Nej vi nior måste *sitta* inne och bara läsa på läxor och inte till utlandet onej. (SVHfl/B)
516. På en kväll när alla måste *vara* på egna rum, så två flickor sprung till vårt rum. (SBfl/B)

517. Vi måste *stanna* i våra tältar och på nästa dan måste vi gå till vårt vänskola och berätta om vårt dåliga skolan. (SBpo/B)

Verbet *sitta* används också i sådana betydelser som beskriver att eleverna har fått vaka en längre tid under resan och inte behövt gå och lägga sig (ex. 518). Även för detta innehåll används verbet *vara* i materialet och det tycks också vara det vanligaste sättet att uttrycka detta innehåll (ex. 519–522). Detta innehåll uttrycks enbart av SVH-eleverna och det förekommer både i den formella och i den informella rapporten. Verbet *ligga* används i betydelsen 'befintlighet' i den informella rapporten av SB-flickorna och SVH-flickorna samt av SVH-pojkarna (ex. 523–525).

518. Men resan hem var best Vi *satt* uppe hela natten och söp. (SVHpo/B)
519. Mång av eleverna *var* uppe sent på natten men efter klockan tre var allting tyst. (SVHpo/A)
520. Enda roliga saker var att vi fick god mat, fick vara lediga från skolan och att vi fick *vara* sent uppe på nätterna, vilket jag då inte får vara där hemma. (SVHfl/B)
521. Vad som var roligt var att vi nog fick *vara* uppe ganska länge. (SVHfl/A)
522. Det var lite roligt på båten när man fick *vara* uppe så länge man vila. (SVHpo/B)
523. Just nu sitter jag i balgängen, tricker kaffe och skriver den här brevet till dig. Jag måst skriva ännu till rektorn. Där nere *ligger* just nu många solbadare. (SBfl/B)
524. Ja, här har vi slitit och du har bara *legat* där på sängbotten och rullat tummarna. (SVHfl/B)
525. Det *låg* inte en massa fulla människor överallt som det brukar. Det var roligt. (SVHpo/B)

Verbet *stå* används i materialet både för konkret stående (ex. 526 och 527; det andra *stå*- verbet) och för stående som inte nödvändigtvis betyder att någon faktiskt står, eller så är det ointressant om någon faktiskt står eller inte (se ex. 527; det första *stå*- verbet; och 529). I både de konkreta och de mindre konkreta sammanhangen har man också uttryckt liknande innehåll med verbet *vara* (se ex. 528 och 531).

I exempel 527 i det första fallet av användningen av verbet *stå* är det inte det att man står som är poängen utan det att man inte pratar i mun på varandra. Således kan man uttrycka sig via verbet *stå* även om det är ointressant om man står rent konkret eller inte. I exempel 529 är det inte heller det viktigaste om lärarna verkligen står eller inte, men de befinner sig bakom dörren i alla fall, och således kan man uttrycka innehållet via verbet *stå*. Liknande innehåll för att lärarna övervakar eleverna har SB-eleverna också uttryckt med verben *sitta* och *vara* (ex. 530 och 531) och därför tas dessa exempel upp i detta sammanhang. Exempel 531 är ett intressant fall. Det blir inte klart om SB-pojken inte har klarat av att välja den korrekta prepositionen i frasen eller om han med valet av prepositionen *på* vill poängtera att lärarna faktiskt stod på vakt så nära dörren att det verkade som om de befann sig på dörren. Alla uttryck av denna typ är hämtade ur den informella rapporten hos SB-eleverna. SVH-eleverna tar inte upp betydelsen att lärarna skulle stå på vakt, vare sig i den formella eller i den informella rapporten.

526. Jag hatar att *stå* och visa upp någonting i flera timmar. (SVHpo/B)
527. Självklart *stod* vi inte alla och pratade i munnen på varandra utan 3 personer i gången *stod* vid utställningsbordet. (SVHfl/A)
528. Vi delade upp oss efter frukosten så att halva klassen åt gången for till centrum och resten *var* vid utställningen och förevisade. (SVHfl/B)
529. På natten gick jag och Förnamn till Förnamn+s och Förnamn+s rum och vi övernattade där. Lärarna *stod* i vakt men ändo... (SBfl/B)
530. På kvällen fick vi inte gå någonstans för att lärarna *sittade* nästan bredvid vår dörr. (SBpo/B)
531. Fjärde dagens kvällen var helvete, när lärarna *var* på våra dörren hela natten. Om vårt rum hördes nånting så kom Mäkynen och säga åt mig att "nukkukaa nyt jo $\text{OX}\delta$!" (SBpo/B)
532. Skidhissen gick sönder och vi *hängde* där uppe 3 h innan den fixades. (SBfl/B)

Det finns ännu en typ av positionsuttryck i samband med betydelsen 'befintlighet' i materialet. En av SB-flickorna använder verbet *hänga* för att beskriva position (ex. 532). Eleverna i mitt material tycks inte ha haft svårt att

finna verb för kroppsposition, även om dessa verb ofta kan vara problematiska för inlärare av svenska (jfr Viberg 1991: 29).

Verb för existens

Med verb för existens avser jag sådana verb med vilka eleverna uttrycker att något finns, börjar finnas eller upphör att finnas. De två verb som främst används för detta syfte i materialet är verben *finnas* och *vara* hos flickor och pojkar i båda grupperna. I materialet finns det dock exempel på andra verb som används för att uttrycka existens.

Det är främst SB-eleverna som uttrycker att något börjar finnas. För detta ändamål används verben *komma* (*fram*), *bli*, *vara* och *hända*. Ett exempel på liknande innehåll finns hos SVH-flickorna och uttrycks då med verbet *uppstå* (ex. 535). Innehållsligt liknande uttryck är hos SB-flickorna exempel 533 med verbet *komma* (*fram*) och hos SB-pojkarerna exempel 534 med verbet *bli*. I båda exemplen kunde verbet *uppstå* ha använts lika väl även om de valda verben inte kan anses vara felaktiga. Exempel 536 är ett tveksamt fall, men även här kan man anta att stormen uppstod under flygresan även om användningen av verbet *vara* kan syfta på att stormen pågick under hela flygresan. Jag har tolkat in betydelsen 'uppstå' i uttrycket i exempel 536 och kategoriserat verbet som verb för existens.

- 533. Klassen betedde sig bra och inga problem kom fram. (SBfl/A)
- 534. Resan var vällyckad och det blev inga större olyckor eller varningar. (SBpo/A)
- 535. Varje lag fick en "medhjälpare" som skulle lösa problem som kunde uppstå när vi skulle presentera vårt arbete. (SVHfl/A)
- 536. På hemresan var det en stor storm och det var inte härligt att flyga. (SBfl/B)
- 537. Vi hade nog jätte rolig resa, men till Förnamn hände det en olycka. (SBfl/B)

538. Alla vi som var på den högre våningen fick vara som vanligt, så till alla som var på första våningen "shit happens!" (SBpo/B)

Verbet *hända* används av både flickorna och pojkarna i SB (ex. 537 och 538). En av SB-pojkarna har dock valt att använda den engelska varianten av verbet *hända* (=happen). Pojken har infogat en helt engelsk fras i sin text eventuellt för att förstärka betydelsen av att man kan ha otur. Den skriftliga formen av verbet *hända* har han missat något och åstadkommit en inkorrekt form **happends*. Det är högst troligt att användningen av denna engelska fras faktiskt är en förstärkning av uttrycket och inte t.ex. ett fall där pojken inte skulle känna till den svenska varianten (jfr avsn. 2.1.3). Antagligen skulle denna fras på engelska ingå i texten även om pojken hade producerat den på sitt förstaspråk. Han har ju också markerat lånet med citattecken.

De verb som uttrycker att något börjar finnas förekommer hos SB-eleverna i både den formella och den informella rapporten. Hos SVH-pojkarna finns inga exempel på detta slag vare sig i den formella eller i den informella rapporten och hos SVH-flickorna enbart ett exempel i den formella rapporten (ex. 535).

Samtliga elevgrupper beskriver i sina rapporter något som finns under resan. Det handlar bl.a. om personer, platser och aktiviteter. I detta sammanhang dominerar verben *finnas* och *vara* hos både SB-eleverna och SVH-eleverna. Hos flickorna gäller flera av uttrycken av denna typ i den informella rapporten pojkar som de har noterat på olika platser (ex. 539–542). Pojkarna däremot tar inte på samma sätt upp flickor som de sett. En av SB-pojkarna kommenterar däremot andra pojkar som han kommit i kontakt med (ex. 543). Benämningen är dock inte direkt neutral. I den formella rapporten har personerna inte beskrivits lika noggrant av SVH-flickorna som berättar specificerat om sådana som intresserat sig för dem och om kamrater som blivit sjuka under resan (ex. 544 och 545).

539. Det *fanns* några söta killar i hotellen och vi tog deras adresser och bilder. (SBfl/B)
540. I högstadierna *var* det jättesöta pojkar, av dom berättar jag senare. (SBfl/B)
541. Det *var* miljontals med snygga pojkar men det förstod du väl redan. (SVHfl/B)
542. Enda som *var* roligt där *var* att man träffade massor av nya kompisar, och att det *fanns* skit snygga pojkar där. (SVHfl/B)
543. Först *var* det inget sol och sen *var* där några "gayboys" som slog mig i nacken. (SBpo/B)
544. Allt blev som vi hade planerat och det *fanns* flera intresserade, som frågade frågor om allt möjligt. (SVHfl/A)
545. Det *var* några som *var* sjuka och det *var* nog synd för dem för vi hade väldigt roligt. (SVHfl/A)
546. Där *var* poliser eller några skolvakter som tittade att allt går bra. (SBpo/A)
547. Poliser och säkerhetsvakter *pryde* skolgårdarna och de hade metalldetektorer över allt. (SVHpo/A)

Pojkarna i både SB och SVH nämner att det på skolgårdarna, till skillnad från i Finland, rör sig poliser och säkerhetsvakter. Hos SB-pojkarna används i detta sammanhang verbet *vara* (ex. 546), men SVH-pojkens verb *pryda*, har förutom existens också ett annat eventuellt sarkastiskt innehåll inbakat i sig (ex. 547). Dessa uttryck kunde också anses beteckna befintlighet, men eftersom det i kontexten blir tydligt att det är något nytt som skiljer sig ifrån det som pojkarna är vana vid finns det en betydelse av existens i verben. Dessutom kunde man tänka sig att byta ut dessa verb mot verbet *finnas* i båda fallen. Verben ingår således i kategorin verb för existens.

Många av verben för existens kopplas samman med platser som eleverna sett på resan (ex. 548–552) eller arbeten som presenterats under resan (ex. 553 och 554). Ett exempel på en mera abstrakt företeelse som eleverna noterat presenteras i exempel 555. Platserna tas upp oftare i den informella rapporten medan de presenterade arbetena diskuteras i den formella rapporten.

548. Här *finns* mycket mera butiker också än i Vasa och man måste akta sig att inte tappa andra. (SBfl/A)
549. Där *var* många små butiker och några jätte stora varuhuser. (SBpo/B)
550. Det *var* lite stora afärer i Stockholm. (SVHpo/B)
551. Fostär det när ett 4 stjärnigt hotell så *fanns* det bara kollektiv toaletter. (SVHpo/B)
552. På kvällarna *fanns* det inte platser som vi (under 18 år) skulle ha kunnat gå, så vi hade våra egna partys i hotellet. (SBpo/B)
553. tro det eller ej men det *fanns* faktiskt annat än pojkar att se på. (SVHfl/B)
554. Visst *fanns* det många andra fina arbeten, men vårt var ändå ett av de bästa. (SVHpo/A)
555. Där *var* ingen åldersgräns till alcohol, men till tobak var samma 18 år som i Finland. (SBpo/B)

Exemplen visar att SB-eleverna använder endast verben *finnas* och *vara* för detta innehåll. SVH-pojkarna har dessutom använt verbet *pryda* i detta sammanhang och SVH-flickorna förutom verben *finnas* och *vara* också verben *förekomma*, *äga rum* och *ligga (framför)* (se ex. 556–559). Denna typ av uttryck för existens finns inte i SB-elevernas eller i SVH-pojkarnas rapporter. Att SB-eleverna inte på samma sätt som de elever som har svenska som förstaspråk klarar av att använda bl.a. stilistiskt färgade ord är bekant från tidigare undersökningar (Björklund 1996a: 116ff, 231f; Buss 1997: 84, 130) och får stöd även i min undersökning.

556. Min åsikt om projekt som det här är att det *förekommer* allt för sällan och att det är nyttigt och intressant. (SVHfl/A)
557. Vi tog bussen ut till Hartwall arenan där det här seminariet skulle *äga rum*. (SVHfl/A)
558. Då vi bekantat oss med skolan åkte vi iväg till idrottshallen där tävlingen skulle *äga rum*. (SVHfl/A)
559. Det var svårt att somna den natten, med tanke på det som *låg framför*. (SVHfl/B)
560. Kan du skicka hit lite pengar vi *dör* om du inte ger os lite pengar. (SBpo/A)

I mitt material finns endast ett exempel på uttryck för att något upphör att finnas och det är hämtat ur SB-pojkarnas formella rapporter. Verbet *dö* används för detta ändamål (ex. 560) och det är tydligt att pojken vill överdriva med uttrycket. Det kan diskuteras om det är korrekt att vända sig till en auktoritet eller formell mottagare med ett dylikt påstående.

5.3.7 Verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd

Till kategorin verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd förs alla de verb för aktiviteter som inte behandlats i samband med de tidigare semantiska fälten, främst förflyttning och verbal kommunikation. Jag har i detta semantiska fält valt att använda underkategorier å ena sidan i enlighet med Kotsinas (1982) och å andra sidan i enlighet med SAG2 (1999). Således behandlar jag skilt för sig de verb som gäller kroppen och härtill skilt för sig de verb som används för att beskriva fysiskt tillstånd hos människor eller grupper av människor. Dessutom behandlas verb som beskriver arbete och produktion, verb som beskriver fritid, verb som beskriver socialt umgänge, verb som beskriver konkreta aggressionsuttryck och slutligen övriga aktivitetsverb.

En stor del av verben inom detta semantiska fält har att göra med kroppen. I de flesta fall är det fråga om konsumtion av mat och drycker men även andra innehåll med kroppen som utgångspunkt beskrivs i materialet.

Verbet *dricka* förekommer hos flickor och pojkar i båda grupperna och i både den formella och den informella rapporten (ex. 561–565 och 567–570). Endast SVH-pojkarna saknar exempel på verbet *dricka* i sina formella rapporter. Några av SB-eleverna har haft svårigheter med stavningen av verbet *dricka*. SB-flickan i exempel 562 förefaller att ha haft problem med att göra skillnad mellan mjuka och hårda konsonanter i vissa ord i svenskan. I hennes text finns andra exempel på liknande rättskrivningssvårigheter och t.ex. substantivet *paradis* skrivs med bokstaven *t* i stället för bokstaven *d*, vilket

också kan vara påverkan från finskan. SB-pojkarna däremot har i stavningen av verbet *dricka* blivit influerade av engelskan (ex. 563 och 564), även om böjningen av verbet inte följer engelskspråkigt mönster (jfr avsn. 2.1.2).

561. Vattnet, som kommer från kranan, kan man inte *dricka*, utan man måste köpa källvatten från butiken. Man kan bara duscha och tvätta tänderna med den. (SBfl/A)
562. Just nu sitter jag i balgängen, *tricker* kaffe och skriver den här brevet till dig. (SBfl/B)
563. Vi para *drink* kaffe där. (SBpo/A)
564. Vi åt där pizza och *drinke* så mycket limonad så moijligt. (SBpo/B)
565. Vi är ny här på restaurang och *dricker* öl med klassen alla *är* gette fulla... (SBpo/B)
566. Vi var i Sverige vi *tog* lite öl. Där vär roligt så länge vi *var* ryyrna. (SBpo/B)
567. Vi *drack* kaffe, pratade, diskuterade och hade riktigt kul faktiskt. (SVHfl/A)
568. Vi var uppe hela natten och bara *drack* öl. (SVHfl/B)
569. Vi *drack* faktist mycket i bussen. Helt otroligt. Våra lärare som var med hade *supit* sig fulla och kunde inte ta hand om oss. Vi fick ta hand om oss själva. (SVHfl/B)
570. Vi satt uppe hela natten och *söp*. Nästan alla hade något att *dricka*. Hem vägen till Vasa från Åbo minns jag inget från för jag såv hela bussresan (SVHpo/B)
571. Nästan alla lokala *rökade* där för att man kunde köpa tobak från automat. (SBpo/B)

Eleverna har i synnerhet i den informella rapporten antytt att alkoholbruk har förekommit under resan (ex. 565–566 och 568–570). För detta ändamål använder en av SB-pojkarna verbet *ta* i stället för verbet *dricka* som de övriga använder. Det är troligt att mönstret hos SB-pojken i exempel 566 går tillbaka på den finska konstruktionen "ottaa olutta" (=ta öl). Endast SVH-eleverna använder verbet *supa* i samband med alkoholbruk (ex. 569–570). I SB-flickornas rapporter finns inga exempel på verb i samband med alkoholbruk.

Verb för fysiskt tillstånd behandlas senare i detta avsnitt, men i samband med diskussionen om alkoholbruk vill jag redan nu ta upp de två exempel på beskrivning av fysiskt tillstånd som förekommer i exemplen 565 och 566. SB-pojken i exempel 565 har beskrivit det att vara full med korrekt adjektiv i likhet med det som t.ex. SVH-flickan använder i exempel 569. SB-pojken i exempel 566 har däremot haft svårigheter med att uttrycka samma innehåll och efter att ha gjort ett försök med engelskans adjektiv *drunk*, som han suddat över i originalet, har han valt ett konstgjort ord **ryypna*, som till synes har sin grund i finskan. Denna nybildning har dock ingen direkt förebild i finskan, men det är troligt att stammen för ordet kommer från det finska verbet *ryypätä* (=supa), som sedan böjts enligt svenskans principer.

Det finns enbart ett exempel på användning av verb i samband med andra njutningsmedel än kaffe och alkohol. I den informella rapporten har en SB-pojke använt verbet *röka* (ex. 571).

Verbet *äta* används av både flickorna och pojkarna i de två elevgrupperna och i både den formella och den informella rapporten (ex. 572–580). I samband med innehållet 'äta' beskrivs olika maträtter och olika ställen där man har ätit. Dessutom behandlas morgonmål eller frukost, lunch och middag av vilka morgonmålet tas upp mest frekvent i synnerhet i den formella rapporten.

Användningen av korrekt preposition i samband med platsangivelser har skapat problem för SB-eleverna. Denna svårighet belyses med exemplen 576 och 577. I exemplen 576 och 577 väljer eleverna den preposition som kan anses ha en motsvarighet i finskans kasusböjning, d.v.s. prepositionen *i* för det som på finska uttrycks med inre lokalkasus (*McDonaldsissa*) och prepositionen *på* för det som på finska uttrycks med yttre lokalkasus (*kioskilla*). Finskan kan således anses ha påverkat valet av prepositionen. I exemplen 579 och 580 används konstruktionen "gå och äta". Konstruktion "gå och +verb" är ett tämligen etablerat talspråkigt uttryck i finlandssvenskan (se U. Laurén 1991: 161) och kan anses visa att språkbadseleverna lär sig svenska bl.a. via muntlig

kommunikation. Liknande konstruktioner används av både flickorna och pojkarna i båda grupperna. I exempel 579 bör prepositionen *till* således kopplas till verbet *gå* och motsvarar inte de inkorrektheter i prepositionsanvändningen som exemplifieras i exemplen 576 och 577.

572. När vi hade *ätit* få vi till vår "vän skola" och träffade våra "vänner". (SBfl/A)
573. Följande dag efter att ha *ätit* frukost for vi med spårvagn till en högstadieskola där tävlingen hölls. (SVHfl/B)
574. Vi vaknade klo. 8.00 och *ät* en stenhård frukost. (SBpo/A)
575. Tisdag morgon var det sen väckning, vi *ät* en stadig frukost i hotellets frukostmatsal. (SVHfl/A)
576. Nästan alla kvällar *ät* vi i McDonald's en Big Mac-mål, men nu kunde jag inte även tänka att jag skulle *äta* en sån! (det kommer ur öronen ...) (SBfl/B)
577. Efter uppträdningen *ät* vi grillkorvar på kiosken. (SBpo/A)
578. I Helsingfors *ät* vi på McDonald's och på Pizza Hut. (SVHpo/B)
579. Vi gick och *äta* till McDonalds. (SBfl/B)
580. När vi hade packat upp våra saker gick vi och *äta* lunch. (SVHpo/A)
581. Där så *käka* vi först morgonmål och sen fick vi göra vad vi ville. (SVHfl/B)

SVH-flickorna har förutom verbet *äta* också använt ett mera vardagligt verb för att uttrycka samma innehåll. Verbet *käka* förekommer hos SVH-flickorna i några av de informella rapporterna (ex. 581). Inga motsvarande uttryck finns i SB-flickornas, SB-pojkarnas eller SVH-pojkarnas rapporter.

I materialet används också verb som har att göra med sömn och övernattnings. I detta sammanhang behandlar jag alla de verb inom det semantiska fältet för fysiska aktiviteter och fysiska tillstånd som kan anses ha att göra med att vila kroppen eller att finna ett ställe där man kan vila kroppen (ex. 582–595). Verbet *sova* förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna och både i den formella och i den informella rapporten (ex. 582–587, 593 och 595). Några av pojkarna i de två grupperna har blandat mellan svenskt *å* och *o*

och skrivit verbet *sova* med *å* i stället för med *o* (ex. 587 och 594) (jfr liknande fall i avsn. 5.3.3 och 5.3.5).

I materialet finns också några exempel på verbet *övernatta*, hos flickorna i både SB- och SVH-gruppen i den informella och hos SVH-pojkarna i den formella rapporten (ex. 589, 590 och 591). SB-flickorna har i den informella rapporten också använt en formulering med "sova över natt" i stället för verbet *övernatta* (ex. 583). Verbet *övernatta* förekommer inte hos SB-pojkarna och inte heller i den formella rapporten hos SB-flickorna. SVH-flickorna har dessutom ett exempel på verbet *halvsova* i sina informella rapporter (ex. 593). Detta verb beskriver i den kontext där det förekommer ett tillstånd där man varken sover eller är vaken. Hos SB-pojkarna förekommer ett exempel på verbet *sova* i den finska formen (ex. 588). Det är inte fråga om ett fall där SB-pojken inte skulle känna till det svenska verbet utan det är fråga om ett citat av det som en av lärarna har sagt åt eleverna. Det verkar som om denna lärare har en finskspråkig roll gentemot eleverna, eftersom SB-pojken har valt att citera läraren på finska. Tecknen $\Delta X\delta$ i citatet i exempel 588 markerar eventuella svordomar som SB-pojken för hand ritat in i sin text. Ett exempel på verbet *lägga (sig)* förekommer hos SVH-flickorna i den formella rapporten (ex. 592).

582. På kvällen fo vi alla till flamenko förvisning. Jag måde inte så bra där, jag *sov* nästan häla tiden. (SBfl/A)
583. Flickorna *sov* över natt i vårt rum. (SBfl/B)
584. Natten var kort, när vi gick och *sova* klo. 04.15. (SBpo/A)
585. Resan förlöpte utan problem, de flesta satt och *sov* eller spelade kort. (SVHfl/A)
586. Vi *sov* i en skola som var en bit utanför centrum. (SVHpo/A)
587. Hem vägen till Vasa från Åbo minns jag inget från för jag *såv* hela bussresan (SVHpo/B)
588. Om vårt rum hördes nånting så kom Mäkynen och säga åt mig att "*nukkukaa* nyt jo $\Delta X\delta$!" (SBpo/B)
589. På natten gick jag och förnamn till förnamn+s och förnamn+s rum och vi *övernattade* där. (SBfl/B)

590. När vi kom till Mariehamn for vi först till hotellet var vi skulle *övernatta*. (SVHfl/B)
591. Vi *övernattade* på ett hotell var vi var delade i fyra personers rum. (SVHpo/A)
592. Klockan 4 slutade alla dansa och gick och *la sig*. Som tur var fick vi *sova* till 12 nästa dag. (SVHfl/B)
593. I början av resan *halosov* de flesta p.g.a. den tidiga timmen, men så småningom *waknade* gänget till liv. (SVHfl/B)
594. På kvällen gick vi och *såva* ganska tidigt för att vi hade *waknat* så tidigt. (SBpo/B)
595. På ditvägen *sov* de flesta, men vi som *var* vakna satt i rökivagnen och spela kort. (SVHfl/B)

Eleverna använder också verben *somna* och *wakna*, som beskriver en ändring i tillståndet. Verbet *somna* används av pojkarna i de två grupperna och i båda fallen har verbet använts i den formella rapporten (ex. 596 och 597). SB-pojken har haft besvär med stavningen av verbet *somna* och har valt bokstaven *ö* i stället för bokstaven *o*. Det kan vara fråga om en sammanblandning av verbet *somna* och substantivet *sömn*. Verbet *wakna* förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna antingen i den formella eller i den informella rapporten (ex. 593, 594 och 598–601). I de flesta fallen beskriver verbet *wakna* att tillståndet ändras efter sömn, men i exempel 593 hos SVH-flickan kan verbet anses beskriva en annan typ av uppvaknande, d.v.s. piggnä till.

596. Vi *sömnade* efter 10.00 på kvällen. (SBpo/A)
597. Efter att man hade kommit hem *var* man jätte trött och *sömnade* direkt. (SVHfl/A)
598. På lördagen *waknade* vi tidigt och gick till stan. (SBfl/A)
599. På kvällen gick vi och *såva* ganska tidigt för att vi hade *waknat* så tidigt. (SBpo/B)
600. 8.30 *waknade* vi och gick till frukost. (SBpo/A)
601. På måndag morgon *waknade* vi utvilade, vi åt en rejäl frukost och sedan åkte hela klassen på sight-seeing som varade halva dag. (SVHpo/A)

Verbet *vara* används i detta sammanhang när eleverna beskriver att de är trötta (ex. 597, 602–606) eller att de har varit vakna under en period (ex. 596, 604 och 605). I ett fall tar SB-flickan upp det att vara pigg efter att man sovit (ex. 606) och ett exempel hos SVH-flickorna finns på verbet *bli* i samband med trötthet (ex. 607). Ett exempel på verbet *vila* förekommer hos SB-pojkarna (ex. 608).

602. Trötta som vi *var*, checkade vi in på hotell Hilton direkt och plumsade i säng. (SVHpo/A)
603. Den här är gette stor stad vän klass *är* gette trötta och hungriga vi har inga pengar kvar. (SBpo/A)
604. Vi *var* vaken hela natten och alla *var* jätte trötta på morgonen. (SBfl/B)
605. Andra natten *var* vi vakna och hade det kul. (SBpo/B)
606. Nästan alla *sov* hela vägen, men sen *var* vi pigga att vara hela dagen på stan. (SBfl/A)
607. Hem resan var lite lungnare för alla började *bli* trötta. (SVHfl/B)
608. Vi fick "*vila*" en stund (två timmar) före vi höllde den "föreställningen". (SBfl/B)

Det är SVH-eleverna som beskriver arrangemangen kring övernattningen på ett visst ställe. Hos SB-eleverna tas detta upp varken i den formella eller i den informella rapporten. Denna typ av beskrivningar finns både i den formella och i den informella rapporten hos SVH-eleverna. SVH-flickorna har för ändamålet använt verben *inkvartera*, *ta (in)* och *skriva (in)* (ex. 609, 610 och 611) och SVH-pojkarna verben *boka (in)* och *checka (in)* (ex. 612, 613 och 614).

609. Naturligtvis så var alla inte så där överförtjusta över att vi skulle sova på golvet i ett klassrum, men det var ju ändå bara en natt, sedan skulle vi *inkvarteras* i våra vänelevers hem, där vi skulle stanna de två följande nätterna. (SVHfl/A)
610. När vi kom fram till H:fors, *tog vi in* på ett hotell där vi fick packa upp och *ställa oss till rätta*. (SVHfl/A)
611. När vi kom fram till Helsingfors *skrev vi in* oss på ett hotell, som inte var så bra. (SVHfl/B)
612. När vi var framme var klockan 13.15, efter det *bokade vi inn* oss på hotellet. (SVHpo/A)

613. Trötta som vi var, *checkade vi in* på hotell Hilton direkt och *plumsade* i säng. (SVHpo/A)
614. Nå framme i Rom *checkade vi in* på Hilton. (SVHpo/B)
615. Sedan så for "Helsingfors eleverna" hem och vi *gjorde* oss klara för att gå till sängs. (SVHfl/A)
616. Vid sjutiden avslutades utställningen och vi for till hotell Olympia och *installerade* oss inför natten. (SVHfl/A)

SVH-eleverna beskriver också i sina texter hur man förbereder sig inför vila och för detta används verbet *plumsa* hos SVH-pojkarna (ex. 613) och verben *ställa (sig till rätta)*, *göra (sig klar)* och *installera (sig)* hos SVH-flickorna (ex. 610, 615 och 616). SB-eleverna har inga motsvarande uttryck i sina texter.

SVH-flickorna har dessutom i sina rapporter två exempel på verbet *leva*. I den formella rapporten behandlas djur som lever på ett visst område (ex. 617) och i den informella rapporten hänvisas till att kompisen har varit sjuk (ex. 618). Nära anknutet till verbet *leva* är verbet *andas* (ex. 619) som en SB-pojke tar upp i den informella rapporten. En SB-flicka har i den formella rapporten med två verb, d.v.s. verbet *duscha* och verbet *tvätta* (ex. 620), behandlat rengöring av kroppen. Verbet *tvätta* används ofta i finlandssvenskan i stället för verbet *borsta* för att beskriva rengöring av tänderna (af Hällström & Reuter 2000: 174). Konstruktionen "tvätta tänderna" har sitt ursprung i finskan, "pestä hamppaat". Förutom verben *duscha* och *tvätta* används i materialet också verbet *snygga (till sig)* (ex. 621), som en av SVH-flickorna använder i sin formella rapport.

617. Man fick också åka till en "djurpark", där man fick bekanta sig med de vilda djuren som *lever* i Afrika. (SVHfl/A)
618. Och se till att du blir frisk nu! Hur blir det annars med våra välsmidda planer?!? Hoppas du *lever*. H (SVHfl/B)
619. Där var det mycket varmt, men luften var inte rent, så det kändes inte bra att *andas*. (SBpo/B)
620. Vattnet, som kommer från kranan, kan man inte dricka, utan man måste köpa källvatten från butiken. Man kan bara *duscha* och *tvätta* tänderna med den. (SBfl/A)

621. Där bytte vi först om och *snyggade* till oss, och sedan träffade vi presidentparet. Vi åt en luxuös lunch medan vi satt och småpratade. (SVHfl/A)

SB-flickorna har ytterligare ett verb som anknyter till kroppen, nämligen verbet *bränna* (*sig*) (ex. 622). Enligt kontexten beskriver SB-flickan vistelse på stranden i syfte att sola sig och med konstruktionen "bränna sig själv" vill hon uttrycka det att inte bränna sin hud i solen. I exemplet har SB-flickan dock i onödan tagit med pronomenet *själv* och uttrycket kan anses få en betydelse av en mera aktiv handling där man själv aktivt bränner sig med t.ex. eld eller vatten. SVH-flickorna har ett exempel på verbet *frysa* i den informella rapporten (ex. 623).

622. I morgon ska jag sen gå till stranden, och fira där hela dagen. Hoppas jag sen inte *bränner* mig själv. (SBfl/A)
623. Första natten när vi sov i skolan tänkt flera av oss "*frysa ihjäl*". De andra två nätterna var något bättre, då. (SVHfl/B)
624. Först *tog* tyngden lite ont i öronen, men man blev van med det mycket snabbt. (SBpo/B)
625. Presentationen var vi alla så nervösa för att vi tänkte *göra* i byxorna..., men det gick nog riktigt bra sist och slutligen. (SVHfl/B)
626. Nu ska jag fara ut på killjakt med Erika, vi lovar att *dregla* från dig också! (SVHfl/B)
627. Vi var uppe hela natten och bara drack öl. Vi gick ut på stan och hänga. En av mina kompisar *spydde* också. (SVHfl/B)

SB-pojkarna har ett exempel på verbet *ta* (*ont*) (ex. 624), som kan anses vara en finlandism, och en konstruktion med verbet *göra* (*ont*) är att föredra (af Hällström & Reuter 2000: 168). Detta exempel kan också anses åskådliggöra att talspråket spelar en stor roll i andraspråkstillägandet hos SB-eleverna. Härtill har SVH-flickorna använt verben *göra* (i byxorna), *dregla* och *spy*. (ex. 625–627).

Många av de verb som beskriver fysiskt tillstånd eller ändring i fysiskt tillstånd i materialet är egentligen sådana som är innehållssvaga och får sin betydelse via det bestämmande adjektivet i sammanhanget (jfr avsn. 5.3.1). Flera av

verben av denna typ förekommer i den informella texten och beskriver oro för kompisen som var sjuk under resan. Verb som används för detta innehåll är verbet *vara* och verbet *bli*, med vilket eleverna uttrycker ändring i tillståndet (ex. 628–636). Dessutom förekommer i materialet verbet *må* (ex. 634, 635, 637–639) samt enstaka belägg på verben *krya* (*på sig*), *sköta* (*om sig*) och *ta* (*hand om*) (ex. 636, 640 och 641).

628. Synd att du *blev* sjuk, men *bli* frisk nu (SBfl/B)
629. Hoppas du *blir* frisk snart. (SBfl/B)
630. Och se till att du *blir* frisk nu! (SVHfl/B)
631. Det var synd att du *var* sjuk. Om du vill så har vi bilder från resan. *Bli* frisk! (SBpo/B)
632. Synd att du *var* sjuk, för att vi hade en ganska kul resa till Italien. (SVHpo/B)
633. Jag önskar bara att jag också hade *varit* sjuk. (SVHpo/B)
634. Tyvärr du *är* ännu sjuk. Hoppas du *mår* redan bättre. (SBfl/B)
635. Hoppas att du *mår* bättre och att du *blir* frisk snart. (SVHfl/B)
636. Vi har kommit fram till att vi inte ska sortera bort dig... fast du nu *är* mått sjuk och i dåligt skick... vi kan ju återanvända dej. Vi hoppas alla att du *kryar* på dig snart, så att vi vågar komma nära dej, bacillspridare. (SVHfl/B)
637. På kvällen fo vi alla till flamenko förvisning. Jag *måde* inte så bra där, jag sov nästan häla tiden. (SBfl/A)
638. Alla *mår* bra och vi har mycket roligt. (SVHfl/A)
639. Hoppas att du *mår* någolunda! Hej då, vi syns. (SVHfl/B)
640. *Sköt* om dig!! (SVHfl/B)
641. Våra lärare som var med hade supit sig fulla och kunde inte *ta hand om* oss. Vi fick *ta hand om* oss själva. (SVHfl/B)

Det tycks vara flickorna i de två grupperna som oftare kommenterar kompisen tillstånd och dessutom varierar verbbruket i sammanhanget. Flickorna har använt verben *bli* (ex. 629 och 630) och *vara* (ex. 634 och 636) samt verbet *må* (ex. 634, 635 och 639) för att kommentera kompisen hälsotillstånd under resan och härtill har SVH-flickorna ett exempel på både verbet *krya* (*på sig*) och verbet *sköta* (*om sig*) (ex. 636 och 640). Hos pojkar i de två

grupperna förekommer verbet *vara* (ex. 631–633) och dessutom har SB-pojkarna använt verbet *bli* (ex. 631). Verbet *må* förekommer hos flickorna i SB-gruppen och SVH-gruppen en gång även i den formella rapporten (ex. 637 och 638). Vid sidan av verbet *sköta* används också verbet *ta (hand om)* i den informella rapporten hos SVH-flickorna (ex. 641).

Utöver de sammanhang som behandlar kompisens sjukdom, har eleverna både i den formella och i den informella rapporten använt verben *bli* och *vara* för att beskriva fysiskt tillstånd i andra sammanhang (ex. 642–650). Denna typ av uttryck för tillstånd förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna.

642. Men när vi gick till vårt hotell, *blev* vi nästan i chock för att hotellet var dåligt. (SBfl/A)
643. Jag har *blivit* kär till en gigolo, som bor här ganska nära. (SBfl/B)
644. Först tog tyngden lite ont i öronen, men man *blev* van med det mycket snabbt. (SBpo/B)
645. Nästa gång är det jag som skolckar!!! Man *blir* ju fananamma nästa spyffärdig av att tänka på såna där skit resor!!! (SVHfl/B)
646. man *blev* ju tom lite brun på toppen av Öjberget om man var där i 30 minuter. (SVHpo/A)
647. Men lärarna *var* stolta över sin skola som var över 200 år gammal. (SBfl/A)
648. 15.5. Vi hade visit med våra kamrat skola. Dom *var* ganska normala ungdomar. (SBpo/A)
649. Vi *var* alla väldigt nyfikna på hur det skulle vara. Så vi packade våra väskor och for i väg. (SVHfl/A)
650. På onsdagen träffa vi några italienska ungdomar, dom *var* ganska häftiga. (SVHpo/B)

Eleverna tar också upp flera olika arbeten, sysslor och uppgifter som de själva gjort under resan eller som är betydelsefulla för att de skall kunna representera sin skola. I materialet refereras också till arbeten som andra gjort eller som de sett andra göra. Jag har även här tagit med några innehållssvaga verb som får sin betydelse via ett substantiv (jfr avsn. 5.3.1).

Både flickorna och pojkarna i de två grupperna har använt verbet *representera*. Verbet *representera* förekommer både i den formella och i den informella rapporten hos SB-eleverna och SVH-flickorna och i den formella rapporten hos SVH-pojkarna. Verbet används i samtliga fall på samma sätt som i exemplen 651 och 652. SB-eleverna har i flera fall antytt att de haft en representationsuppgift och att de uppträtt inför publik. SB-flickorna har använt verbet *hålla* i betydelsen 'att uppträda' för att presentera skolan (ex. 653 och 654) och SB-pojkarna verben *sjunga* och *uppträda*, med vilka de vill berätta om sin uppgift under resan (ex. 651). Böjningsmönstret för verbet *uppträda* har inte varit helt klart för SB-pojken i exempel 651 och han har gjort två olika försök med verbböjningen. Likaså har SB-flickorna haft problem med böjningen av verbet *hålla* (ex. 653 och 654) (se Viberg 1992: 33; Björklund 1997b: 234). SVH-eleverna syftar mera på olika arbetsuppgifter i sina rapporter och verbet *arbeta* används av både flickorna och pojkarna i SVH-gruppen (ex. 656). I flera fall används dock verbet *göra* i denna betydelse hos flickorna i SB-gruppen och SVH-gruppen samt hos SVH-pojkarna (ex. 655–658). Verbet *jobba* används härtill av SVH-flickorna i liknande sammanhang (ex. 659–661).

De återstående exemplen på verb med vilka eleverna beskriver sitt eget arbete under resan eller som de använder för att beskriva hur de har representerat sin skola är hämtade ur SVH-flickornas rapporter. I SVH-flickornas rapporter förekommer verben *slita*, *undersöka*, *forska*, *samarbeta*, *medverka*, *sammanställa*, *använda*, *åstadkomma* och *få* i detta syfte (ex. 652, 660, 662–664). I exempel 660 tycks verbet *få* i konstruktionen "få ett arbete" ha ungefär samma betydelse som verbet *åstadkomma* i exempel 652 och därför har jag tagit med verbet i denna kategori.

651. Vi *representerade* där hela skolan. I programmen hörde det att vi *sjöng* och *uppträdade*. Efter uppträdningen åt vi grillkorvar på kiosken. Efter maten *uppträdde* vi ännu en gång och sen gick vi hem. (SBpo/A)

652. Vår klass 9a har då varit till Mariehamn föratt *representera* vår skola genom att ha *medverkat* i ett miljöundersökning. Vi skulle *undersöka* vår miljö runt skolområdet tex om något påverkar oss negativt eller positivt. Vi skulle *göra* en rapport av det vi hade *åstadkommit* här i Vasa sedan skulle vi *pre-sentera* det i Mariehamn. (SVHfl/A)
653. Vi *hållde* en föreställning där om vår skolan. (SBfl/A)
654. Vi fick "vila" en stund (två timmar) före vi *hållde* den "föreställningen". (SBfl/B)
655. 9a:s elever hade *gjort* en grupparbete av Variska. (SBfl/A)
656. Personligen tycker jag att vårt arbete var grundligt *gjort* eftersom vi inte enbart hade *arbetat* med fakta om Vasa. (SVHpo/A)
657. Orsaken till att just vi fick resa var ja som du vet att vi *gjort* ett fint arbete om skolans sopsortering. (SVHfl/A)
658. Sen for vi till den skola där vi skulle *presentera* arbetet vi *gjort*. (SVHfl/B)
659. Vi skulle *jobba* i grupper på fyra (2 st från Helsingfors + 2 st från Vasa) och jämföra våra skolor inom vissa områden t.ex. reglerna, hur de följs och vad för åtgärd som vidtas om man inte följer reglerna. (SVHfl/A)
660. Vi *samarbetade* inom klassen väldigt bra och vi *fick* ett arbete vi kan vara stolta över. Vi *jobbade* med det här arbetet i en vecka. (SVHfl/A)
661. Du *jobbade* precis lika mycket som alla andra, men ändå så kunde du inte komma med. (SVHfl/B)
662. Ja, här har vi *slitit* och du har bara legat där på sängbotten och rullat tummarna. Sen kommer du och skall dela äran. Åh... jag skämtar! Kom och dela du bara. (SVHfl/B)
663. Meningen var att varje klass skulle *forska* i olika miljöproblem och sedan *sammanställa* det, det blev stora afficher och utställningsmaterial. (SVHfl/A)
664. Vi fick sitta i olika klassrum, där det fanns några uppslagsverk som vi fick *använda*. (SVHfl/A)

Verben *tävla* och *smöra* i exemplen 665 och 666 har jag behandlat inom denna kategori, eftersom de berättar om hur eleverna arbetat för att kunna *representera* sin skola, vilket i beskrivningen av skrivuppgiften angavs som deras uppgift (se bilaga 1). Något skämtsamt använder en av SVH-flickorna också verben *sortera* och *återanvända* i den informella rapporten (ex. 667).

665. Det var högstadie elever som kommit till Helsingfors för att *tävla* om naturpriset som utdelas till den bästa skolan i Norden. (SVHfl/A)

666. Som du säkert redan vet "*smörade*" de där "plugg-hästarna" åt oss silver i tävlingen... (SVHfl/B)
667. Vi har kommit fram till att vi inte ska *sortera* bort dig... fast du nu är mått sjuk och i dåligt skick... vi kan ju *återanvända* dej. (SVHfl/B)

Några verb har också i materialet använts för att beskriva andras arbete. För detta syfte har SB-flickorna använt verben *arbeta* och *fixa* (ex. 668 och 669). SB-pojkarna har inte refererat till andras arbetsuppgifter. SVH-flickorna har för detta syfte använt verben *ta (hand om)*, *föda (upp)*, *undervisa*, *vidta* och *undersöka* (ex. 670–673). SVH-pojkarna däremot har med verbet *använda* beskrivit hur man borde göra för att hålla naturen ren (ex. 674).

668. När Katja köpte sin mat var det en rolig överraskning kvinnan som *arbetade* där kunde finska. (SBfl/A)
669. Skidhissen gick sönder och vi häng-de där uppe 3 h innan den *fixades*. (SBfl/B)
670. För min egen del tyckte jag bäst om djurlandet, där man *tar hand om* skadade djur, samt *föder upp* hotade fågelungar med hjälp av ägg kläck-ningsmaskin. (SVHfl/A)
671. De flesta talade engelska men franska var det andra språket som vi *undervisades* på. (SVHfl/A)
672. Vi skulle jobba i grupper på fyra (2 st från Helsingfors + 2 st från Vasa) och jämföra våra skolor inom vissa områden t.ex. reglerna, hur de följs och vad för åtgärd som *vidtas* om man inte följer reglerna. (SVHfl/A)
673. Jag var till ett place där de *undersöker* "det man har under håret", njurarna! Nä nä... hur som helst fattade jag noll (SVHfl/B)
674. Vi försökte få människor att förstå att vi måste *använda* rena energikällor som vind, vatten, sol och vågkraft. Alltså s.k. "grön" el. (SVHpo/A)

Förutom arbete beskrivs också olika fritidsaktiviteter i materialet. En stor del av de verb med vilka eleverna beskriver sina fritidsaktiviteter under resan är hämtade ur den informella rapporten. Fritidsaktiviteter nämns dock också i den formella rapporten och även rektorn får en bild av hur resan har gått. Gemensamt för flickorna i de två grupperna är verben *dansa* och *ta (bilder)*, med vilka fritidssysslor beskrivs (ex. 675–677, 678–685). SB-flickan i exempel 676 visar osäkerhet i konsonanternas längd, för både verbet *dansa* och verbet

komma har en extra konsonant, vilket kan vara ett tecken på påverkan från finskan där långa konsonanter markeras. Flickorna i båda grupperna använder konstruktionen "ta bilder/foton" i stället för verbet *fotografera*. En av SB-flickorna har inte lyckats välja den korrekta prepositionen i samband med uttrycket "ta bilder" utan har valt prepositionen *om* i stället för prepositionen *av* (ex. 680). En av SB-flickorna har haft svårigheter med att böja verbet *ta* (ex. 683) (jfr Viberg 1992: 33; Björklund 1997b: 234). Verbet *ta* används också av SB-flickorna i samband med innehållet 'att sola sig' (ex. 686 och 687). Det är fråga om ett uttryck som förekommer i finlandssvenskan och som härstammar från det finska uttrycket för innehållet 'att sola sig', nämligen "ottaa aurinkoa" (jfr af Hällström & Reuter 2000: 168). Verbet *simma* används en gång av SB-flickorna (ex. 688) i materialet. Detta verb förekommer också hos SB-pojkarna, men den SB-pojke som har använt verbet *simma* har inte beskrivit människor som simmar för nöjes skull utan hajar som simmar (ex. 689). Inga andra verb inom denna kategori finns i SB-pojkarnas rapporter.

675. På andra kvällen var i disco. Vi *dansade* hela natten och träffade jättemånga människor. (SBfl/B)
676. så sen gick jag och hämta *danssa* henne och han kom. (SBfl/B)
677. Klockan 4 slutade alla *dansa* och gick och la sig. Som tur var fick vi sova till 12 nästa dag. (SVHfl/B)
678. Sen när vi hade fritid på staden så jag *tog* också fotobilder av de finaste byggnader vilka jag kan också visa till dig. (SBfl/A)
679. Utsikterna var fina jag och många andra *tog* bilder av Alper. (SBfl/A)
680. Byggnaden och vägarna här ser likadana ut, men husen är så vackra och gamla, att jag skulle kunna *ta* en foto om varje av dem. (SBfl/A)
681. P.S. Jag *tog* också fotobilder där. (SBfl/B)
682. Jag *tog* över 3 filmrullar foto där (nästan 1 per dag) kanske det räcker ... (SBfl/B)
683. PS. Jag har *togit* redan nästan två film ruller fullt! (SBfl/B)
684. De tre pojkar som har utställning vid bordet brevid är URSNYGGA, jag lovar att *ta* en bild och visa åt dig. (SVHfl/B)
685. Jag *tog* flest foton därifrån, du ska få se alla söta fågelungar och annat senare. (SVHfl/B)
686. Sen *tog* vi sol i en balgong. (SBfl/A)

687. På kvällen *tog* vi sol i Tiinas och Katjas *balgong*. På natten gick jag och Heini till Tiinas och Katjas rum och vi *övernattade* där. (SBfl/B)
688. Vädret var inte så fint men... Några få och *simma* men inte jag... (SBfl/B)
689. Där var en *glastunnel* som gick under vattnen och man kunde se när hajerna *simmade* över oss. (SBpo/A)

Det finns dessutom hos SVH-flickorna en del verb för fritidssysslor eller annat som har att göra med fritid som inte förekommer hos de övriga eleverna. I SVH-flickornas rapporter används verben *spela (kort)*, *roa (sig)*, *jaga*, *skolka* och *rulla (tummarna)*, med vilka SVH-flickorna beskriver det som gjorts på fritiden (ex. 690–695). I SVH-pojkarnas rapporter förekommer verbet *utforska*, med vilket en av SVH-pojkarna skämtsamt beskriver vad de gjort på egen hand (ex. 696). Verbet *skolka* (ex. 694) kan inte direkt kopplas till fritidssysslor utan snarare till att skaffa sig fritid.

690. Resan förlöpte utan problem, de flesta satt och sov eller *spelade kort*. (SVHfl/A)
691. På ditvägen sov de flesta, men vi som var vakna satt i rökivagnen och *spela kort*. (SVHfl/B)
692. De kvarstoende dagarna *roade* vi oss med att shoppa, gå på museér och allt annat man kan göra när man är i en storstad som London. (SVHfl/A)
693. Vi har inte bara ställt ut projektet och *jagat "motsatta könet"* utan vi har också varit på *visit* till olika ställen. (SVHfl/B)
694. Nästa gång är det jag som *skolckar!!!* Man blir ju fananamma nästa spyffärdig av att tänka på såna där skit resor!!! (SVHfl/B)
695. Ja, här har vi slitit och du har bara legat där på sängbotten och *rullat tummarna*. (SVHfl/B)
696. På kvällen fick vi tillfället att själva gå och *utforska* staden på egen hand. (SVHpo/A)

Flera av eleverna beskriver också olika möten och socialt umgänge mellan människor som de upplevt under sin resa. En del av de verb som jag behandlar här kan också anses höra till något annat semantiskt fält, men jag har velat behandla alla med liknande innehåll samtidigt. Det är motiverat att

behandla dem i detta semantiska fält, eftersom det i de sammanhang då verbet används kan anses krävas egen aktivitet också.

Verbet *träffa* används i detta sammanhang av både flickorna och pojkarna i materialet (ex. 697–703). I den informella rapporten (ex. 703) har SVH-pojken inte skrivit ut böjningsändelsen för verbet *träffa* utan han har valt att använda den talspråkliga varianten av verbet. Dessutom har flickorna använt verbet *möta* (ex. 704 och 705). I exempel 705 visar SB-flickan osäkerhet i markeringen av geminationen av verbet *möta* i imperfektum. I fråga om böjning av verbet *heta* i imperfektum, som också förekommer i exemplet, har hon kunnat markera geminationen korrekt. Endast SVH-pojkarna har en konstruktion med det innehållssvaga verbet *ha* (ex. 706) i denna betydelse. Dessutom har de använt verbet *umgås* (ex. 707), som inte förekommer hos flickorna eller SB-pojkarna.

697. När vi hade ätit få vi till vår "vän skola" och *träffade* våra "vänner". (SBfl/A)
698. Vi *träffade* många nya människor och fick många nya vänner. (SBfl/A)
699. Vi dansade hela natten och *träffade* jättemånga människor. (SBfl/B)
700. Andra dagen *träffade* vi andra skolelever som sa till oss att alkohol hade inte nån ålders gränsser. (SBpo/B)
701. Där bytte vi först om och snyggade till oss, och sedan *träffade* vi presidentparet. Vi åt en luxuös lunch medan vi satt och småpratade. (SVHfl/A)
702. Vi *träffade* två svenska pojkar som vi plockade skräp med. (SVHfl/B)
703. På onsdagen *träffa* vi några italienska ungdomar, dom var ganska häftiga. (SVHpo/B)
704. Jag *möte* också en "läcker" kille där... Han hette Jonathan. (SBfl/B)
705. I den skola vi bodde i hade vi en vänklass som vi hade brevväxlat med sedan vi började sjuan och det var trevligt att äntligen få *möta* dem. (SVHfl/A)
706. På onsdagen *hade* vi träff med en nionde klass från en skola i Rom. (SVHpo/A)
707. Efter formaliteterna fick *umgås* med dom lite mera fritt. (SVHpo/A)

I betydelsen 'träffas' används hos SB-eleverna verbet *ses* (ex. 708–710) och hos SVH-flickorna verbet *syns* (ex. 711). Verbet *syns* förekommer inte hos SB-eleverna eller SVH-pojkarna. I exempel 709 kan man inte med hjälp av kontexten säga om SB-flickan inte har kunnat använda den korrekta formen av verbet *ses* i sammanhanget, eller om hon lämnat bort slutet av meningen och ersatt det med tre punkter. Jag har dock tolkat verbet *se* i detta sammanhang som en motsvarighet till det som i exemplen 708 och 710 uttrycks med formen *ses* och i exempel 711 med formen *syns*.

708. Berätta hälsningar till alla lärarna i skolan, vi *ses* sen efter en vecka (SBfl/A)

709. Gissa vad jag har köpt dig? No, jag berättar det först då vi *ser*...! (SBfl/B)

710. Vi *ses* T: Teemu (SBpo/B)

711. Hoppas att du mår någolunda! Hej då, vi *syns*. (SVHfl/B)

712. Jag har blivit kär till en gigolo, som bor här ganska nära. I går *träffade* vi i en disco, och jag visste redan i första ögonkontakt att den där mannen ska jag få. (SBfl/B)

713. Vi fick åka till centrum nästan när som helst men vi måste *träffas* en viss tid när vi skulle äta. (SVHpo/A)

714. Sen hade vi fritid på stan till klockan 14.00, då vi åter *träffades* på tågstationen, tog våra väskor och åkte iväg till presidentens slott i hans privatbuss. (SVHfl/A)

715. Sen sku vi *samlas* på tågstationen igen. Antto och Jerry kom försent, som vanligt. (SVHfl/B)

716. På onsdagen *samlades* vi i en festsal för prisutdelning. (SVHfl/A)

SB-flickorna och SVH-eleverna har i sina rapporter exempel på användningen av verbet *träffas* i liknande betydelse som verben *ses* och *syns* (ex. 712, 713 och 714). I exempel 712 har SB-flickan i stället för verbet *träffas* använt verbet *träffa*. Innehållet motsvarar dock det som uttrycks av SVH-eleverna i exemplen 713 och 714 med verbet *träffas*. Dessa exempel på verbet *träffas* kan också anses innehålla liknande betydelser som SVH-flickorna uttrycker med verbet *samlas* (ex. 715 och 716).

Verbet *mötas* används av SVH-eleverna i betydelsen 'ta emot någon'. Verbet *mötas* förekommer främst i den informella rapporten (ex. 717–719) och i den formella rapporten använder SVH-eleverna verbet *ta* i konstruktionen "ta emot någon" (ex. 721–723). Ett exempel på verbet *mötas* finns i den formella rapporten hos SVH-pojkarna (ex. 720). Detta innehåll uttrycks inte av SB-eleverna i mitt material.

717. Vi kom till Helsingfors på efter-middagen och då vi kom till tågstationen *möttes* vi av en buss som tog oss till skolan där vi skulle sova. (SVHfi/B)
718. Som sagt vi landade i Washington och *möttes* av MiB's och ett band. (SVHpo/B)
719. Harlem *möttes* vi av snuten som medelade att någon skjutit 20 människor till döds och sårat 30 st. (SVHpo/B)
720. När vi anlände till en skola i Harlem *möttes* vi av polisbilar och fick höra att 20 människor hade blivit dödade och 30 sårade i ett skottdrama. (SVHpo/A)
721. Människorna i staden var vänliga och *tog emot oss* på ett varmt sätt. (SVHfi/A)
722. Då vi kom till hamnen, var det en tjock, gråhårig gubbe som *tog väl emot oss*. (SVHfi/B)
723. Skolan hette Strandlinjen och de *tog vänligt emot oss* där, allt gick som planerat. (SVHpo/A)

Eleverna har också i sina rapporter beskrivit en del aggressioner som leder till fysiska aktiviteter. Det är inte alltid fråga om allvarliga uttryck för aggressioner utan också mildare beskrivningar finns i materialet. De flesta av betydelseerna hos denna typ gäller umgänget mellan ungdomarna under resan, enbart SVH-pojkarna beskriver sådana aggressionsuttryck för något som hänt vid resmålet och som inte direkt gäller elevgruppen. För detta ändamål använder SVH-pojken i den informella rapporten verben *skjuta* och *såra* (ex. 724). SVH-pojkarna har inga andra exempel på verb av denna typ i sina rapporter.

I dessa aggressionsuttryck är verbet *slå* det vanligaste hos SB-eleverna (ex. 725–727), men även andra verb finns i materialet. Det innehåll som uttrycks av SB-eleverna med verbet *slå* varieras två gånger hos SB-pojkarna med verbet *få*

(ex. 728 och 729), som egentligen i sig är ett innehållssvagt verb och får sin betydelse enligt sammanhanget. En annan SB-pojke har valt att uttrycka samma innehåll med en engelsk fras som han också markerat med citattecken (ex. 730). Förutom verbet *slå* har SB-flickorna i sina rapporter exempel på användningen av verbet *strida* (ex. 731 och 732). I exempel 731 har SB-flickan haft vissa svårigheter med korrekt böjning av verbet *strida*. SVH-flickorna däremot använder verbet *gräla* för att uttrycka liknande innehåll (ex. 733). Verbet *gräla* kan dock anses tydligare innehålla betydelsen 'muntligt grälände' än verbet *strida*. I det sammanhang där verbet *strida* förekommer i mitt material, innehåller det dock också betydelsen av någon typ av fysisk kontakt. Dessutom har SVH-flickorna ett exempel på verbet *busa* i den formella rapporten (ex. 734).

724. Harlem möttes vi av snuten som medelade att någon *skjutit* 20 människor till döds och *sårat* 30 st. (SVHpo/B)
725. Några spanska poikar *slog* Aku till naken. (SBfl/A)
726. När vi var på stranden kom det tre gigolor dit. En av dem *slog* en pojke från vårt klass. (SBfl/B)
727. Först var det inget sol och sen var där några "gayboys" som *slog* mig i nacken. (SBpo/B)
728. Vi var på stranden och Aku *fick* i huvud. (SBpo/A)
729. På stranden *fick* min kompis lite stryk men inte så hårt. (SBpo/B)
730. Tredje dagen var "full of surprises". "Aku were *punched* to hed". (SBpo/B)
731. Men det var inte nånting allvarligt, vi hade nog alldeles bra resa, men det skulle kunna vara jätte mycket bättre, om Heli skulle inte *strida* med pojken... (SBfl/A)
732. Dom pratade en liten stund på stranden så efter en stund dom började *strida* och Matias *slog* Heli, (SBfl/B)
733. Varför kan "de" aldrig sitta still? Alltid är det någon som *grälar*... (SVHfl/B)
734. Vi *busade* mycket och somliga hade till och med öl med sig fast man inte fick. (SVHfl/A)

I mitt material finns dessutom några verb med vilka eleverna har beskrivit arrangemangen och att evenemang ordnas. Denna typ av uttryck förekommer

främst hos SVH-flickorna i den formella rapporten och de verb som används för detta syfte är verben *hålla*, *ordna*, *ha* och *vara* (ex. 735–738). I den informella rapporten finns verbet *hålla* representerat. SB-flickorna har inga belägg på verb med detta innehåll, men SB-pojkarna har ett exempel på verbet *ta* (ex. 739) och SVH-pojkarna ett exempel på verbet *ha* (ex. 740) och dessa förekommer i den formella rapporten hos pojkarna. Det är således SVH-flickorna som beskriver att något arrangeras och likaså är det SVH-flickorna som beskriver deltagande i programmet. SVH-flickorna har både i den formella och i den informella rapporten exempel på verbet *delta* (ex. 741 och 742), medan liknande innehåll i den informella rapporten också uttrycks med verbet *vara (med)* (ex. 743). Varken SB-flickorna eller pojkarna i de två grupperna har motsvarande uttryck i sina rapporter.

735. På tisdagen begav vi oss till ett högstadium i andra ändan av stan där tävlingen *hölls*. (SVHfl/A)
736. Vi åkte till skolan där tävlingen *ordnades*. (SVHfl/A)
737. Andra dagen *var* själva konferansen. Ungdomar från alla europeiska länder fanns i den jättelika hallen. (SVHfl/A)
738. På söndag morgon fick vi lov att vandra runt på stan och gå till Stockmann som *hade* "galna dagar". (SVHfl/A)
739. Resan tog fem timmar med alla 5 pauser vi *tog*. (SBpo/A)
740. Vi *hade* en kaffepaus vid Tammerfors och sedan fortsatte vi resan vidare ned till H:fors. (SVHpo/A)
741. Först och främst vill jag tacka for att det det blev vi som fick chansen att *delta* i denna tävling. (SVHfl/A)
742. På tisdagen var det två seminarier som vi *deltog* i, "Natura 2000 i praktiken" och "Miljömedvetenhet i skolan – hur fungerar det?". (SVHfl/B)
743. Det var ett av de mest intressanta discon vi *varit med* om. (SVHfl/B)

I materialet finns dessutom ett antal olika verb som beskriver någon annan typ av fysisk aktivitet än de ovan nämnda. Verbet *packa* används både i betydelsen 'packa i', och 'packa upp' (jfr ex. 744–746, 747–750). Dessutom finns det ett exempel på verbet *lasta* (ex. 751) där innehållet påminner om verbet *packa*.

744. När vi kom till hotellet *packade* vi. (SBfl/A)
745. Kl. 15.00 började vi *packa*. (SBpo/A)
746. Vi var alla väldigt nyfikna på hur det skulle vara. Så vi *packade* våra väskor och for i väg. (SVHfl/A)
747. När vi var framme var klockan 13.15, efter det bokade vi inn oss på hotellet. När vi hade *packat* upp våra saker gick vi och äta lunch. (SVHpo/A)
748. ... när vi kom till H:fors *packade* vi ur ur väskorna och åt middag... (SVHpo/B)
749. Efter rundvandringen fick vi *packa* upp vårt utställningsmaterial om vårt projekt, "vad skogen ger". (SVHfl/A)
750. När vi kom fram till H:fors, tog vi in på ett hotell där vi fick *packa* upp och ställa oss till rätta. (SVHfl/A)
751. Väl i Åbo *lastade* vi våra saker i bussen och körde i väg i riktning mot Vasa. (SVHpo/A)
752. Dörrarna hade hårt ljud när man *öppnade* dem. (SBfl/A)
753. Nästa dag *öppnades* utställningen, och vi fick fullt upp att göra. (SVHfl/A)
754. Klockan 18 *stängdes* dörrarna, och då började domarna gå runt. (SVHfl/B)
755. Vi fick *öppna* en död och en levande fågel och vi skulle titta hur dom reagerar. (SBpo/A)

Verben *öppna* och *stänga* har främst att göra med dörrar och hos SB-flickorna är det fråga om mera konkret öppnande av en dörr medan verben *öppna* och *stänga* hos SVH-flickorna mera beskriver vilka tider själva utställningen är öppen (jfr ex. 752 med 753 och 754). SB-pojkarna däremot har en något annorlunda användning av verbet *öppna*, d.v.s. närmast i betydelsen 'skära upp' (ex. 755).

Dessutom finns det hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna inom denna kategori ett antal andra verb av vilka en del förekommer i enstaka fall och ofta hos enbart en av eleverna. Det allmänna produktions verbet *göra* förekommer i båda rapporterna och hos både flickorna och pojkarna i SB-gruppen och hos SVH-flickorna. SB-flickorna har i sina rapporter enstaka fall av verben *ringa* och *prova* och SB-pojkarna av verbet *räkna*. Flickorna i

materialet har belägg på verbet *skriva* och verbet *läsa* förekommer hos SVH-flickorna. Verbet *vänta* finns i SB-elevernas och SVH-flickornas rapporter och härtill verbet *söka* hos SVH-flickorna och verbet *leta* hos SB-pojkarna. Verbet *beställa* förekommer hos SB-pojkarna och SVH-flickorna. Dessutom har SVH-flickorna ett exempel på både verbet *förbättra* och verbet *förhindra*. SVH-pojkarna har inga andra verb inom denna kategori än de som nämnts ovan.

5.3.8 Verb för ägande och innehav

Kategorin verb för ägande och innehav kallas i SAG2 (1999) för verb för innehav, vilket kanske mera beskriver verben i denna kategori, eftersom de inte alltid beskriver konkret ägande (eller transferering). Under detta semantiska fält behandlas nämligen alla de verb som på något sätt kan anses ha att göra med eller beskriva ägande, även de verb med vilka eleverna beskriver att ägandet börjar eller upphör. Det är således skäl att notera att det inte nödvändigtvis är fråga om konkret innehav, utan också mera abstrakt innehav anses höra till detta semantiska fält. Med det abstrakta innehavet avses t.ex. de verb med betydelsen 'vara/bli utrustad med' eller 'vara/bli försedd med' som kan ses som alternativa betydelser för verben *ha* och *få* (jfr SO 1986). Även i dessa sammanhang beaktas om det är fråga om att innehavet börjar eller upphör.

Grovt taget har jag inom denna kategori behandlat verben enligt tre olika grundbetydelser: att börja äga eller inneha (t.ex. verben *få* och *ta*), att äga eller inneha (t.ex. verbet *ha*) och att sluta äga eller inneha (t.ex. verbet *ge*). Inom dessa grundbetydelsekategorier finns det dock verb med olika aktivitetsgrad och det kan dessutom inte i samtliga fall anses vara självklart om ägandet egentligen börjar eller slutar utan det beror oftast på synvinkeln. Således har kategoriseringen inom detta semantiska fält gjorts enligt verbets grundbetydelse även om den kontext där verbet använts i mitt material kan ändra på innehållet beroende på synvinkeln. Gränserna mellan olika kategorier kan

anses vara godtyckliga och kategoriseringen fungerar inom detta semantiska fält främst som hjälp för att organisera detta kapitel.

För uttryck med innehållet 'att börja äga eller inneha' används flera olika verb i materialet. Både flickorna och pojkarna i de två grupperna har i sina rapporter använt verben *få* och *köpa* i både den formella och den informella rapporten för att uttrycka att någon börjar äga eller inneha något. Andra verb som i den formella rapporten används i detta syfte är *shoppa* hos SB-flickorna, SB-pojkarna och SVH-flickorna, verben *ta* och *motta* hos SVH-flickorna och verbet *samla* hos SB-pojkarna och SVH-flickorna. I den informella rapporten används verbet *shoppa* hos SB-flickorna, SVH-flickorna och SVH-pojkarna, verbet *ta* hos SB-flickorna, SB-pojkarna och SVH-flickorna samt verbet *skaffa* hos SB-pojkarna och verben *hitta*, *inhandla* och *samla* hos SVH-flickorna.

Verbet *få* är det frekventaste i materialet med betydelsen 'att börja äga eller inneha' och eleverna tar upp både konkreta och abstrakta saker i detta sammanhang. Både flickorna och pojkarna i SB och flickorna i SVH tar upp vänner som de fått samt olika tidsuttryck, och dessutom behandlar SB-flickorna och SVH-flickorna pengar eller pris som de fått. Inga större skillnader finns i användningen mellan den formella och den informella rapporten. I den formella rapporten har dock i synnerhet SVH-eleverna behandlat mera abstrakt innehav än i den informella rapporten, medan detta inte är vanligt hos SB-eleverna. Hos SVH-eleverna används i samband med verbet *få* förutom tid också bl.a. chans, möjlighet och tillfälle, information och besked i den formella rapporten och bild och inspiration i den informella rapporten.

756. Vi fick bengar till maten 2000 peseta och vi fick själv gå äta. (SBfl/A)

757. Vi träffade många nya människor och fick många nya vänner. (SBfl/A)

758. Vi var i Sverige vi tog lite öl. Där var roligt så länge vi var ryyrna. Vi fick många flickvän. (SBpo/B)

759. Vi besökte historiska platser. Efter den fick vi fritid till kvällen. (SBpo/A)

760. Flygresan var kul och vi *fick* gott käk. (SVHpo/B)
761. Jag *köpte* en ny tröja och byxor på lördag. (SBfl/B)
762. Nästan alla lokala rökade där för att man kunde *köpa* tobak från automat. (SBpo/B)
763. Jag *inhandlade* nya kläder men det får du bekanta dig med senare. (SVHfl/B)

Verben *få* och *köpa* används av flickorna och pojkarna i de två grupperna på samma sätt, och oftast behandlas i samband med verbet *få* pengar, mat, vänner och tid (ex. 756–760). I samband med verbet *köpa* behandlas oftast kläder och varor (ex. 761) men även njutningsmedel som i exempel 762. Endast SVH-flickorna använder verbet *inhandla* (ex. 763) och på motsvarande sätt i den informella rapporten som t.ex. SB-flickorna använder verbet *köpa* (jfr ex. 761).

Verbet *shoppa* förekommer hos både flickorna och pojkarna i materialet (ex. 764–767). Verbet *shoppa* beskriver egentligen inte innehav eller ägande men behandlas här eftersom syftet med shoppande ofta är att köpa något, vilket också framgår av exempel 767, där jag anser att SVH-flickan med verbet *hitta* antyder att hon köpt byxorna. Jag behandlar samtliga fall av verbet *shoppa* inom denna kategori även om det inte alltid är lika klart att man faktiskt börjar äga något efter att ha shoppat. Verbet kunde också behandlas inom kategorin fysisk aktivitet.

764. Vi *shoppade* många timmar och på kvällen gick vi till en disco och där var jätteroligt. (SBfl/A)
765. Tredje dagen gick vi och titta några kyrkor. Sen gick vi "*shoppa*". (SBfl/B)
766. Första dagen gick vi omkring staden för att *shoppa* och titta på kyrkorna. (SBpo/A)
767. Vi fick sedan gå och *shoppa*, *hittade* ett par snygga Levi's och två tröjor. (SVHfl/B)
768. Det fanns några söta killar i hotellen och vi *tog* deras adresser och bilder. (SBfl/B)
769. Martti *tog* en fågel med sig. (SBpo/B)

770. I morgon far vi till godisfabriken, jag skall fråga om jag får *ta* godis åt dig också. (SVHfl/B)
771. Det var en stor ära för oss att visa "domarna" allt vi lärt av "BGS"! Och *mottaga* våra siver medaljer. (SVHfl/A)
772. Vi började att planera resan till Barcelona på sjuan, samma tid började vi *samla* upp pengar. (SBpo/A)
773. Tävlingen gick ut på att man skulle svara på frågor (naturfrågor) och den som *samlat* mest poäng vann. (SVHfl/A)
774. Så det var mycket lätt att *skaffa* alkohol. (SBpo/B)

Vissa av verben med betydelsen 'att börja äga eller inneha' beskriver ett mera passivt mottagande, medan andra är mera aktiva och man själv skaffar sig något. I exemplen 768-774 är det fråga om mera aktivt handlande än t.ex. i exemplen 756-760 och förutom verbet *ta* (ex. 768, 769 och 770) används också verben *motta* (ex. 771), *samla* (ex. 772 och 773) och *skaffa* (ex. 774). I exempel 772 har SB-pojken haft svårigheter med valet av lämplig preposition och valt att använda partikeln *upp* i kombination med verbet *samla*, vilket inte låter korrekt i svenskan. Kombinationen *samla in* skulle ha varit ett lämpligare alternativ.

Enbart verbet *ha* förekommer i materialet i betydelsen 'att äga eller inneha något'. Verbet *ha* förekommer hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna och i både den formella och den informella rapporten (ex. 775-779). Med vissa uttryck beskrivs det att man konkret har något, medan vissa uttryck har en mera abstrakt karaktär där man innehar något. I samband med innehavet behandlas ett flertal olika saker i materialet. Gemensamt för flickor och pojkar samt för både den formella och den informella rapporten är egentligen bara uttryck med betydelsen 'innehav av tid'. I övrigt behandlas både konkret innehav och abstraktare innehav på varierande sätt (program, tur, gemenskap, lek, öl, datamaskin i den formella rapporten; humor, bilder, skvaller i den informella rapporten).

775. Efter "föreställningen" *hade* vi 3 1/2 timmar fritid på satd. (SBfl/B)

776. Vi *hade* lite fritid så vi gick till några butiker och köpte om vi hade sett nånting. (SBpo/B)
777. På den här dagen *hade* vi inte mycket program. (SBpo/A)
778. Den här är gette stor stad vän klass är gette trötta och hungriga vi *har* inga pengar kvar. Kan du skicka hit lite pengar vi dör om du inte ger os lite pengar. (SBpo/A)
779. Om du vill så *har* vi bilder från resan. (SBpo/B)

Innehållet 'att sluta äga eller inneha något' uttrycks i materialet främst med verbet *ge* som förekommer hos flickorna och pojkarna i de två grupperna i den formella rapporten och hos SVH-flickorna i den informella rapporten. Dessutom förekommer det i materialet några andra verb med vilka eleverna uttrycker att ägandet eller innehavet upphör. I den formella rapporten förekommer verben *tappa* och *lämna* hos SB-flickorna, verben *byta* och *skicka* hos SB-pojkarna och verben *skicka*, *sälja*, *utdela*, *byta*, *bjuda*, *betala* och *komma (bort)* hos SVH-flickorna i denna betydelse samt i den informella rapporten verbet *skicka* hos SB-flickorna, verben *sälja* och *missa* hos SB-pojkarna, verben *missa* och *gå (miste om)* hos SVH-flickorna och SVH-pojkarna.

I samband med verbet *ge* tas det främst upp pengar i den formella rapporten, men några exempel på ett mera abstrakt givande finns också i materialet (jfr ex. 780 och 781), i den informella rapporten tas enbart pengar upp i samband med verbet *ge*. Det innehåll som uttrycks med verbet *ge* har i materialet varierats med verben *utdela* (ex. 782) och *bjuda* (ex. 783) och även verbet *lämna* i exempel 784 anses innehålla en liknande betydelse. Verbet *skicka* (ex. 785–787) kan också anses innehålla betydelsen hos verbet *ge*. I detta sammanhang har också tagits upp andra sådana verb som kan anses ha betydelsen 'sluta äga eller inneha'. Sådana är verben *sälja* (ex. 788 och 789) och *betala* (ex. 790).

780. Jag skall ny tacka dig av pengarna som du *gav* till vårt legerskola till Estland. (SBfl/A)

781. Han *gav* oss inspiration för att vi skulle orka med programmet och för att vi skulle ha lust att fortsätta efter konferensen. (SVHfl/A)
782. Det var högstadie elever som kommit till Helsingfors för att tävla om naturpriset som *utdelas* till den bästa skolan i Norden. (SVHfl/A)
783. Sedan var det "middag" och vi åt väldigt god mat som de *bjöd* oss på eftersom vi så snällt ställt upp. (SVHfl/A)
784. Resan *lämnades* många roliga minne. (SBfl/A)
785. Till kompisar och till hem *skickade* jag postkort (och förstås till min pojkvän!). (SBfl/B)
786. Den här är gette stor stad vän klass är gette trötta och hungriga vi har inga pengar kvar. Kan du *skicka* hit lite pengar vi dör om du inte ger os lite pengar. (SBpo/A)
787. Vi ställde fram det material som skolan hade *skickat* med oss, och presenterade det när det blev vår tur. (SVHfl/A)
788. När vi visiterade en skola där så försökte en pojke *sälja* oss gräs. (SBpo/B)
789. Där fick vi köpa godis och smaka på sådana godisar som man inte kunde *sälja*. (SVHfl/A)
790. Annars var det en bra resa men skolan skulle ha fått *betala* lite. (SVHfl/A)

Jag har dessutom tagit med vissa verb som inte direkt innehåller betydelsen 'sluta äga eller inneha', men som har en koppling till liknande innehåll och eventuellt påminner om betydelsen 'förlora något'. SB-flickorna uttrycker detta med verbet *tappa* (ex. 791), och SVH-flickorna har uttryckt liknande innehåll med verbet *komma (bort)* (ex. 792). Dessa två verb finns i den formella rapporten. I samband med verbet *tappa* har SB-flickan i exempel 791 inte klarat av att använda den korrekta prepositionen utan valt att använda verbet *tappa* ensamt. SB-pojkarna har uttryckt innehållet 'förlora' med verbet *missa* (ex. 793), som också används av SVH-eleverna (ex. 794 och 795). Dessutom varierar SVH-eleverna detta innehåll med verbet *gå (miste om)* (ex. 796 och 797). Samtliga fall är hämtade ur den informella rapporten.

791. Här finns mycket mera butiker också än i Vasa och man måste akta sig att inte *tappa* andra. (SBfl/A)
792. Det var ingen som *kom bårt* från gruppen och alla vill vi gärna åka dit igen. (SVHfl/A)

793. Du har *missat* en kul resa. (SBpo/B)
794. Synd att du inte kunde komma med för du *missar* verkligen någonting. (SVHfl/B)
795. Vittu, satan att man int kuna fa längre än dit. Du hade nog bra att du *missa* he. (SVHpo/B)
796. Int' va de så lärorikt, så int' *gick* du *miste om* någonting. (SVHfl/B)
797. Du *gick* inte *miste om* mycket, fast du var sjuk, för det enda vi gjorde var att gå omkring i alla skolor som fanns. (SVHpo/B)
798. Vi gick att *byta* våra kläder och sen vi uppträde. (SBpo/A)
799. Där *bytte* vi först om och snyggade till oss, och sedan träffade vi presidentparet. (SVHfl/A)

Dessutom finns det i materialet exempel på verbet *byta* där man samtidigt innehar något och upphör att inneha något. Verbet *byta* används av SB-pojkarna (ex. 798) och SVH-flickorna (ex. 799) i den formella rapporten och av SVH-flickorna i den informella rapporten. I samtliga fall är det fråga om att byta om kläder. SB-pojkarna har uttryckt sig på svenska enligt den finska modellen "vaihtaa vaatteita" och inte enligt den svenska som SVH-flickorna använder (*byta om*).

5.3.9 Övriga fält

Under rubriken övriga fält behandlas sådana tämligen små semantiska fält som fått sin benämning via den indelning som presenteras i SAG2 (1999) eller som jag själv namngett. Dessutom behandlas inom detta avsnitt de övriga verben som inte har kunnat kategoriseras under något av de semantiska fält som behandlats tidigare i min undersökning.

Verb för kvantitet

Till kategorin verb för kvantitet har räknats de verb med vilka eleverna uttrycker mängder och kvantiteter. De flesta av fallen är sådana där eleverna

uttrycker tid och detta tidsuttryck i samband med verbet har varit avgörande för kategoriseringen (jfr kategorin verb för påbörjan och avslutning).

800. Resan *tog* fem timmar med alla 5 pauser vi tog. (SBpo/A)
801. Det *tog* ungefär 6 timmar, när vi stanade på olika ställen. (SBfl/A)
802. Det *tog* nästan 1 timme att fara från Vaasa till Helsingfors med 4 gånger så långt att fara från Helsingfors till Barcelona. (SBfl/B)
803. Flygeresan *tog* ca 4 timmar, det var ett vanligt passagerarflygplan. (SVHfl/A)
804. Bussresan *rakte* ungefär 6 timmar. (SVHpo/A)
805. Flygresan *räckte* cirka 3 och en halv timme, altså vi anlände i Rom ungefär 6 italiensk tid. (SVHpo/A)
806. På måndag morgon vaknade vi utvilade, vi åt en rejäl frukost och sedan åkte hela klassen på sight-seeing som *varade* halva dab. (SVHpo/A)
807. Här är det nu 39°C, så varmt *räcker*. (SBfl/B)
808. Jag *tog* över 3 filmrullar foto där (nästan 1 per dag) kanske det *räcker* ... (SBfl/A)

Hos SB-eleverna dominerar verbet *ta* i detta sammanhang (ex. 800–802) och verbet *ta* i denna betydelse förekommer också hos SVH-flickorna i den formella rapporten. SVH-pojkarna använder även verbet *räcka* på motsvarande sätt som SB-eleverna använder verbet *ta* (jfr ex. 804 och 805 med ex. 800 och 801). Dessutom har SVH-pojkarna ett exempel på verbet *vara* för detta ändamål (ex. 806) och verbet förekommer inte hos de övriga eleverna. SB-flickorna har två exempel på verbet *räcka*, ett i den formella rapporten och ett i den informella rapporten (ex. 807 och 808), men betydelsen i dessa fall är en annan. I de två exemplen innehåller verbet *räcka* betydelsen 'vara tillräcklig'.

SVH-eleverna har i sina texter några exempel på verbet *hålla på* (ex. 809 och 810) och SVH-flickorna dessutom på verbet *pågå* (ex. 811).

809. Man fick *hålla på* i 2 timmar. (SVHfl/B)
810. Så *höll* vi *på* ända tills torsdagen, på fredagmorgonen åkte vi hem på morgonen och *tog god tid på oss*. (SVHpo/A)

811. Utställningen *pågick* fram till klockan 18.00, (SVHfl/A)
812. Vårt åskådningsmaterial *upptog* 4 bord plus en filmvisningskrubb. (SVHfl/A)
813. Vi fick med oss massor av papper, som *vägde* jättemycket. (SVHfl/B)

Endast två exempel på en annan typ av mängduttryck finns i mitt material. Båda är hämtade ur SVH-flickornas texter. Verbet *uppta* finns i den formella rapporten (ex. 812) och verbet *väga* i den informella rapporten (ex. 813). Inga motsvarande uttryck förekommer hos SB-eleverna eller hos SVH-pojkarna.

Verb för påbörjan och avslutning

Jag har under kategorin verb för påbörjan och avslutning tagit med de verb med vilka eleverna uttrycker att något börjar, pågår eller slutar. Det finns verb av denna typ i båda rapporterna och hos flickor och pojkar i båda grupperna. I dessa fall har tidsuttrycket inte varit det avgörande för kategoriseringen även om vissa tidsuttryck har funnits med, utan de fall där tidsuttrycket finns med har behandlats under kategorin verb för kvantitet.

De verb som används i materialet för att uttrycka att något påbörjas är verben *börja*, *starta*, *påbörja* och *ta*. Verbet *börja* används i den formella rapporten av både flickorna och pojkarna i de två grupperna (t.ex. ex. 814) och i den informella rapporten av SB-pojkarna. Verbet *starta* finns i SB-pojkarnas formella rapport (ex. 815) och hos SVH-flickorna förekommer verbet *påbörja* i den formella rapporten (ex. 816) och verbet *ta* i verbfrasen *ta från början* i den informella rapporten (ex. 817).

814. Andra dagen *började* i hotellet med en morgonmol som inte var så gott. (SBfl/A)
815. Våra resa *startade* morgon bitti klockan 6:00. (SBpo/A)
816. Efter prisutdelningen var det dags att packa bussen och *påbörja* resan hem till Vasa igen. (SVHfl/A)

817. Nåja, om jag ska *ta* det hela *från början* så startade vi 6.30 från busstationen. (SVHfl/B)
818. Vi har varit med vår klass i Barcelona. Resan var trävlig och den *gick* bra. (SBfl/A)
819. Skolan hette Strandlinjen och de tog vänligt emot oss där, allt *gick* som planerat. (SVHpo/A)
820. I Helsingfors bytte vi flygplan och resan till Barcelona *fortsatte*. (SBpo/A)
821. Resan *förlöpte* utan problem, de flesta satt och sov eller spelade kort. (SVHfl/A)
822. Resans höjdpunkt blev ju eftermiddagen och ju längre dagen *led*. (SVHfl/B)

Verben *fortsätta*, *förlöpa*, *gå* och *leda* används i materialet för att beskriva att något pågår eller börjar pågå. Verbet *gå* används i båda rapporterna av både flickorna och pojkarna i de två grupperna (t.ex. ex. 818 och 819) och verbet *fortsätta* av SB-pojkarna (ex. 820) och SVH-flickorna i den formella rapporten och av SB-flickorna i den informella rapporten. Verben *förlöpa* och *leda* är hämtade ur SVH-flickornas texter, där verbet *förlöpa* förekommer i den formella rapporten (ex. 821) och verbet *leda* i den informella rapporten (ex. 822).

823. Vi *stannade* på många platser och såg allt möjligt. (SBfl/A)
824. Rynt två *stoppade* vi till gamla spanisk by o eta. (SBpo/A)
825. Nå jag ska nu *sluta* att jag får berätta sen också nånting, när jag kommer hem. (SBfl/B)
826. Nu måst jag *sluta* för jag skall till stan igen. (SVHfl/B)
827. Då tävlingen *avslutades* tog man farväl av alla nya kompisar och alla åkte hem till sitt eget land. (SVHfl/A)
828. Nu *är* äventyret *slut*, och Ni är säkert mycket nyfiken att höra om vad vi ha fått göra och uppleva! (SVHfl/A)
829. När dagen *var slut* gick vi tillbaka till hotellet för att det var så fint väder ute. (SVHpo/A)

Att något avslutas uttrycks i materialet med verben *stanna*, *sluta*, *stoppa*, *avsluta* och även verbet *vara*. Verbet *stanna* används av SB-eleverna i den

formella rapporten (t.ex. ex. 823) och av pojkarna i den informella rapporten. Verbet *sluta* förekommer i flickornas informella rapporter (ex. 825 och 826) och verbet *stoppa* i båda rapporterna hos SB-pojkarna (ex. 824). Verbet *avsluta* används enbart av SVH-flickorna och det förekommer i båda rapporterna (ex. 827). I den formella rapporten finns det både hos SVH-flickorna och hos SVH-pojkarna ett exempel på verbet *vara* i denna betydelse i verbfrasen *vara slut* (ex. 828 och 829).

Verb för del-helhet

I kategorin verb för del-helhet behandlas de verb med vilka eleverna beskriver hur något är uppbyggt eller hur något fördelas och som således kan anses ha betydelsen 'bestå av'. Främst verben *ha* och *vara* används av eleverna i materialet för att beskriva hur något är uppbyggt rent konkret. Det är främst pojkarna i materialet som har uttryck av denna typ. Hos SB-flickorna förekommer ett exempel och hos SVH-flickorna inga exempel på detta innehåll. SB-pojkarna har bl.a. beskrivit vilka kroppsdelar en varelse kan bestå av. I båda fallen är det fråga om något fiktivt som pojkarna skämtar om (ex. 830 och 831). SB-eleverna har också beskrivit grupp sammansättningen i två exempel (ex. 832 och 833), och dessutom behandlar SB-pojkarna och SVH-pojkarna de våningar som hör till en turistbuss respektive en skola (ex. 834 och 835). I exempel 835 har SVH-pojken inte lyckats fullfölja konstruktionen helt.

830. I Tchernobyli *hade* hundar 6 fötter och fåglar var gröna. (SBpo/A)

831. Nu skulle du kanske *ha* 2 huvuds eller something kul. (SBpo/B)

832. Vi *var* 15 elever och 4 vakter. (SBpo/A)

833. På vår resa *var* det två kvinna lärare och två männer. (SBfl/A)

834. På sista dagen var vi i en turistbus som *hade* två våningar och vi cirkulerade i Barcelona titta alla olika saker. (SBpo/A)

835. Ibland *var* skolorna 13 våningar! (SVHpo/A)

Programmet, uppgiften under resan och själva resan kommenteras av SB-pojkarna med verbet *höra till* (ex. 836 och 837) och i båda fallen används prepositionen *i* i stället för prepositionen *till* som hör till i detta sammanhang. SB-flickorna uttrycker liknande innehåll med verben *innehålla* (ex. 838 och 839) och *vara (del av)* (ex. 840). Böjningen av verbet *innehålla* i exempel 839 visar att böjningen av de starka verben inte i samtliga fall har automatiserats i SB-elevernas aktiva språkbruk (jfr Viberg 1992: 33; Björklund 1997b: 234). Liknande exempel finns också i böjningen av verb inom andra semantiska fält i min undersökning (se ovan). SVH-flickorna använder verbet *bestå av* (ex. 841 och 842) för detta ändamål och SVH-pojkarna har inga exempel på denna typ av innehåll. Denna betydelse tas upp både i den formella och i den informella rapporten.

836. I programmen *hörde* det att vi sjöng och uppträdade. (SBpo/A)
837. Vi representerade där hela skolan. I programmen *hörde* det att vi sjöng och uppträdade. (SBpo/B)
838. 9a:s elever hade gjort en grupparbete av Variska. Den *innehöll* stora händelser, som hänt i Variska, lite om personalen, kartan av skolan, hela skolans namn-lista, och mm. (SBfl/A)
839. Vår representation *innehålde* fotor av vår vackra skola, lite historii, littet av framtiden osv. (SBfl/B)
840. Vi har "shoppat", varit på stranden, haft en rundtur över Barcelona och vi har också bekantat oss i en spanska skola med en trettio-elevernas klass och kulturen, museúmer och kyrkorna har också *varit en del* av vår resa. (SBfl/B)
841. Tävligen *bestod* av 10 varierande frågor. (SVHfl/A)
842. En helt vanlig klassresa som skulle ha kunnat *bestå* av mera uppgifter. (SVHfl/B)
843. Dessutom fick de som vann 500 mark att *dela* på. (SVHfl/A)
844. Dessutom fick de vinnande lagen 500 mark att *dela* på. (SVHfl/B)
845. Nästa morgon så träffades båda klasserna igen och *delade* upp arbetet. (SVHfl/A)
846. Utställningen pågick fram till klockan 18.00, och eftersom vi gärna ville se lite på staden *delade* vi upp klassen, så att halva klassen åt gången var i Åbo centrum, och andra halvan närvarande vid utställningen. (SVHfl/A)

847. Vi *delade* upp oss efter frukosten så att halva klassen åt gången for till centrum och resten var vid utställningen och förevisade. (SVHfl/B)
848. Sen kommer du och skall *dela* äran. (SVHfl/B)
849. Övervakarna hade *blandats* ihop så vi fick tre spanjorer som bara talade spanska, så det blev bara missförstånd. (SVHfl/A)

Endast SVH-flickorna har i sina rapporter behandlat hur något fördelas och använder för detta syfte främst verbet *dela* (ex. 843–848). Uttryck med denna betydelse finns både i den formella rapporten och i den informella rapporten. SVH-flickorna behandlar i detta sammanhang konkret fördelning av prissumman (ex. 843 och 844) eller att eleverna delat på arbetsuppgifterna (ex. 845). Det kan också vara fråga om att dela på klassen så att vissa har fritid när de andra jobbar (ex. 846 och 847). Dessutom finns det i materialet med ett exempel på ett mera abstrakt delande av äran (ex. 848). Ett exempel på verbet *blanda* (*ihop*) finns hos SVH-flickorna i den formella rapporten (ex. 849).

Verb för teckenrelationer

Teckenrelationer uttrycks i materialet med verben *heta* och *gälla*. Verbet *heta* förekommer främst i den informella rapporten och används av SB-eleverna och SVH-pojkarna (t.ex. ex. 850 och 852). SVH-pojkarna har också i den formella rapporten exempel på verbet *heta* (ex. 851). SVH-flickorna har inga belägg på verbet *heta* i någondera rapporten.

850. Men när vi var och besöka i den nya teatern hade vi jättesöt guide. Han *hette* Mikael. (SBfl/B)
851. Vi berättade om vår skola, från vilken stad vi var och vad vi *hette* m.m. (SVHpo/A)
852. Den där skolan *hette* föresten Strandlinjen och alla var vänliga där, men resan var inget speciellt. (SVHpo/B)
853. Våra skolor var så lika när det *gällde* vissa saker och så olika när det *gällde* andra. (SVHfl/A)
854. Solen *färjade* molnärna så fint. (SBfl/B)

SVH-flickorna har däremot i den formella rapporten exempel på verbet *gälla* (ex. 853), som varken SB-eleverna eller SVH-pojkarna har använt i någon av rapporterna. SB-flickorna har dessutom i den informella rapporten ett exempel på verbet *färga* (ex. 854), som kan anses höra till denna kategori.

Verb för väder

I båda rapporterna omtalas vädret med verben *skina* och *regna*. Verbet *skina* används av SB-flickorna i den formella rapporten (ex. 855) och av SB-pojkarna i båda rapporterna (t.ex. ex. 858). Böjningen av verbet *skina* i exempel 858 hos SB-pojken är inte helt korrekt. Verbet *regna* används i den informella rapporten av flickorna i materialet och i båda rapporterna av SVH-pojkarna (t.ex. ex. 856 och 857). Hos SB-flickan i exempel 857 är distinktionen mellan vokalerna *e* och *ä* inte helt klar i rättstavningen av verbet *regna* (jfr liknande fall i avsn. 5.3.3 och 5.3.5). Härtill används verbet *vara* för att beskriva vädret (ex. 855, 857, 858 och 859).

855. Solen *sken* och det *var* varmt. (SBfl/A)

856. Vi har varit till England och där var det inte något roligt för att det *regnade* varje dag och [...] (SVHpo/A)

857. När vi var på Alperna, började det *rägna* och det *var* dimmigt. (SBfl/B)

858. Vädren har *varit* 25°C och solen har *skenit* hela tiden. (SBpo/B)

859. På onsdags morgon då vi for över med båten, *var* vädret vackert. (SVHfl/A)

Verbet *vara* i samband med beskrivning av vädret förekommer i båda rapporterna hos SB-eleverna och SVH-flickorna och i den formella rapporten hos SVH-pojkarna. I några fall har SB-pojkarna beskrivit vädret genom att ange temperaturen och för detta använt en något främmande konstruktion som i exempel 858.

Verb för framgång

I SVH-gruppen har både flickorna och pojkarna i de två rapporterna beskrivit hur de har klarat sig i sin uppgift att representera skolan. Verben *bli*, *komma*, *nå*, *placera* och *vinna* används av SVH-flickorna i den formella rapporten för detta syfte (t.ex. ex. 860, 864 och 865).

860. Sent på kvällen hade domarna fattat sina beslut. Vi *blev* faktiskt tvåa i vår kategori. (SVHfl/A)
861. Nästa förmiddag hölls prisutdelningen, och som du ju redan vet *kom* vi ju på 2:a plats... gissa om klassen var uppspelt hela vägen hem! (SVHfl/B)
862. Tävlingen gick bra, vi *kom* andra. (SVHpo/A)
863. No moi! vår resa till Hesa blev helt lyckad och vi *kom* på 6:tte plats av 17 möjliga. (SVHpo/B)
864. Vi har nu kommit till Stockholm och med det *nått* vårt mål. (SVHfl/A)
865. Det gick ganska bra för vår skola och vi *placerade* oss på en andra plats. (SVHfl/A)
866. Det gick helt bra men tyvärr *vann* vi inte men det var ju nästan omöjligt. Där var ju alla 9a i hela Finland. (SVHfl/B)

I den informella rapporten använder SVH-flickorna verben *bli*, *komma* och *vinna* (t.ex. ex. 861 och 866). SVH-pojkarna har belägg på enbart verbet *komma* för denna betydelse (ex. 862 och 863) och SB-eleverna har inga uttryck av denna typ.

Övriga verb

Utöver de ovan diskuterade verben finns det i materialet några verb som jag inte har kunnat kategorisera under något av de semantiska fält som behandlats i min undersökning. Sådana verb är hos SB-flickorna i den formella rapporten verben *behöva* och *vänta* och i den informella rapporten verben *fungera* och *vänta*. Hos SB-pojkarna används verbet *vänta* i den

formella rapporten. SVH-flickorna har flest verb av denna typ och SVH-pojkarna inga. I den formella rapporten har SVH-flickorna använt verben *kretsa, lära, påverka, ställa, ta* och *få* och frasen *ta och ändra* och i den informella rapporten verben *fungera, ställa, hålla (på)* och *få*. De flesta av dessa verb har enbart en eller några förekomster i materialet.

Hit hör också vissa s.k. grammatiska operatörer som inte kunnat kategoriseras under de ovan behandlade semantiska fälten. De flesta verben av denna typ används i materialet för att beskriva resan och omständigheterna under resan. Verbet *vara* används i båda rapporterna av både flickorna och pojkarna i materialet (t.ex. ex 867 och 871). Dessutom har flickorna och SVH-pojkarna i den formella rapporten använt verbet *ha* och SVH-flickorna verbet *bli*.

867. Resan *var* väldigt *lyckad* och mycket intressant. (SBfl/A)

868. Vår resa *lyckades* bra, och vi hade väldigt kul. (SVHpo/A)

869. Det var tråkigt att du var sjuk under resan. Den *blev* nämligen väldigt *lyckad*. (SVHfl/B)

870. Stackars dig när du inte kunde komma med, men vi har *haft* mycket *roligt* här i Heureka, Bergbacken och i stan. (SBpo/B)

871. Här är jag nu i Kypros. Det här är den andra dagen och det har *varit* jätte *roligt*. (SBfl/B)

SVH-pojkarna har i den formella rapporten dessutom ett exempel på verbet *lyckas* (ex. 868), som egentligen inte kan anses som grammatisk operatör men som ingår i kategorin övriga verb. Innehållet påminner om det som hos övriga elever uttrycks med verbet *vara* (jfr ex. 867 och 868). I den informella rapporten har både flickorna och pojkarna i de två grupperna använt verbet *ha* (t.ex. ex. 870) och eleverna i SVH verbet *bli* (t.ex. ex. 869). De s.k. grammatiska operatörerna för att beskriva resan och omständigheterna under resan används på liknande sätt av de två grupperna.

5.4 Sammanfattning

Studierna i verbbruket visar att språkbads eleverna och eleverna i jämförelsegruppen använder liknande andelar verb både vad gäller den formella och den informella rapporten. I båda grupperna är andelen verb högre i den informella rapporten än i den formella rapporten, vilket tyder på skillnader i stilen mellan de två rapporterna (se närmare kap. 4). Några smärre, dock statistiskt obetydliga, skillnader kan noteras när de två könen i de två grupperna jämförs sinsemellan. SB-pojkarna har något större andel verb i den informella rapporten än SVH-pojkarna, och SB-flickorna något mindre andel verb i den formella rapporten än SVH-flickorna. I språkbadsgruppen finns det inga skillnader mellan könen i de två rapporterna vad gäller andelen verb, i jämförelsegruppen har flickorna emellertid en större andel verb i den informella rapporten än SVH-pojkarna. Skillnaden visar dock ingen statistisk säkerhet.

Flera undersökningar har visat att andelen verb tenderar att minska med stigande ålder hos användarna. Detta stämmer också i mitt material. I jämförelsegruppen har dessutom andelen verb hos pojkarna minskat tydligare från åk 4 till åk 9 än hos flickorna, vilket stöder de resultat som rapporterats i undersökningar av det könsspecifika bruket av olika ordklasser (jfr avsn. 3.2). Motsvarande tendens kan inte rapporteras angående språkbads eleverna i mitt material.

Andelen högfrekventa verb kan anses avslöja mycket om inlärares språkliga nivå i sitt andraspråk (Viberg 1991: 18). Hos inlärare utgörs en stor del av det produktiva ordförrådet av det centrala ordförrådet i andraspråket. Med det centrala ordförrådet avses i fråga om verben de tjugo mest frekventa verben i ett språk vilka finns uppräknade i frekvensordböcker. Det bör noteras att även hos dem som använder ett språk som förstaspråk utgör det centrala ordförrådet en stor del av en text (Viberg 1991: 21, 1993: 368). Detta stämmer även i

mitt material angående åk 9, där 65–80 % av det totala verbförrådet hos flickorna och pojkarna i de två grupperna utgörs av de tjugo mest frekventa verben. Täckningsgraden är mindre i jämförelsegruppen än i språkbadsgruppen och den minsta andelen av alla verb täcker de tjugo mest frekventa verben hos SVH-flickorna och den största delen hos SB-pojkarna. Ungefär hälften av de mest frekventa verben hos flickorna och pojkarna i de två grupperna är sådana verb som också finns bland de tjugo mest frekventa verben i svenskan enligt frekvensordböckerna. Bland de mest frekventa verben hos eleverna i mitt material finns dock också sådana verb som nära hänger samman med uppgiften och som således används frekvent i just de sammanhang som rapporterna gäller. Dessa ingår alltså inte bland de tjugo mest frekventa verben i frekvensordböckerna. Studierna i verbfrekvenserna visar att de flesta av de mest frekventa verben i mitt material används flitigt av både flickorna och pojkarna i de två grupperna och således kan de centrala verbförråden anses motsvara varandra i de två grupperna.

Hjälperverben används i mitt material i åk 9 i allmänhet mera sparsamt än vad som har rapporterats angående svenska i andra finländska undersökningar av elevspråk (t.ex. U. Laurén 1991, 1994; Korkman 1995). Denna skillnad kan troligen delvis förklaras med olika principer i att kategorisera och räkna hjälpverb. Min undersökning visar att hjälpverben används sammanlagt mera i den formella rapporten än i den informella rapporten i båda grupperna och resultaten av hjälpverbsbruket är de samma i språkbadsgruppen som i jämförelsegruppen vad gäller den informella rapporten. I den formella rapporten använder språkbadseleverna dock färre hjälpverb än eleverna i jämförelsegruppen. Inga skillnader mellan könen har noterats i den informella rapporten i språkbadsgruppen och i den formella rapporten i jämförelsegruppen. I den formella rapporten hos språkbadseleverna och i den informella rapporten hos eleverna i jämförelsegruppen har flickorna använt något fler hjälpverb än pojkarna. Signifikanta skillnader kan dock inte rapporteras.

Genomgången av hjälpverbsbruket tyder på en liknande användning av olika hjälpverb för att uttrycka liknande innehåll i elevernas texter. De mest använda hjälpverben i mitt material är verben *ha* och *ska* som utgör drygt hälften av alla hjälpverbsförekomster. Dessutom har verben *få*, *kunna* och *bli* också en hög frekvens i hjälpverbsbruket i mitt material. De temporala och passivbildande hjälpverben dominerar hos både flickorna och pojkarna i de två rapporterna, men även andra innehåll, bl.a. avsikt, nödvändighet, önskan och möjlighet, uttrycks via hjälpverben i materialet.

Språkbads eleverna har för det mesta använt samma eller liknande konstruktioner som eleverna i jämförelsegruppen. Direkta felaktigheter har inte noterats i hjälpverbsanvändningen, förutom några fall av användningen av *att* före infinitiv som förekommer i båda grupperna. En viss sparsamhet kan observeras i utelämnandet av huvud verbet i sådana fall där det är underförstått och således inte nödvändigt; även detta förekommer i båda grupperna. Undersökningen tyder dock på vissa smärre skillnader mellan de två elevgrupperna i det avseendet att flickor och pojkar i språkbad tycks använda hjälpverben på samma sätt, medan flickorna i jämförelsegruppen använder mest hjälpverb och på ett mera varierat sätt än de övriga, som klarat sig med några få hjälpverb. Pojkarna i jämförelsegruppen däremot har ytterst sällan eller inte alls använt hjälpverb för vissa syften, t.ex. för avsikt och för önskan. Både pojkarna i språkbadsgruppen och pojkarna i jämförelsegruppen har använt tämligen få hjälpverb och oftast används det temporala hjälp verbet *ha* eller de passivbildande hjälpverben *bli* och *vara*. Kvantitativt tycks de två könen i språkbadsgruppen använda hjälpverben på liknande sätt som det motsvarande könet i jämförelsegruppen. Skillnader finns dock i den kvalitativa användningen av hjälpverben i den bemärkelsen att SVH-flickorna varierar mera än SB-flickorna och de två pojkgrupperna och har således använt flera olika hjälpverb för att uttrycka samma betydelse än vad språkbads eleverna och SVH-pojkarna har använt.

Huvudverben används i större omfattning i den formella rapporten än i den informella rapporten och resultaten av jämförelsen mellan könen är liknande i båda rapporterna i de två grupperna. Skillnaden mellan de två könen är 1–2 procentenheter och är således inte statistiskt säkra. Jämförelsen könsvis angående huvudverben visar att eleverna kvantitativt sett har liknande resultat i fråga om den informella rapporten, men i fråga om den formella rapporten är andelen huvudverb större hos SVH-flickorna än hos SB-flickorna. För pojkarnas del är andelen huvudverb större hos SB-pojkarna än hos SVH-pojkarna. Inga signifikanta skillnader kan dock rapporteras.

För en närmare analys av de använda huvudverben har jag följt Vibergs (1981, 1990, 1991) modell för att kategorisera de använda huvudverben i semantiska fält. Vibergs modell har kompletterats med hjälp av Kotsinas (1982) modifieringar samt med hjälp av den modell som beskrivs i SAG2 (1999). Indelningen i semantiska fält har också hjälpt till att organisera analysen i hanterliga delar. Således har jag i min undersökning behandlat huvudverben i sju huvudkategorier av semantiska fält: verb inom de mentala fälten, verb för verbal kommunikation, verb för förflyttning, verb för befintlighet och existens, verb för ägande och innehav, verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd samt verb inom de övriga fälten. Kategoriseringen har gjorts utgående från materialet och kontexten har i sista hand avgjort hur kategoriseringarna har genomförts.

Den kvantitativa analysen av de semantiska fälten i de två rapporterna visar att det kan noteras vissa skillnader mellan flickorna och pojkarna i de två grupperna, även om fördelningen av huvudverben på semantiska fält i huvudsak påminner om varandra hos eleverna i språkbadsgruppen och jämförelsegruppen. Verb inom de mentala fälten används tydligt minst av SB-pojkarna, även om också SVH-pojkarna har en något mindre andel av dessa verb än flickorna i materialet. Verb för verbal kommunikation domineras av flickorna i materialet och pojkarna har i mindre omfattning använt dessa verb i sina berättelser. Verb för förflyttning används klart mest av SB-pojkarna, och

flickorna i de två grupperna samt SVH-pojkarna har liknande andelar av dessa verb i sina rapporter. Verb för befintlighet och existens utgör en mindre andel verb hos SVH-flickorna än hos pojkarna och SB-flickorna. Inga skillnader i materialet finns i andelen verb för ägande och innehav, men man kan notera att SVH-flickorna använder verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd i större omfattning än pojkarna och SB-flickorna. I fråga om verb inom de övriga fälten dominerar verbet *vara* i synnerhet som grammatisk operatör hos både flickorna och pojkarna i materialet. Verb inom de övriga fälten används i störst omfattning av SVH-pojkarna, och hos SB-pojkarna utgör de en mindre andel av verben än hos flickorna och SVH-pojkarna.

Jämförelsen av de två rapporterna i fråga om fördelningen av huvudverben på olika semantiska fält visar att denna fördelning hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen i stort sett är liknande i de två rapporterna. Resultaten hos SB-pojkarna visar dock större avvikelser. I den informella rapporten använder SB-pojkarna tydligt färre verb för förflyttning än i den formella rapporten och andelen verb för befintlighet och existens, verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd samt verb inom de övriga fälten är högre än i den formella rapporten. Således närmar sig SB-pojkarnas fördelning på semantiska fält den hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen angående den informella rapporten. Andelen verb inom de mentala fälten är dock tydligt mindre och andelen verb för befintlighet och existens något högre än hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen i den informella rapporten. I den formella rapporten avviker emellertid SB-pojkarnas fördelning av verb på de semantiska fälten avsevärt från den hos SB-flickorna och SVH-pojkarna. Den påtagligaste skillnaden är den höga andelen verb för förflyttning. Dessutom är andelen verb inom de mentala fälten, verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd samt verb inom de övriga fälten något mindre än hos SB-flickorna och eleverna i jämförelsegruppen i mitt material. Verb för verbal kommunikation hos SB-pojkarna utgör i båda rapporterna en mindre andel av huvudverben än hos flickorna och hos SVH-pojkarna.

Inom de olika semantiska fälten har språkbads eleverna uttryckt liknande innehåll som eleverna i jämförelsegruppen. Undersökningen visar inte några skillnader mellan de två olika rapporterna i fråga om innehåll, utan liknande innehåll uttrycks i båda, även om ett visst innehåll kan förekomma i större omfattning i den ena rapporten än i den andra. I många fall gäller det innehåll som används för att kommentera den sjuka kompisens frånvaro i den informella rapporten. Intressant är också att SVH-flickorna som främst svarar för den variation i uttryckssätt som materialet visar, inte har valt att variera sitt uttryckssätt i förhållande till de två mottagarna. De använder nämligen även i den informella rapporten flera sådana verb som kan anses tämligen formella, t.ex. verben *inhandla* och *besvara*, som jag inte förväntade mig skulle förekomma i den informella rapporten hos eleverna i jämförelsegruppen. Liknande fall har också noterats i fråga om SVH-pojkarna. Detta kan dock vara ett tecken på en skämtsam stil i det informellare sammanhanget. Vissa skillnader mellan könen har dock noterats. Främst gäller det olika innehåll inom de semantiska fälten som inte alls uttrycks av pojkarna, medan de finns i flickornas rapporter.

De mentala fälten i mitt material är helt klart de semantiska fält som domineras av flickornas uttryck, även om också pojkarna har använt verb av denna typ. Inom verb för perception har enbart flickorna uttryck för utseende. Verb för emotion, verb för förmåga och inläring samt verb för socialt handlande är sådana fält där verben används främst av flickorna i materialet. Dessutom har SB-pojkarna inga uttryck inom verb för kognition.

Verb för verbal kommunikation finns representerade hos både flickorna och pojkarna i de två grupperna. Sådana innehåll som uttrycks enbart eller främst av flickorna i materialet är 'tillåtelse', 'tackande' och 'interaktion'. Vissa innehåll inom detta semantiska fält förekommer inte alls hos språkbads eleverna, men används av både flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen. 'Att välkomna någon' och 'att ta avsked' är sådana innehåll i mitt material. Detta kan vara symptom på samma typ som svårigheten i att uttrycka hälsning

av något slag som också har noterats i materialet och som rapporteras närmare i en artikel om användningen av hälsningsfraser (Buss 1999).

Inom det semantiska fältet verb för förflyttning uttrycks liknande innehåll i båda rapporterna och av både flickorna och pojkarna i materialet. SB-pojkarna är välrepresenterade inom detta fält och även om de i vissa fall uttrycker sig med få olika verb så varierar uttrycken också och mycket exakta förflyttningsverb finns representerade. Innehållet 'besöka' inom detta fält tycks vara det innehåll som oftare används i den formella rapporten och enbart flickorna i materialet uttrycker det med verbet *hälsa (på)*.

Verb för befintlighet finns representerade i båda rapporterna och hos både flickorna och pojkarna i materialet. Verben står för liknande innehåll, men SVH-flickorna varierar sina uttryck mera än språkbadseleverna och SVH-pojkarna. Inga skillnader i användningen av verb för existens eller verb för ägande och innehav mellan flickorna och pojkarna eller de två grupperna har heller noterats. Inom det semantiska fältet för verb för ägande och innehav kan dock noteras att eleverna i den informella rapporten kommenterar vad kompisens som inte deltog har missat. Detta innehåll tas upp av både flickorna och pojkarna i de två grupperna.

Inom det semantiska fältet verb för fysiska aktiviteter och fysiskt tillstånd uttrycks liknande innehåll av eleverna i båda grupperna och innehåll som 'ätande', 'drickande' och 'sovande' finns välrepresenterade i materialet. I den informella rapporten hos pojkarna hänger drickandet ofta samman med alkoholkonsumtion. I den informella rapporten kommenteras också frekvent den sjuke kompisens tillstånd. Aktiviteter i samband med uppgifter under resan diskuteras i båda rapporterna av både flickorna och pojkarna i de två grupperna, men främst flickorna tar upp fritidsaktiviteter under resan i den informella rapporten.

De semantiska fält som ingår i kategorin övriga fält är mycket små och domineras av de verb, främst verbet *vara*, som kan beskrivas som s.k. grammatiska operatörer. Inga tendenser som skiljer flickorna och pojkarna eller de två grupperna åt har noterats.

Sammanfattningsvis kan konstateras att liknande innehåll uttrycks av både flickorna och pojkarna i materialet, med några undantag. Det är dock tydligt att eleverna i jämförelsegruppen och i synnerhet SVH-flickorna använder väsentligt fler verb för att uttrycka samma innehåll och alltså genomgående varierar verbbruket mera än vad språkbads eleverna gör. Dessutom använder eleverna i jämförelsegruppen i större omfattning mera exakta verb för att uttrycka ett visst innehåll, medan språkbads eleverna tyr sig till mera allmänna verb för att uttrycka det samma. Det finns dock också undantag från denna tendens och även språkbads eleverna har i sina rapporter använt verb med exakt betydelse.

Min undersökning visar ytterligare att det i språkbads elevernas rapporter finns inslag av sådana tendenser som också tidigare rapporterats i samband med andraspråket och inlära språket. Det framgår tydligt av min undersökning att även om språkbads eleverna i princip uttrycker liknande innehåll som eleverna i jämförelsegruppen så finns det kvalitativa skillnader i hur uttryck för olika innehåll realiseras. I språkbads elevernas texter saknas de mest formella och de mest informella verben som i viss mån finns representerade texter hos eleverna i jämförelsegruppen (jfr även Björklund 1996a: 116ff, 231f; Buss 1997: 84, 130). Eleverna i jämförelsegruppen har dock inte gjort någon stor åtskillnad mellan stilen i den formella och i den informella rapporten och i synnerhet de formellare verben kan förekomma även i den informella rapporten. Som exempel på de mera formella verben för vilka språkbads eleverna använder ett allmännare verb kan nämnas verbet *avgå*, som hos språkbads eleverna ersätts med verbet *fara* och verbet *besvara* som ersätts med verben *svara* och *säga*. Som exempel på mera informella verb kan nämnas verbet *kolla (in)* som ersätts med verbet *se*, verbet *pryda* (vilket används

utanför sin egentliga betydelse) som ersätts med *finnas* och verbet *käka* för vilket språkbads eleverna använder verbet *äta*.

Viberg (1991: 30) rapporterar om andraspråket hos inlärare att det ofta inte är fråga om ett direkt fel i inlärares andraspråk som får uttrycket att kännas ovanligt, utan i många fall är det fråga om att en målspråkstalare i liknande sammanhang skulle ha uttryckt sig på ett annat sätt. Detta framgår även av min undersökning. Direkta felaktigheter i valet av verb kan som regel inte rapporteras, men i flera fall haltar konstruktionen med verbet i viss mån. Tydligast framgår detta i de fall där verbet kräver en partikel för att det korrekta innehållet skall kunna uttryckas och i de fall där en viss preposition behövs för sammanhanget (jfr Enström 1996). Språkbads eleverna har också vissa svårigheter med böjningen av verb och flera av de starka verben böjs ofta enligt mönstret för svaga verb (jfr Viberg 1992: 33; Björklund 1997b: 234). En viss osäkerhet kan dock noteras hos språkbads eleverna i böjningen av verb, eftersom samma individ i flera fall i samma rapport böjer samma verb på olika sätt. Det verkar således som om eleverna i princip känner till böjningsmönstren för olika verb men dessa mönster och regler har inte helt automatiserats i det aktiva språkbruket hos språkbads eleverna.

Min undersökning tyder också på vissa lexikala luckor i språkbads elevernas verbförråd och för att klara av dessa luckor använder språkbads eleverna vissa strategier som är typiska för inlärare av ett andraspråk. Ett sådant drag är omskrivning av sådana verb som mera exakt skulle uttrycka det önskade innehållet. Som ett exempel på detta kan nämnas användningen av 'inte göra något dumt' i stället för 'uppföra sig väl' och 'komma närmare' i stället för 'förstärka samhörigheten'. Ett annat drag som är typiskt för inlärare är att inlärare tenderar att anta att det för varje substantiv i andraspråket finns ett motsvarande verb (se avsn. 2.1.3). Således har t.ex. språkbads eleverna i mitt material p.g.a. substantivet *visit* använt verbet *visitera* i betydelsen 'besöka', vilket inte är acceptabelt i svenskan, eftersom det svenska verbet *visitera* har en helt annan betydelse. Andraspråksinlärare har dessutom en tendens att i

problemfall söka hjälp från andra språk som de behärskar, inklusive sitt förstaspråk (se avsn. 2.1.3). Den frekventa användningen av verbet *visitera* kan också ha sitt ursprung i det engelska verbet *visit*, som eleverna böjt enligt svenska regler. Förutom verbet *visitera* som används av flera språkbads elever, både flickor och pojkar, finns det i materialet endast enstaka andra liknande fall. Ett sådant fall är verbet **livde* i betydelsen 'fara i väg' som grundar sig på det engelska verbet *leave*. Lån från engelskan är således mycket få i mitt material och det kan konstateras att språkbads eleverna håller sitt andraspråk och sitt tredjespråk mycket väl i sär (jfr Björklund och Suni 2000: 217f).

Elevernas förstaspråk tycks ha påverkat språkbads elevernas språkbruk i något större omfattning. Direkta lån från finskan förekommer ändå mycket sällan och enbart enstaka fall kan rapporteras. Finska mönster översätts dock i viss mån av eleverna, vilket syns bl.a. i de använda hälsningsfraserna, t.ex. 'säg/berätta hälsningar' enligt det finska mönstret 'sano/kerro terveisiä'. Liknande översättningar finns representerade också på ordnivå så att man översätter finska verb till svenska utan att vara medveten om de nyanskillnader som kan finnas i svenskan. Ett exempel på detta är verbet *fira* som översätts utgående från det finska verbet *viettä* och används i stället för verbet *tillbringa*. Typiskt för bl.a. finskspråkiga är också att man inte inser skillnaden i användningen av verben *gå* och *åka*, som båda i finskan kan ersättas med verbet *mennä* (jfr Viberg 1998: 122ff; Björklund 1996: 191f). Detta leder till att också språkbads eleverna överanvänder och övergeneraliserar betydelsen av verbet *gå* i stället för att variera med verbet *åka* i de sammanhang där det är nödvändigt i svenskan. Dessutom tycks finskans fonologi få uttryck i elevernas produktion även i skrift. Flera exempel på att den svenska vokalen *u* ersätts med vokalen *y* finns i materialet och dessutom används vokaler *o-u-å* på ett vacklande sätt i flera sammanhang (jfr Reuter 1977: 25; Laurén, Hoffman & Nordman 1977: 8). I viss mån kan detta ha att göra med det sätt på vilket eleverna tillägnat sig sitt andraspråk i språkbud, där talspråket spelar en stor roll under flera års tid. Talspråkets påverkan syns bl.a. så att eleverna smidigt kan använda de för talspråket karakteristiska kortformerna av verb

som också eleverna i jämförelsegruppen använder. Som exempel kan nämnas verbet *fa* i stället för *fara*. I några fall kan man spåra inverkan från finskan och kvantiteten markeras enligt det finska mönstret, t.ex. verbet *fa* skrivs *faa*. Kvantitetsfel är dock inte frekventa i materialet, men förekommer ibland och t.ex. så att imperfektformen av verbet *komma* skrivs med två *m*, *komm*. I språkbads elevernas språkbruk syns talspråket också så att några av de för det finlandssvenska talspråket typiska uttryckssätten finns representerade i materialet, t.ex. 'tvätta tänder' och 'gå och äta'.

Det kan konstateras att språkbads eleverna har liknande innehåll i sina rapporter som eleverna i jämförelsegruppen, men de använder färre verb och mera allmänna verb. Det finns fortfarande i åk 9 hos språkbads eleverna drag av inlärarespråk i rapporterna, även om den individuella variationen inom gruppen är mycket stor och de inlärarespråkliga dragen inte förekommer i höga frekvenser och inte hos samtliga elever. Eleverna i jämförelsegruppen och i synnerhet SVH-flickorna har i mitt material använt ett mångsidigt verbförråd och har således erbjudit ett mycket gott jämförelsematerial för de kvalitativa studierna.

6. SLUTDISKUSSION

Uppläggning

Min undersökning har syftat till att studera hur en grupp flickor och pojkar i åk 9 i språkbad använder ordförrådet och i synnerhet verb på svenska i jämförelse med jämnåriga flickor och pojkar i ett svenskspråkigt högstadium i Vasa. Språkbruket har studerats via skriftliga rapporter som flickor och pojkar i åk 9 har producerat med tanke på två olika mottagare. Den ena rapporten skulle skrivas för en formell mottagare, som preciserades som rektorn i skolan, och den andra rapporten skulle skrivas för en mera informell mottagare, som preciserades som en kompis som inte kunde delta i den resa som eleverna skulle rapportera om (se bilaga 1).

I undersökningen studeras två sociolingvistiskt intressanta aspekter på andraspråket. Å ena sidan studeras det språkbruk som de två olika mottagarna av rapporterna kräver, alltså det mera formella och det mera informella språkbruket i skrift. Kanadensiska undersökningar av språkbadselevernas andraspråksbehärskning har visat att färdigheten att variera språkbruket enligt mottagaren tydligare borde fokuseras i språkbadundervisningen (se kap. 2). I Finland har denna typ av undersökningar i språkbadselevernas bruk av andraspråket inte tidigare gjorts. Å andra sidan studeras det könsspecifika bruket av språket, en aspekt som sällan fokuserats i samband med andraspråksforskning, även om den ibland varit med i olika undersökningar som bivariabel i analysen. Könsvariabeln har inte ingått i de kanadensiska språkbadundersökningarna och i Finland har enbart yngre språkbadselevs språkbruk studerats med tanke på den könsspecifika användningen av andraspråket (jfr kap 3). Min undersökning belyser i viss mån även den lexikala utvecklingen hos språkbadseleverna och vissa kvantitativa drag jämförs i utvecklingsperspektiv.

Min undersökning är en del av den forskning i tidigt fullständigt språkbud i svenska i Finland som bedrivs vid Centret för språkbud och flerspråkighet vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. De delar av språkbruket som behandlas och analyseras i min avhandling kan anses komplettera de övriga forskningsteman inom språkbudsforskningen i Finland.

I undersökningen har produktiviteten hos flickorna och pojkarna beräknats först för hela materialet och sedan för de två rapporterna för att klarlägga hur stor ordmassa analysen baserar sig på. Ordförrådet har sedan studerats kvantitativt och andelen innehållstunga ordklasser har beräknats för de två rapporter som eleverna har skrivit. Dessutom har lexikal täthet och lexikal variation studerats i de två rapporterna. Dessa drag har därtill studerats i utvecklingsperspektiv. Signifikanser mellan könen och mellan de två grupperna har beräknats på en procents signifikansnivå. Verbförrådet har studerats både kvantitativt och kvalitativt i de två rapporterna. De mest frekventa verben har studerats i hela materialet hos de deltagande flickorna och pojkarna utan att skillnad gjorts mellan de två rapporterna. Huvudverben och hjälpverben har studerats för sig först kvantitativt och sedan kvalitativt med hjälp av indelning i semantiska fält separat för båda rapporterna.

Resultat

Studierna i ordförrådet och i verbbruket i de två rapporterna visar att språkbudseleverna identifierar sig som aktiva användare av skriven svenska (se avsn. 2.2), och en tydlig utveckling från åk 4 till åk 9 har noterats. Språkbudseleverna har tillägnat sig svenska i många olika sammanhang i skolan och de har fått undervisning på andraspråket i samtliga ämnen i något skede under grundskolan. För språkbudseleverna har andelen undervisning på svenska minskat med åren och under högstadietiden har något mera än hälften av undervisningen erbjudits på elevernas förstaspråk (se avsn. 1.2). Den språkfärdighet som språkbudseleverna i åk 9 har tillägnat sig har de således nått både via sitt förstaspråk och sitt andraspråk. Cummins framhåller

den tvärspråkliga kompetensen, och enligt honom bygger samtliga erfarenheter hos eleverna upp den underliggande språkliga kompetensen (Cummins 1984a: 142f; se också avsn. 2.2). Denna språkliga kompetens består förutom av annan kunskap i språk också av den sociolingvistiska kompetensen (se figur 3 i avsn. 2.1.2). Detta betyder att språkbads eleverna i t.ex. de sammanhang som gällde i skrivuppgiften har ett behov av att på sitt andraspråk uttrycka vissa innehåll i sina rapporter, oberoende av om de har färdigheter för detta på sitt andraspråk och om de har upplevelser och erfarenheter av dessa områden på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk. Det intressanta är då frågan om språkbadsundervisningen har lyckats ge eleverna tillräckliga verktyg för att de skall kunna uttrycka sig på sitt andraspråk i de sammanhang som efterfrågades i skrivuppgiften.

Svaret på frågan är tudelat och bör diskuteras ur flera synvinklar med avseende på både kvantitet och kvalitet. Rent generellt kan man konstatera att språkbads eleverna utan synliga svårigheter har lyckats producera två texter som i fråga om de flesta kvantitativa måtten motsvarar de texter som eleverna i jämförelsegruppen har producerat, och inga signifikanta skillnader har noterats. Dels framgår detta av att språkbads elevernas formella och informella rapporter skiljer sig från varandra i fråga om stil, enligt de mått som använts i denna undersökning, på liknande sätt som de rapporter som är producerade av eleverna i jämförelsegruppen. Dels syns det i att flickorna och pojkarna i språkbad använder ordförrådet och verben på ungefär samma sätt som det motsvarande könet i jämförelsegruppen. De kvalitativa måtten åter visar att det i språkbads elevernas rapporter i jämförelse med jämförelsegruppens rapporter finns sådana skillnader som har att göra med andraspråkstilläggnandet. Faktorer som kan ha påverkat är bl.a. mängden och naturen av input och output samt de sociala kontexter som språkbadsundervisningen erbjuder.

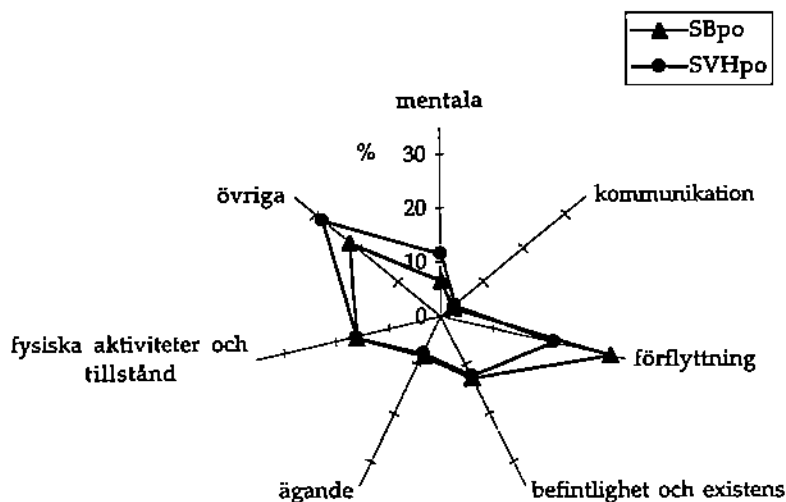
Studierna i ordförrådet och verbbruket visade att eleverna har försökt modifiera sitt språkbruk i de två rapporterna enligt mottagaren. Detta framgår

främst av de kvantitativa analyserna, och bl.a. fördelningen av de innehålls- tunga ordklasserna visar att både språkbadseleverna och eleverna i jämförelse- gruppen i den formella rapporten har använt en mera skriftspråklig stil medan stilen i den informella rapporten mera närmar sig en talspråklig stil. Verbbruket i kontext är dock liknande i de två rapporterna i båda grupperna och bara smärre skillnader kunde noteras. Främst gäller det innehåll som enbart tas upp i den ena rapporten och i de flesta fallen gäller det kommentarer om tillståndet hos mottagaren i den informella rapporten. Ytterligare analyser och noggrann kvalitativ genomgång av andra ordklasser skulle behövas för man skall kunna uttala sig om de eventuella kvalitativa skillnader mellan den formella och informella rapporten som de kvantitativa resultaten tydde på. I synnerhet en ingående semantisk analys av substantiven kunde ge fler uppgifter om bl.a. ämnesvalet i de två rapporterna hos flickorna och pojkarna i de två grupperna. Även stilstudier i de två rapporterna kunde belysa eventuella skillnader. Sådana analyser har emellertid varit omöjliga inom ramen för denna undersökning.

Några betydande könsskillnader i användningen av ordförrådet har inte framgått av den kvantitativa analysen vare sig hos språkbadseleverna eller hos eleverna i jämförelsegruppen och dessutom tycks valet av verb i stort sett vara liknande hos de två könen i båda grupperna. Således får de tidigare undersökningsresultaten (se avsn. 3.2) inte särskilt mycket stöd i min undersökning, i synnerhet inte vad gäller proportionerna substantiv och verb i de två rapporterna hos de två könen i materialet. Vissa skillnader kan dock rapporteras mellan könen i den kvalitativa analysen. Flickorna i de två grupperna uttrycker i sina rapporter sådana innehåll som inte finns i pojkarnas rapporter och oftast i samband med sådana semantiska fält som i tidigare undersökningar har ansetts vara de fält där flickorna dominerar. Undersökningen visar att en viss utveckling i det könsspecifika bruket av verb har skett med åren och i viss mån använder flickorna och pojkarna i språkbad sitt verbförråd på olika sätt i sitt andraspråk. Undersökningen i verbbruket visar dock att vissa drag som rapporterades för åk 4 fortfarande finns kvar i åk

9. Studierna antyder en viss enhetlighet hos flickorna och pojkarna i språkbud i den bemärkelsen att de verb som kan anses tämligen formella eller tämligen informella saknas i rapporterna. Detta torde ha att göra med den speciella kontexten för både inläringen och användningen av andraspråket som också diskuterades ovan.

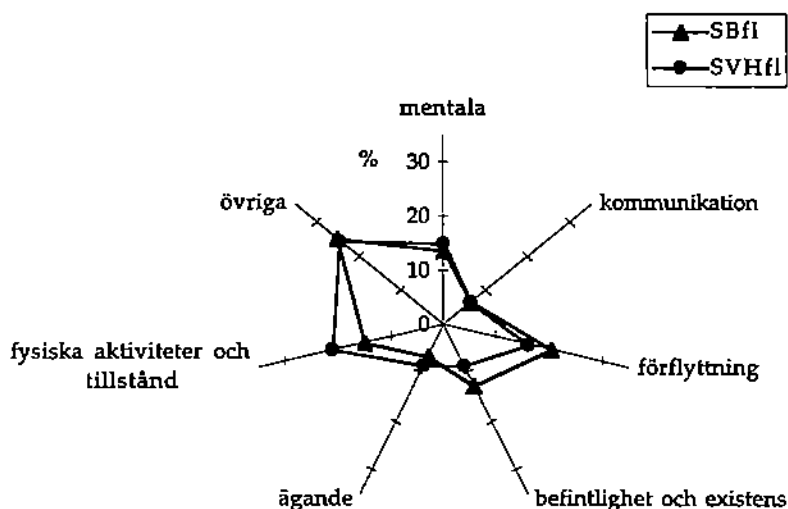
Även om verbbruket hos flickorna och pojkarna i de två grupperna på många sätt motsvarar varandra, kan man enligt fördelningen av huvudverben i olika semantiska fält notera en lexikal profil hos de två könen som skiljer sig från varandra på vissa punkter (se figur 13 och 14; se även bilaga 5).



Figur 13. Den lexikala verbprofilen hos pojkarna i materialet i åk 9. Läggs särskilt märke till andelen verb för förflyttning hos i synnerhet språkbudspojkarna.

Figureerna visar den lexikala profilen hos de två könen, och det är tydligt att SB-flickornas och SVH-flickornas lexikala verbprofiler påminner om varandra (figur 14) liksom också SB-pojkarnas och SVH-pojkarnas (figur 13). Den lexikala profilen hos flickorna skiljer sig från pojkarnas lexikala profil på några punkter. Av figureerna framgår att flickorna har flera verb inom de mentala

fälten och flera verb för verbal kommunikation än pojkarna, medan pojkarna har flera verb för förflyttning än flickorna. Detta kan anses vara typiskt för de två könen och således får de tidigare forskningsresultaten som rapporterats angående språkbruket hos flickorna och pojkarna stöd i min undersökning (jfr avsn. 3.2).



Figur 14. Den lexikala verbprofilen hos flickorna i materialet i åk 9. Lägg särskilt märke till andelen verb inom de mentala fälten och inom verb för kommunikation hos flickorna.

Figureerna visar enbart en dimension och inom de semantiska fälten som ingår i min undersökning har även tydligare skillnader mellan de två könen noterats så att vissa innehåll uttrycks enbart av det ena könet. Detta framgår bl.a. angående verb inom de mentala fälten, där främst flickorna uttrycker emotioner och värderingar samt socialt handlande och beteende. Pojkarna har högst ett exempel per grupp inom dessa semantiska fält (se närmare avsn. 5.3.3). Således kan konstateras att könsspecifik användning av språket i viss mån kan noteras hos eleverna i mitt material.

Resultaten i förhållande till undervisning och miljö

Språkbadsundervisningen ger eleverna rikligt med input i andraspråket och också många möjligheter till output i synnerhet i skrift på andraspråket. Dessutom förser språkbadsundervisningen eleverna med olika sociala kontexter för andraspråket. Dessa sociala kontexter inklusive möjligheterna till input och output är dock på många sätt begränsade i jämförelse med verkligheten för förstaspråkstillägandet och andraspråkstillägandet hos de individer som i en naturlig omgivning växer upp med svenska och finska språket i hemmet (jfr underavdelningen *sociala situationer* under avsn. 2.2). I språkbadsundervisningen är de sociala kontexterna främst bundna till skolan och klassen, vilka båda är tvåspråkiga miljöer och i vilka oftast både elevernas förstaspråk och andraspråk är lika gångbara (se avsn. 2.2). Detta kan leda till att det uppstår ett klassrumsspråk, ofta ett interimsspråk, som förstås av samtliga i gruppen och som därför ofta förblir det kommunikationsspråk som används av individerna i gruppen (se avsn. 2.2). Det är inte nödvändigtvis fråga om ett direkt inkorrekt bruk av andraspråket, men i många fall dock ett språkbruk som inte är lika varierat och lika nyanserat som det kunde vara och som dessutom avviker från det som en infödd jämnårig språkbrukare skulle använda.

Att i synnerhet klassrumsmiljön fortfarande under högstadietiden mycket starkt domineras av förstaspråket kan kritiseras med tanke på språkbads elevernas möjligheter att utveckla sitt andraspråk. När barnen börjar i språkbad är det viktigt att de vet att läraren har goda kunskaper i deras förstaspråk, och de kan känna sig trygga i att kommunicera med läraren antingen på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk. I övergången till högstadiet har språkbads eleverna dock bakom sig flera år i språkbad, i fråga om eleverna i mitt material närmare bestämt sju år. Detta innebär att språkbads eleverna har fått långt över 4 000 timmar undervisning på och i sitt andraspråk (Björklund 1997a). I övergångsskedet är språkbads elevernas färdigheter i andraspråket således redan mycket goda och i högstadiet finns det inget egentligt behov hos

eleverna att identifiera de lärare som undervisar på andraspråket som tvåspråkiga samtalspartner. Kraven på att eleverna använder sitt andraspråk i kommunikationen med de lärare som undervisar på andraspråket kunde således också vara högre i samtliga sammanhang där eleverna och läraren träffas, och samtidigt behöver inte heller språkbads elevernas förstaspråk vara lika gångbart i alla sammanhang som tidigare. Den första kontakten och de regler som då etableras är ofta avgörande med tanke på den framtida språkliga roll som läraren får gentemot språkbads eleverna.

Språkbadsundervisningen på högstadienivå erbjuder tack vare ämneslärarsystemet flera samtalspartner för andraspråket, vilket ger variation i inputen. Likaså erbjuder ämneslärarsystemet på högstadiet kontinuerliga kontakter på svenska med både kvinnliga och manliga lärare i motsats till lågstadiet där en lärare huvudsakligen tar hand om undervisningen under ett läsår. Kontakterna med både manliga och kvinnliga språkbrukare medför igen en viss variation i inputen, vilket är viktigt med tanke på en mångsidig andraspråksutveckling hos språkbads eleverna. Men eftersom det enda försöket hittills med samarbete mellan det finska och det svenska högstadiet misslyckades (se avsn. 1.2), finns det i skolmiljön knappa möjligheter till samtal och umgänge med jämnåriga andraspråksbrukare (se avsn. 2.2). Med tanke på de språkliga behov som tonåringar dock har skulle kontakterna med jämnåriga emellertid vara mycket viktiga.

Begränsningar i språkbads elevernas språkbruk

Min undersökning visar att språkbads eleverna utvecklar kännedom om hur man skriver mera formella och mera informella rapporter samt om hur språket (främst ordförrådet) kan användas i dessa sammanhang. Dessutom tycks det könsspecifika språkbruket utvecklas hos språkbads eleverna. Flickorna och pojkarna i åk 9 använder sitt andraspråk vad gäller verbvalet på ett sätt som påminner om de jämnåriga eleverna som har svenska som förstaspråk. Dessa färdigheter tycks således kunna utvecklas oberoende av

språket och de kan anses vara sådana språkliga aspekter som inte är bundna till ett visst språk. Den typ av andraspråk som hör samman med dessa språkliga aspekter kan emellertid inte utvecklas till fullo om man inte i undervisningen av andraspråket tar upp dem till diskussion och uttryckligen ger eleverna de språkliga verktyg som de behöver för att kunna uttrycka sig på andraspråket i olika sammanhang. Likaså bör mångsidig språklig variation erbjudas eleverna på andraspråket, så att de har möjligheter att observera och tillägna sig de språkliga uttryckssätt som de behöver för att så exakt som möjligt kunna uttrycka de innehåll som de önskar och på ett sätt som är typiskt för jämnåriga svenskspråkiga av samma kön. Det är viktigt för språkbads eleverna att få dessa verktyg i sitt andraspråk, eftersom deras språkfärdigheter i övrigt utvecklas till en så hög nivå att också förväntningarna på deras färdigheter är höga.

Min undersökning tyder på vissa begränsningar i språkbads elevernas språkbruk som torde hänga samman med skolans möjligheter att erbjuda tillräckligt mångsidiga möjligheter till input, output och sociala kontexter som är tillräckligt varierande. De resultat som kanadensisk språkbadsforskning rapporterat får stöd i min undersökning och det verkar som om språkbads eleverna efter att ha nått en viss nivå i sitt andraspråk inte längre utvecklas mot ett mera exakt och nyanserat språkbruk. Detta syns i undersökningen bl.a. som inlärarespråkliga drag och som mindre variation. Likaså får de kanadensiska forskningsresultat som tyder på en viss diglossi i språkbads elevernas språkbruk (se avsn. 2.1.2) stöd i min undersökning, och det är tydligt att eleverna är ovana att använda andraspråket i vissa sociala sammanhang, vilket framgår bl.a. av hälsningsfraserna. Ovana att använda andraspråket har också tidigare rapporterats i finländska språkbadsundersökningar som gjorts i fråga om yngre elever.

Slutkommentar

Även om de kanadensiska forskningsresultaten i viss mån får stöd i min undersökning är det skäl att påpeka att mätt med de mått som används i undersökningen visar språkbads elevernas resultat många likheter med eleverna i jämförelsegruppen i användningen av ordförrådet och verben. De finländska förhållandena erbjuder, i jämförelse med de kanadensiska förhållandena, bättre möjligheter till kontakter med andraspråket i naturliga sammanhang i omgivningen. Detta har noterats även internationellt (se Johnson & Swain 1997: 64) och omgivningens stöd anses vara en klar språklig fördel i Finland med tanke på andraspråksutvecklingen hos språkbads eleverna. Cummins (1995) har också uppmärksammat de möjligheter som den naturliga omgivningen för andraspråket i Finland erbjuder och kommenterat de fördelar som Finland har i och med att man här, i jämförelse med språkbad i Canada, tydligare utnyttjar omgivningen för språkutvecklande syften. Även om det ideala ännu inte nåtts, har man således i Finland tagit ett steg i rätt riktning, vilket också mina resultat visar.

SUMMARY

VERBS IN THE VOCABULARY OF IMMERSION PUPILS. A SOCIOLINGUISTIC STUDY OF THEIR SECOND LANGUAGE.

Plan

In my thesis I study the written use of the second language of pupils who participate in early total immersion in Swedish in Va(a)sa. I have investigated how a group of girls and boys in grade 9 use their vocabulary and especially their verbs in Swedish compared with girls and boys of the same age at the upper level of a comprehensive school for Swedish-speaking pupils in Va(a)sa.

The investigation is built up as follows. In Chapter 1 I first discuss the background of my study. After that, Chapter 1 continues with a presentation of the circumstances which prevailed when the immersion pupils who were included in my study entered an early total immersion programme at the upper level of a comprehensive school in V(a)asa as pioneers. Chapter 1 ends with a presentation of the aim, material and methods of analysis of the investigation. In Chapters 2 and 3 the central theoretical points of departure for the investigation are discussed. They comprise the concept of sociolinguistic competence and second language acquisition as a process (Chapter 2) as well as the gender-specific use of language (Chapter 3). The empirical part of the study is dealt with in Chapters 4 and 5. In Chapter 4 the vocabulary is considered quantitatively and in Chapter 5 the use of verbs is examined both quantitatively and qualitatively. These two sections are wound up with a concluding discussion where the results produced by the immersion pupils are considered in relation to the teaching and the environment (Chapter 6).

The aim of my investigation is two-dimensional and sociolinguistically oriented. On the one hand I study how the Finnish immersion pupils in grade 9 manage to vary their second language vocabulary, especially their use of verbs, in accordance with two receivers. Canadian studies of immersion pupils' second language proficiency have shown that the ability to vary the use of language according to the receiver should be more expressly focused on in immersion teaching. In Finland investigations of this type into immersion pupils' use of the second language have not been carried out before. On the other hand this study considers whether gender-specific use of the language stands out in the immersion pupils' written production of the second language, especially with regard to the use of verbs, in grade 9. Gender-specific use of language is an aspect that has seldom been focused on in connection with second language study even if it has sometimes been touched on in different studies as a secondary variable in analyses. The gender variable has not been included in Canadian immersion investigations and in Finland only younger immersion pupils' linguistic usage has been studied with gender-specific use of the second language in mind.

The linguistic usage of immersion pupils (SB) and their respective control groups (SVH in grade 9 and SSV in grade 4) has been studied on the basis of written products in Swedish. My investigation comprises both a primary and a secondary set of material.

The primary material consists of 69 travel reports written by pupils in grade 9. The assignment given to the pupils was to write two reports on a journey on which the grade represented the whole school. One report was to be written to a formal receiver specified as the headmaster of the school (the formal report); the other report was to be written to a more informal receiver, specified as a friend who could not take part in the journey the pupils were told to write a report on (the informal report). The primary material was produced by 32 immersion pupils (16 girls and 16 boys) and 37 pupils in the control group (24 girls and 13 boys). The gender distribution is thus not equally even in the SVH

group as in the SB group. The investigation covers the first two immersion groups in Va(a)sa.

The secondary material consists of 113 written fairy tales in Swedish produced in grade 4 by 56 immersion pupils (29 girls and 27 boys) and by 57 Swedish-speaking pupils of the same age (30 girls and 27 boys). The gender distribution is equally even in the SB group as in the SSV group. The task of the pupils was to write an essay in Swedish based on a series of nine pictures as the stimulus material (see Appendix 3 [*Bilaga 3*]). Every pupil was to choose three pictures and then write a coherent story based on them. The essay was also to be given a title.

The present study is principally based on the primary material and the secondary material is used for a longitudinal perspective on the development of the immersion pupils' proficiency in Swedish, since I have the possibility of comparing texts written by some of the same pupils at two different points of time (grade 4 and grade 9). In addition, the results are discussed with respect to immersion as a teaching programme for the acquisition of a second language and with respect to the possibilities of immersion teaching of offering immersion pupils models and tools for variation in the second language.

In my investigation the linguistic expression and use of vocabulary of the upper-level Swedish-speaking pupils are taken as the standard of how young people of that age can generally be thought to use Swedish in situations of the type the material of the investigation exemplifies. Therefore the linguistic usage of the immersion pupils is seen in relation to that of the Swedish-speaking pupils of the same age in the two situations concerned.

The research material is examined from both a quantitative and a qualitative point of view. In my study I distinguish typical features of the two reports (the primary material) and compare the two groups (SB and SVH) between them to describe possible gender differences and stylistic differences occurring in the

reports. Thus I make comparisons between the immersion group (SB) and the control group (SVH), between the girls and the boys in the two groups and between the pupils' formal and informal reports. The comparisons can be described in accordance with Figure 1 (see section 1.5 [*Figur 1*]). In the analysis I thus compare on the one hand the linguistic usage of girls and boys in the formal and the informal report and on the other hand I compare the two groups with each other to find out whether immersion teaching fulfils the expectations that have been aroused, i.e. whether the pupils will reach functional multilingualism also with respect to sociolinguistic competence. By functional multilingualism is meant the pupils' ability to manage with their second language in various everyday situations (cf. Baker 1996: 11; Buss & Ch. Laurén 1997: 8f; Mård 1997: 7).

In the study the productivity of the girls and the boys has been calculated, first on the basis of the whole material and then separately with reference to the two reports, in order to find out on how big a quantity of words the analysis is based. Then the vocabulary has been studied quantitatively and the share of content words has been calculated with regard to the two reports written by the pupils. Besides, lexical density and lexical variation have been studied in the two reports. These features have, in addition, been studied from a development point of view. Significances between the genders and between the two groups have been calculated on a one per cent significance level. The verb stock has been studied both quantitatively and qualitatively in the two reports. The most frequent verbs have been studied in the entire material comprising the girls and boys who participated, without making any difference between the two reports. The main verbs and the auxiliary verbs have been separately studied, first quantitatively and then qualitatively by dividing them into semantic fields separately for the two reports.

The main verbs in my material are divided into seven semantic fields, and within these seven main categories there are further subcategories: 1) Verbs belonging to the mental fields (verbs of perception, verbs of cognition, verbs of

emotion and evaluation, verbs of wishing, verbs of intention, verbs of ability and learning, and verbs of social action and behaviour), 2) Verbs of communication, 3) Verbs of movement, 4) Verbs of position and existence, 5) Verbs of physical activities and physical states, 6) Verbs of possession, owning and transferring, and 7) Verbs belonging to other domains (verbs of quantity, verbs of beginning and finishing, verbs of part-whole, verbs of sign relations, verbs referring to the weather, verbs of success and other verbs).

When categorizing the main verbs in my material I have started from the context in which the verbs occur and after that divided the verbs into different semantic fields (cf. Viberg 1988b, 1990, 1991 and Kotsinas 1982). Thus the starting-point is not simply the basic sense of the verb but secondary meanings have also been taken into account as far as possible. In some cases I have interpreted the meaning of the verbs in different contexts fairly freely, and in some cases the links to the semantic field in question may at first sight appear to be fairly loose while at the same time possible unconventional patterns of usage of the verbs can be observed. This has provided a better picture of what verbs the pupils in my material have chosen in order to express different meanings. At the same time it is possible to form an idea of how the basic meanings in the semantic fields are expressed by the immersion pupils in comparison with the pupils in the control group and to what extent a semantic extension occurs (cf. Kotsinas 1982: 72).

Results

A study of the vocabulary and the use of verbs in the two reports shows that the immersion pupils identify themselves as active users of written Swedish, and a clear development from grade 4 to grade 9 has been noted. The immersion pupils have acquired Swedish in many different situations at school and they have been taught all subjects in the second language at some stage in the comprehensive school. For the immersion pupils the proportion of teaching in Swedish has diminished in the course of years, and at the upper

level a little more than half the teaching has been offered in the pupils' first language. The language proficiency the pupils in grade 9 have acquired they have thus reached by means of both their first and their second language. Cummins stresses the bilingual competence, and in his opinion all the experiences of the pupils support the underlying linguistic competence (Cummins 1984a: 142f). This linguistic competence consists, in addition to knowledge of languages, also in sociolinguistic competence (see Figure 3 in section 2.1.2 [Figur 3]). This means that the immersion pupils, for instance in the situation involved the written task, have a need to express in their second language certain things in their reports, whether they have skills to do this in their second language or not, whether they have experiences of these things in their first language or in their second language. The interesting question is then whether immersion teaching has managed to give the pupils the requisite tools to be able to express themselves in their second language in the contexts that were called for in the written task.

The answer to the question is twofold and should be discussed from several points of view with regard to both quantity and quality. Quite generally it can be said that the immersion pupils without any apparent difficulty have managed to produce two texts which as regards most quantitative standards correspond to the texts produced by the pupils in the control group, and no significant differences have been noted. Partly this appears from the fact that the formal and informal reports of the immersion pupils differ from each other as regards their style, as far as the criteria that have been used in this investigation are concerned, in the same way as the reports produced by the pupils in the control group. Partly it appears from the fact that the girls and the boys in immersion use the vocabulary and the verbs in particular in more or less the same way as the corresponding genders in the control group. The qualitative facts again show that there are in the immersion pupils' reports compared with the reports of the control group such differences as are connected with second language acquisition. Factors that may have been

influential are among other things the amount and nature of input and output as well as the social contexts involved in immersion teaching.

The study of the vocabulary and the use of verbs showed that the pupils have tried to modify their use of language in the two reports in accordance with the receiver. This appears above all from the quantitative analyses, and for instance the distribution of the content words shows that both the immersion pupils and the pupils in the control group have used a style more characteristic of written language in the formal report while the style of the informal report is closer to colloquial language. The use of verbs in the context is nevertheless similar in the two reports in both groups and only minor differences could be noted. This is above all true of the subject matter that is dealt with in only one of the two reports and in most cases it is a question of comments about the state of the receiver in the informal report. Further analyses and a detailed qualitative examination of other parts of speech would be needed in order to be able to say something about possible qualitative differences between the formal and the informal reports that the quantitative results indicated. Especially a detailed semantic analysis of the nouns could provide more information for instance concerning the choice of subject in the two reports on the parts of the girls and the boys in the two groups. Studies of the styles of the two reports could possibly also reveal differences. Such analyses have, however, been impossible within the scope of the present investigation.

No significance gender differences in the use of vocabulary have been revealed by the quantitative analysis either among the immersion pupils or the pupils in the control group. Besides, the choice of verbs seems on the whole to be similar to both genders in the two groups. Thus previous research results do not receive much support from my investigation, especially as regards the proportions of nouns and verbs in the two reports by the two genders in the material. Some differences can nevertheless be reported between the genders in the qualitative analysis. The girls in the two groups present such subject

matter in their reports as is not found in the boys' reports and most frequently in connection with semantic fields which in earlier studies have been regarded as fields where girls dominate. The investigation shows that a certain development in the gender-specific use of verbs has taken place in the course of years, and to some extent the girls and the boys in immersion use their stock of verbs in different ways in their second language. However, the examination of the use of verbs shows that certain features which were seen to be typical of grade 4 still occur in grade 9. The studies suggest a certain unanimity between the girls and boys in immersion in the sense that verbs that can be regarded as fairly formal or fairly informal are missing from the reports. This is probably due to the specific context of both the learning and the use of the second language which was discussed above.

Even if the use of verbs among the girls and the boys in the two groups in many ways corresponds, one can with regard to the distribution of the main verbs in different lexical fields note a lexical profile of the two genders that is distinctively different in certain respects (see Figures 15 and 16; see also Appendix 5 [*Bilaga 5*]).

The figures show the lexical profile of the two genders, and it is obvious that the SB girls' and the SVH girls' lexical verb profiles resemble each other (Fig. 16), just as the SB boys' and the SVH boys' corresponding profiles do (Fig. 15). The lexical profile of the girls differs from that of the boys in a few respects. It is clear from the figures that the girls have more verbs related to the mental fields and more verbs of verbal communication than the boys, while the boys have more verbs of movement than the girls. This can be considered typical of the two genders and thus the earlier research results that have been reported concerning the linguistic usage of girls and boys are supported by my investigation.

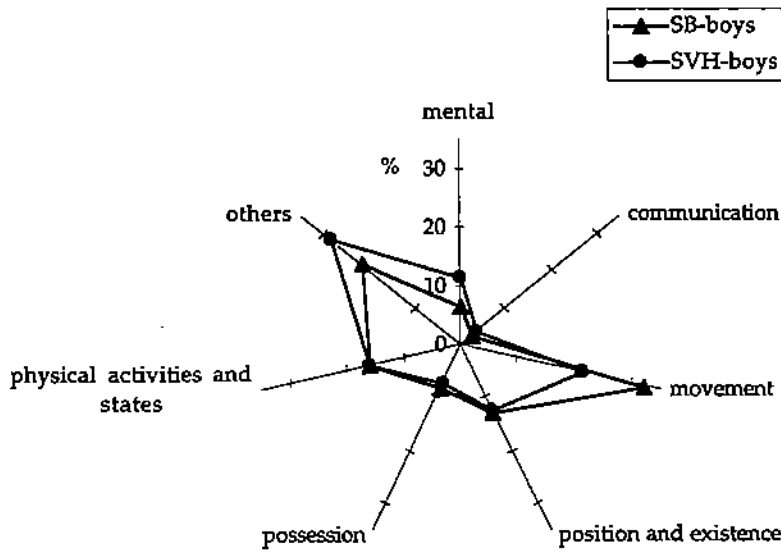


Figure 15. The lexical verb profile of the boys in the material for grade 9. Note especially the proportion of verbs of movement, particularly among the immersion boys.

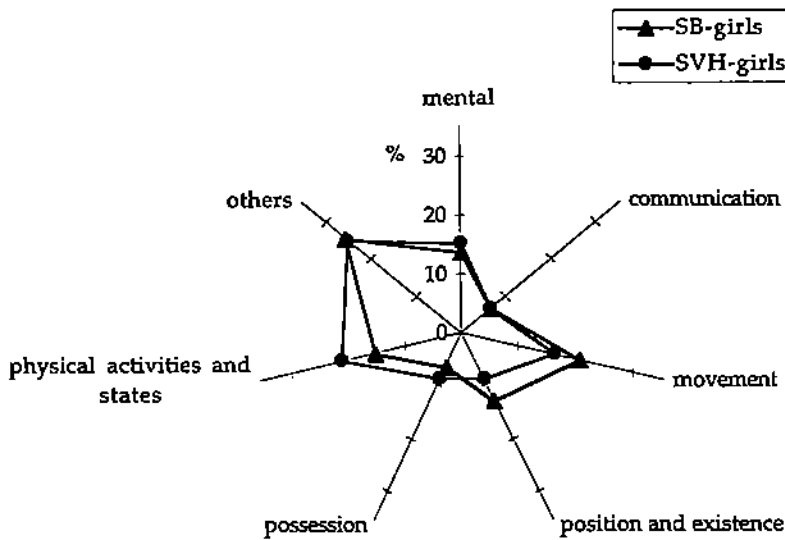


Figure 16. The lexical verb profile of the girls in the material for grade 9. Note especially the proportion among the girls of verbs in the mental fields and in the field related to communication.

The figures show only one dimension and within the semantic fields that are included in my investigation more marked differences between the two genders have also been noted, certain subject matters being mentioned only by either one of the two genders. This is true for instance with regard to verbs in the mental fields, where mainly the girls express emotions and evaluations and speak of social activities and behaviour. The boys have at most one example per group of these semantic fields. Thus it can be maintained that gender-specific use of language can be to some extent noted among the pupils in my material.

The results in relation to teaching and environment

Immersion teaching provides ample second language input for the pupils and also many opportunities for output in the second language, especially in writing. Besides, immersion teaching offers the pupils different social contexts for the use of the second language. These social contexts as well as the possibilities of input and output are nevertheless in many respects limited compared with the reality of first language acquisition and second language acquisition of individuals who grow up in a natural environment where both Swedish and Finnish are used at home. In immersion the social contexts are mainly restricted to the school and the classroom, which are both bilingual environments in which most often the first and the second language of the pupils are equally acceptable. This may lead to the development of a classroom language, often an interlanguage, which is understood by all the members of the group and therefore often remains a language for communication between the individuals in the group. This does not necessarily imply an incorrect use of the second language; still it is in many cases a use of language that is not as varied and nuanced as it could be and, besides, is different from the kind of language a native speaker of the same age would use.

The fact that especially the classroom environment is still during the schooldays at the upper level very strongly dominated by the first language can

be criticized considering the immersion pupils' possibilities of developing their second language. When the children start attending immersion, it is important for them to know that the teacher has a good knowledge of their first language, and they can feel confident when communicating with their teacher either in their first language or in their second language. When passing on to the upper level, the immersion pupils have been several years in immersion - as regards the pupils in my material more precisely seven years. This means that the immersion pupils have had more than 4,000 hours of teaching in and of their second language (Björklund 1997a). At the transitory stage the proficiency of the immersion pupils in their second language is thus already very good and at the upper level there is no real need for the pupils to be able to identify the teachers who teach in the pupils' second language as bilingual interlocutors. The pupils could be required not only to use their second language during classes with their second language teacher but also on other occasions when the pupils and the teacher meet. Also, the immersion pupils' first language need not necessarily be equally acceptable in all situations as it used to be. The first contact and the rules that are established then are often decisive for the future linguistic role the teacher will play with regard to the immersion pupils.

Immersion teaching at the upper level offers, thanks to the system of subject teachers, several interlocutors who can use the immersion pupils' second language, and this will provide variety in the input. The system of subject teachers at the upper level also offers continuous contacts in Swedish with both female and male teachers unlike the situation at the lower level where one single teacher is mainly responsible for the teaching during the entire school year. Contacts with both male and female speakers of the pupils' second language imply a certain variation in the input, which is important from the standpoint of a versatile second language development on the part of the immersion pupils. But since the only attempt so far to establish cooperation between the Finnish-speaking and the Swedish-speaking upper levels failed, there are scanty possibilities of social intercourse and company with second

language users of the same age. Considering the linguistic needs that teenagers have, contacts with such young people would nevertheless be extremely important.

Limitations in the linguistic usage of immersion pupils

My investigation shows that immersion pupils develop a knowledge of how to write formal and more informal reports and of how the language (above all the vocabulary) can be used in such contexts. Besides, the gender-specific use of language seems to develop among the immersion pupils. The girls and boys in grade 9 use their second language as far as the choice of verbs is concerned in a way which resembles that of the pupils of the same age who speak Swedish as their first language. These skills thus seem to develop independently of the language and they can be regarded as such linguistic aspects as are not restricted to any particular language. The type of second language which is connected with these linguistic aspects cannot, however, be fully developed unless they are brought up for discussion in connection with the teaching of the second language and the pupils are specifically provided with the linguistic tools they need to be able to express themselves in their second language in different situations. In the same way, versatile linguistic variation should be offered to the pupils in the second language, so that they have opportunities to observe and adopt the linguistic modes of expression they need in order to be able to put into words whatever they want to say and in such a way as is typical of Swedish-speaking young people of the same age and gender as themselves. It is important for immersion pupils to be given these tools in their second language, since their language proficiency in other respects is developed to such a high standard that expectations regarding their competence are great.

My investigation suggests that there are certain limitations in the linguistic usage of the immersion pupils which are probably connected with the restricted means of the school to offer many-sided enough possibilities of sufficiently varied input, output and social contexts. The results reported by

Canadian immersion researchers are supported by my investigation and it seems that immersion pupils, after attaining a certain level in their second language, do not progress any further towards a more exact and varied use of language. This is seen in the investigation for instance as remaining features of learner language and limited variation. In the same way the Canadian research results which suggest certain diglotic traits in the language use of immersion pupils are supported by my study, and it is obvious that the pupils are unfamiliar with the use of the second language in certain social contexts, for instance with regard to salutations. Insufficient familiarity with the use of the second language in common social situations have also earlier been reported in Finnish immersion studies concerned with younger pupils.

Concluding remarks

Even if Canadian research results are to some extent supported by my investigation, it is worth while to point out that, evaluated by the criteria employed in this investigation, the results based on the immersion pupils' use of vocabulary and verbs show many similarities with those in the control group. Conditions in Finland, compared with those in Canada, offer better opportunities for contacts with the second language in natural situations in the environment. This has been internationally noted as well (see Johnson & Swain 1997:64), and the support of the environment is considered to be an obvious advantage in Finland when considering the development of the second language of immersion pupils. Cummins (1995) has also paid attention to the possibilities the natural environment in Finland provides regarding second language learning and commented on the advantages this country has, compared with immersion in Canada, by making more effective use of the environment when considering the development of immersion pupils' second language proficiency. It can thus be concluded that, even if the ideal has not yet been reached, Finland has taken a step in the right direction, which my results also show.

LITTERATUR

- Allén, S. (1971). *Nusvensk frekvensordbok baserad på tidningstext 2. Lemman*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Andersson, L-G. (1989) Attityder till språk. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 14–37. Red. C. Sandqvist & U. Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Artigal, J M. (1991). *The Catalan Immersion Program: A European Point of View*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. & A.S. Palmer (1997). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Second impression. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaid: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaid: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaid: Multilingual Matters Ltd.
- Bjerrum Nielsen, H. & M. Rudberg (1991). *Historien om flickor och pojkar. Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S. (1996a). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.
- Björklund, S. (1996b). Kielikylpyoppilaiden leksikaalinen luovuus. I: *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 89–99. Toim. Buss, M. & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.

- Björklund, S. (1997a). Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 85–101. Eds R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björklund, S. (1997b). Svenskan i skrift hos äldre språkbads elever: Preliminär analys av verbutvecklingen. I: *Flerspråkighetens dimensioner. Individ, familj och samhälle*, 223–241. Red. K. Herberts, Ch. Laurén, U. Laurén och S. Strömman. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 26.
- Björklund, S. (1997c). Kielenoppiminen vaatii aikaa kielikylvyssäkin. Muotoseikatkin on muistettava, ettei toisesta kielestä tule vain välikieli. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Sanomalehtiyliopisto*, 37–43. Publikation 13. Vasa universitet, fortbildningscentralen.
- Björklund, S. (1998). Development of the second-language lexicon and teacher work in immersion. I: *Immersion Programmes: a European Perspective*, 115–126. Eds J. Arnau & J.M. Artigal. Universitat de Barcelona.
- Björklund, S., M. Buss, M. Heikkinen, Ch. Laurén & H. Vesimäki (1996). *Språkbads elevers möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3*. Vasa universitet, fortbildningscentralen.
- Björklund S. & I. Suni (2000). The role of English as L3 in Swedish Immersion Programme in Finland: Impacts on language teaching and language relations. I: *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, 198–221. Eds J. Cenoz & U. Jessner. Bilingual Education and Bilingualism 19. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Blanco-Iglesias, S., J. Broner & E. Tarone (1995). Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions. I: *The Current State of Interlanguage: Studies in honour of William E. Rutherford*, 241–254. Eds L. Eubank, L. Selinker & M. Sharwood-Smith. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Blum-Kulka, S. & E.A. Levenston (1983). Universals of Lexical Simplification. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 119–139. Eds C. Færch & G. Kasper. New York: Longman inc.

- Buss, M. (1997). Könsskillnader i språkbadslevers andraspråk. Studier i ordförrådet. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Buss, M. (1999). Bästa rektor — ¡Hola! — om hälsningsfraser i språkbadslevers brev. I: *Erikoiskielet ja käännösteoria. Kieli ja retoriikka. VAKKI-symposiumi XIX*. Vaasa 13.-14.2.1999. Red. R. Ingo, O. Karihalme, Ch. Laurén, H. Nikula & J. Tiisanen. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk vid Vasa universitet nr 25. Vasa.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997). Kielikylypy matkii yhteisöä kielenopettajana. Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. I: *Kielikylyyllä suu puhtaaksi. Sanomalehtiyliopisto*, 7-16. Publikation 13. Vasa universitet, fortbildningscentralen.
- Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Buss, M. & K. Mård (2001). Swedish immersion in Finland —Facts and figures. I: *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*, 157-175. Ed. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83.
- Canale, M. (1984). On Some Theoretical Frameworks for Language Proficiency. I: *Language Proficiency and Academic Achievement*, 28-40. Ed. C. Rivera. Multilingual Matters 10. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canale M. & M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1:1, 1-47. Oxford: Oxford University Press.
- Cassirer, P. (1972). *Stilanalys*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Cummins, J. (1984a) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters 6. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1984b). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. I: *Language Proficiency and Academic Achievement*, 2-10. Ed. C. Rivera. Multilingual Matters 10. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Cummins, J. (1995). Canadian French Immersion Programs: A Comparison with Swedish Immersion Programs in Finland. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 7-20. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja, Tutkimuksia 192, Linguistics 30.
- Dahlberg, G. (1989) Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 39-52. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19/4: 471-490. Oxford: Oxford University Press.
- Donaldson, M. (1978). *Hur barn tänker*. Almqvist & Wiksell Förlag.
- Ehrlich, S. (1997). Gender as a Social Practice. Implications for Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition. Vol. 19 no 4*, 421-446. New York: Cambridge University Press.
- Einarsson, J. & T.G. Hultman (1984). *Godmorgon flickor och pojkar. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & C. Roberts (1987). Two Approaches for Investigating Second Language Acquisition. I: *Second Language Acquisition in Context*, 3-29. Ed. R. Ellis. London: Prentice-Hall International.
- Elomaa, M. (1996). Kielikylpylasten äidinkielist kirjoitelmat. Opublicerad licentiatavhandling, Vasa universitet.
- Elomaa, M. (2000). Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielist kirjoitelmat peruskoulussa. Acta Wasaensia 83. Kielitiede 16. Universitas Wasaensis.
- Enström, I. (1996). *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Nordistica Gothoburgensia 18. Acta Universitas Gothoburgensis.
- Enström, I. (1997) Kan lätta ord vara svåra? I: *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*, 73-86. Utg. A.-B. Andersson, I. Enström, R. Källström & K. Nauclér. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.

- Erasmie, T. (1973). *Barn - ungdom. En introduktion i utvecklingspsykologi*. Aldusserien 346. Andra rev. upplagan. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Fichtelius Malmberg, A., I. Johansson & K. Nordin Thelander. (1981). Språklig könsvariation i förskolan. I: *Skola, språk och kön*, 23-40. Red. K. Larsson. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13. Lund: Studentlitteratur.
- Filin, U. (1980). Lexikal täthet i tvåspråkiga helsingforsares finska och svenska intervjuvar. I: *Xenia Thorsiana. En vänskrift tillägnad Carl-Erik Thors på hans 60-årsdag den 8 juni 1980*, 46-60. Utg. M. Saari & H. Solstrand. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Serie B NR 5.
- Færch, C., K. Haastrup & R. Phillipson (1984). *Learner Language and Language Learner*. Multilingual Matters 14. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Graf, J., A-M. Helmadotter & S. Ruben (1991) *Visst är det skillnad. Om att arbeta utifrån både flickors och pojkars behov*. Malmö: Liber Utbildning Ab.
- Gulbrandsen, J. (1994) *Är skolan till för Erik eller Karin?* Lund: Studentlitteratur.
- Haagensen, B. (1998). Svenska för blivande ekonomer. Ett försök med svenska för vuxna. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Hammarberg, B. (1998). The Learner's Word Acquisition Attempts in Conversation. I: *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*, 177-190. Eds. D. Albrechtsen, B. Henriksen, I.M. Mees & E. Poulsen. Odense: Odense University Press.
- Hammarberg, B. & Å. Viberg (1979). *Platshållartuånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. SSM report 2. Andra omarbetade upplagan. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Harley, B. (1984). How good is their French? *Language and society* 12, 55-60.

- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters 22. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins & M. Swain (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge university press.
- Harley, B., M.L. King & J. Burtis (1987). Perspectives on Lexical Proficiency in a Second Language. I: *The Development of Bilingual Proficiency. Final Report. Vol. 1. The Nature of Language Proficiency*, 23–66. B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain. Modern Language Centre. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Heikkinen, M. (1992). Kielikylypy ala-asteella. I: *Kielikylypymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi*, 43–63. Toim. Ch. Laurén Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Hellspong, L. & P. Ledin (1997). *Vägar genom texter. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holm, B. & E. Nylund Lindegren (1977). *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Språkförlaget Skriptor.
- Huhta, A. & S. Takala (1999). Kielitaidon arviointi. I: *Kielenoppimisen kysymyksiä*, 179–228. Toim. K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Hultman, T. (1980). *Språk och kön i skolan. Några resultat från undersökningar av elevspråk*. Lunds Universitet. Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteor. Avdelningen för svenska.
- Hultman, T. (1981). Språk och kön i skolan. Några resultat från undersökningar av elevspråk. I: *Elevsvenska*, 29–60. Red. Kent Larsson. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, T. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167. Lund: Liber.
- af Hällström, C. & M. Reuter (2000). *Finlandssvensk ordbok*. Esbo: Forskningscentralen för de inhemska språken och Schildts Förlag Ab.
- Höglund, H. (1992). Läsförståelse i svenska och finska hos språkbadslever. Opublicerad pro gradu-avhandling i svenska, Vasa universitet.

- Höglund, H. (1996). Kielikylpyoppilaiden vapaa-ajan lukutavoista. I: Red. M. Buss & Ch. Laurén. *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 81–88. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Johnson, R.K. & M. Swain (eds) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, J.N. (2001). Bilingualism as an instrument for mastering sociolinguistic reality. I: *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*, 42–69. Ed. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83.
- Korkman, C. (1995). *Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan. Studier i nordisk filologi 74*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 593, Helsingfors.
- Koskela, M. (2000). *Svenska som filosofins språk*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 235. Språkvetenskap 38.
- Kotsinas, U-B (1982). *Svenska soårt. Några invandrarens svenska talspråk. Ordförrådet*. Meddelanden från institutione för nordiska språk vid Stockhålmns universitet 10.
- Kowal, M. & M. Swain (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classrooms?. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 284–309. Eds R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Ladvelin, M. (1998). Nu är det badat – livet väntar. Språkbadselevers attityder till språkbad, svenska och sig själva som flerspråkiga individer. Opublicerad avhandling pro gradu i nordiska språk. Vasa universitet.
- Lapkin, S., M. Swain & S. Shapson (1990). French Immersion Research Agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review* 46:4, 638–674.
- Larsson, K., C. Anderson & V. Rosén (1985). *Frekvensordbok över svenska elevtexter*. Uppsala: FUMS och UCCL.

- Laurén, Ch. (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén, Ch., Y. Hoffman & M. Nordman (1977). *Svenskt uttal för finnar. Beskrivning, övningar, uttalsordlista*. Keuruu: Otava.
- Laurén, U. (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasan yliopiston julkaisuja 156. Licentiatavhandling vid Helsingfors universitet.
- Laurén, U. (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Acta Wasaensia No. 37. Språkvetenskap 4. Vasa universitet.
- Lightbown, P.M. & N. Spada (2000). *How Languages are Learned*. Revised Edition. Third impression. Oxford: Oxford University Press.
- Linell, E, B.Lundquist, A.Martinsson, A.Nordlund & I-L.Petterson (1978). *Om fri skrivning i skolan*. Utbildningsforskning FoU rapport 32. Skolöverstyrelsen. Liber/ Utbildningsförlaget.
- Linnarud, M. (1979). Lexikal täthet och betydelsesamband. I: *Svenska i invandrarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi*, 219–230. Utg. K. Hyltenstam. Lund: Liber läromedel.
- Linnarud, M. (1993) *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, B. (1978). *Språkskillnader mellan kön, hem och skolor. Studier inom projektet Fris (Fri skrivning i skolan)*. Pedagogisk-psykologiska problem. Notiser och rapporter från Pedagogisk-psykologiska institutionen. Lärarhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Lyster, R. (1994). The Effects of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics* 15:3, 263–287. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. (1998). Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 64–95. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. I: *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, 159–182. Ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 35–63. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mård, K. (1994a). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 181.
- Mård, K. (1994b). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa. I: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*, 71–85. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
- Mård, K. (1995). Immersion Pre-School as an Environment for Early Second Language Acquisition. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 141–151. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja, Tutkimuksia 192, Linguistics 30.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. I: *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 31–45. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Mård, K. (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja, Tutkimuksia 215, Språkvetskap 35.
- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia No. 100. Språkvetskap 21. Vasa universitet.
- Mård, K. & S. Björklund (1997). *Centret för språkbud och flerspråkighet. Presentation*. Institutionen för nordiska språk. Vasa universitet.
- Nordenstam, K. (1997). Språk och kön i Norden. Forskning och Framtid. I: *Fackspråk och översättningsteori. Vakki-symposium XVII*. Vörrå 22–23.2.1997. Red. R. Ingo, Ch. Laurén, H. Nikula & P. Poussa. Publicationer av Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk vid Vasa universitet, nr 22, Vasa.

- Nordman, M. (1992). *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordman, M. (2001). Sociologverb – finns de? I: *Från terminologisk teori till vetenskaplig kommunikation. Forskning i Norden*. Red. Ch. Laurén & M. Nordman. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 78.
- Permer, K. (1987). *Barnet och det talade språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Å. (1982). *Hur gymnasister skriver*. Svensklärarserien nr 184, Trelleborg.
- Reuter, M. (1977). Finlandssvenskt uttal. I: *Språkbruk och språkvård*, 19–45. Red. B. Pettersson & M. Reuter. Tredje omarbetade upplagan. Helsingfors: Schildts.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saarela, L. (1997). *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa*. Acta universitatis Ouluensis. B Humaniora 25. Oulun yliopisto.
- Sandqvist, C. & U. Teleman (red.) (1989) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöholm, K. (2000). Attitudes toward English and two second national languages in Finland. I: *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*, 121–144. Eds K. Sjöholm & A-L. Østern. Reports from the Faculty of Education, No 6, Åbo Akademi University.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Snow, M. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.
- Snow, M., M. Met & F. Genesee (1989). A Conceptual framework for Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *Tesol Quarterly*. Vol. 23:2, 201–217.
- Sorvali, I. (1984). *Tentamenssvenska*. Helsingfors: Gaudeamus.

- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SUC, *Stockholm-Umeå Corpus*, [on-line] [siterad 2.1.2002] Tillgänglig: <http://www.ling.su.se/DaLi/projekt/projekt.html>.
- Sundman, M. (1994). *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi, nr 1.
- Svensk ordbok* (1986). Stockholm: Esselte Studium.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in second language acquisition*, 235-253. Eds S. Gass & C. Madden. Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review* 50:1, 158-164.
- Swain, M. & R.K. Johnson (1997). Immersion education: A category within bilingual education. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 1-16. Eds R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters 2. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Swain, M. & S. Lapkin (1990). Aspects of the sociolinguistic performance of early and late french immersion students. I: *Developing Communicative Competence in a Second Language*, 41-54. Eds R.C. Scarcella, E.S. Andersen & S.D. Krashen. New York: Newbury House Publishers.
- Swain, M. & S. Lapkin (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16:3, 371-391. Oxford: Oxford University Press.
- Södergård, M. (1998). *Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation*. Opublicerad avhandling pro gradu i modersmålet svenska. Vasa universitet.

- Södergård, M. (2001). Lärare och barn i språkbadsdaghem. Lärarstrategier i samband med barnens andraspråksproduktion. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barns andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia No. 98. Språkvetenskap 20. Vaasan yliopisto.
- Takala, S. (1998). Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. I: *Kielikoulutus Suomessa*, 73–89. Toim. S. Takala & K. Sajavaara. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Tarone, E. & M. Swain (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *Modern Language Journal*. Vol. 79:2, 166–178.
- Teleman, U. (1974). *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, U. (1989) Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 7–13. Red. C. Sandqvist & U. Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, U., S. Hellberg & E. Andersson (1999). *Svenska Akademiens grammatik del 2 och del 4*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Thorell, O. (1987). *Svensk grammatik*. Andra upplagan. Scandinavian University Books. Stockholm: Esselte Studium.
- Tiitinen, A. (1991). Språkattityd och språkbruk i språkbadsdaghemmen – en enkät undersökning i Vasa. Opublicerad avhandling pro gradu i svenska. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk.
- Tough, J. (1985). *Talk two. Children using English as a second language in primary schools*. London: Onyx Press.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 155.
- Viberg, Å. (1980). *Tre semantiska fält i svenskan och några andra språk*. SSM Report 7. Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik.

- Viberg, Å. (1981). *Studier i kontrastiv lexikologi. En typologisk och kontrastiv jämförelse av tre semantiska fält i svenskan: Perceptionsverb – Kognitiva predikat – Emotiva predikat*. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet
- Viberg, Å. (1988a). *Tvåspråkighet i skolan – En projektpresentation. I: Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6–7. nov. 1987, 156–198*. Utg. B-L. Gunnarsson, C. Liberg & A. Nesser. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala.
- Viberg, Å. (1988b). *Ordförråd och ordinläring. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I Föredrag om språk, språkinläring och interaktion, 215–233*. Utg. K. Hyltenstam & I. Lidberg. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Viberg, Å. (1990). *Svenskans lexikala profil. I: Svenskans beskrivning 17. Förhandlingar vid Sjuttonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning, 391–408*. Utg. E. Andersson & M. Sundman. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av Skolförberedelsegruppen i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen. Rapport 4*. Rinkeby Stadsdelsförvaltning & Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Viberg, Å. (1992). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Första upplagens tredje tryckning*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Viberg, Å. (1993). *Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. I: Progression & regression in language. Sociocultural, neuropsychological & linguistic perspectives, 340–385*. Eds K. Hyltenstam & Å. Viberg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viberg, Å. (1998). *Lexical Development and the Lexical Profile of the Target Language. I: Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy, 119–134*. Eds D. Albrechtsen, B. Henriksen, I.M. Mees & E. Poulsen. Odense: Odense University Press.
- Vuorinen, K. (1999). *Språkbadslevernas kommunikativa kompetens. I: En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland, 31–44*. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentret. Publ. 2/1992. 2. reviderade upplagan.

- Vygotsky, L.V. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard university press.
- Williams, S. & B. Hammarberg (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19/3, 295–333. Oxford: Oxford University Press..
- Wong Fillmore, Lily (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. I: *Language processing in bilingual children*, 49–69. Ed. Bialystok, Ellen. Cambridge: Cambridge university Press.
- Ylikiiskilä, A. (2001). *Tvåspråkiga skolbarns verbanoändning i svenska*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 24. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

* * *

SAG= Teleman, U., S. Hellberg & E. Andersson (1999). *Svenska Akademiens grammatik del 2 och del 4*. Stockholm: Svenska Akademien.

SO= *Svensk ordbok* (1986). Stockholm: Esselte Studium.

SUC= Stockholm-Umeå Corpus

ANDRA KÄLLOR

Björklund, S. Föredragsmanus om tidigt fullständigt svenskt språkbåd i högstadium i Vaså.

Flera protokoll från möten hållna av uppföljningsgruppen för språkbådsundervisning i Vaså under åren 1993–1995

Nykånen, K. Föredragsmanus om tidigt fullständigt svenskt språkbåd i högstadium i Vaså.

Skrivuppgiften i åk 9.

SKRIVUPPGIFTER: TVÅ RAPPORTER OM EN RESA

Föreställ dig att du tillsammans med din klass har varit på en resa, där er uppgift var att representera hela er skola.

Skriv en rapport om resan både till

A) skolans rektor, och

B) din kompis, som tyvärr var sjuk under resan.

Fundera på vem du skriver rapporten till när du skriver och välj en lämplig stil. Fäst uppmärksamhet också på ordvalet i de två rapporterna.

Du har 60 minuter tid att slutföra båda rapporterna.

Lycka till och tack för samarbetet!

BILAGA 2a

SB-flicka i åk 9

A)

Rapport till rektoren

Vår klass representerade vår skola i Ryssland åt nionde klassen där i Ryssland. Vår klass berättade om att hur fin är vår skola och hur modernt är lärlning i Variska-skola. Lärarna i den Ryska skolan hade många frågor av att vilket sett är lärlningen modernt och hur långa dagar har vi i skola. När vi hade en rund tur i skolan såg vi hur den Ryska-skolan var gammal och hur skolan behövde reparation. Men lärarna var stolta över sin skola som var över 200 år gammal. Ryska-skolan hade inga datamaskiner och när vi berättade att vi har två datamaskinklasser var dom (hämmästyneitä) och dom började fråga många andra frågor. Det var jätteroligt att vara där.

121 ord

B)

Till kompisen

Vi var med vår klass i Ryssland att representera vår skola i en Rysk skola. Vi berättade om vår skola att hur stor den är och hur fin det är. Den Ryska-skolan var fin men gammal. Vår klass fick inte lov att gå till stanen där men jag skulle vilja gå. Resan var rolig du skulle ha varit där.

Ö: Tuula

64 ord

SB-pojke i åk 9

A)

Raport till skolans rektor

Resan började 14.5-98 klo. 6.00, när flygen till Barcelona började. Vi var 15 elever och 4 vakter. Flygen tog 5 timmar och vi tog en buss till vår hotell. Sen gick vi ut och titta statyer och kyrkor. Vi sömnade efter 10.00 på kvällen.

Nästa dagen började 8.30 med mårgonmålet. Efter det gick vi till vår kamratskola och tittade igen på kyrkor. Vi hade ganska mycket fri-tid.

16.5 gick en del av oss till stranden. Denna dagen köpte vi mycket, föratt butiker var öppna och vi hade mycket tid.

På söndagen den 17.5 var butiker stängda, så vi tog en turistbuss och rundade olika platser för fyra timmar. Sedan gick vi tillsammans och äta i en ganska fin restaurant.

Nästa morgonen 18.5 tog vi en buss till flygfältet och flygen hem tog igen fem timmar.

Resan var väl-lyckad och det blev inga större olyckor eller varningar.

150 ord

B)

Brev till min kamrat.

Hej! Jag kom just från vår resa till Barcelona. Det var synd du missade den. Där var det mycket varmt, men luften var inte rent, så det kändes inte bra att andas.

Där var det ganska låga priser och jag köpte därför mycket allting. Det blev inte så mycket av Museer och kyrkor, som vi först trodde. Vi fick vara också på natten helt utan kontroller, för att vi hade varit tyst.

Flygerna hit och tillbaka var mycket bra. Först tog tyngden lite ont i öronen, men man blev van med det mycket snabbt.

98 ord

BILAGA 2c

SVH-flicka i åk 9

A)

Vi har varit på en klassresa med klassen och vi tyckte att det var trevligt. Vi har så bra gemenskap. Vi var till Helsingfors och sov på ett vandrarhem. Det var inte så trevligt ställe men det gick väl an. Det var några som var sjuka och det var nog synd för dem för vi hade väldigt roligt. Vi såg bland annat på riksdagshuset och kom underfund med att det var symmetriskt byggt. Vi var till olika ställen också till Sahlmans sötsaksfabrik. Där fick vi köpa godis och smaka på sådana godisar som man inte kunde sälja. Vad som var roligt var att vi nog fick vara uppe ganska länge. Vi busade mycket och somliga hade till och med öl med sig fast man inte fick. Det vi frågade oss var att varför vi inte fick fara någon annan stans och inte bara till Helsingfors. Skolan förbjöd oss att fara till utlandet eller med en färja till Åland. Det är så dumma skol regler nuförtiden. Man får inte göra något vettigt alls inte är det något nöje att fara på klassresa till Helsingfors. Skall man fara så skall det vara långt bort. Vet du att det finns lågstadieskolor som tillåter ÅK 6 att fara till Cypern. Du kanske inte visste det men nu vet du det i alla fall. Ta och ändra på era regler. Vi är nior och fattar mera än vad små mullar gör. Skulle jag bli vald in i styrelsen skulle jag nog ändra på det. Annars var det en bra resa men skolan skulle ha fått betala lite.

262 ord

B)

Hej. Synd att du inte kunde komma med på resan. Vi hade det verkligen roligt. Vi var och se på många olika saker bla Riksdagshuset. Det var symmetriskt och vår guide pratade bara om det. Vi var uppe hela natten och bara drack öl. Vi gick ut på stan och hänga. En av mina kompisar spydde också. Du får nu ursäkta min stil men jag har otroligt brottomt. Varför kunde vi inte fara till utlandet som mullarna får göra. Nej vi nior måste sitta inne och bara läsa på läxor och inte till utlandet onej. I bussen spelade vi kort och skrattade. Vi drack faktist mycket i bussen. Helt otroligt. Våra lärare som var med hade supit sig fulla och kunde inte ta hand om oss. Vi fick ta hand om oss själva. Vi hade "jälvligt" roligt. Du skulle ha varit med. Nu måst jag sluta för jag skall till stan igen.

Din vän Mia

155 ord

SVH-pojke i åk 9

A)

Vi anlände till Washington D.C kl. 12.30, där vi blev mottagna av orkester och en massa människor från skolnämnden. Vi blev visade runt i olika skolor och fick se skilnaderna mellan rika och fattiga. När vi anlände till en skola i Harlem möttes vi av polisbilar och fick höra att 20 människor hade blivit dödade och 30 sårade i ett skottdrama. Förutom skottdramat var allt bra. Skolorna i USA är mycket större än hemma i Finland. Ibland var skolorna 13 våningar!

Poliser och säkerhetsvakter prydde skolgårdarna och de hade metalldetektorer över allt.

92 ord

B)

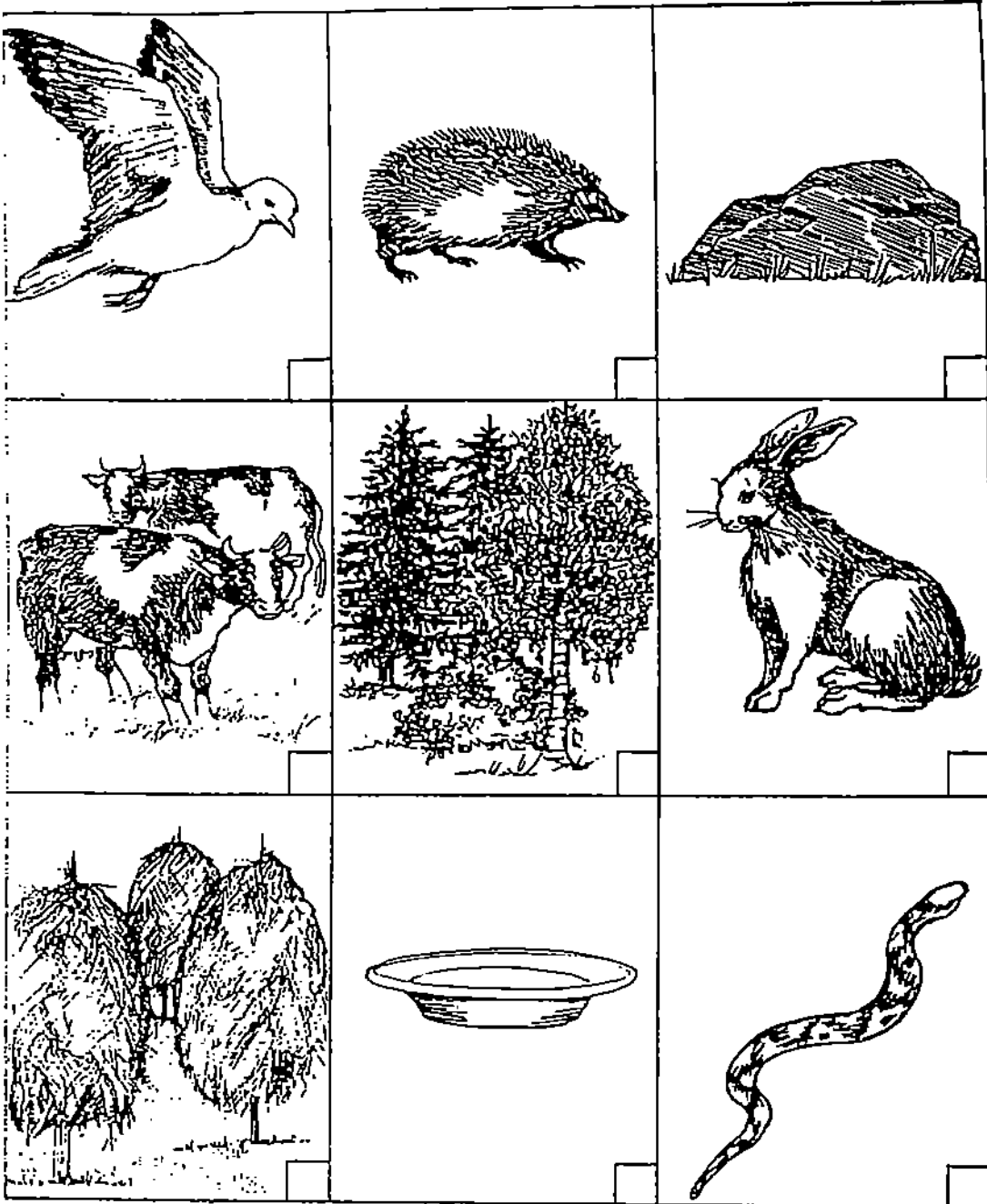
Som sagt vi landade i Washington och möttes av MiB's och ett band. Vi gick runt i skolor och såg hur stor skilnaderna var mellan rika och fattiga. När vi kom till en skola i Harlem möttes vi av snuten som medelade att någon skjutit 20 människor till döds och sårat 30 st. Men det är skrämmande med alla poliser och metaldetektorer i skolorna.

Hejdå

65 ord

BILAGA 3

Stimulusmaterialet i åk 4.



SB-flicka i åk 4

Viftsvansens sten

Det var en gång en fet ko som hette vift svans. Kon hadde en sten som han tykte om och han sitter där varje dag. Och en dag när han satt på sin sten så där ver en bi som hadde rumpan mot lyften och Vift svans satt på bien och fick en spik på rumpan. Då började han ropa ammu!!! och springa runt ladugården. Och sen sprang han mot hötoppen och sprang genom åtta hötoppar. och mot skogen då har man inte Viftsvansen nå mer och om du ser en bi som har inte non spik så vet du att den är sagans bi.

SB-pojke i åk 4

Spring tevling

Det var en fin Söndag. Det betyder spring tevlingar. Det var dags att starta. Domaren, fågel hette visselpipa. Alla sa att kaninen skulle vinna. Kaninens namn hette Långben. Ormen såm var långsam hette Luikero. Pang! Starten började, kaninen led nestan hela tiden, men sen när Långben såg bår så han började äta dom. Långben åt så mycket att han sömnade och Långben minns inte att det är tävling. Luikero springer långsamt förbi Långben. Luikero är nestan i målet men sen vaknar Långben och minns att Luikero har redan gott, så springer Långben så fort men det recker inte. Och Luikero vinner.

BILAGA 4b

SSV-flicka i åk 4

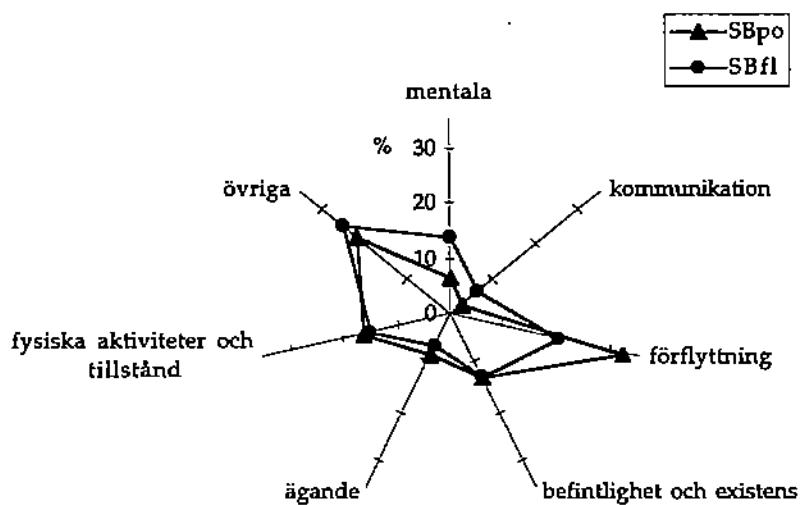
Kapplöpningen

Det var en gång en hare, igelkott och en orm. Haren var alltid så skrytsam. En dag sa haren snabbfot han hette så. Han sa jag sprinder fortast av er alla tre. Det får vi se sa igelkotten. Hur så sa haren. Om ingen har nått emot så tänkte jag om vi skulle kunna ha en kapplöpning. Då sa alla tre på samma gång. Ja det gör vi. Haren föreslog att vi skulle springa över åkern. Ja sa ormen, som tänkte: Jag vinner ändå. Haren sa vi sätter i gång direkt. Där stog de alla tre. Då sa ormen jag sätter igång. På era platser färdiga gå. Då satte de i gång. Haren satte i väg med en väldig fart. Han kom till halva han sa till själv. Jag hinner nog vila innan dom andra kommer. Han la sig ner och somnade. Ormen hade många hålor som han hade satt ut i förväg.

SSV-pojke i åk 4

Det var en gång en orm som var allas skreck. Och så en gång kom en tuff hare till stan. alla pigor tyckte att han var en snygg. Men så en dag kom ormen till stan för ätt själa mat och pengar han hade hört att den tyffa kanin hade flyttat till stan så han tog med sina ormbanditer alla ropade på tyffe kaninen men han var inte där dom hittade en lapp där det slod [Jag vågar inte komma] och så kom dom på att han inte var någon tuff Kanin då blev dom arga och sa om vi ser den så ska vi mosa honom men nu hade dom annat att tänka på och så började dom slåss Kvach Boom Pang det tog flera år och så en dag kom igelkotten och då såg orm gänget att han var för stark då stack dom men en mårgon var alla pengar borta då blev dom jätte arga och började gråta dom tänkte på allt dom gått honom äfter striden men så en dag kom Zuperfågeln och då lrodde att han var: dum men det var han inte för att ormgänget kom igen men han tog alla och vred huvudet av att och så levdede lyckliga i alla år.

Den lexikala verbprofilen hos flickorna och pojkarna i språkbad i åk 9.



BILAGA 5b

Den lexikala verbprofilen hos flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen
i åk 9.

