

Vi åt fisken och jag gillar det.
**Tempus i finska gymnasisters
skrivna berättelser**

Laura Blomqvist
Avhandling pro gradu
Nordiska språk
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Åbo universitet
Mars 2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

BLOMQVIST, LAURA: *Vi åt fisken och jag gillar det. Tempus i finska gymnasisters skrivna berättelser.*

Tutkielma, 72s., 4 liites.

Pohjoismaiset kielet,

Maaliskuu 2014

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on tutkia aikamuotojen käyttöä suomenkielisten lukiolaisten ruotsiksi kirjoittamissa kertomuksissa. Lukiolaisten tekstit on arvioitu yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasoasteikon mukaan, joten tutkimuksen päätaavoitteena on vertailla eroja eri taitotasojen välillä. Tutkimuksessa mukana olevat taitotasot ovat A1, A2 ja B1. Lisäksi tarkoituksena on vertailla suomalaisten lukiolaisten aikamuotojen käyttöä verrokkiryhmänä toimivien samanikäisten ruotsalaisten lukiolaisten aikamuotojen käyttöön. Edelleen analyysiosassa selvitetään, noudattavatko suomen- ja ruotsinkieliset lukiolaiset teksteissään tempusharmoniaa.

Tutkimuksen materiaali on osa projektia *Toisen kielen oppimisen polut* (Topling). Tämän tutkielman materiaalina käytetään yhteensä 130 suomenkielisen lukiolaisen kirjoittamaa tarinaa sekä verrokkimateriaalina 31 ruotsalaisen lukiolaisen kirjoittamaa tarinaa. Suomenkielisten lukiolaisten kirjoitelmat on kerätty pitkittäistutkimuksena kahdessa osassa, ensimmäiset lukion kurssilla 1 tai 2 ja toiset kurssilla 3. Topling-projektin puitteissa kerätyt kirjoitelmat on arvioitu Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikkojen mukaan. Tutkimusmenetelmät ovat pääasiassa kvantitatiivisia. Tulokset esitellään taulukoiden muodossa frekvenssein ja prosentein. Lisäksi käytetään χ^2 -testiä eri taitotasojen välisten erojen selvittämiseksi. Tuloksia tarkastellaan ryhmätasolla. Kvalitatiivisia metodeja käytetään osittain tarkasteltaessa ruotsalaisten lukiolaisten aikamuotojen käyttöä sekä tempusharmoniaa analysoitaessa.

Tuloksista käy ilmi, että imperfekti oli käytetyin ja preesens toiseksi käytetyin aikamuoto koko materiaalissa. Imperfektia käytettiin enemmän taitotasolla B1 kuin alemmilla taitotasolla, kun taas preesens oli yleisempi alemmilla tasoilla. Muiden aikamuotojen (perfekti, pluskvamperfekti, futuuri ja menneen ajan futuuri) osuus materiaalissa oli melko pieni. Tutkimus osoitti, että lukiolaiset käyttivät eri aikamuotoja melko hyvin. Koko materiaalissa oikeaa aikamuotoa käytettiin 82,5 %:ssa tapauksista. Tasolla B1 oikeellisuusprosentti oli kaikkein korkein.

Materiaalissa imperfektia käytettiin liian vähän, kun taas preesensia käytettiin liikaa. Toisin sanoen lukiolaiset yksinkertaistivat tekstejään käyttämällä helpompia preesensmuotoja vaikeampien imperfektimuotojen sijasta. Tutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä monimutkaisempien aikamuotojen (perfekti, pluskvamperfekti, futuuri ja menneen ajan futuuri) käytöstä, sillä niiden osuus materiaalissa oli vähäinen. Mitä tulee infiniittisiin verbimuotoihin, infinitiiveihin ja supiineihin, käytettiin niitä useammin aikamuotoon taivutettujen verbien sijasta kuin päinvastoin.

Ruotsalaiset lukiolaiset käyttivät kertomuksissaan eri aikamuotoja monipuolisemmin kuin suomenkieliset ikätoverinsa. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä suomalaisilla että ruotsalaisilla lukiolaisilla oli vaikeuksia noudattaa tempusharmoniaa.

Asiasanat: aikamuodot, ruotsin kieli, toinen kieli, oppiminen

Innehåll

Abstract

1	Inledning	7
1.1	Syfte	7
1.2	Material och metod.....	8
1.3	Avhandlingens disposition	10
2	Tempus i svenskan	11
2.1	Allmänt om tempussystemet	11
2.2	Presens.....	12
2.3	Preteritum	13
2.4	Perfekt och pluskvamperfekt.....	14
2.5	Futurum och futurum preteritum.....	15
2.6	Tempusharmoni.....	17
2.7	Tempus i berättelser	18
3	Inläring av språk.....	20
3.1	Förstaspråk, andraspråk och främmandespråk	20
3.2	Inlärarspråk och dess karaktär	21
4	Gemensam europeisk referensram för språk	24
4.1	Vad är gemensam europeisk referensram för språk?	24
4.2	Gemensam europeisk referensram inom Topling-projektet.....	25
5	Tidigare forskning.....	25
5.1	Bruket av tempus hos finska gymnasister	26
5.2	Bruket av tempus i nästan infödd svenska	27
5.3	Inläring av tid och tempus hos vuxna inlärare	29
5.4	Framtidsreferens i svenskt inlärarspråk.....	30
6	Material och metod	30
6.1	Material	32
6.2	Metod och analysprinciper	33

7	Resultat.....	35
7.1	Tempus på de olika färdighetsnivåerna.....	38
7.2	Andelen korrekta tempus	41
7.2.1	Preteritum	42
7.2.2	Presens	45
7.2.3	Perfekt och pluskvamperfekt	47
7.2.4	Futurum och futurum preteritum	51
7.2.5	Infinita verbformer.....	52
7.2.6	Sammanfattning	57
7.3	Tempus hos de svenska gymnasisterna.....	58
7.4	Tempusharmoni.....	60
8	Sammanfattning och diskussion	63
	Litteratur.....	70
	Bilagor.....	73
	Bilaga 1 DIALUKI-arviointiasteikko (perustuu EVK:n tasokuvauksiin)	73
	Bilaga 2 Skrivuppgiften.....	76
	Lyhennelmä.....	77
	Tabeller	
	Tabell 1 Antal texter, genomsnittligt ordantal, min. och max. antal ord samt genomsnittligt antal verb i materialet.....	33
	Tabell 2 Antal och andel olika tempus på de olika färdighetsnivåerna	39
	Tabell 3 Antal och andel korrekta respektive inkorrekta tempus på de olika färdighetsnivåerna	41
	Tabell 4 Preteritum i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna	43
	Tabell 5 Preteritum i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna	43
	Tabell 6 Tempus som används i stället för preteritum.....	44
	Tabell 7 Presens i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	45
	Tabell 8 Presens i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	46
	Tabell 9 Perfekt i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	47
	Tabell 10 Perfekt i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	48

Tabell 11 Pluskvamperfekt i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna	49
Tabell 12 Pluskvamperfekt i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna	50
Tabell 13 Futurum i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter.....	51
Tabell 14 Sätt att bilda futurum	51
Tabell 15 Futurum preteritum i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter	52
Tabell 16 Supinum i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	53
Tabell 17 Supinum i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	54
Tabell 18 Infinitiv i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	55
Tabell 19 Infinitiv i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.....	56
Tabell 20 Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter.....	57
Tabell 21 Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter.....	57
Tabell 22 Fördelningen av olika tempus hos de svenska respektive de finska gymnasisterna.....	59
Tabell 23 Tempusskiften hos de finska respektive de svenska gymnasisterna.....	61

1 Inledning

Temat för föreliggande undersökning är tempus i finska gymnasisters skrivna berättelser. Att välja rätt tempus och följa tempusharmoni kan ibland vara svårt även för modersmålstalare (se t.ex. Bergman 1988). Det är omöjligt att bilda en sats utan att välja tempus för alla finita satser i svenskan innehåller ett tempusböjt verb. I en berättelse används olika tempus på olika sätt och således påverkar valet av tempus hur mottagaren förstår och tolkar innehållet. Likaså spelar tempusharmoni en viktig roll i fråga om hur texten hänger ihop. Vidare är andelen verb i inläraarsvenska något större än deras andel i olika slags brukstexter (Muittari 2005: 184) vilket gör ordklassen verb och därmed också tempus till ett viktigt ämne att studera i samband med inläraarspråk.

Det som gör tempusanvändningen hos finska gymnasister till ett ännu intressantare ämne att studera är att undersökningar om tempusval i en berättelse hos finska gymnasieelever ur semantisk synvinkel är få. Verbböjning och tempus som morfologisk företeelse har däremot studerats mycket (t.ex. Muittari 2008). Muittari (2005) tog dock ställning till semantiska fel i verbanvändning hos finska gymnasister i sin undersökning. Bergman (1988) studerade också tid och tempus, men som försökspersoner hade hon andraspråkstalare i Sverige, på nästan infödd nivå. Dietrich m.fl. (1995) studerade inläring av tid och tempus hos vuxna andraspråksinlärare. Materialet bestod sammanlagt av fem olika målspråk, inklusive svenska. Vidare undersökte Tropp (2003) framtidsreferens i svenskt inläraarspråk.

1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att studera finska gymnasisters tempusanvändning i en skriven berättelse. Mina informanters texter är bedömda enligt Europarådets nivåskala för språk vilket gör det möjligt att jämföra hurdana skillnader det finns mellan gymnasister som befinner sig på olika färdighetsnivåer (A1, A2, B1). Utöver detta kommer jag att jämföra de finska gymnasisternas tempusanvändning med modersmålstalare vid samma ålder. I min undersökning söker jag svar på följande frågor:

- Vilka tempus använder gymnasisterna på de olika färdighetsnivåerna?
- I vilken grad använder gymnasisterna de olika tempusen korrekt?
- Använder de infödda talarna något tempus på ett sätt som skiljer sig från de finska gymnasisternas tempusanvändning?
- I vilken utsträckning iakttar de finska respektive de svenska gymnasisterna tempusharmoni?

Jag kommer att begränsa undersökningen till gruppnivå, dvs. jag granskar inte skillnader mellan enstaka individer. Jag undersöker inte heller utveckling i tempusanvändning hos informanterna, trots att mitt material är longitudinellt. Tidsperioden mellan datainsamlingsgångarna är för kort för att konstatera detta. Dessutom tar jag inte upp verbens morfologiska böjning eller olika konjugationer i min studie, dvs. jag undersöker inte om gymnasisterna kan böja verbet rätt. Jag studerar användningen av olika tempus som semantisk företeelse, dvs. huruvida gymnasisterna använder rätt tempus, oberoende av om verbet har böjts rätt eller inte.

Min hypotes är att enkla tempus (presens, preteritum) dominerar på de lägre färdighetsnivåerna medan andelen komplexa tempus (perfekt, pluskvamperfekt, futurum, futurum preteritum) är något större på nivå B1 och ännu större hos de svenska gymnasisterna. Detta antagande baserar jag på Muittaris (2008: 217-218) undersökning som visade att presens var den frekventaste och preteritum den nästfrekventaste tempusformen i finska gymnasisters texter. Däremot var perfekt och pluskvamperfekt mycket sällsynta, men deras andel var något större i årskurs 3 än i årskurserna 1 och 2 (se vidare avsnitt 5.1). I motsats till Muittari är min hypotes att preteritum är det vanligaste tempuset i hela materialet, för enligt Labov & Waletzky (2006: 22) och Christensen (2010: 55) används preteritum mest i narrativa texter (för mer information, se avsnitt 2.7). I fråga om korrekt tempusanvändning antar jag att gymnasisterna på de lägre färdighetsnivåerna har svårigheter att använda de olika tempusen korrekt. Vad gäller de svenska gymnasisterna förväntar jag mig att dessa använder de skilda tempusen mer varierande än de finska gymnasisterna. I fråga om tempusharmoni antar jag att gymnasisterna (både de finska och de svenska) har svårt att hålla sig inom samma tempussystem. Detta baserar jag på Bergmans (1988) undersökning. Enligt henne bröt de flesta eleverna (både infödda och

tvåspråkiga talare) mot den svenska normen i fråga om tempusharmoni. (Bergmann 1988: 164, se vidare avsnitt 5.2)

1.2 Material och metod

Som material i min undersökning använder jag sammanlagt 130 berättelser skrivna av finskspråkiga gymnasister och som jämförelsematerial 31 berättelser skrivna av gymnasister från Sverige. Materialet har samlats in inom projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Toppling). Jag kommer att presentera detta projekt och mitt material närmare i avsnitt 6.1. Jag valde detta material för det första eftersom undersökningar om tempus i finska gymnasisters berättelser är få. För det andra är de texter som har samlats in bedömda av minst tre oberoende bedömare som har fastställt textens färdighetsnivå enligt Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR) för varje text. Detta gör det möjligt för mig att jämföra tempusanvändning på de olika nivåerna. Färdighetsnivåerna som jag har med i undersökningen är A1, A2 och B1 (se kapitel 4 för närmare förklaring av CEFR och nivåerna).

Mina metoder är mest kvantitativa. Jag exciperar alla tempusböjda verb från gymnasiernas texter och kategoriserar dem efter tempus. Resultaten presenteras i form av tabeller med frekvenser och procentandelar. Vidare kommer χ^2 -testet att användas för att studera om skillnaderna mellan de olika färdighetsnivåerna är statistiskt signifikanta. Tempusanvändning granskas både i *obligatoriska kontexter* (kontexter där ett visst tempus behövs enligt målspråksnormen) och i *icke-obligatoriska kontexter* (kontexter där ett visst tempus används i inlärarespråket). Mitt jämförelsematerial, texter skrivna av de svenska gymnasierna, analyserar jag både kvantitativt vad gäller antalet och andelen olika tempus och kvalitativt genom att ge några representativa exempel på hur deras tempusanvändning skiljer sig från de finska gymnasiernas tempusbruk. Vad gäller tempusharmoni undersöker jag den delvis kvantitativt genom att beräkna antalet tempusskiften i varje berättelse och delvis kvalitativt genom att ge representativa exempel på hur gymnasierna använder de två tempussystemen. Mina metoder kommer jag att beskriva utförligare i avsnitt 6.2.

1.3 Avhandlingens disposition

Jag inleder denna avhandling med att presentera tempus i svenskan. Jag går igenom svenskans tempussystem samt beskriver de enskilda tempusen närmare. Vidare diskuterar jag begreppet tempusharmoni samt tempusets roll i berättelser. Kapitel 3 handlar om språkinlärning. Först tas upp begreppen förstaspråk, andraspråk och främmandespråk och därefter redogörs för inlärarspråk och dess karaktär. I kapitel 4 presenterar jag Gemensam europeisk referensram för språk samt hur den har tillämpats inom Toplingprojektet. I kapitel 5 redogörs för tidigare forskning kring tempusanvändning. Undersökningens material och metoder behandlar jag i kapitel 6. Slutligen, i kapitel 7, presenteras resultaten som sedan diskuteras och sammanfattas i kapitel 8.

2 Tempus i svenskan

I detta kapitel behandlar jag svenskans tempus. Jag inleder med att allmänt presentera tempussystemet och fortsätter med att gå igenom varje tempus, ett åt gången. Därefter resonerar jag kring begreppet tempusharmoni eftersom jag också kommer att studera om gymnasisterna iakttar tempusharmoni i sina texter. Därefter diskuteras tempusets roll i berättelser för tempus används i berättelser på ett särskilt sätt. Exempelen i detta kapitel är mina egna, om inte annat anges. Några av exemplen är hämtade ur materialet och då finns en kodsiffra som anger vilken text det är fråga om (2101), textens färdighetsnivå (t.ex. A1) samt uppgift om texten är från den första (1) eller från den andra (2) insamlingsgången (t.ex. 2101-A1-1).

2.1 Allmänt om tempussystemet

Enligt SAG (4: 204) anges med tempus hur satsens aktion tidsmässigt är relaterad till talögonblicket. Tempus kan uttryckas antingen med det finita verbets böjningsformer (presens och preteritum) eller med temporala hjälpverb *ha*, *skola* och *komma*. Bara det finita verbet, dvs. huvudordet i satsens predikatsled, böjs i tempus. Satsens tid blir nutid eller framtid när presens används, dvs. talögonblicket eller senare (*Anna sover*) och dåtid när preteritum används, dvs. tidigare än talögonblicket (*Anna sov*).

För att bilda sammansatta tempus behövs hjälpverb. Enligt SAG (4: 205-206) kan de vara perfektuella (*ha*) eller futurala (*skola*, *komma*). Hjälp verbet *ha* kräver supinum i den följande verbfrasen (*har/hade sovit*). Ibland kan *ha* utelämnas och då är det endast supinumsuffixet som anger tid (*Anna sade att hon (har) sovit för länge*). Hjälp verbet *skola*, för sin del, styr infinitiv (*Anna ska(ll) sova*) och *komma* kräver *att* + infinitiv (*Anna kommer att sova*).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns sex huvudtempus varav två är enkla, presens och preteritum (*sover*, *sov*) och fyra är sammansatta, dvs. bildade av ett hjälpverb och ett enkelt tempus. Perfekt (*har sovit*) och pluskvamperfekt (*hade sovit*) är

de perfektuella tempusen. De futurala är futurum (*skall sova*) samt futurum preteritum (*skulle sova*). (SAG 4: 205-206.) Det är också möjligt att bilda mer komplexa tempusförbindelser om ett perfektuellt och ett futuralt hjälpverb kombineras (t.ex. *Anna kommer snart att ha sovit i fem timmar*). Presens, perfekt samt futurum bildar tillsammans presenssystemet (*nu-tempus*) medan preteritum, pluskvamperfekt samt futurum preteritum bildar preteritumsystemet (*då-tempus*). (ibid.) I min undersökning utnyttjar jag denna Svenska Akademiens indelning i sex huvudtempus i kategoriseringen av verb i gymnasisternas berättelser. Jag kommer också att använda termerna *enkla tempus*, dvs. tempus som består av ett finit verb (presens, preteritum) samt *komplexa tempus*, dvs. tempus som består av ett hjälpverb och ett infinit verb (perfekt, pluskvamperfekt, futurum, futurum preteritum).

2.2 Presens

Med presens kan det refereras antingen till nutid eller till framtid (SAG 4: 216-217). Presens används för att hänvisa till nutid när satsens aktion utsträcker tydligt i tid eller när aktionen är en obegränsad process eller ett tillstånd (exempel 1-2). Presens används också i satser som är generiska eller upprepande till sin natur (exempel 3). När man refererar till framtiden med presens är det oftast fråga om ”en resultativ punkthändelse, dvs. en punktuell aktion som medför ett nytt tillstånd” (SAG 4: 217). Att det är fråga om framtid visas ofta med ett tidsadverbial eller det framgår annars tydligt av kontexten (exempel 4-5).

- (1) Finland ligger öster om Sverige.
- (2) Julia bor i Uppsala sedan fem år.
- (3) Fredrik åker moped numera.
- (4) Imorgon kommer Tina på besök.
- (5) Det löser sig, det vet jag.

Presens kan också användas som historiskt presens, dvs. mot huvudregeln i dåtid. Enligt SAG (4: 219-220) används historiskt presens framför allt när historiska situationer och händelser skildras, i muntliga berättelser (och i skriftliga berättelser som är nära talspråk).

ket enligt Ekerot (1995: 158-159)), i skönlitterära berättelser samt när fiktiva eller dokumentära texter resumeras (se exempel 6).

- (6) Anna satt i klassrummet med sina kompisar. Plötsligt händer det något konstigt. Matematikläraren åker rullskridskor in i rummet och säger att idag ska vi studera procenträkning. Alla stirrar på läraren. Stackars lärare försov sig och fick bråttom till jobbet.

Historiskt presens används ofta med adverbet *plötsligt* som i exempel 6. Då karakteriserar det ett överraskande eller oväntat skeende, en övergång från berättande i *då*-tempus till *nu*-tempus. (Ekerot 1995: 159.) Enligt Christensen (2010: 57) är det typiskt att berättelsen inleds med preteritum genom att ge bakgrunden för själva narrationen. Därefter börjar själva handlingssekvensen och då är det vanligt att byta tempus till presens. Tempus byts ofta igen tillbaka till preteritum när berättelsen avslutas och sluttillstånd beskrivs. (ibid.)

2.3 Preteritum

Preteritum refererar till en given tid i det förflutna (SAG 4: 223-225). Denna tid kan antingen uttryckas med ett tidsadverbial eller det kan annars framgå av kontexten (exempel 7-8). Ekerot (1995: 142) föreslår att preteritum också kan användas vid obestämd förfluten tid om man vill betona att det är fråga om ett definitivt avslutat skeende. Framför allt verben *trodde* och *visste* är vanliga då man genom preteritumanvändning vill klargöra att man har ändrat åsikt, som i exempel 9.

- (7) Astrid var sjuk igår.
 (8) Vet du att Christina klarade provet?
 (9) Det trodde jag inte om dig. (Ekerot 1995: 142)

Preteritum kan också användas modalt, dvs. preteritumformer kan utnyttjas för att uttrycka modala förhållanden (Ekerot 1995: 155-158). Det kan vara fråga om avstånd i realitet, dvs. någonting skildras som hypotetiskt eller irrealt eller avstånd i social rela-

tion, dvs. man vill uttrycka artighet eller respekt eller även ”indirekt” kunskap genom hörsägen (exempel 10-12). Dessa speciella användningsområden gäller alla former i preteritumsystemet, dvs. preteritum-, pluskvamperfekt- och futurum preteritumformerna. (ibid.)

- (10) Han såg ut som om det fanns ett spöke i rummet.
- (11) Kunde du öppna fönstret?
- (12) När var det nu han skulle komma?

Ett intressant fenomen med preteritum är att verbet helt kan förlora sitt preteritumsuffix i talspråket och således också i skrift som liknar tal. Då ser verbet ut som infinitiv. Detta gäller dock endast första konjugationens verb med stam som slutar på obetonat *-a* (t.ex. *Jag prata med henne igår. [pratade]*). (SAG 2: 547-548.)

2.4 Perfekt och pluskvamperfekt

Det är fråga om perfekt när hjälpverbet *ha* står i presens och följs av ett huvudverb i supinum (SAG 4: 231). Perfekt refererar till tid före talögonblicket (exempel 13). Perfekt kan också användas om framtid, om det bara framgår klart av kontexten, till exempel med hjälp av ett tidsadverbial. Då är det fråga om en aktion som sker före en framtida tidpunkt (exempel 14).

- (13) Niklas har varit i Stockholm fem gånger.
- (14) Klockan 9 imorgon har Anna sovit tio timmar.

De traditionella svenska grammatikerna är i praktik överens om att man inte gärna kombinerar perfekt med en exakt dåtidsreferens, t.ex. *igår, år 1998* (se t.ex. Jörgensen & Svensson 1987: 76; Thorell 1973: 125). I stället är preteritum den rätta tidsformen. Dock accepteras perfekt om den har någonting att göra med nutiden (se exempel 15). Om denna anknytning till nuet däremot saknas anses det korrekta tempuset vara preteritum. (ibid.) Lindström & Wide (2001) studerade användning av svenskans perfekt i samband med exakt dåtidsreferens i autentiskt material. Enligt dem är det möjligt att

använda explicit då-tidsbestämning med svenskans perfekt fast detta är emot språkets huvudtendenser. I exempel 16 är det fråga om att ”dokumenterade uppgifter från det förflutna anges ha fortsatt aktualitet” (Lindström & Wide 2001: 164) vilket är ett motiv för användningen av perfekt.

- (15) Lisa har besökt sina släktingar i år.
 (16) I går och i förrgår har den riksomfattande algjouren tagit emot många samtal av människor som har upptäckt algblomningar. (Hbl 4.8.99)

Med hjälpverbet *ha* i preteritum följt av ett huvudverb i supinum bildas pluskvamperfekt. Enligt SAG (4: 232) används pluskvamperfekt när man vill referera till förfluten tid, närmare sagt före den tid som anges med hjälpverbet (se exempel 17). Ekerot (1995: 142) påpekar att pluskvamperfekt är svårt för inlärare och i stället för det används gärna perfekt, såsom i exempel 18.

- (17) Niklas hade varit i Stockholm fem gånger.
 (18) *När hon har kommit in i klassrummet kunde vi börja lektionen. [hade kommit]

Vad gäller exempel 18 är det dock svårt att avgöra om det är fråga om fel tempus, dvs. inläraren inte kan producera pluskvamperfekt och använder därför perfekt eller om det är problem med tempusharmoni, dvs. inläraren kan bilda pluskvamperfekt men kan inte använda de två tempussystem korrekt (se vidare avsnitt 2.6 om tempusharmoni).

2.5 Futurum och futurum preteritum

Vad gäller futurum är det fråga om någons plan, avsikt eller plikt. När prognoser eller slutsatser görs från nutidens synvinkel är det också fråga om futurum. (Dahl 1985: 103.) Det futurala hjälpverbet *komma* anger att talaren kan garantera aktionens fakticitet (SAG 4: 244-245). Det är sålunda fråga om ett slags förutsägelse (se exempel 19). Som hjälpverb är *komma* helt subjektsautonomt, m.a.o. kan det ta vilket subjekt som helst (se

exempel 20). *Komma* kan inte användas om man talar i förfluten tid, utan då måste det andra futurala hjälp verbet, *skola*, användas. (ibid.)

- (19) Tåget kommer att avgå från spår två.
 (20) Huset kommer att renoveras. Man kommer att renovera huset.

Det futurala hjälp verbet *skola* anger att ”det finns en plan för den framtida aktionen” (SAG 4: 246). Detta kan betyda t.ex. subjektreferentens avsikt eller åtagande (exempel 21). Vid användning av hjälp verbet *skola* behöver den underordnade verbfrasens aktion inte nödvändigtvis inträffa, vilket förutsätts med hjälp verbet *komma* (jfr exempel 22 och 23). (SAG 4: 246-247.) För att uttrycka framtid i preteritumsystemet används hjälp verbet *skulle* (SAG 4: 247-248). Preteritumformen *skulle* kan antingen ha övervägande modal betydelse av intention, beslut eller planering (exempel 24) eller övervägande temporal betydelse (exempel 25). Då kan också hjälp verbet *komma* användas efter *skulle* (exempel 26).

- (21) Jag tror att vi ska åka till Spanien i sommar.
 (22) Han ska köpa en lägenhet, men det är möjligt att köpet inte blir av.
 (23) *Han kommer att köpa en lägenhet, men det är möjligt att köpet inte blir av.
 (24) I fjol skulle vi åka till Frankrike, men det blev aldrig av.
 (25) Nästa år skulle han bli vald som riksdagsman.
 (26) Nästa dag skulle Tina komma att få nya möbler.

Problem med futurum är att en sats som refererar till framtiden avviker nästan alltid också modalt från en sats med icke-futural referens. Framför allt har hjälp verbet *skall* ofta en modal betydelse. Därför är det svårt att skilja mellan tempus och modus vad gäller futurum. (Dahl 1985: 103) I min undersökning kommer jag att tolka satser med ett futuralt hjälp verb som futurum för att undvika oklarheter, som i exempel 27.

- (27) ... och därför jag inte ska glömma det här veckoslutet! (2127-A2-2)

I exempel 27 skulle det rätta hjälp verbet vara *kommer att* och inte *skola* eftersom skribenten är mycket säker att han eller hon inte kommer att glömma veckoslutet. Det är sålunda snarare fråga om modal betydelse (*inte ska glömma*, intentionell betydelse) men jag tolkar satser av denna typ som futurum.

2.6 Tempusharmoni

Ekerot (1995) påminner att det inte räcker att man tillägnar sig reglerna hur de enskilda tempusen används för att lära sig använda svenskans tempus. Man måste nämligen också lära sig hur de två tempussystemen (*nu*-tempus och *då*-tempus) används och hur de relateras till varandra. (Ekerot 1995: 129-130.) I äldre svenska grammatikor som är riktade till andraspråksinlärare rekommenderas att inte gärna hoppa från presenssystemet till preteritumsystemet eller tvärtom. Att hålla sig inom ett tempussystem kallas *tempusharmoni*. (Ekerot 1995: 144-145.) Till exempel beskriver Nylund-Brodda & Holm (1972: 90) tempusharmoni på följande sätt: ”Man bör inte blanda former från de olika tidsplanen i samma mening. Det är huvudregeln, men det finns naturligtvis undantag.”

Ekerot (1995: 144-145) föreslår att denna företeelse i stället kallas *tempusföljd*. Enligt honom innebär detta att tempus i en huvudsats avgör bisatsens tempus. Trots allt påpekar han att människor i verkligheten hoppar mellan de två systemen i huvudsats- och bisatsförbindelser. Å andra sidan medger Ekerot att tendensen till tempusharmoni uppenbarligen finns i svenskan, men den handlar snarare om textplanering än om tempusföljd. (ibid.)

Vad gäller indirekt anföring har tempusval dock en speciell betydelse. Enligt SAG (4: 266) kan man återge yttranden och tankar av en annan person eller vid en annan tid än när tanken tänktes och yttranden yttrades (se exempel 28-30).

- (28) Anders sa att han ville spela tennis.
- (29) Alex kommer nog att säga att han redan studerar matematik.
- (30) Erik säger alltid att han är intresserad av att simma.

I exempel 28 återges repliken vid en senare tidpunkt än den tid då repliken ursprungligen yttrades (jfr: *Anders sa: Jag vill spela tennis*). I exempel 29 är det däremot fråga om en framtida tänkt replik som återges vid en tidigare tid (jfr: *Alex kommer nog att säga: Jag studerar redan matematik*). Vad gäller exempel 30 är det en replik som återges vid en samtida tid (jfr: *Erik säger alltid: Jag är intresserad av att simma*).

2.7 Tempus i berättelser

Med den s.k. narrativa tidsföljden (dvs. en föregående sats etablerar tiden för en senare sats och de har ofta samma tidsreferens) kan omfattande narrativa texter sammanhållas (SAG 4 1999: 224-225). Labov & Waletzky (2006: 11) menar att en narrativ (berättelse) är ett sätt att rekapitulera verkliga händelser genom att ordna meningar i samma ordning som händelserna skedde. Tempusformerna som är lämpliga för att skildra dessa händelser är preteritum och presens, varav preteritum är vanligare (Labov & Waletzky 2006: 22). Också enligt Christensen (2010: 50) är efterhandsperspektivet ett grundvillkor för narrationen. Det som återberättas har redan hänt och det återskapas av berättaren vid ett senare tillfälle. Hon påpekar att preteritum och presens är likvärdiga rent grammatiskt i narrativa texter men att ”villkoren för de två formerna ändå är olika, vilket beror på att preteritum framför allt är ett berättelsetempus medan presens också är ett berättelsetempus” (Christensen 2010: 55). Detta vill säga att presens också fungerar som deiktisk presens, m.a.o. används det för att skildra berättarens nutid, ”här och nu”. (ibid.)

Vuorimaa (2012) studerade strukturen i berättelser som var skrivna av både L1- och L2-talare av svenska. Hennes material var insamlat inom Toppling-projektet och därmed delvis samma som jag använder i min undersökning. Till skillnad från Labov & Waletzky (2006) anser Vuorimaa (2012: 88) att det kan förekomma också andra tempus i berättelser. Detta beror å ena sidan på L2-inlärares svårigheter med de tempusformer som står i fokus i Labovs modell, å andra sidan är det naturligt att använda flera tempus exempelvis för att kontrastera händelser i förhållande till nuet. Även Dahl (1985) instämmer i detta. Enligt honom avbryter olika slags tillbakablickar och bakgrundsinfo-

mation ofta den röda tråden i berättelsen. Detta omstörtar dock inte värdet av konceptet för narrativ tidsföljd. (Dahl 1985: 112.) Dahl ger inte några exempel men i följande ger jag ett exempel från mitt material (exempel 31).

- (31) Vi reste till Latvia, Riga i somras. Det var min första gång där. Jag har varit i Sverige och nu jag har varit i Latvia också! Jag älskar heten och i Latvia där var så varm! Vi resar inte mycket med min familj. Därför jag älskade min resa. (2125-A2-1)

I exempel 31 har skribenten skrivit huvudsakligen i *då*-tempus men berättelsen innehåller också bakgrundsinformation som ges i *nu*-tempus (*Jag har varit i Sverige och nu jag har varit i Latvia också!, Jag älskar heten, Vi resar inte mycket med min familj*). Enligt Christensen (2010: 57) är dessa berättarkommentarer inte en del av narrationen utan de hör till berättarens nutid.

3 Inläring av språk

I detta kapitel diskuterar jag centrala begrepp och teorier vad gäller språkinläring. Jag kommer först att diskutera termerna förstaspråk, andraspråk och främmandespråk samt att slå fast hur jag använder dessa termer i min undersökning. Därefter redogör jag för inlärarspråk och dess karaktär. Jag tar framför allt upp sådana drag som jag kommer att utnyttja i analysen (interimspråk, förenkling, kompetens och performans samt variation).

3.1 Förstaspråk, andraspråk och främmandespråk

En viktig distinktion som måste göras är den mellan *förstaspråk*, *andraspråk* och *främmandespråk*. Med förstaspråk (modersmål) menar Abrahamsson (2009: 13-14) ett språk som man tillägnar sig först i barndomen genom att ha blivit exponerats för det genom föräldrar eller andra vårdnadshavare, medan andraspråk är ett språk som lärs in efter att förstaspråket har etablerats. Abrahamsson noterar att termerna förstaspråk och andraspråk beskriver ordningsföljden mellan de språk som lärs in, inte hur bra individen behärskar de olika språken. Med andra ord är förstaspråk eller modersmål inte alltid det bäst behärskade språket. (ibid.)

Hammarberg (2004: 26) föreslår att man kan göra en skillnad mellan *andraspråk* och *främmandespråk* i de situationer där det behövs. Enligt honom beskriver termen andraspråk ett språk som har lärts in i en naturlig miljö och fungerar som kommunikationspråk, medan främmandespråk lärs in till exempel i skolan, där språket inte används på ett lika naturligt sätt. Eftersom språkinläring ofta innefattar både informell och formell inläring är det ofta fråga om en kombination av dessa två. (ibid.) Vidare påpekar Abrahamsson (2009: 14-15) att begreppet andraspråk också kan användas som en paraplyterm. Det vill säga att man inte har funnit någon märkbar skillnad mellan andraspråk och främmandespråk i fråga om inlärarspråkets utveckling. Till exempel studerade man skillnader mellan andraspråksinläring inom Sverige och främmandespråksinläring utanför Sverige i SIOUS-projektet (Svenska i och utanför Sverige). Resultaten visade att det finns mer likheter än olikheter mellan dessa två inläringstyper (Norrby & Hå-

kansson 2007: 101-112). I min undersökning är det fråga om främmandespråksinläring i snäv betydelse eftersom mina informanter har lärt sig svenska i skolmiljön, men eftersom alla de grundläggande teorierna handlar om andraspråksinläring kommer jag också att använda begreppet andraspråk som en paraplyterm.

3.2 Inlärarspråk och dess karaktär

När man talar om L2-inlärares språkanvändning måste man skilja mellan *målspråk* och *inlärarspråk*. Med målspråket menar man det språk som är målet för inläringen, medan inlärarspråk är inlärares egen version som han eller hon kontinuerligt utvecklar (Hammarberg 2004: 27). Med andra ord är L2-inlärares språk inte bara en bristfällig, felaktig och modersmålspåverkad version av målspråket utan ett eget språkligt system och kommunikationsmedel på samma sätt som naturliga språk (Abrahamsson 2009: 42, Berggreen & Tenfjord 1999: 18-19).

Selinker (1972) införde termen *interlanguage* (sv. *interimspråk*) vilken är hans benämning på inlärarspråk. Selinker (1972: 216-217) anser att det finns fem kognitiva processer som ansvarar för interimspråkets utveckling och karaktär. Dessa processer är transfer från L1, transfer från undervisning, inlärningsstrategier, kommunikationsstrategier samt övergeneralisering av målspråksformer (översättningar enligt Abrahamsson 2009: 111). Av dessa är inlärningsstrategier, framförallt *förenkling*, det viktigaste i fråga om min undersökning och därför beskriver jag den närmare och ger några exempel ur mitt material.

Enligt Selinker (1972: 219) kan inlärningsstrategier vara medvetna eller omedvetna. Förenklingar är ett exempel på omedvetna strategier. Inlärare tenderar att förenkla målspråkssystemet genom att skapa ett eget, mindre komplicerat interimspråkssystem. Det kan vara fråga om utelämnningar eller ersättning av komplexa strukturer med enklare. (ibid.) Vad gäller mitt material kan till exempel infinita verbformer användas i stället för finita (exempel 32) eller presensformer i stället för preteritumformer (exempel 33).

(32) *Vi resa där varje sommar. (2131-A2-1) [reser]

- (33) *Jag var i Berlin förra veckoslut. Det är min första resa till utomlands.
(2153-A2-2) [var]

En viktig aspekt i fråga om andraspråk är sambandet mellan språkkunskap och språkanvändning. Chomsky (1965) lanserade termerna *kompetens* och *performans* gällande detta. Enligt honom är kompetens den mentala representationen av språkets strukturer och regler, dvs. individens kunskap i ifrågavarande språk. Med *performans* menar han däremot hur språket faktiskt används i konkreta situationer. I andraspråkssammanhang återspeglas kompetensen inte alltid i *performansen*. (Chomsky 1965: 4-5.) Med andra ord kan inläraren till exempel känna till att infinitiv används efter hjälpverb (t.ex. *Jag kan cykla*) men i den egna *performansen* gör han eller hon ändå fel (t.ex. *Jag kan cyklar*).

Inlärarspråket präglas av variation vilket också förstärker utvecklingsperspektivet i inläringen. Som konstaterades tidigare avviker inlärarspråket från målspråket, men dessa avvikelser är variabla och instabila. Detta vill säga att inläraren kontinuerligt prövar nya former i nya kontexter. (Abrahamsson 2009: 83-84.) Variation finns naturligtvis också i modersmålstalares språk, men hos andraspråkstalare är variationen mer utbredd. Som exempel ger Abrahamsson (2009: 86, 90-91) användningen av verbet *simma* i preteritumkontext. En och samma modersmålstalare kan använda preteritumformerna *simmade* och *sam* samt den reducerade varianten *simma* beroende på kontexten. Vid sidan av dessa tre godtagbara varianter kan andraspråkstalare också använda målspråksavvikande former i stället för preteritumformen, såsom presens (*simmar*), supinum (*simmat*), verbstam (*sim*) eller det kan vara fråga om transfer från engelskan (*simmed*, preteritumsuffixet *-ed* från engelskan). (ibid.) I fråga om min undersökning och mitt material kan användning av de olika tempusen i en och samma text ses som ett slags variation. Exempel 34 illustrerar detta.

- (34) Jag och min kompis gillar fiska på sommaren. Vi gå på fiska varje måntag. Vi fiska mit kastspöen. I august vi gå på fiska igen och jag fick en stor fisk. Det är min störste fisk och min kompis också fick hon störste fisk. Min fisk var tio kilos och min kompis fisk var nio kilos. Det var uns bäst fiskdagen.

Vi åt fisken och jag gillar det. Jag gillar stor fisk och i morgon jag vill gå på fisk igen. (2110-A2-2)

I exempel 34 använder skribenten presens korrekt (*gillar fiska på sommaren, jag gillar stor fisk, jag vill gå*) men också inkorrekt, i stället för preteritum (*det är min störste fisk, jag gillar det*). Preteritumformerna i texten används korrekt (*fick x 2, var x 3, åt*). Däremot infinitivformerna (*gå på fiska x 2, fiska*) används i stället för presens eller preteritum. I detta fall är variation ett tecken på inkorrekt språkbruk men variation kan också bero på stilistiskt variation, som i exempel 35.

- (35) Jag vill berätta om min sommar i Helsinki. Sommaren 2010 bodde jag i Helsinki med min kompis. Vi bodde i höghus i Drumsö. Vi jobbade i samma firma. Den sommar var rolig. På dagarna jobbade vi, men på kvällerna hade vi fritid. På fritiden shoppade och simmade vi mycket. Den sommar gav mig mycket. Nu kan jag åka bus eller metro och hitta job. Jag tycker att det är fint om kan du resa och jobba redan nu. Och det är också kul att nu har jag pengarna och min mamma eller pappa måste inte ge den mig. (2150-B1-1)

I exempel är det fråga om övergång från nuet (*jag vill berätta*) till förflutet (*sommaren 2010*) och därefter igen tillbaka till nuet (*nu kan jag*). I detta exempel är det fråga om regelbunden och målspråksenlig variation medan i exempel 34 var det fråga om slumpmässig variation.

4 Gemensam europeisk referensram för språk

Mitt material består av texter som är bedömda enligt vissa kriterier från Europarådets nivåskala för språk. Därför presenterar jag *Gemensam europeisk referensram för språk* i detta kapitel. Först redogör jag allmänt för denna referensram och dess färdighetsnivåer. Därefter går jag igenom de kriterier som användes inom Toppling när gymnasisternas texter bedömdes.

4.1 Vad är gemensam europeisk referensram för språk?

Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR 2009: 1) är ett gemensamt verktyg i hela Europa som kan t.ex. användas när man utarbetar kurs- och läroplaner, läromedel för språkinlärning eller examina. Avsikten med detta verktyg är att erbjuda en beskrivning av de färdigheter och kunskaper som behövs i kommunikation på ett visst språk. Dessutom omfattar beskrivningen språkets kulturella kontext. Färdighetsnivåer och kriterieskalor som också ingår i referensramen gör det möjligt att mäta en individs språkfärdighet i hans eller hennes inlärningsprocess. (ibid.)

I CEFR (2009: 23) indelas användare av ett språk i tre breda referensnivåer: A (användare på nybörjarnivå), B (självständig användare) och C (avancerad användare). Dessa nivåer delas vidare in i underkategorier A1, A2, B1, B2, C1 och C2. Vad gäller presentationen av de gemensamma referenspunkterna kan de presenteras på många olika sätt beroende på sammanhanget (CEFR 2009: 24). Ibland räcker det med en enkel, global framställning som ger en bra helhetsbild. Ofta behövs det dock en mer detaljerad översikt av de olika färdighetsnivåerna (CEFR 2009: 24-25). Då tar man med de kategorier som är viktiga för språkanvändningen, dvs. olika kommunikativa aktiviteter (t.ex. hörförståelse, skriftlig färdighet).

4.2 Gemensam europeisk referensram inom Topling-projektet

Den bedömningsskala som har använts inom Topling i bedömning av gymnasisternas texter består av en kombination av sju enskilda skalor, nämligen allmän skriftlig produktion, allmän skriftlig interaktion, korrespondens, anteckningar, meddelanden och blanketter, kreativt skrivande, tematisk utveckling samt koherens (se bilaga 1 för närmare information om skalorna).

Vad gäller allmän skriftlig produktion är det fråga om hur enkla eller detaljerade fraser och meningar skribenten använder, hur sammanhängande, välstrukturerade och tydliga texter är samt vilka slags ämnen skribenten behandlar, bekanta eller obekanta (CEFR 2009: 63). I allmän skriftlig interaktion är det fråga om hur skribenten kan förmedla information och sina tankar samt relatera till mottagaren (CEFR 2009: 80). Korrespondens i sin tur beskriver vilka slags brev skribenten kan producera, från ett kort, enkelt vykort till ett tydligt, personligt brev (CEFR 2009: 80). I skalan anteckningar, meddelanden och blanketter är det däremot fråga om hur skribenten kan ta emot samt producera olika slags anteckningar, meddelanden och blanketter (CEFR 2009: 81). Vad gäller kreativt skrivande beaktar man t.ex. hur detaljerade, välstrukturerade och tydliga fiktiva texter eller beskrivningar av verkligheten skribenten kan producera (CEFR 2009: 63). I skalan tematisk utveckling bedömer man hur enkelt eller detaljerat skribenten kan utveckla en beskrivning eller en berättelse (CEFR 2009: 121). Vad gäller koherens är det i sin tur fråga om hur bra skribenten kan använda bindeord och andra medel för att producera sammanhängande enheter (CEFR 2009: 121).

I min undersökning har jag med nivåerna A1, A2 och B1. Eftersom informanternas texter är färdigbedömda av tre erfarna oberoende bedömare kommer jag inte själv att ta ställning till enstaka texters färdighetsnivå. Informationen om bedömningskriterier är dock viktigt för att öka undersökningens validitet. Enligt min mening är kriterierna skriftlig produktion, kreativt skrivande och tematisk utveckling de viktigaste kriterierna beträffande texttypen berättelse. Att några grammatiska aspekter inte har tagits med i kriterierna tycker jag är välmotiverat för grammatik har tämligen liten roll i CEFR (se CEFR 2009: 109-112).

5 Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag tidigare forskning vad gäller tempusanvändning i inläraarsvenska. Jag börjar med att presentera Muittaris (2005, 2008) undersökningar om bruket av tempus hos finska gymnasister. Därefter redogör jag för Bergmans (1988) studie om bruket av tempus i nästan infödd svenska. Efter detta presenteras en undersökning av Dietrich m.fl. (1995) som studerade inläring av tid och tempus hos vuxna andraspråksinlärare. Till slut behandlar jag Tropps (2005) undersökning om framtidsreferens i svenskt inläraarspråk.

5.1 Bruket av tempus hos finska gymnasister

Muittari (2005) studerade inläring av svenska verb hos finskspråkiga inlärare under formella inlärningsförhållanden samt hur dessa inlärares verbanvändning utvecklades under tiden. Som material använde Muittari (2005: 183) uppsatser skrivna av gymnasister under gymnasietiden (årskurs 1–3) och i studentprovet. Muittari preciserar inte vilka slags ämnen informanterna fick skriva om. Uppsatserna var bedömda efter skalan god – medioker – svag av tre erfarna svensklärare och enligt detta indelades inläraarna i tre färdighetsklasser. (ibid.)

Enligt Muittari (2005: 186) var verbens riktighetsgrad högst hos de goda. Muittari (2005: 187-189) indelade felen i två grupper: fel som befann sig på ortografisk-morfologisk-syntaktisk nivå, dvs. felaktig böjning (t.ex. *jämförar*), användning av infinita former i stället för finita, (t.ex. *jag spela boboll*) eller kombinerad av två finita former (t.ex. *har reste, måste använder*) samt fel som befann sig på semantisk nivå, dvs. felaktig betydelse (t.ex. användning av verbet *ha* i stället för *få*) eller felaktig tidssyftning (t.ex. användning av presens i stället för preteritum). Resultaten visade att riktighetsgraden steg tydligt på den ortografisk-morfologisk-syntaktiska nivån på alla färdighetsklasser medan det inte skedde någon tydlig utveckling på den semantiska nivån. Vad gäller de morfologisk-syntaktiska fel var det mycket vanligt att använda infinita

verbformer i stället för finita, särskilt i den svaga gruppen. En annan vanlig feltyp var att förena två finita verbformer, såsom ett modalt hjälpverb och ett huvudverb. (ibid.)

Muittari (2008) använde detta samma material när han undersökte bruket av olika tempus hos finska gymnasister samt användning av finita och infinita verbformer. Syftet med denna undersökning var att finna utvecklingstendenser i inläringen av finita (presens, preteritum och imperativ) samt infinita verbformer (infinitiv, supinum och particip). Muittari granskade också tempus och tidssyftning. (Muittari 2008: 212-213.)

Muittaris (2008: 217-218) resultat visade att presens var den frekventaste och preteritum den nästfrekventaste tempusformen i alla årskurser. Preteritum användes något mer i den goda gruppen än i den mediokra och svaga gruppen. Perfektum och pluskvamperfekt var väldigt sällsynta, men deras andel var något större i årskurs 3 än i de övriga årskurserna. I fråga om olika färdighetsgrupper var tempusfördelningen ungefär likadan. Av infinita verbformer var infinitiver den största gruppen och därefter kom supinumformerna. Particip var däremot ganska fåtaliga. (ibid.)

Enligt Muittari (2008: 213-216) visade undersökningen att riktighetsgraden var högre i finita (88,1 %) än i infinita verbformer (82,7 %) i alla årskurser. Hans räkningar baserade sig på icke-obligatoriska kontexter, dvs. det gällde de fall då tempusformerna hade använts, inte de så kallade potentiella kontexter (ibid.). Enligt Muittari (2008: 219) följde bedömning av uppsatserna (god-medioker-svag) riktighetsgraden. Den var klart lägre hos de svaga än de mediokra och de goda inlärnarna i fråga om alla verbformer. I Muittaris (2008: 219) undersökning behärskades presens bäst i alla årskurserna. Därefter följde preteritum (åk 1 och åk 3) eller infinitiv (åk 1 och studentprovet).

5.2 Bruket av tempus i nästan infödd svenska

Bergman (1988) studerade tid och tempus i nästan infödd svenska. Som informanter hade Bergman två tvåspråkiga elevgrupper (med finska respektive spanska som L1) och en enspråkig kontrollgrupp. Eleverna i den tvåspråkiga gruppen hade flyttat till Sverige antingen före sju års ålder eller efter tio års ålder. Alla eleverna studerade i gymnasiet, i

årskurserna 2–3. Bergmans material bestod av uppsatser skrivna av dessa elever (12 elever i varje grupp). Uppgiften var att återberätta och kommentera innehållet i Charlie Chaplins film *Moderna tider*. (Bergman 1988: 157-158.) I sin undersökning utnyttjade Bergman (1988: 158-159) både kvantitativa och kvalitativa metoder. I den kvantitativa delen räknade hon andelen samtliga verbformer (presens, preteritum, infinitiv, particip och supinum) i uppsatserna medan tveksamma fokus- och tempusskiften analyserades i den kvalitativa delen. Dessutom ingick en korrekthetsbedömning av dessa tveksamma fokus- och tempusskiften i den kvalitativa analysen. Som bedömare användes 38 blivande låg- och mellanstadielärare. (ibid.)

Enligt Bergman (1988: 159) var de finita verbformerna dominerande i alla elevgrupper och presens var det vanligaste tempuset. Av de infinita formerna var andelen infinitivformer störst medan det fanns väldigt få belägg på supinum. Bergman (1988: 158) presenterar olika typer av återberättande: ”filmens NU”, ”berättarens NU”, ”filmens DÅ” och ”berättarens DÅ”. Enligt Bergman (1988: 159-161) var fokusen ”filmens NU” vanligast, vilket betyder att eleverna hade skrivit i presens. Detta innebär exempelvis att eleverna använde historiskt presens eller att filmens NU-fokus närmade sig berättarens NU. En möjlighet till är att berättaren såg filmens innehåll som kontinuerligt med nuet. (ibid.)

Bergman (1998: 160-161) påpekar att även om preteritum är det vanligaste tempuset för berättandet i svenskan var det väldigt få som valde att återberätta filmen i denna tidsform. Dock förekom det någon växling mellan *då*- och *nu*-tempus. Hälften av de finska eleverna och en tredjedel av de svenska eleverna använde också preteritum vid sidan av presens. De spansktalande eleverna däremot höll sig till presens och endast två av dem använde preteritum utöver presens. (ibid.) Vad gäller tempusharmonin bröt de flesta eleverna (både infödda och tvåspråkiga talare) enligt Bergman (1988: 164) mot den svenska normen (se exempel 36).

- (36) Sen började filmen med att man fick se lite olika avdelningar av fabriken där Charlie Chaplin jobbade. Man såg hur chefen hade översikt över allt som hände på fabriken.
Nu kommer Chaplin in i filmen, han står och drar åt bultar på något...
(Bergman 1988: 161)

I exempel 36 har skribenten börjat berättelsen med preteritum men byter senare till presens. Enligt Bergman (1988: 164) visade korrekthetsbedömning som ingick i hennes studie emellertid att infödda talare av svenska (låg- och mellanstadielärare som bedömde texterna) inte upplevde sådana fel som störande.

5.3 Inlärnin g av tid och tempus hos vuxna inlä r are

Dietrich m.fl. (1995) studerade inlä rning av tid och tempus i andraspråk. De ville utreda hur inlä r are uttrycker tid på ett visst stadium under inlä rningsprocessen samt hur inlä r are övergår från ett stadium till det nästa och hurdana mönster det uppstår i utvecklingen. (Dietrich m.fl. 1995: 1). Som informanter hade de sammanlagt 21 vuxna inlä r are (17-39 år) med sex olika förstaspråk (punjabi, italienska, turkiska, arabiska, spanska och finska) och fem olika målspråk (engelska, tyska, holländska, franska och svenska). Informanterna var lågutbildade och hade vistats i målspråkslandet 5-23 månader när undersökningen sattes i gång. Materialet i undersökningen bestod av informella konversationer mellan informanter och forskare. Datainsamlingen tog cirka två år i anspråk och innehöll sammanlagt tre datainsamlingsgångar. (Dietrich m.fl. 1995: 9-14.)

Efter analysen delade Dietrich m.fl. (1995: 264-265) hela inlä rningsprocessen in i tre faser: *prebasvarieteter* (min översättning, *pre-basic varieties*), *basvarieteteten* (översättning av Hammarberg 2004: 50, *basic variety*) och *utveckling efter basvarieteteten* (min översättning, *development beyond the basic variety*). I fråga om prebasvarieteter använder inlä r are några adverb eller snarare adverbliknande uttryck (såsom *söndag*, *morgon*, *nittonhundrasextio*) för att uttrycka tid. Prepositioner används inte. Ytterligare ett sätt att uttrycka tid är så kallad ”princip för naturlig ordning”, dvs. i berättelser nämns skeenden i strikt kronologiskt följd. (ibid.) Exempel 37 illustrerar detta.

- (37) a han ta den korv (han tar först korven)
 a han göra senap (efter det tar han senap)
 (Dietrich m.fl. 1995: 267, mina förklaringar)

Enligt Dietrich m.fl. (1995: 265) befann några informanter sig på detta första stadium, prebasvarieteter, trots informanternas relativt långa vistelse i målspråkslandet.

Vad gäller basvarieteteten använder informanterna en större skala av temporala adverbial (t.ex. *då, igår, alltid, fyra dagar*). Fortfarande saknas några prepositioner och verb böjs inte i tempus eller aspekt. Dock använder informanterna vissa verb för att markera tidsgränser, till exempel *sluta* och *börja*. (Dietrich m.fl. 1995: 265-269)

Enligt Dietrich m.fl. (1995: 269) är prebasvarieteter och basvarieteteten ganska universala i fråga om målspråk eftersom adverbial finns nästan i alla språk i världen. Vad gäller det sista stadiet, utveckling efter basvarieteteten, börjar inläraren tillägna sig egenskaper som har med målspråket att göra, dvs. tempusböjning. Detta börjar inläraren genom att använda infinitivformer eller verbstam, *-ing*-former (i engelskan) samt presensformer. Samtidigt växer repertoaren för tidsadverbial. I de språk som också har aspektsystem vid sidan av tempus lär informanterna sig tempussystemet först. Dessutom tenderar informanterna att tillägna sig först oregelbunden verbböjning och först därefter regelbunden tempusböjning. (Dietrich m.fl. 1995: 269-271)

För att sammanställa inlärning av tempus hos vuxna inlärare påstår Dietrich m.fl. (1995: 277) att inlärningsprocessen var över huvud taget mycket långsam. Denna process ledde ofta till ett speciellt kommunikativt system, basvarieteteten som inte har observerats i L1-inlärning. Dessutom fossiliserade inlärningen ofta på detta stadium. (ibid.)

5.4 Framtidsreferens i svenskt inlärarspråk

Tropp (2003) studerade hur L2-inlärare av svenska tillägnade sig olika sätt att uttrycka framtid i svenska. Som informanter hade hon tio gäststudenter som hade antagits till högskoleutbildning. Informanterna var från olika språkområden och hade inte haft nå-

gon kontakt med svenska före undervisningens början. Språkinläringen kallades *semi-formell* eftersom informanterna både vistades i målspråksmiljön och fick formell undervisning i svenska. Materialet i undersökningen bestod av olika slags skrivuppgifter som var producerade under en tre års period. (Tropp 2003: 43-46.)

Enligt Tropp (2003: 166) användes *ska*, presens samt modala hjälpverb för att uttrycka framtid i det tidiga skedet av inläringen. Dessutom avvek användningen av dessa uttryck från målspråksgrammatiken i hög grad. Under den andra skrivperioden (andra hälften av det första året av inläringen) utökades bruket av *kommer att*. Dess användning var för det mesta i överensstämmelse med målspråksgrammatiken medan de andra framtidsuttrycken fortfarande avvek från normen hos modersmålstalare. Under den sista skrivperioden hade informanterna tillägnat sig de olika framtidsreferenserna så att dessa i hög grad användes i enlighet med målspråksgrammatiken. (ibid.)

6 Material och metod

I detta kapitel kommer jag att presentera undersökningens material och metoder. Först, i avsnitt 6.1, presenteras projektet Topling (*Inlärningsgångar i andraspråket*) samt ges bakgrundsinformation om informanterna och skrivuppgiften. Därefter redogörs för metoder och analysprinciper i föreliggande studie i avsnitt 6.2.

6.1 Material

Som material i min undersökning använder jag berättelser skrivna av finskspråkiga gymnasieelever och som jämförelsematerial berättelser skrivna av gymnasister från Sverige som är förstaspråkstalare. Materialet samlades in i projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Topling). Det är ett forskningsprojekt som pågick under åren 2010-2013 vid Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet (se Topling). Syftet med detta projekt var att studera inläring av skriftliga färdigheter i det finska utbildningssystemet (inklusive vuxna inlärare). Språk som var med i projektet är finska, engelska och svenska som andraspråk samt svenska som förstaspråk. I projektet samlades in både tvärsnittsdata (L1 talare) och longitudinella data (L2 inlärare). L2-inlärares texter bedömdes av minst tre oberoende bedömare enligt den gemensamma europeiska referensramen (CEFR). Färdighetsnivån fastställdes med hjälp av med statistikprogrammet facets för varje text.

I mitt material ingår material från sammanlagt två datainsamlingsgångar. Gymnasisterna skrev de första texterna på gymnasiets kurs ett eller två och de andra texterna på kurs tre. Antalet informanter är 69 i den första datainsamlingsgången och 61 i den andra. Som kontrollgrupp har jag 31 gymnasister från Sverige. Vad gäller färdighetsnivåerna har jag i tabell 1 sammanställt uppgifter om antalet gymnasister enligt CEFR. Data från de två insamlingsgångarna har sammanslagits för de kommer inte att studeras separat. Tabell 1 innehåller också information om texternas längd, minimi- och maximiantal ord samt genomsnittligt antal tempusböjda verb på de olika färdighetsnivåerna.

Tabell 1 Antal texter, genomsnittligt ordantal, min. och max. antal ord samt genomsnittligt antal tempusböjda verb i materialet

	A1	A2	B1	Sv
Antal texter	28	89	13	31
Genomsnittligt ordantal	31,3	51,9	98,2	217,2
Min. och max. antal ord	13 - 66	13 - 126	41 - 133	42 - 268
Genomsnittligt antal tempusböjda verb	5,5	9,7	13,4	19,5

Som framgår av tabell 1 befinner de flesta finska gymnasisterna sig i mitt material på nivå A2 och på nivå B1 är antalet texter minst. Tabell 1 visar vidare att gymnasisternas texter är tämligen korta på nivå A1, endast 31,3 ord i medeltal, och det genomsnittliga antalet tempusböjda verb per text är också därför relativt litet, 5,5. På nivåerna A2 och B1 är texterna längre och antalet tempusböjda verb högre. Allra längst är texterna hos de svenska gymnasisterna, 217,2 ord i medeltal. Likaså är antalet verb högst hos dem, 19,5 verb i medeltal.

Skrivuppgiften var likadan för såväl de finska som de svenska gymnasisterna: att berätta om en händelse eller en upplevelse som var särskilt oförlömlig. Anvisningarna och stödfrågorna (*Vad hände? Varför var upplevelsen oförlömlig?*) var på gymnasisternas modersmål (finska respektive svenska). I anvisningarna ombads skribenterna att producera åtminstone några meningar, maximigränsen definierades inte (se bilaga 2 för uppgiften och anvisningarna). Detta är möjligen en förklaring för variationen i längden av texterna samt i antalen tempusböjda verb. Vidare har textlängden troligen påverkats av språkfärdigheten: ju högre färdighetsnivå, desto längre text och desto fler tempusböjda verb.

För att få en uppfattning om de finska gymnasisternas kunskaper i tempusbruk är det viktigt att granska deras läromedel. Läroböckserien som de finska gymnasisterna i denna undersökning har använt heter Magnet. I denna serie behandlas samordning av tempus, dvs. tempusharmoni först i den fjärde kursen vilket betyder att gymnasisterna inte har hunnit studera användning av *nu-* och *då-*tempus. Dock har redan i kurs 1 presenterats presens, preteritum, perfekt och pluskvamperfekt, hur de bildas och vad

man kan uttrycka med dem. Dessutom repeteras denna information under kurserna 2 och 3. Futurum presenteras först i den fjärde kursen även om redan i den första kursen nämns att presens kan användas också om futurala händelser i samband med ett tidsadverbial. (Bulut m.fl. 2007a, 2007b, 2007c, 2008.)

6.2 Metod och analysprinciper

Jag använder mest kvantitativa metoder i min undersökning. Jag började med att manuellt exciperera alla tempusböjda verbformer (presens, preteritum, perfekt, pluskvamperfekt, futurum, futurum preteritum) ur gymnasisternas skrivna berättelser och fortsatte med att kategorisera dessa verb efter tempus. Infinita verbformer (infinitiv, supinum) tog jag med i de fall då kontexten egentligen skulle kräva ett tempusböjt verb. För att senare kunna jämföra korrektheten mellan de finita och infinita verbformerna exciperade jag också separat de fall då infinita former hade använts korrekt.

Resultaten presenteras i form av tabeller med frekvenser och procentandelar. Dessutom kommer χ^2 -testet att användas för att undersöka om skillnaderna mellan de olika färdighetsnivåerna är statistiskt signifikanta och därmed generaliserbara. Enligt Juurakko (1996: 74) använder man normalt i lingvistik 5 %:s felrisk och då är gränsen för p-värdet 0,05. Jag kommer att använda samma gränser som Juurakko (1996) för signifikanta skillnader. Det är fråga om en nästan signifikant skillnad när p-värdet är mindre än 0,05 ($p < 0,05$), signifikanta när p-värdet är mindre än 0,01 ($p < 0,01$) och mycket signifikanta när p-värdet är mindre än 0,001 ($p < 0,001$). (ibid.)

Tempusanvändningen kommer att granskas både i *obligatoriska kontexter* och i *icke-obligatoriska kontexter*. Med obligatoriska kontexter avser Juurakko (1996: 68) kontexter där en viss form eller ett visst morfem behövs i målspråket. När jag analyserar tempus i obligatoriska kontexter räknar jag antalet kontexter där ett visst tempus behövs enligt målspråksnormen, dvs. där ett visst tempus används korrekt (exempel 38) och där något annat tempus används i stället för det ifrågavarande tempuset (exempel 39).

- (38) Jag fick nya vänner och lärde mig känna nya saker av olika länder.
(2118-A2-2)
- (39) *Det var 35 °C och solan skiner. (2116-A2-2) [sken]

I exempel 38 används preteritum korrekt (*fick, lärde*) medan i exempel 39 används presens (*skiner*) i stället för preteritum. Dessa två fall utgör obligatoriska kontexter för presens. Utgångspunkten för de obligatoriska kontexterna är således målspråksnormen. Om den kräver ett visst tempus är det fråga om obligatorisk kontext för detta tempus. En låg korrekthetsprocent i obligatoriska kontexter tyder på underanvändning av det undersökta tempuset. Formeln för att räkna korrekthetsprocent i obligatoriska kontexter är följande:

$$oblig = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt}} \times 100 \quad (\text{enligt Juurakko 1996: 73})$$

Med icke-obligatoriska kontexter menar Juurakko (1996: 68-69) alla förekomsterna av en viss form eller ett visst morfem i inlärarespråket. Vid analys av tempus i icke-obligatoriska kontexter räknas de fall där ett visst tempus används rätt (exempel 40) samt de fall där ett visst tempus används i stället för något annat tempus (exempel 41).

- (40) Alla mina kompisarna älskar när solen skiner och skolen är inte öppna.
(2135-A2-1)
- (41) *Där var många mina vänner också, och det var roligt. Den festivalen är stor och där var över 10 000 människor. (2111-A2-1) [var]

I exempel 40 används presens (*älskar, skiner, är*) korrekt medan presens (*är*) i exempel 41 används i stället för preteritum. Dessa två fall utgör icke-obligatoriska kontexter. Man utgår sålunda från antalet använda tempus i inlärarespråket vad gäller de icke-obligatoriska kontexterna. En låg korrekthetsprocent i icke-obligatoriska kontexter tyder på överflödigt bruk av det undersökta tempuset. För att räkna korrekthetsprocent används den följande formeln:

$$icke-oblig = \frac{\text{rätt}}{\text{rätt} + \text{inkorrekt}} \times 100 \quad (\text{enligt Juurakko 1996: 72})$$

I min analys utgår jag från de *målspråksliknande* formerna (dvs. formen liknar den korrekta formen, men kan innehålla t.ex. ortografiska fel), i stället för de *målspråksenliga* formerna (dvs. formen måste vara helt korrekt, utan ortografiska fel eller liknande). (se t.ex. Paavilainen 2010: 41.) Det viktigaste är således om gymnasisterna kan göra en skillnad mellan de olika tempusen. Till exempel **glömmar* tolkas som målspråksliknande variant av *glömmer*. Likaså tolkar jag kombinationen hjälpverbet *ha* + presens/preteritum (t.ex. **har ser*) som perfekt eller pluskvamperfekt för skribenten har uppenbart försökt bilda en av dessa tidsformer.

Jag var tvungen att utelämna några fall ur analysen på grund av oklarheter. Verb som var på något annat språk utelämnade jag även om de var böjda i tempus. I mitt material förekom engelska (t.ex. *asker, måste kept*) och finska (t.ex. *kävimme, kysyi*) verb. Vidare fanns det verbformer (t.ex. *hat, sav, kröss*) eller verbkedjor (t.ex. *dröm varit se, kända spelar*) som var svåra att tolka och som jag därför inte kunde kategorisera: dessa har följaktligen utelämnats ur analysen. Vidare var kontexten i några fall så oklar att jag inte kunde veta vilket tempus som skulle vara det korrekta. Dessa fall har också utelämnats. Vad gäller verbfraser som bestod av ett hjälpverb och ett huvudverb böjt i presens eller preteritum i stället för infinitiv avgjordes verbfrasens tempus efter hjälpverbets tempus, till exempel tolkas frasen *kan ringde* som presens.

Mitt jämförelsematerial, producerat av de svenska gymnasisterna, kommer jag att analysera kvantitativt vad gäller antalet och andelen olika tempus i deras texter. Därefter jämför jag dessa siffror med de finska gymnasisternas tempusanvändning. Dessutom redovisar jag kvalitativt hur de infödda talarnas tempusanvändning skiljer sig från de finska gymnasisternas genom att ge några representativa exempel från materialet.

Jag kommer också att undersöka hur bra de finska respektive de svenska gymnasisterna iakttar tempusharmoni. Detta gör jag delvis kvantitativt genom att beräkna antalet tempusskiften i varje berättelse. Jag indelar berättelserna i tre grupper: inga tempusskiften i texten (dvs. skribenten har använt tempus bara från *nu*-systemet eller från *då*-systemet), ett tempusskifte i texten (dvs. skribenten byter en gång från *nu*-systemet till *då*-systemet, eller tvärtom) eller två eller flera tempusskiften i texten (dvs. skribenten byter från *nu*-systemet till *då*-systemet, eller tvärtom, minst två gånger). Vidare kommer jag att analy-

sera tempusharmoni kvalitativt genom att ge representativa exempel på hur gymnasi-
terna använder de två tempussystemen.

7 Resultat

I detta kapitel presenterar jag undersökningens resultat och därmed svarar på forskningsfrågorna. I det första avsnittet behandlas tempus på de olika färdighetsnivåerna, dvs. vilka tempus gymnasisterna använder i sina berättelser och hurdana skillnader det finns mellan nivåerna A1, A2 och B1. Därefter följer avsnitt 7.2 där det redogörs för i vilken utsträckning dessa tempus används korrekt i icke-obligatoriska respektive obligatoriska kontexter. Varje tempus behandlas ett åt gången och exempel från materialet ges för att illustrera resultaten. I avsnitt 7.3 diskuteras bruket av tempus hos de svenska gymnasisterna och redovisas hur deras tempusanvändning skiljer sig från de finska gymnasisternas tempusanvändning. I det sista avsnittet behandlas tempusharmoni och i vilken grad gymnasisterna (både de finska och de svenska) behärskar användningen av de två tempussystemen (*nu*-tempus och *då*-tempus).

7.1 Tempus på de olika färdighetsnivåerna

I detta avsnitt kommer jag att behandla min första forskningsfråga, dvs. vilka tempus de finska gymnasisterna använder på de olika färdighetsnivåerna. Jag har räknat antalet och andelen olika tempus, dvs. presens, preteritum, perfekt, pluskvamperfekt, futurum och futurum preteritum på de tre färdighetsnivåerna för att utreda vilka tempus som dominerar i gymnasisternas berättelser. De infinita verbformerna, infinitiv och supinum, har tagits med i de fall där kontexten egentligen skulle kräva ett tempusböjt verb (exempel 42).

(42) *Vi pratade om skola och äta i restaurang. (2114-A2-2) [åt]

När dessa infinita former har använts korrekt har de utelämnats ur analysen (jag kommer dock att tangera också denna korrekta användning av de infinita verbformerna i avsnitt 7.2.5). I tabell 2 redogörs för antalet och andelen använda tempus i materialet, både korrekta och inkorrekta belägg, på de olika färdighetsnivåerna.

Tabell 2 Antal och andel olika tempus på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Presens	58	37,4	245	28,4	38	21,9	341	28,6
Preteritum	75	48,5	504	58,3	118	67,9	697	58,5
Perfekt	3	1,9	22	2,5	7	4,0	32	2,7
Pluskvamperfekt	1	0,6	8	0,9	4	2,3	13	1,1
Futurum	1	0,6	16	1,9	2	1,1	19	1,6
Futurum preteritum	0	0	0	0	1	0,6	1	0
Infinitiv	8	5,2	32	3,7	2	1,1	42	3,5
Supinum	9	5,8	37	4,3	2	1,1	48	4,0
Sammanlagt	155	100,0	864	100,0	174	100,0	1193	100,0

Som framgår av tabell 2 är preteritum den frekventaste tempusformen på alla färdighetsnivåerna. Detta resultat är dock föga överraskande för enligt både Labov & Waletzky (2006) och Christensen (2010) är just preteritum det mest använda tempuset i narrativa texter (se avsnitt 2.7). Min hypotes var också att preteritum skulle vara det vanligaste tempuset i hela materialet och denna hypotes bekräftas således av resultatet. Tabell 2 visar vidare att preteritum är allra frekventast på nivå B1. På denna nivå används preteritum i 67,9 % av alla tempuskrävande kontexter. På nivå A2 är andelen något mindre, 58,3 % och på nivå A1 är den ännu mindre, 48,5 %. Efter preteritum är presens den näst frekventaste tempusformen. Preteritum är vanligare på de högre nivåerna medan andelen presens däremot är högre på de lägre nivåerna, så hög som 37,4 % på nivå A1, 28,4 % på nivå A2 och endast 21,9 % på nivå B1.

Vad gäller andra tempusformer är deras andel ganska liten i jämförelse med presens och preteritum vilket kommer fram i tabell 2. Andelen perfekt och pluskvamperfekt är dock något större på nivå B1 (4,0 % respektive 2,3 %) än på de lägre nivåerna. Användningen av futurum är vanligast på nivå A2, andelen utgör 1,9 % av alla tempusböjda verb. I fråga om futurum preteritum förekommer det endast ett belägg i hela materialet, på nivå B1. Mitt antagande om att andelen komplexa tempus (perfekt, pluskvamperfekt, futurum, futurum preteritum) skulle vara något större på nivå B1 än på de lägre nivåerna stämmer således vad gäller perfekt och pluskvamperfekt men inte i fråga om futurum

och futurum preteritum. Vad gäller de infinita formerna är de vanligare på de lägre nivåerna. Man skall dock observera att det är fråga om överflödigt bruk av de infinita formerna, korrekt bruk av dessa kommer att behandlas i avsnitt 7.2.5.

När helhetsbilden betraktas ger tabell 2 vid handen att preteritum är den mest använda tempusformen (58,5 %) i hela materialet och därefter kommer presens (28,6 %). Andelen andra tempus i materialet är däremot tämligen liten: supinum 4,0 %, infinitiv 3,5 %, perfekt 2,7 %, futurum 1,6 % och pluskvamperfekt 1,1 %.

Enligt min mening är det intressant att jämföra de ovan presenterade resultaten med resultat från Muittaris (2008) och Bergmans (1988) undersökningar (se avsnitten 5.1 respektive 5.2). Båda visade att presens var den frekventaste och preteritum den näst frekventaste tempusformen i alla årskurser. Muittari preciserade dock inte vilka slags ämnen informanterna fick skriva om medan Bergman hade skriftliga berättelser som material. I mitt material är det tvärtom än i dessa två undersökningar: preteritum är den frekventaste och presens den näst frekventaste. Emellertid finner Bergman (1988) också själv sitt resultat överraskande eftersom preteritum är den vanligaste tempusformen för berättandet i svenskan. Muittari (2008) visade dock att preteritum användes något mer i den goda gruppen än i den mediokra och svaga gruppen vilket överensstämmer med resultaten i min undersökning.

Vad gäller perfekt och pluskvamperfekt var de väldigt sällsynta i Muittaris (2008) undersökning, men deras andel var något större i årskurs 3 än i de andra årskurserna. Samma gäller i mitt material. Dessa tempusformer är sällsynta men deras andel är en aning större på nivå B1 än på de lägre nivåerna.

I fråga om de olika färdighetsgrupperna (god – medioker – svag) var tempusfördelningen ungefär likadan i alla grupper i Muittaris (2008) undersökning. I mitt material är däremot presens vanligare på de lägre nivåerna än på nivå B1 medan preteritum är frekventast på nivå B1 och dess andel är lägre på nivåerna A1 och A2.

Enligt Dietrich m.fl. (1995) börjar inläraren tillägna sig tempusböjning först på det sista stadiet, utveckling efter basvarieteteten (se avsnitt 5.3). Före detta stadium baseras tids-

markeringar på adverbial och liknande uttryck. I min undersökning har alla informanter nått detta sista stadium, för var och en av de finska gymnasisterna kan böja verb i tempus. Det finns dock också några drag av basvarieteteten framför allt på de lägre färdighetsnivåerna. På nivå A1 används infinita verbformer (infinitiv eller supinum) i stället för tempusböjda verb i sammanlagt 11,0 % av fallen. På nivå A2 är den motsvarande siffran något mindre, 8,0 % och på nivå B1 så låg som 2,2 %.

7.2 Andelen korrekta tempus

I detta avsnitt söker jag svar på min andra forskningsfråga: I vilken grad använder gymnasisterna de olika tempusen korrekt? Först ger jag en översikt över samtliga tempus på de skilda färdighetsnivåerna och därefter går jag igenom tempusen ett åt gången och jämför korrektheten både i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter. I tabell 3 redovisas antalet och andelen korrekta respektive inkorrekta tempus i gymnasisternas texter för varje färdighetsnivå.

Tabell 3 Antal och andel korrekta respektive inkorrekta tempus på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	114	73,5	706	81,7	164	94,3	984	82,5
Inkorrekt	41	26,5	158	18,3	10	5,7	209	17,5
Sammanlagt	155	100,0	864	100,0	174	100,0	1193	100,0

Som tabell 3 visar är gymnasisterna redan mycket bra vad gäller tempusanvändning. Man kan dock se att andelen korrekta tempus växer på de högre färdighetsnivåerna. På nivå A1 lyckades gymnasisterna använda rätt tempus i 73,5 % av fallen och på nivå A2 var korrekthetsprocenten 81,7 %, Skillnaden är 8,2 procentenheter och den är statistiskt nästan signifikant ($\chi^2=5,575$, $df=1$, $p=0,018$; se avsnitt 6.2 för gränsvärden). På nivå B1 uppgår andelen korrekta fall till 94,3 % och skillnaden mellan denna nivå och nivå A1 är så stor som 20,8 procentenheter. När dessa procentuella skillnader testas parvis med χ^2 -testet blir skillnaden mellan nivåerna B1 och A1 mycket signifikant ($\chi^2=26,828$, $df=1$, $p=0,000$) på samma sätt som skillnaden mellan nivåerna A2 och B1 ($\chi^2=16,789$, $df=1$, $p=0,000$). Min hypotes att gymnasisterna på de lägre färdighetsnivåerna skulle ha svå-

righeter med att använda de olika tempusen korrekt stämmer åtminstone delvis. Även om tempusanvändning på nivå B1 behärskas bättre än på de lägre nivåerna är korrekthetsprocenten även på nivå A1 (73,5 %) ganska hög enligt min mening.

Dessa resultat skiljer sig från Muittaris (2005) undersökning (se avsnitt 5.1). Han hade delat in felen i två grupper: ortografisk-morfologisk-syntaktisk nivå (felskrivningar av olika typ, t.ex. *jämförar, måste använder*) och semantisk nivå (felaktig betydelse, t.ex. *ha* i stället för *få* eller felaktig tidssyftning, t.ex. presens i stället för preteritum). Muittaris resultat visade att det inte skedde någon tydlig utveckling på den semantiska nivån mellan de olika färdighetsklasserna (god – medioker – svag) utan bara på den ortografisk-morfologisk-syntaktiska nivån. Härmed stämmer mina resultat inte med Muittaris för jag fann statistiskt signifikanta skillnader mellan de skilda färdighetsnivåerna vad gäller tidssyftning. Dock innehöll Muittaris ortografisk-morfologisk-syntaktisk nivå också användning av infinita former i stället för finita, en feltyp som jag har tagit med i den semantiska analysen, vilket kan delvis förklara skillnaderna i resultaten.

I sin undersökning fann Muittari (2008) att bedömning av uppsatserna (god-medioker-svag) följde riktighetsgraden som var klart lägre hos de svaga än de mediokra och de goda inlärnarna i fråga om alla verbformer. Detta resultat överensstämmer med resultaten i min undersökning. Som konstaterades ovan är andelen korrekta tempus högre på nivå B1 (94,3 %) än på nivåerna A2 och A1 (81,7 % respektive 73,5 %). Vidare är dessa skillnader statistiskt signifikanta.

7.2.1 Preteritum

Som framkom i avsnitt 7.1 är preteritum det mest använda tempuset i hela materialet. För att granska hur bra gymnasisterna behärskar detta tempus har jag räknat i vilken mån preteritum används rätt respektive fel i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna. Jag inleder med de icke-obligatoriska kontexterna för dessa kontexter återspeglar gymnasisternas egentliga språkbruk, dvs. performans, medan de obligatoriska kontexterna har med de så kallade potentiella kontexterna att göra (se närmare förklaringar om termerna i avsnitt 6.2). I tabell 4 presenteras resultaten för preteritum i icke-obligatoriska kontexter.

Tabell 4 Preteritum i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekta	72	96,0	497	98,6	117	99,2	686	98,4
Inkorrekta	3	4,0	7	1,4	1	0,8	11	1,6
Sammanlagt	75	100,0	504	100,0	118	100,0	697	100,0

Vad gäller preteritum i icke-obligatoriska kontexter behärskas det mycket bra vilket framgår av tabell 4. På nivå B1 uppgår korrektheten till 99,2 % och skillnaden mellan denna nivå och nivå A2 är så liten som 0,6 procentenheter. På nivå A1 uppvisar preteritum något lägre korrekthetsprocent än på de två förstnämnda nivåerna, 96,0 %. Skillnaderna mellan de olika färdighetsnivåerna är sålunda marginella och inte heller statistiskt signifikanta. Dessa höga korrekthetsprocent påvisar att gymnasisterna inte tenderar att överanvända preteritum. Tabell 4 visar vidare att preteritum används i stället för något annat tempus sammanlagt endast i elva fall. Preteritum förekommer i stället för presens i sju fall (exempel 43), i stället för infinitiv i två fall (exempel 44) och i stället för perfekt i två fall (exempel 45).

(43) *Ny hon är hemma men vi skrivade ofta. (2104-A2-2) [skriver]

(44) *Jag är färlig talade svenska (2142-A1-2) [att tala]

(45) *Jag var söket sommarjob varje vinter. (2116-A2-2) [har sökt]

I tabell 5 presenteras i vilken mån preteritum behärskas i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.

Tabell 5 Preteritum i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekta	72	70,6	497	78,6	117	93,6	686	79,9
Inkorrekta	30	29,4	135	21,4	8	6,4	173	20,1
Sammanlagt	102	100,0	632	100,0	125	100	859	100,0

Gymnasisterna tenderar att underanvända preteritum vilket framgår av tabell 5. Sammanlagt används preteritum korrekt i obligatoriska kontexter i 79,7 % av fallen. Det finns också skillnader mellan de olika färdighetsnivåerna. På nivå A1 används preteritum rätt endast i 70,6 % av fallen och skillnaden mellan denna nivå och nivå A2 är 8,0 procentenheter. Skillnaden är dock inte statistiskt signifikant medan skillnaden mellan nivåerna A1 och B1 (23,0 procentenheter) är mycket signifikant ($\chi^2=21,340$, $df=1$, $p=0,000$). Likaså är skillnaden mellan nivåerna A2 och B1 (15,0 procentenheter) mycket signifikant ($\chi^2=15,245$, $df=1$, $p=0,000$).

Vidare ger tabell 5 vid handen att något annat tempus än preteritum används i sammanlagt 20,1 % av fallen. I tabell 6 presenteras vilka tempus det är fråga om och i vilken mån de förekommer.

Tabell 6 Tempus som används i stället för preteritum

	f	%
Presens	90	52,0
Perfekt	5	2,9
Pluskvamperfekt	2	1,2
Infinitiv	31	17,9
Supinum	45	26,0
Sammanlagt	173	100,0

Det framgår av tabell 6 att något annat tempus används i stället för preteritum i sammanlagt 173 fall. Vanligast är det att använda presens, i 52,0 % av dessa fall (exempel 46). Supinum och infinitiv är också relativt vanliga, 26,0 % respektive 17,9 % (exempel 47 och 48). Dessutom används perfekt i fem fall (exempel 49) och pluskvamperfekt i två.

(46) *Min pappa var glad också men han var inte glad att jag kan läsa.

(2118-B1-1) [kunde läsa]

(47) *Jag också spelat boboll. (2160-A2-2) [spelade]

(48) *Vi simmade, grilla korv och bada bastu. (2155-A2-1) [grillade, badade]

(49) *I somras jag har jobbat på hotel Alba i Oppila. (2153-A2-1) [jobbade]

Det är sålunda relativt vanligt att använda presens i stället för preteritum, såsom i exempel 46. Detta kan enligt min mening bero på presensformernas större frekvens i inläringssituationer, såsom i klassrumsspråket (t.ex. *Kan du svara på den här?*) eller i läroböcker (t.ex. *Jag kan sjunga/cykla/spela fotboll...*). Däremot är preteritumformen *kunde* troligen relativt obekant för gymnasisterna för jag antar att man sällan talar i *då*-tempus i klassrumssituationer.

Som framgår av tabellerna 4 och 5 har gymnasisterna svårare att använda preteritum korrekt i obligatoriska kontexter (79,9 %) än i icke-obligatoriska kontexter (98,4 %). Denna skillnad är statistiskt mycket signifikant ($\chi^2=127,142$, $df=1$, $p=0,000$). Detta betyder att gymnasisterna tenderar att underanvända preteritum medan de knappast alls överanvänder det. Detta kan möjligen tolkas som förenkling, dvs. att gymnasisterna har förenklat sitt språk genom att ersätta den svårare tempusformen (preteritum) med en enklare tempusform (presens). Detta kan också bero på faktumet att preteritum inte är så frekvent använt tempus i inläringssituationer (som konstaterades tidigare i samband med exempel 46 med verbformerna *kan* och *kunde*) och således troligen inte så bekant för gymnasisterna.

7.2.2 Presens

Presens är det näst mest använda tempuset efter preteritum som konstaterades i avsnitt 7.1. I tabell 7 redovisas i vilken mån detta tempus används rätt respektive fel i icke-obligatoriska kontexter på de skilda färdighetsnivåerna.

Tabell 7 Presens i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	39	67,2	171	69,8	35	92,1	245	71,8
Inkorrekt	19	32,8	74	30,2	3	7,9	96	28,2
Sammanlagt	58	100,0	245	100,0	38	100,0	341	100,0

Tabell 7 visar att gymnasisterna har problem med korrekt användning av presens i icke-obligatoriska kontexter vilket tyder på överflödigt bruk av presens. I hela materialet utgör andelen korrekta fall endast 71,8 %. På nivå B1 behärskar gymnasisterna presens

bäst, korrekthetsprocenten uppgår till 92,1 %. Skillnaden mellan nivåerna B1 och A2 är 22,3 procentenheter och den är statistiskt nästan signifikant ($x^2=8,267$, $df=1$, $p=0,004$), på samma sätt som skillnaden mellan nivåerna B1 och A1 ($x^2=8,035$, $df=1$, $p=0,005$). Skillnaden mellan A1 och A2 (2,6 procentenheter) är däremot inte signifikant.

Som framgick ovan tenderar gymnasisterna att överanvända presens. Det tempus som presens används mest i stället för är preteritum. I sammanlagt 90 fall av 96 (93,8 %) används presens även där preteritum skulle vara det korrekta tempuset (exempel 50). Presens används också i stället för infinitiv i fyra fall (exempel 51), perfekt i ett fall (exempel 52) samt futurum preteritum i ett fall (exempel 53).

- (50) *Vi åt fisken och jag gillar det. (2110-A2-2) [gillade]
 (51) *Jag tycker om spelar instrumenter och lyssnar på musik. (2137-A1-1)
 [att spela]
 (52) *Jag är spela fotboll nio år (2145-A2-1) [har spelat]
 (53) *Var och en av oss sått at de dör nu. (2107-A2-2) [skulle dö]

Bruket av preteritum i obligatoriska kontexter redogörs för i tabell 8.

Tabell 8 Presens i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	39	88,6	171	94,0	35	97,2	245	93,5
Inkorrekt	5	11,4	11	6,0	1	2,8	17	6,5
Sammanlagt	44	100,0	182	100,0	36	100,0	341	100,0

Tabell 8 visar att det inte är så vanligt att gymnasisterna använder något annat tempus i stället för presens, dvs. presens behärskas bra i obligatoriska kontexter. Det finns emellertid några skillnader mellan de olika färdighetsnivåerna. På nivå B1 uppvisar presens en korrekthet på 97,2 %. Skillnaden mellan nivå B1 och nivå A2 är så liten som 3,2 procentenheter och mellan nivåerna B1 och A1 är den något större, 8,6 procentenheter. Skillnaderna är dock inte statistiskt signifikanta. Något annat tempus används i stället

för presens i sammanlagt 6,5 % av fallen och då infinitiv i tio fall (exempel 54) och preteritum i sju (exempel 55).

(54) *Vi resa där varje sommar. (2131-A2-1) [reser]

(55) *Ny jag hade bra komppis! (2104-A2-2) [har]

I fråga om presens har gymnasisterna mer problem med dess korrekta användning i icke-obligatoriska kontexter än i obligatoriska kontexter vilket framgår av tabellerna 7 och 8. I icke-obligatoriska kontexter används presens rätt i 71,8 % av fallen och i obligatoriska i 93,5 %. Skillnaden är 21,7 procentenheter och den är mycket signifikant ($\chi^2=45,664$, $df=1$, $p=0,000$). Detta betyder att det finns en tendens för överflödigt bruk av presens i materialet. Som konstaterades redan tidigare är presens det tempus som ofta dominerar både i inläringssituationer och i läroböcker. Därför är det troligen naturligare för gymnasisterna att använda denna tidsform även om de skulle kunna bilda och böja de andra tempusen. Med andra ord verkar gymnasisterna ha åtminstone någon slags kompetens i de olika tempusen för belägg på alla de sex tempusen förekommer i materialet. Ändå framkommer presens i performansen i stället för de andra tempusformerna eftersom det antagligen är lättare tempus för gymnasisterna att använda.

7.2.3 Perfekt och pluskvamperfekt

Som konstaterades i avsnitt 7.1 är beläggen på både perfekt och pluskvamperfekt ganska få i materialet. Deras andelar är något större på nivå B1 än på de lägre nivåerna vilket tyder på att bruket av dessa former kräver en högre färdighetsnivå (se tabell 2). I det följande kommer jag att granska detta närmare, både i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter. I tabell 9 redovisas i vilken utsträckning gymnasisterna behärskar korrekt användning av perfekt i icke-obligatoriska kontexter.

Tabell 9 Perfekt i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	2	66,7	16	72,7	5	71,4	23	71,9
Inkorrekt	1	33,3	6	27,3	2	28,6	9	28,1
Sammanlagt	3	100,0	22	100,0	7	100,0	32	100,0

Tabell 9 visar att gymnasisterna tenderar att överanvända perfekt. Allra bäst behärskas detta tempus på nivå A2, där andelen korrekta fall utgör 72,7 %. Skillnaden mellan nivåerna A2 och B1 är dock inte stor, endast 1,3 procentenheter. Däremot är skillnaden mellan nivå A2 och nivå A1 något större, 6,0 procentenheter. Antalet belägg är emellertid relativt litet och skillnaderna är inte statistiskt signifikanta vilket betyder att inga generaliseringar kan göras. Perfekt används i stället för något annat tempus i sammanlagt 28,1 % av fallen: preteritum (exempel 56) eller pluskvamperfekt (exempel 57).

- (56) *Mina bästa memori är vem mina familiejn har gått tittar Scorpions i Miljoona Rocki! (2112-A2-1) [gick (och tittade)]
- (57) *På kvällen när pappa kom från jobb jag berättat that jag har vunnit. (2115-A2-2) [hade vunnit]

I tabell 10 presenteras i vilken utsträckning perfekt behärskas i obligatoriska kontexter.

Tabell 10 Perfekt i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	2	100,0	16	80,0	5	83,3	23	82,1
Inkorrekt	0	0,0	4	20,0	1	16,7	5	17,9
Sammanlagt	2	100,0	20	100,0	6	100,0	28	100,0

Enligt tabell 10 är korrekthetsprocenten för perfekt i obligatoriska kontexter 82,1 % vilket betyder att gymnasisterna underanvänder perfekt något. Bäst behärskas perfekt på nivå A1 (till 100 %). Antalet belägg på perfekt på denna nivå är dock sammanlagt endast två varför resultatet inte kan generaliseras. Skillnaden mellan nivå A2 (80,0 %) och nivå B1 (83,3 %) är inte heller stor. I materialet används något tempus i stället för perfekt i sammanlagt fem fall (preteritum, presens, pluskvamperfekt eller supinum, se exempel 58 och 59).

- (58) Jag var träffat många människor. (2116-A2-2) [har träffat]
- (59) Jag är spela fotboll nio år, jag är både- och spelar och coach.(2145-A2-1) [har spelat]

I exemplen 58 och 59 kan det väl vara fråga om val av fel hjälpverb, *vara* i stället för *ha*. Men som konstaterades i avsnitt 6.2 har jag avgjort verbfrasens tempus enligt hjälpverbets tempus, i dessa fall således utifrån *var* och *är*. Vidare har skribenten i alla fall i exempel 58 använt fel tempussystem, *då*-tempus i stället för *nu*-tempus. I exempel 59 har skribenten däremot också problem med huvudverb som är i infinitiv i stället för supinum.

Gymnasisterna både överanvänder och underanvänder perfekt vilket tabellerna 9 och 10 visar. Överanvändning (71,9 %) är något vanligare än underanvändning (82,1 %). Skillnaderna mellan dessa två är dock inte signifikanta. Dessutom är antalet belägg litet vad gäller perfekt varför generaliseringar inte kan göras. Enligt min mening är det ganska osannolikt att gymnasisterna på nivå A2 skulle behärska perfekt i icke-obligatoriska kontexter bättre (72,7 %) än gymnasisterna på nivå B1 (71,4 %) eller att på nivå A1 skulle perfekt behärskas till 100 % i obligatoriska kontexter.

Vad gäller pluskvamperfekt redogörs för dess korrekta respektive inkorrekta bruk i icke-obligatoriska kontexter i tabell 11.

Tabell 11 Pluskvamperfekt i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	0	0,0	6	75,0	4	100,0	10	76,9
Inkorrekt	1	100,0	2	25,0	0	0,0	3	23,1
Sammanlagt	1	100,0	8	100,0	4	100,0	13	100,0

Tabell 11 visar att gymnasisterna överanvänder pluskvamperfekt. Korrekthetsprocenten i hela materialet är 76,9 %. Antalet belägg är dock mycket litet vilket gör det svårt att jämföra de skilda färdighetsnivåerna. I 23,1 % av fallen används pluskvamperfekt sålunda i stället för något annat tempus och då i stället för preteritum i två fall och perfekt i ett (se exempel 60).

(60) *Och platsen var vi hade spelat var i gymnasiet. (2123-A2-1) [spelade]

I tabell 12 är det fråga om pluskvamperfekt i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.

Tabell 12 Pluskvamperfekt i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	0	0,0	6	66,7	4	100,0	10	66,7
Inkorrekt	2	100,0	3	33,3	0	0,0	5	33,3
Sammanlagt	2	100,0	9	100,0	4	100,0	15	100,0

Gymnasisterna tenderar att underanvända pluskvamperfekt vilket syns i tabell 12. I 33,3 av fallen används något annat tempus i stället för pluskvamperfekt, perfekt i fyra fall (exempel 61) och supinum i ett fall.

- (61) *Jordbrukare har lånat sin gamla moped. Jag körde längs liten skogvägen. (2130-A2-2) [hade lånat]

Som framkom i avsnitt 2.4 anser Ekerot (1995) att pluskvamperfekt är svår för inlärare och att inlärare i stället för gärna använder perfekt. Detta förekommer också i mitt material (som i exempel 61) men eftersom antalen belägg på både perfekt och pluskvamperfekt är få kan jag inte dra några långtgående slutsatser om detta.

Gymnasisterna behärskar bruket av pluskvamperfekt bättre i icke-obligatoriska (76,9 %) än i obligatoriska kontexter (66,7 %) vilket tabellerna 11 och 12 ger vid handen. Detta betyder att pluskvamperfekt både underanvänds och överanvänds men underanvändning är vanligare. Dock är skillnaden inte statistiskt signifikant. Beläggen på pluskvamperfekt är mycket få och därför ska man beakta dessa resultat med försiktighet. Att pluskvamperfekt skulle användas till 100 % inkorrekt både i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter på nivå A1 eller att det skulle användas till 100 % rätt både i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter på nivå B1 är relativt osannolikt enligt min mening.

7.2.4 Futurum och futurum preteritum

Vad gäller antalet futurumformer i materialet är de ganska få (se tabell 2). Därför redovisas användning av futurum i obligatoriska samt i icke-obligatoriska kontexter tillsammans i tabell 13.

Tabell 13 Futurum i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter

	Obligatoriska kontexter		Icke- obligatoriska kontexter	
	f	%	f	%
Korrekt	19	100,0	19	100,0
Inkorrekt	0	0,0	0	0,0
Sammanlagt	19	100,0	19	100,0

Som tabell 13 visar behärskar gymnasisterna användning av futurum till 100 % både i obligatoriska och icke obligatoriska kontexter. Vad gäller futurum är det också intressant att betrakta hur formerna har bildats. Detta presenteras i tabell 14.

Tabell 14 Sätt att bilda futurum

	f	%
Presens	8	42,1
Ska + infinitiv	11	57,9
Kommer att + infinitiv	0	0,0
Sammanlagt	19	100,0

Som framgår av tabell 14 använder gymnasisterna hjälpverbet *ska* + infinitiv i 57,9 % av fallen för att bilda futurum (exempel 62) och presens i 42,1 % av fallen (exempel 63). Konstruktionen *kommer att* + infinitiv förekommer inte i materialet.

- (62) *Finland också vann VM-matchen i ishockey och därför jag inte ska glömma det här veckoslutet! (2127-A2-2) [kommer att glömma]
- (63) Nästa sommar går jag igen mitt sommarstuga. (2166-A2-1)

I exempel 62 har hjälpverbet *ska* använts även om *kommer att* skulle vara det korrekta. Enligt Sundman (2003: 229) är det vanligt att inlärare med finska som förstaspråk an-

vänder hjälpverbet *ska* på ett sätt som skiljer sig från de infödda talarnas sätt att använda detta hjälpverb. Dessa resultat stämmer också med Tropp (2003). Enligt henne användes *ska*, presens samt modala hjälpverb för att uttrycka framtid i det tidiga skedet av inläringen och bruket av *kommer att* utökade senare.

I fråga om futurum preteritum presenteras dess korrekt respektive inkorrekt användning i obligatoriska och icke-obligatoriska kontexter i tabell 15.

Tabell 15 Futurum preteritum i obligatoriska och i icke-obligatoriska kontexter

	Obligatoriska kontexter		Icke- obligatoriska kontexter	
	f	%	f	%
Korrekt	1	25,0	1	100,0
Inkorrekt	3	75,0	0	0,0
Sammanlagt	4	100,0	1	100,0

Gymnasisterna har problem med futurum preteritum i obligatoriska kontexter, dvs. de underanvänder detta tempus. Dock är antalet dessa kontexter väldigt få så generaliseringar kan inte göras. I stället för futurum preteritum används infinitiv, presens och supinum. Vad gäller de icke-obligatoriska kontexterna finns det endast ett belägg på futurum preteritum i materialet (se exempel 64).

- (64) Hon sade ”min pappa sade att vi skulle gå till hemma, kanske klockan är över 20.00”. (2138-B1-1)

Att futurum preteritum nästan inte alls förekommer i materialet påvisar att det troligen är fråga om ett svårt tempus för inlärare och användning av det skulle kräva en högre färdighetsnivå. Att använda futurum preteritum i skrivna berättelser är emellertid någorlunda vanligt hos infödda talare vilket diskuteras senare i avsnitt 7.3.

7.2.5 Infinita verbformer

I detta avsnitt redovisas bruket av infinita verbformer (supinum och infinitiv) i icke-obligatoriska respektive obligatoriska kontexter. Antal och andelar i detta avsnitt går inte att jämföra med de antal och procent som presenterades i tabell 2 eftersom antalet

korrekta supinum- och infinitivformer har räknats med i tabellerna 16-19. Dessa former ingick inte i analysen av antalet olika tempus (avsnitt 7.1). Först redogörs för supinum i icke-obligatoriska kontexter i tabell 16.

Tabell 16 Supinum i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	2	18,9	24	37,5	9	81,1	35	40,7
Inkorrekt	9	81,1	40	62,5	2	18,9	51	59,3
Sammanlagt	11	100,0	64	100,0	11	100,0	86	100,0

Tabell 16 visar att gymnasisterna behärskar supinum sammanlagt till 40,7 % i icke-obligatoriska kontexter, med andra ord överanvänder de supinum. Vad gäller skillnaderna mellan de olika färdighetsnivåerna behärskas supinum i icke-obligatoriska kontexter mycket bättre på nivå B1 än på de lägre nivåerna. På nivå B1 uppgår korrekthetsprocenten till 81,1 % medan det motsvarande värdet endast är 37,5 % på nivå A2 och så låg som 18,9 % på nivå A1. Skillnaderna mellan de tre nivåerna är dock inte statistiskt signifikanta även om de procentuella skillnaderna är påfallande. Som framgår av tabell 16 används supinum i stället för någon annan verbform i sammanlagt 51 fall i icke-obligatoriska kontexter: preteritum i 46 fall (exempel 65), pluskvamperfekt och futurum preteritum i ett fall samt i hjälpverbkonstruktioner i stället för infinitiv i tre fall (exempel 66).

- (65) *Jag kommer ihåg bra, när jag vunnit den första gangen i kortspel.
(2123-A2-1) [vann]
- (66) *I kväll det började regnat. (2129-A2-2) [regna]

I tabell 17 redogörs för supinum i obligatoriska kontexter på de skilda färdighetsnivåerna.

Tabell 17 Supinum i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	2	50,0	24	80,0	9	81,1	35	77,8
Inkorrekt	2	50,0	6	20,0	2	18,9	10	22,2
Sammanlagt	4	100,0	30	100,0	11	100,0	45	100,0

Det framgår av tabell 17 att gymnasisterna också underanvänder supinum. Formen behärskas bäst på nivå B1 (till 81,1 %) i obligatoriska kontexter. Skillnaden mellan nivåerna B1 och A2 är endast 1,1 procentenheter medan supinum uppvisar mycket lägre korrekthetsprocent på nivå A1, så låg som 50,0 %. Dock är antalet belägg mycket litet på nivåerna A1 och B1 och skillnaderna är inte statistiskt signifikanta varför generaliseringar inte kan göras. I stället för supinum används något annat verbform i sammanlagt 22,2 % av fallen: presens i sju fall (exempel 67), preteritum i två fall (exempel 68) samt infinitiv i ett fall.

(67) *Jag hade tyckar om det så lång. (2158-A2-1) [tyckt]

(68) *Det var skrämmande, men nu jag hade lärde åt inte gå på tun isen.
(2152-A2-2) [lärt]

Som framgår av tabellerna 16 och 17 har gymnasisterna mer problem med supinum i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter. I icke-obligatoriska kontexter uppvisar gymnasisterna en 40,7 %:ig behärskning av supinum och i obligatoriska kontexter uppgår andelen korrekta fall till 77,8 %. Skillnaden är 37,1 procentenheter och den är statistiskt mycket signifikant ($\chi^2=16,324$, $df=1$, $p=0,000$). Detta betyder att gymnasisterna tenderar att överanvända supinum mycket medan underanvändning är något ovanligare. Enligt min mening är detta resultat mycket intressant eftersom gymnasisterna verkar på något sätt blanda ihop formerna supinum och preteritum: preteritum är det vanligaste tempuset som supinum används i stället för. Supinum används för att bilda pluskvamperfekt som är ett *då*-tempus men också för att bilda ett *nu*-tempus, perfekt vilket möjligen kan leda till förväxlingen av dessa former. Enligt min mening kan gymnasisterna också blanda ihop rena böjningsformer. När verbets temaformer, dvs. verbets böjning (t.ex. *vara, är, var, varit*) presenteras i läroböcker är supinumformen den form som

kommer sist. Detta kan möjligen leda till att inlärare antar att det är den sista formen (supinum) som används för förfluten tid.

I tabell 18 redogörs för bruket av infinitiv i icke obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna.

Tabell 18 Infinitiv i icke-obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	7	43,8	62	65,3	31	93,9	100	69,4
Inkorrekt	9	56,2	33	34,7	2	6,1	44	30,6
Sammanlagt	16	100,0	95	100,0	33	100,0	144	100,0

Som framgår av tabell 19 är korrekthetsgraden för infinitiv i hela materialet 69,4 % i icke-obligatoriska kontexter, dvs. infinitiv överanvänds i någon mån. Bäst behärskas denna verbform på nivå B1 (till 93,9 %). Skillnaden mellan nivåerna B1 och A2 är 28,6 procentenheter och den är statistiskt mycket signifikant ($\chi^2=10,138$, $df=1$, $p=0,001$) och mellan nivåerna B1 och A1 50,1 procentenheter som också är mycket signifikant ($\chi^2=15,591$, $df=1$, $p=0,000$). Skillnaden mellan nivå A1 och nivå A2 är däremot inte statistiskt signifikant trots att den procentuellt är stor, 21,5 procentenheter. I materialet används således infinitiv i stället för någon annan verbform i sammanlagt 30,6 % av fallen: preteritum i 31 fall (exempel 69), presens i tio fall (exempel 70), supinum i två fall och futurum preteritum i ett fall.

(69) *I august vi gå på fiska igen och jag fick en stor fisk. (2110-A2-2) [gick]

(70) *Vi resa där varje sommar. (2131-A2-1) [reser]

I tabell 19 redovisas i vilken mån infinitiv används korrekt respektive inkorrekt i obligatoriska kontexter.

Tabell 19 Infinitiv i obligatoriska kontexter på de olika färdighetsnivåerna

	A1		A2		B1		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Korrekt	7	46,7	62	78,5	31	96,9	100	79,4
Inkorrekt	8	53,3	17	21,5	1	3,1	26	20,6
Sammanlagt	15	100,0	79	100,0	32	100,0	126	100,0

Tabell 19 visar att gymnasisterna också underanvänder infinitiv. Bäst behärskas infinitiv på nivå B1 (till 96,9 %). Skillnaden mellan nivåerna B1 och A2 är 18,4 procentenheter som är statistiskt nästan signifikant ($x^2=5,671$, $df=1$, $p=0,017$) och vidare är skillnaden mellan nivå B1 och nivå A1 50,2 procentenheter som är mycket signifikant ($x^2=16,629$, $df=1$, $p=0,000$). Vad gäller skillnaden mellan nivåerna A1 och A2 (31,8 procentenheter) är den statistiskt nästan signifikant ($x^2=6,536$, $df=1$, $p=0,011$). I stället för infinitiv används någon annan verbform i sammanlagt 20,6 % av fallen: presens i 14 fall (exempel 71), preteritum i 9 fall (exempel 72) och supinum i 3 fall (exempel 73).

- (71) *Jag kan inte berättar hur viktig de är på mig! (2114-A1-1) [berätta]
 (72) *Den resa var bäst effarellet i mitt livet och jag kunde gick det med mina släktingar! (2126-A2-1) [gå]
 (73) *I kväll det började regnat. (2129-A2-2) [regna]

Som tabellerna 18 och 19 visar har gymnasisterna mer problem med infinitiv i icke-obligatoriska än i obligatoriska kontexter. Detta betyder att överanvändning av infinitiv är vanligare än underanvändning. I icke-obligatoriska kontexter behärskas infinitiv till 69,4 % och i obligatoriska kontexter till 79,4 %. Skillnaden är 10 procentenheter men den är inte statistiskt signifikant. Att infinitiv både överanvänds och underanvänds kan eventuellt förklaras på olika sätt. Att infinitiv används i stället för tempusböjda verb kan kanske förklaras med infinitivens ställning som grundform. I ordlistor och liknande är det ofta just infinitiv som ges och möjligen konjugationsnummer vilket kan leda till att inläraren använder denna form utan att böja den (jfr Lahtinen & Paavilainen 2011: 110.) Med andra ord förenklar inlärare sitt språk genom att använda en enklare struktur (infinitiv) i stället för komplexare strukturer (tempusböjda verb). Enligt min mening är det däremot också ganska naturligt att infinitiv underanvänds i någon mån. Som konstatera-

des tidigare är presens troligen den mest bekanta tidsformen för gymnasisterna och därför används den också i stället för infinitiv. Å andra sidan kan inläraren ha en uppfattning att alla verb måste vara i samma form, som i exempel 72 (*kunde gick*) vilket likaså leder till infinitivens underanvändning. Philipsson (2007) som undersökte bruket av verbmorfologi hos svenskinlärare i gymnasieåldern med irakisk arabiska, persiska respektive somali som förstaspråk fick likadana resultat. I hans undersökning var konstruktionen modalt hjälpverb + presens/preteritum någorlunda vanligt. Som konklusion anser Philipsson att hjälpverbets tempus påverkar huvudverbets tempus hos några inlärare. (Philipsson 2007: 142-143.)

Beträffande antalet infinitiv- och supinumformerna i undersökningen är antalet infinitivformer större än antalet supinumformer (144 respektive 86). Både Muittari (2008) och Bergman (1988) fick liknande resultat. I deras undersökningar var andelen infinitivformer likaså större än andelen supinumformer.

7.2.6 Sammanfattning

För att få en helhetsbild på tempusanvändning i de obligatoriska respektive de icke-obligatoriska kontexterna sammanfattar jag i tabellerna 20 och 21 svårighetssekvenserna för de fyra frekventaste tempusen (jfr tabell 2), dvs. preteritum, presens, supinum och infinitiv. Siffrorna i tabellerna är andelar korrekta fall för varje tempus i hela materialet.

Tabell 20 Svårighetssekvens i icke-obligatoriska kontexter

Pret.	Pres.	Inf.	Sup.
98,4 % >	71,8 % >	69,4 % >	40,7 %

Tabell 21 Svårighetssekvens i obligatoriska kontexter

Pres.	Pret.	Inf.	Sup.
93,5 % >	79,9 % >	79,4 % >	77,8 %

Som tabellerna 20 och 21 visar behärskas preteritum bäst i de icke-obligatoriska kontexterna (98,4 %) och presens är den följande (71,8 %). I obligatoriska kontexter är det tvärtom, presens behärskas bäst (93,5 %) och därefter kommer preteritum (79,9 %).

Detta innebär att gymnasisterna tenderar att underanvända preteritum medan presens överanvänds. Enligt min mening verkar detta naturligt med berättelser som material. Preteritum är ju den vanligaste tidsformen i narrativa texter medan presens är den vanligaste tempusen i inlärarespråket (jfr t.ex. Muittari 2005, 2008, Bergmann 1988). När presens används i stället för preteritum leder det till underanvändning av preteritum och överanvändning av presens. Det kan kanske med andra ord vara fråga om fenomenet förenkling. Den lättare strukturen (presens) används i stället för den svårare (preteritum).

Vad gäller de infinita verbformerna behärskas de sämre än de finita, både i icke-obligatoriska och obligatoriska kontexter. Också Muittari (2008) visade detta i sin studie. Vad gällde riktighetsgraden var den högre i finita (88,1 %) än i infinita verbformer (82,7 %) i hans studie. Dock undersökte Muittari endast de icke-obligatoriska kontexterna och enligt honom behärskades presens bäst i alla årskurserna. Därefter följde preteritum (åk 1 och åk 3) eller infinitiv (åk 1 och studentprovet). Mina resultat visade däremot att det är preteritum som behärskas bäst i icke-obligatoriska kontexter. Som har nämnts tidigare hade Muittari inte berättelser som material vilket troligen förklarar skillnaderna i våra resultat. I berättelser har preteritum en särskild roll vilket betyder att det finns fler kontexter som kräver detta tempus och därmed fler möjligheter att använda presens i stället för preteritum. I Muittaris undersökning var däremot presenskrävande kontexter troligen den största gruppen vilket betyder att hans informanter fick använda det tempus som de antagligen behärskar bäst (presens).

7.3 Tempus hos de svenska gymnasisterna

I detta avsnitt behandlas den tredje forskningsfrågan: Använder de infödda talare något tempus på ett sätt som skiljer sig från de finska gymnasisternas tempusanvändning? Jag kommer att redogöra för antalet och andelen olika tempus i de svenska gymnasisternas texter (se tabell 22) och jämföra dessa andelar med de finska gymnasisternas tempusanvändning som presenterades i avsnitt 7.1.

Tabell 22 Fördelningen av olika tempus hos de svenska respektive de finska gymnasisterna

	Svenska gymnasister		Finska gymnasister	
	f	%	f	%
Presens	111	18,3	341	28,6
Preteritum	397	65,6	697	58,5
Perfekt	22	3,7	32	2,7
Pluskvamperfekt	30	5,0	13	1,1
Futurum	19	3,1	19	1,6
Futurum preteritum	26	4,3	1	0
Infinitiv	0	0,0	42	3,5
Supinum	0	0,0	48	4,0
Sammanlagt	605	100,0	1193	100,0

Som tabell 22 visar är preteritum det mest använda tempuset i svenska gymnasisternas texter, dess andel är 65,6 % av alla tempusböjda verb. Jag anser att detta är naturligt för preteritum är den vanligaste verbformen i berättande texter. Andelen preteritumformer i de finska gymnasisternas texter är något mindre, skillnaden är 7,1 procentenheter. Andelen presensformer är 18,3 % hos de infödda talare vilket är lägre än hos de finska gymnasisterna (28,6 %). Andelen andra tempus är betydligt lägre än andelen dessa två förstnämnda tempus i de svenska gymnasisternas texter vilket var också fallet hos de finska gymnasisterna. Andelarna perfekt (3,7 %), pluskvamperfekt (5,0 %), futurum (3,1 %) och futurum preteritum (4,3 %) är dock alla högre än motsvarande andelar hos de finska gymnasisterna. Således stöder dessa resultat min hypotes som var att de svenska gymnasisterna skulle använda de olika tempusen mer varierande än de finska gymnasisterna.

Det finns också andra skillnader vad gäller tempusanvändning mellan de infödda talarna och de finska gymnasisterna. Av alla presensformer hos de svenska gymnasisterna används 36,9 % som historiskt presens, dvs. som *då*-tempus (se exempel 74). I de finska gymnasisternas texter finns det däremot bara två belägg som kan tolkas som historiskt presens (se exempel 75).

- (74) Precis när jag packat klart och skulle stänga väskan så spricker låset och väskan går inte och stänga. (1002-SV)

(75) Plötsligt mina syster Maria säljar för mej tittar på svamp! (2102-A2-2)

De svenska gymnasisternas texter är också tämligen talspråkliga vilket syns till exempel i deras preteritumformer. I några fall har de använt verbstam för att uttrycka preteritum vilket tillhör talspråket. Dessa former har sålunda inte tolkats som inkorrekta vilket är fallet hos de finska gymnasisterna utan som talspråkliga drag (se exempel 76).

(76) När vi vakna så fick han ett samtal att vi skulle åka till mormor – morfars lägenhet genast! (1021-SV)

Vad gäller användning av futurum är konstruktionen *kommer (att)* vanligast hos de svenska gymnasisterna (73,7 %). Intressant är dock att gymnasisterna tenderar att utelämna infinitivmärket *att*, i 78,6 % av fallen har det utelämnats (se exempel 77).

(77) Sen den dagen har blondinen en otrolig ormfobi som hon aldrig kommer bli av med. (1011-SV)

Det näst vanligaste sättet att bilda futurum är presens (21,1 %) medan hjälp verbet *ska* används endast en gång (5,3 %). Hos de finska gymnasisterna är det tvärtom: konstruktionen *kommer att* förekommer inte alls i materialet utan futurum uttrycks med hjälp verbet *ska* + infinitiv (57,9 %) eller presens (42,1 %). Att hjälp verbet *ska* inte är frekvent i de svenska gymnasisternas texter kan förklaras med dess modala bibetydelse (tvång, löfte). De finska gymnasisterna verkar däremot förknippa *ska* med futurum i hög grad (jfr Sundman 2003).

7.4 Tempusharmoni

Min sista forskningsfråga gällde tempusharmoni i de finska respektive de svenska gymnasisternas texter. Jag kommer först att behandla tempusskiftet i materialet kvantitativt och därefter redogör jag för tempusharmoni i berättelser kvalitativt genom att ge representativa exempel på hur gymnasisterna använder de två tempussystemen (*nu-* och *då-*

tempus). I tabell 23 presenteras antalet och andelen tempusskiften i de finska respektive de svenska gymnasisternas texter.

Tabell 23 Tempusskiften hos de finska respektive de svenska gymnasisterna

	A1		A2		B1		Sv		Sammanlagt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Inga	13	46,4	18	20,2	2	15,4	3	9,7	36	22,4
Ett	5	17,9	20	22,5	3	23,1	7	22,6	35	21,7
Två >	10	35,7	51	57,3	8	61,5	21	67,7	90	55,9
Sammanlagt	28	100,0	89	100,0	13	100,0	31	100,0	161	100,0

Som framgår av tabell 23 är det vanligare på de lägre nivåerna att det inte finns några tempusskiften i texter, dvs. gymnasisterna har använt tempus bara från *nu*-systemet eller från *då*-systemet. På nivå A1 används tempus från endast ett tempussystem i 46,4 % av fallen. *Då*-tempus är i dessa fall vanligare än *nu*-tempus (76,9 % respektive 23,1 %). På de högre nivåerna och hos de svenska gymnasisterna är det däremot vanligare att byta tempussystem oftare. I de svenska gymnasisternas texter byts tempussystem två eller flera gånger i 67,7 % av fallen. På nivåerna B1 och A2 är motsvarande andel också relativt hög, 61,5 % respektive 57,3 %. Också i Bergmans (1988) undersökning förekom det växling mellan skilda tempus (se avsnitt 5.3). Hälften av de finska eleverna och en tredjedel av de svenska eleverna varierade *nu*- och *då*-tempus. De spansktalande eleverna däremot höll sig till *nu*-tempus och bara två av dem uppvisade variation i sina texter.

Att gymnasisterna på nivå A1 håller sig till ett och samma tempussystem betyder att de har mindre variation mellan de olika tempusen än gymnasisterna på de högre färdighetsnivåerna eller de svenska gymnasisterna. Utifrån denna information kan det dock inte konstateras om variationen tyder på inkorrekt språkbruk eller om det är fråga om stilistisk variation (se exemplen 34 och 35 i avsnitt 3.2). I det följande granskas tempusharmoni och ges exempel från materialet som klargör detta.

Vad gäller tempusharmoni i berättelserna är det tämligen svårt att definiera om skribenterna följer den eller inte. Som konstaterades i avsnitt 2.7 är preteritum och presens de tempus som Labov & Waletzky (2006) och Christensen (2010) ser som lämpliga för

narrativa texter. Mina informanternas texter är dock inte narrativa i den strikta betydelsen för texterna innehåller hänvisningar till nuet och till framtiden (se exempel 78).

(78) Jag kan aldrig glömma det dag när jag fyllde 17. (2111-B1-2)

De finska gymnasisterna har problem med tempusharmoni på alla färdighetsnivåer och även de svenska gymnasisterna bryter mot tempusharmoni i några fall. Som framgick ovan är tempusskiften ganska vanliga i materialet. En stor del av dessa skiften är korrekta om tidssyftningen bara framgår klart av kontexten. Om tidssyftningen är oklar, om man byter tempus mitt i en sats eller om man hoppar från ett tempussystem till ett annat utan anledning har jag tolkat att texten saknar tempusharmoni. På de lägre nivåerna (A1, A2) är texterna ganska korta (31,3 respektive 51,9 ord i medeltal) så de felaktiga tempusskiftena betonas. På nivå B1 och hos de svenska gymnasisterna är texterna längre (98,2 respektive 217,2 ord i medeltal) och antalet korrekta tempusskiftena större så de felaktiga tempusskiftena får inte så stor betydelse. I det följande kommer jag att ge exempel på texter där det förekommer problem med tempusharmoni (exempel 79-82).

(79) Jag och min föräldrar gick på Italia i sommaren.

Vi hade på Italia två veckan.

Semester var jättekul. Det var varmt och solen skiner.

Det var bäst semester. (2165-A1-2)

(80) Jag var i Arizona första årre. Det är jätte kul! Jag går där med min bäst kompis. Där bor min amerikans kompis. Vi går i Grand canyon, i Las Vegas, Disneyland och i San Diego.

Jag vill gå nu på Arizona och se min kompis! Det var min första timma i Arizona. Solen skiner, är varm, det är bäst på mej! Jag saknar det timma jätte mycket. (2159-A2-1)

(81) Det är femtonde Maj och Finland spelar mot Sverige i ishockey VM final. Först Sverige gjorde 1-0 i andra period och jag tänkte att vi förlorar igen. Men Jarkko Immonen gjorde 1-1 mål och i tredje period vi spelat mycket bättre än Sverige och gjorde fem mål. Äntligen vi vann

guld! Det var jätte häftigt! Jag kan inte glömma det söndag och den spel.
(2134-B1-2)

- (82) Jag kommer aldrig glömma när jag hoppade fallskärm. Det gjorde jag i somras. Det är ju inte direkt något som man gör varje dag. Jag och min kompis Kaisa åkte till Eskelstuna för att träffa några av mina släktingar, och när vi kom dit sa dom att vi skulle få en stor överraskning. Dom drog med oss till ett flygplan och när vi var där sa dom att vi skulle få hoppa fallskärm. Jag blev glad för det är något som jag länge hade velat testa men blev också nervös. Vi flög långt upp i luften och sedan öppnades dörren till flyget så att vi kunde hoppa ut. Vi flög inte själva utan hade en som var proffs på sånt här som vi satte fast i. Ett plus var att proffes var snygg. (1031-SV)

I exempel 79 berättar skribenten om sin semester i *då*-tempus. Genom att använda presens i satsen ”*och solen skiner*” bryter han eller hon mot tempusharmoni. Att man på detta sätt hoppar från ett tempussystem till ett annat är ganska vanligt i materialet, framför allt på nivåerna A1 och A2. I exempel 80 blandar skribenten de två tempussystemen i högre grad. Han eller hon börjar beskrivningen av sin resa i *då*-tempus: ”*Jag var i Arizona första årre*” och fortsätter därefter med presens ”*Det är jätte kul*”. Troligen har skribenten försökt uttrycka *förra året* och då är det fråga om en given tid i det förflutna och preteritum är det rätta tempuset. Att man inte har kunnat välja rätt tempussystem och hoppar från ett system till ett annat förekommer också ganska ofta på de lägre nivåerna.

Vad gäller exempel 81 illustrerar det ett något ovanligare sätt att bryta mot tempusharmonin. Skribenten har börjat med presens vilket skulle vara korrekt om hela berättelsen var skriven med *nu*-tempus. Dock byter han eller hon till preteritum redan i den andra satsen: ”*Först Sverige gjorde 1-0 i andra period*” och fortsätter med det. I exempel 82 har skribenten blandat ihop två tidpunkter, hans eller hennes nutid och dåtid. Eftersom i berättelsen också i övrigt varierar mellan *nu*- och *då*-tempus, vilket är helt korrekt, är det i detta fall fråga om ett stilistiskt val. Antingen ska man säga ”*det är något som jag*

länge har velat testa” (berättarens nutid) eller ”*det var något som jag länge hade velat testa*” (berättarens dåtid).

Som exempel 79-82 visade har både de finska och de svenska gymnasisterna problem med tempusharmoni. På de lägre nivåerna (A1, A2) är det för det mesta fråga om felaktig blandning av presens- och preteritumformer medan det snarare är fråga om stilistiska aspekter hos de svenska gymnasisterna. Nivå B1 befinner sig någonstans mellan dessa två. På denna nivå gör inlärare fortfarande några grundläggande fel med presens och preteritum men en del av felen är också stilistiska.

Bergman (1988) undersökte vid sidan av tempusanvändning också tempusharmoni (se avsnitt 5.3). Enligt henne bröt de flesta eleverna, både infödda och tvåspråkiga talare, mot den svenska normen. Jag har inte undersökt tempusharmoni kvantitativt men mina resultat verkar stödja Bergmans resultat: både de finska och de svenska gymnasisterna har problem med tempusharmonin.

8 Sammanfattning och diskussion

Syftet med föreliggande undersökning var att studera finska gymnasisters tempusanvändning i skrivna berättelser. Texterna var bedömda enligt den gemensamma europeiska referensramen och huvudsyftet var att jämföra skillnader mellan de olika färdighetsnivåerna (A1, A2, B1). Som kontroll- och jämförelsegrupp hade jag gymnasister från Sverige. Mitt material bestod av sammanlagt 130 berättelser skrivna av de finska gymnasisterna och 31 skrivna av de svenska gymnasisterna. För det första studerade jag vilka tempus gymnasisterna använde på de olika färdighetsnivåerna och för det andra i vilken grad dessa tempus användes korrekt. Vidare undersökte jag om de svenska gymnasisterna använde något tempus på ett sätt som skiljde sig från de finska gymnasisternas tempusanvändning. Slutligen granskade jag i vilken utsträckning de finska respektive de svenska gymnasisterna iakttog tempusharmoni.

Vad gäller tempusfördelning i berättelserna visade min studie att preteritum var den frekventaste (58,5 %) och presens den näst frekventaste (28,6 %) tempusformen i hela materialet. Enligt min mening är detta inte överraskande eftersom både Labov & Waletsky (2006) och Christensen (2010) framhåller att just preteritum och presens är de två tempus som lämpar sig för narrativa texter och att preteritum av dessa två är vanligare. Även min hypotes var att preteritum skulle vara den frekventaste tidsformen i materialet. Intressant är att preteritum användes mer på nivå B1 (67,9 %) än på de lägre nivåerna (A2: 58,3 %, A1: 48,5 %) medan presens var vanligare på nivå A1 (37,4 %) än på de högre nivåerna (A2: 28,4 %, B1: 21,9 %). Detta innebär att en hög andel preteritumformer i en berättelse tyder på tämligen hög färdighetsnivå.

Både Muittari (2008) och Bergman (1988) visade i sina studier att presens var det mest använda tempuset i inläraresvenska och därefter kom preteritum vilket inte överensstämmer med mina resultat. Muittaris material bestod dock inte av berättelser vilket är en sannolik förklaring till skillnaden i resultaten. Bergman undersökte däremot narrativa texter på samma sätt som jag och således är skillnaden svårare att förklara. Dock anser även Bergman själv resultatet vara förvånande för preteritum är det vanligaste tempuset för berättandet i svenskan.

Vad gäller de mer komplexa tempusen var deras andel ganska liten i materialet. Dock var antalet perfekt (4,0 %) och pluskvamperfekt (2,3 %) något större på nivå B1 än på de lägre nivåerna. Detta stämmer väl överens med de resultat som Muittari (2008) visade i sin studie. Dessutom stöder detta min hypotes som var att andelen komplexa tempus skulle vara något större på nivå B1 än på de lägre nivåerna.

Denna undersökning visade vidare att de finska gymnasisterna använde de olika tempusen tämligen korrekt. I genomsnitt var korrekthetsprocenten i materialet 82,5 %. Gymnasisterna på nivå B1 var bäst på korrekt tempusbruk: korrekthetsprocenten uppgick till 94,3 % på denna nivå. Min hypotes var att gymnasisterna på de lägre färdighetsnivåerna skulle ha svårigheter med att använda de olika tempusen korrekt. Enligt min mening stämmer detta åtminstone delvis. Även om tempusanvändning på nivå B1 behärskades bäst var korrekthetsprocenten på nivå A1 också relativt hög, 73,5 %. Dock var skillnaderna mellan de olika färdighetsnivåerna statistiskt signifikanta vilket i sin tur förstärker hypotesen.

Det är intressant att jämföra mina resultat med Muittari (2005) för han påvisade i sin undersökning att det inte fanns några tydliga skillnader mellan de olika färdighetsklasserna (god – medioker – svag) på den semantiska nivån utan endast på den ortografisk-morfologisk-syntaktiska nivån. Detta vill säga att det skedde en tydlig utveckling i fråga om felskrivningar av olika typ men inte vad gällde felaktig betydelse eller tidssyftning. Det som åtminstone delvis kan förklara skillnaden mellan mina och Muittaris resultat är att hans ortografisk-morfologisk-syntaktiska nivå också innehöll bruket av infinita former i stället för finita, en feltyp som jag däremot tolkade som semantisk .

I fråga om preteritum visade min studie att gymnasisterna hade svårigheter med detta tempus i obligatoriska kontexter men inte i icke-obligatoriska kontexter vilket innebär att preteritum underanvändes i materialet. Dessutom var underanvändning vanligare på de lägre färdighetsnivåerna. Den verbform som användes mest i stället för preteritum var presens. Detta betyder att det förekom förenkling i texterna, m.a.o. använde gymnasisterna de lättare presensformerna i stället för de svårare preteritumformerna. Att preteritum underanvändes kan bero på det faktum att det möjligen inte är ett så frekvent använt tempus i inlärningssituationer och därför inte så bekant för gymnasisterna. Detta

ledde förmodligen till att gymnasisterna använde de mer bekanta presensformerna i stället för preteritum.

Att presens användes i stället för preteritum i materialet ledde till överflödigt bruk av presens. Överanvändning var vanligare på de lägre färdighetsnivåerna. Däremot var underanvändning av presens tämligen ovanligt, dock fanns det en procentuellt relativt stor skillnad mellan nivåerna A1 (88,6 %) och B1 (97,2 %).

Antalet belägg på perfekt och pluskvamperfekt var ganska litet i materialet varför inga slutsatser kan dras av deras användning i obligatoriska respektive icke-obligatoriska kontexter. En möjlig tolkning är att användning av perfekt och pluskvamperfekt skulle kräva en högre färdighetsnivå än B1. Å andra sidan var andelen perfekt och pluskvamperfekt tämligen liten också hos de svenska gymnasisterna (3,7 % respektive 5,0 %) vilket kan betyda att dessa tidsformer har ganska marginell roll i berättelser.

Likaså var antalet futurum- och futurum preteritumformer mycket litet vilket kan bero på att futurum användes endast för att kommentera vad man kommer att berätta i det följande eller för att bevisa att man inte kommer att glömma det man just har berättat. I de svenska gymnasisternas texter var futurum preteritum ett relativt vanligt tempus i jämförelse med de finska gymnasisternas texter vilket tyder på att detta tempus är svårt och skulle kräva en högre färdighetsnivå. I Tropps (2003) undersökning användes *ska*, presens samt modala hjälpverb för att uttrycka framtid i det tidiga skedet av inlärningen och användningen av *kommer att* utökades senare. Dessa resultat stämmer väl överens med de resultat som jag erhöll. För att uttrycka futurum använde gymnasisterna antingen hjälpverbet *ska* eller presens vilket tyder på att konstruktionen *kommer att* skulle kräva en högre färdighetsnivå än B1.

Vad gäller de infinita verbformerna, infinitiv och supinum, var överflödigt bruk av dessa former vanligare än underanvändning. Detta vill säga att gymnasisterna förenklade sitt språk genom att ersätta de tempusböjda verben med enklare infinita former. Allra vanligast i materialet var överanvändning av supinum: dess korrekthetsprocent i icke-obligatoriska kontexter var endast 40,7 %. Supinum användes mest i stället för preteritum vilket betyder att gymnasisterna förväxlade dessa två tidsformer. Enligt min me-

ning kan detta bero på att gymnasisterna blandade ihop temaformerna. I läroböcker presenteras verbböjningsformerna ofta i följd (t.ex. *vara, är, var, varit*) vilket kanske ledde till att inlärare antog att den sista formen används för förfluten tid. Intressant är också att infinitiv både över- och underanvänds (69,4 % respektive 79,4 %). Å ena sidan fungerar infinitiven som grundform i ordlistor och liknande vilket kan leda till att verbet används oböjt. Å andra sidan kan andra tidsformer användas i stället för infinitiv om de är mer bekanta för inläraren (t.ex. *presens*) eller om inlärare är av den uppfattningen att två verbformer måste vara i samma form (t.ex. *kunde gick*).

I fråga om tempus i de svenska gymnasisternas texter bekräftade mina resultat hypotesen, dvs. att de infödda talarna skulle använda de olika tempusen mer varierande. Detta gällde framför allt de komplexa tempusen, perfekt, pluskvamperfekt, futurum och futurum preteritum, som alla hade större frekvens i de svenska än i de finska gymnasisternas texter. I de svenska gymnasisternas texter var andelen preteritumformer större och andelen presensformer mindre än i de finska gymnasisternas texter. Dessutom användes presens som historiskt presens i 36,9 % av fallen. Detta påvisar att preteritum verkligen är huvudtempuset i berättandet och att dess korrekta användning i kombination med andra *då*-tempus skulle tyda på tämligen hög färdighetsnivå hos andraspråksinlärare.

Slutligen undersöktes tempusharmoni och tempusskiften. Min studie visade att det var vanligare på nivå A1 att det inte fanns några tempusskiften i texter, dvs. texten var skriven antingen i *nu*-tempus eller i *då*-tempus. En orsak till detta kan vara att texterna på denna nivå var tämligen korta. Däremot var det på nivåerna A2 och B1 och framför allt hos de svenska gymnasisterna vanligare att texterna innehöll flera tempusskiften. Det kom dessutom fram att både de finska och de svenska gymnasisterna hade problem med tempusharmoni. På nivåerna A1 och A2 var det mestadels fråga om felaktig blandning av presens- och preteritumformer medan det hos de svenska gymnasisterna snarare gällde stilistiska aspekter. På nivå B1 gjordes några liknande grundläggande fel som på de lägre nivåerna men en del av felen var också stilistiska. Dessa resultat stämmer väl överens med de resultat som Bergman (1988) visade i sin studie. Enligt henne bröt de flesta eleverna, både infödda och tvåspråkiga talare, mot den svenska normen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att föreliggande studie gav mycket information om hur bra de finska gymnasisterna behärskade de olika tempusen och hurdana fel som förekom i deras inlärarespråk. Dessa resultat väcker frågan om man borde undervisa i användning av de två tempusskiftena redan i ett tidigare skede, i samband med basinformation om olika tempus och verbböjning. Som framkom i avsnitt 6.1 hade informanterna inte hunnit studera användning av de två tempussystemen vilket delvis kan förklara det faktum att gymnasisterna hade problem med korrekt tempusbruk.

Med hjälp av denna studie ville jag belysa tempusanvändning på de olika färdighetsnivåerna. Även om själva referensramen inte tar ställning till enstaka grammatiska aspekter, såsom tempus, är min undersökning åtminstone ett bevis på att det är möjligt att använda texter som är bedömda enligt CEFR som utgångspunkt också när man granskar någon enstaka struktur. Att jag kunde påvisa skillnader mellan de olika färdighetsnivåerna i fråga om korrekt tempusbruk bevisar att CEFR är ett lämpligt verktyg när man bedömer inlärares texter.

Vid tolkning av mina resultat ska man beakta att jag inte var med när material samlades in vilket betyder att jag inte kunde påverka uppgiftens innehåll på något sätt. Dessutom är ett problem med ett färdigsamlat material att jag i några fall var tvungen att tolka vad informanterna hade försökt uttrycka och således finns det en marginell risk för feltolkning. Antalet texter skulle ha kunnat vara något större, åtminstone på nivåerna A1 och B1. Till exempel vad gäller perfekt och pluskvamperfekt var det svårt att dra några slutsatser eftersom antalet av dessa tidsformer var mycket litet i materialet. Vidare är tempus ett tämligen svårt ämne att studera eftersom olika tempus kan vara målspråksenliga i en och samma sats beroende av kontexten och synvinkeln.

I fortsatta studier skulle enstaka individer kunna granskas mer detaljerat eftersom jag hade avgränsat min studie till gruppnivå. Dessutom skulle materialet kunna undersökas longitudinellt för Topling-materialet innehåller sammanlagt tre datainsamlingsgångar. Jag hade med endast de två första eftersom den tredje inte var avslutad när ifrågavarande studie sattes i gång. Likaså skulle det vara intressant att ta med också de högre färdighetsnivåerna (B2, C1 och C2) som finns tillgängliga i Toplings universitetsmaterial.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggreen, Harald & Tenfjord, Kari, 1999: *Andrespråksläring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bergman, Pirkko, 1988: Tid och tempus i nästan infödd svenska. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1. Föredrag om språk och interaktion*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 157-164.
- Bulut, Sonja m.fl, 2007a: *Magnet. Kurs 1*. Helsingfors: WSOY.
- Bulut, Sonja m.fl, 2007b: *Magnet. Kurs 2*. Helsingfors: WSOY.
- Bulut, Sonja m.fl, 2007c: *Magnet. Kurs 3*. Helsingfors: WSOY.
- Bulut, Sonja m.fl, 2008: *Magnet. Kurs 4*. Helsingfors: WSOY.
- CEFR = *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. 2009. Stockholm: Skolverket.
- Chomsky, Noam, 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- Christensen, Lisa, 2010: Presens och preteritum i skönlitterär prosa. I: Byrman, Gunilla m.fl. (red.), *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk*. Lund: Intellecta. S. 49-59.
- Dahl, Östen, 1985: *Tense and aspect systems*. Oxford: Blackwell.
- Dietrich, Rainer m.fl., 1995: *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Ekerot, Lars-Johan, 1995: *Ordföljd, Tempus, Bestämmdhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Hammarberg, Björn, 2004: Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25-78.
- Juurakko, Taina, 1996: *Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inlärarvenska*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Jørgensen, Nils & Svensson, Jan, 1987: *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups.

Labov, William & Waletzky, Joshua, 2006: Narrative analysis: oral versions of personal experience. I: Atkinson, Paul & Delamont, Sara (red.), *Narrative methods*. Vol 1. London: SagePublications. S. 1-40.

Lahtinen, Sinikka & Paavilainen, Marika, 2011: Verbformer i olika datatyper vid finska högstadieelevers inläring av svenska. I: *Nordand - Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 6 (1). S. 89-113.

Lindström, Jan & Wide, Camilla, 2001: Perfekt med explicit dåtidsbestämning. I: Jönsson, Linda m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 24*. S. 153-166.

Muittari, Veikko, 2005: Om ordinläring: några observationer kring verb i finska gymnasisters inläraresvenska. I: Nikula, Kristina m.fl. (red.), *Svenskan i Finland 8. Föredrag vid åttonde sammankomsten, eller jubileumssymposiet, för Svenskan i Finland i Tammerfors 16-17.10.2003*. Tammerfors: Nordiska språk, Institutionen för språk- och översättningsvetenskap. S. 183-191.

Muittari, Veikko, 2008: Finita och infinita verbformer i finskspråkiga gymnasisters inläraresvenska. I: Lindström, Jan m.fl. (red.), *Svenskan i Finland 10. Föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Helsingfors och Esbo den 13-14 oktober 2006*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. S. 212-224.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela, 2007: *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Nylund-Brodda, Elizabeth & Holm, Britta, 1972: *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Skriptor.

Paavilainen, Marika, 2010: *Inläring av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadieelever*. Opublicerad licentiatavhandling. Jyväskylä universitet: Svenska språket. Finns tillgänglig på adressen <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/25568>.

Philipsson, Anders, 2007: *Interrogative clauses and verb morphology in L2 Swedish. Theoretical interpretations of grammatical development and effects of different elicitation techniques*. Stockholm: Stockholm universitet.

SAG 2 = Teleman, Ulf m.fl., 1999: *Svenska Akademiens grammatik. 2, ord*. Stockholm: Nordstedts Ordbok.

SAG 4 = Teleman, Ulf m.fl., 1999: *Svenska Akademiens grammatik. 4, Sats och meningar*. Stockholm: Nordstedts Ordbok.

Selinker, Larry, 1972: Interlanguage. I: *International review of applied linguistics*, 10. S. 209-231.

Sundman, Marketta, 2003: *Skall och skulle i att-satser ur en finsk inlärares perspektiv*. I: Sorvali, Irma & Rossi, Paula (red.), *Svenskan i Finland 7. Föredrag vid sjunde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Uleåborg 19-20 april 2002*. Uleåborg: Institutionen för tyska, franska och nordiska språk. S. 229-243.

Thorell, Olof, 1973: *Svensk grammatik*. Esselte Studium, Stockholm.

Topling = Topling-projektets hemsida. Jyväskylä: Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap, Jyväskylä universitet.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/topling> (Hämtad: 26.2.2013)

Tropp, Kerstin, 2003: *Framtidsreferens i svenskt inlärarespråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Vuorimaa, Susanna, 2012: *Strukturen hos narrativer skrivna av L1- och L2-inlärare av svenska : en textanalys baserad på Labovs narrativa modell*. Opublicerad avhandling pro gradu. Jyväskylä universitet: Svenska språket. Finns tillgänglig på sen <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201207232118>.

Bilagor

Bilaga 1 DIALUKI-arviointiasteikko (perustuu EVK:n tasokuvauksiin)

	Yleiskuvaus	Kirjallinen vuorovai- kutus	Kirjeenvaihto & kirjelaput, viestit, lomakkeet	Luova kirjoittaminen & teeman kehittely & tekstin sidosteisuus
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät. Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidesanoja 'ja' tai 'sitten'.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksi- pyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona. Pystyy yhdistämään yksinkertaisia muutaman sanan muodostamia kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta' ja 'koska'. Pystyy tavallisimpia sidesanoja käyttäen liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne listana.

	Yleiskuvaus	Kirjallinen vuorovaikutus	Kirjeenvaihto & kirjelaput, viestit, lomakkeet	Luova kirjoittaminen & teeman kehittäminen & tekstin sidosteisuus
B1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.	Pystyy välittämään tietoa ja ajatuksia abstrakteista ja konkreetteista aiheista, tarkistamaan tietoa sekä kysymään ongelmista ja selittämään niitä melko tarkasti. Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksinkertaista, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeinä pitämiään asioita.	Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisesti kokemuksia, tunteita ja tapahtumia. Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista. Pystyy kirjoittamaan kirjalappusia, jotka sisältävät yksinkertaista, välittömään kokemukseen liittyvää tietoa ystäville, palveluhenkilökunnalle, opettajille ja muille hänen arkielämäänsä liittyville henkilöille, sekä välittämään niissä tärkeinä pitämiään seikkoja ymmärrettävällä tavalla. Pystyy kirjaamaan viestejä, jotka sisältävät tiedusteluja tai selittävät ongelmia.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selostuksia kokemuksista ja kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä. Pystyy kirjoittamaan kuvauksia tapahtumisesta, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskettäin tehdystä retkestä. Pystyy kertomaan tarinan. Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertaisen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona. Pystyy yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tekstiksi.
B2	Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvetoja sekä arvioimaan useita lähteistä poimimaan tietoja ja perusteita.	Pystyy kirjoituksessaan ilmaisemaan tehokkaasti tietoja ja näkemyksiä ja suhteuttamaan ne muiden tietoihin ja näkemyksiin.	Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaista merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan arvostelun elokuvasta, kirjasta tai näytelmästä. Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista. Pystyy osoittamaan ajatusten väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylilajin vakiintuneita käytänteitä. Pystyy tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittää keskeisiä seikkoja ja esittää niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä. Pystyy käyttämään joitakin kielellisiä keinoja rakentaakseen ilmauksista selkeän ja yhtenäisen tekstin. Pitkissä tuotoksissa voi ilmetä jonkin verran puutteita sidosteisuudessa. Pystyy käyttämään tehokkaasti useita sidosanoja osoittaakseen selvästi ajatusten välisiä suhteita.

	Yleiskuvaus	Kirjallinen vuorovai- kutus	Kirjeenvaihto & kirjelaput, viestit, lomakkeet	Luova kirjoittaminen & teeman kehittäminen & tekstin sidosteisuus
C1	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneityjä tekstejä monipolvisistakin aiheista ja korostamaan tärkeitä asioita. Pystyy jossain määrin tukemaan näkemyksiään li- säseikoilla, peruste- luilla ja osuvilla esimerkeillä sekä päättämään kirjoituksensa sopivaan lopetukseen.	Pystyy ilmaisemaan itseään selvästi ja täsmällisesti ja ottamaan vastaanottajan huomi- oon joustavasti ja tehok- kaasti	Pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja täsmällisesti henkilökohtaisessa kirjeenvaihdossaan ja käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti myös emotionaa- lisiin, epäsuoria viittauksia sisältäviin ja leikilli- siin tarkoituksiin.	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia, hyvin jäsenneityjä ja kehiteltyjä kuvauksia ja tekstejä kuvitelluista aiheista varman persoonallisella ja luontevalla tyylillä, joka sopii ajatellulle kohdeyleisölle.</p> <p>Pystyy esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehittelemään keskeisiä seikkoja ja lopetta- maan tekstin sopivalla tavalla.</p> <p>Pystyy tuottamaan selkeää ja loogisesti etenevää tekstiä. Osoittaa hallitsevansa tekstin jäsentämistavat ja sidosteisuudesta huolehtimisen.</p>
C2	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneityjä tekstejä monipolvi- sista aiheista ja tuottamaan asian- mukaisen ja tehok- kaan johdonmukai- sen rakenteen, joka auttaa lukijaa löy- tämään tekstistä keskeiset seikat.	Kuten C1	Kuten C1	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, sujuvia ja mukaansatempaavia tarinoita ja kokemusten kuvauksia tyylillä, joka sopii valittuun tekstilajiin.</p> <p>Pystyy tuottamaan sisällöltään ja muodoltaan johdonmukaista tekstiä käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia tekstin jä- sentämistapoja ja sidosteisuutta parantavia keinoja.</p>

Lyhennelmä

Tutkielman tarkoitus

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on tutkia aikamuotojen käyttöä suomenkielisten lukiolaisten ruotsiksi kirjoittamissa kertomuksissa. Oikean aikamuodon valitseminen ja tempusharmonian noudattaminen voi olla vaikeaa jopa äidinkielisille puhujille (ks. esim. Bergman 1988). Ruotsin kielessä on kuitenkin mahdotonta muodostaa lausetta valitsematta aikamuotoa, sillä kaikki finiittiset lauseet sisältävät aikamuotoon taivutetun verbin. Kertomuksissa eri aikamuotoja käytetään eri tavoin ja näin ollen aikamuodon valinta vaikuttaa siihen, miten vastaanottaja ymmärtää ja tulkitsee kertomuksen sisällön.

Lukiolaisten tekstit on arvioitu yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasoasteikon mukaan, joten tutkimuksen päätavoitteena on vertailla eroja eri taitotasojen välillä. Tutkimuksessa mukana olevat taitotasot ovat A1, A2 ja B1. Lisäksi tarkoituksena on vertailla suomalaisten lukiolaisten aikamuotojen käyttöä verrokkiryhmänä toimivien samanikäisten ruotsalaisten lukiolaisten aikamuotojen käyttöön. Tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä aikamuotoja lukiolaiset käyttävät eri taitotasolla?
2. Missä määrin lukiolaiset käyttävät eri aikamuotoja oikein?
3. Käyttävätkö äidinkielisistä puhujat jotakin aikamuotoa eri tavalla kuin suomenkieliset lukiolaiset?
4. Missä määrin suomen- ja ruotsinkieliset lukiolaiset noudattavat tempusharmoni-
aa?

Tutkimus toteutetaan ryhmätasolla, eroja yksittäisten henkilöiden välillä ei tarkastella. Verbin morfologista taivutusta tai eri konjugaatioita ei myöskään huomioida tutkimuksessa. Tärkeintä on tutkia, käytetäänkö eri aikamuotoja oikein, huomioimatta mahdollisia virheitä verbin taivutuksessa. Hypoteesini on, että yksinkertaiset aikamuodot (presens ja imperfekti) ovat yleisempiä alemmilla taitotasolla, kun taas monimutkaisempia aikamuotoja (perfekti, pluskvamperfekti, futuuri ja menneen ajan futuuri) käytetään enemmän tason B1 sekä ruotsalaisten lukiolaisten kertomuksissa. Tämä oletus perustuu

Muittarin (2008: 217-218) tutkimukseen, jossa preesens oli käytetyin ja imperfekti toiseksi käytetyin aikamuoto suomalaisten lukiolaisten aineissa. Sen sijaan perfektiiä ja pluskvamperfektiä käytettiin huomattavasti vähemmän, joskin niiden käyttö oli yleisempää vuosikurssilla 3 kuin vuosikursseilla 1 ja 2. Toisin kuin Muittari, oletan, että imperfekti on käytetyin aikamuoto tässä tutkimuksessa, sillä Labovin & Waletzky (2006: 22) sekä Christensenin (2010: 55) mukaan imperfekti on käytetyin aikamuoto kertovissa teksteissä. Toinen hypoteesini on, että alemmilla taitotasoilla lukiolaisilla on vaikeuksia käyttää eri aikamuotoja oikein. Mitä tulee ruotsalaisiin lukiolaisiin, oletan, että he käyttävät eri aikamuotoja monipuolisemmin kuin suomalaiset ikätoverinsa. Lisäksi hypoteesini on, että sekä suomalaisilla että ruotsalaisilla lukiolaisilla on vaikeuksia noudattaa tempusharmoniaa. Tämä oletus perustuu Bergmanin (1988: 164) tutkimukseen, joka osoitti, että suurin osa oppilaista (sekä syntyperäisistä että kaksikielisistä puhujista) ei noudattanut tempusharmoniaa teksteissään.

Materiaali ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen materiaali on kerätty osana projektia *Toisen kielen oppimisen polut* (Toppling). Kyseessä on tutkimusprojekti, jonka Jyväskylän yliopiston kielten laitos ja Soveltavan kielentutkimuksen keskus toteuttivat yhdessä vuosina 2010–2013. Projektissa mukana olevat kielet olivat ruotsi, englanti ja suomi toisena kielenä sekä ruotsi äidinkielenä. Hankkeessa kerättiin sekä poikittais- että pitkittäisaineistoa. Tämän tutkielman materiaalina käytetään yhteensä 130 suomenkielisen lukiolaisen kirjoittamaa tarinaa sekä verrokkimateriaalina 31 ruotsalaisen lukiolaisen kirjoittamaa tarinaa. Suomenkielisten lukiolaisten kirjoitelmat on kerätty pitkittäistutkimuksena kahdessa osassa, ensimmäiset lukion kurssilla 1 tai 2 ja toiset kurssilla 3. Toppling-projektin puitteissa kokeineet ruotsinopettajat ovat arvioineet kerätyt kirjoitelmat Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikkojen mukaan. Nämä arviointikriteerit löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 1. Tässä tutkimuksessa mukana ovat taitotasot A1, A2 ja B1, joista tasolla A2 on eniten kirjoitelmia (89). Lukiolaisten saama kirjoitustehtävä sekä ohjeet löytyvät liitteestä 2.

Tutkimusmenetelmät ovat pääasiassa kvantitatiivisia. Lukiolaisten aineista kerättiin kaikki aikamuotoon taivutetut verbit sekä infiniittiset muodot (infinitiivi ja supiini) tapauksissa,

joissa niitä oli käytetty virheellisesti aikamuotoon taivutetun verbin sijasta. Lisäksi erikseen kerättiin myös oikein käytetyt infiniittiset muodot myöhempää vertailua varten. Tulokset esitellään taulukoiden muodossa frekvenssein ja prosenttein. Lisäksi käytetään χ^2 -testiä eri taitotasojen välisten erojen selvittämiseksi. Aikamuotojen käyttöä tutkitaan sekä pakollisissa konteksteissa (*obligatoriska kontexter*; kohdekielen säännöt vaativat tiettyä aikamuotoa) että ei-pakollisissa konteksteissa (*icke-obligatoriska kontexter*; tietty aikamuoto esiintyy oppijankielessä). Ruotsalaisten lukiolaisten tekstit analysoidaan sekä kvantitatiivisesti (eri aikamuotojen määrä teksteissä) sekä kvalitatiivisesti esimerkkien avulla. Myös tempusharmoniaa tutkitaan sekä kvantitatiivisesti laskemalla kuinka usein tekstin sisällä vaihdetaan aikamuodosta toiseen (nykyajasta menneeseen aikaan tai päinvastoin) että kvalitatiivisesti antamalla esimerkkejä lukiolaisten teksteistä.

Tutkimuksessa esitetyt teoriat

Tutkielman teoriaosassa esitellään ruotsin kielen aikamuodot ja niiden käyttö. Ruotsissa aikamuodot jaetaan kahteen ryhmään: nykyajan aikamuodot (preesens, perfekti ja futuuri) sekä menneen ajan aikamuodot (imperfekti, pluskvamperfekti ja menneen ajan futuuri). Tempusharmonian kannalta on tärkeää, ettei näitä muotoja sekoiteta keskenään saman lauseen sisällä. Kertomuksissa yleisin aikamuoto on imperfekti, mutta myös preesenssiä voidaan käyttää, jolloin on kyse nk. dramaattisesta tai historiallisesta preesensistä. Tässä tutkimuksessa lukiolaisten kertomuksia ei tosin määritelty näin tiukasti, vaan myös muut aikamuodot otettiin huomioon.

Teorialuvussa käsitellään myös toisen kielen oppimisen näkökulmasta tärkeitä käsitteitä (äidinkieli, toinen kieli, vieraskieli) sekä esitellään oppijankieltä ja sen luonnetta. Esille otetaan erityisesti sellaisia piirteitä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ((välikieli, kohdekielen rakenteiden yksinkertaistaminen (*förenkling*), kompetenssi ja performanssi sekä kielen variaatio)). Lisäksi esitellään Eurooppalaista viitekehystä sekä sen soveltamista Topling-projektissa.

Teorialuvun lopussa esitellään aikamuotojen käyttöön ja tempusharmoniaan liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Muittari (2005 ja 2008) on tutkinut lukiolaisten kirjoittamia aineita lukion vuosikursseilla 1-3 sekä ylioppilaskokeessa. Bergman (1988) sen sijaan

tutki aikamuotojen käyttöä ja tempusharmoniaa Ruotsissa asuvien kaksi- ja yksikielisten lukioikäisten kertomuksissa. Dietrich ym. (1995) tutkivat, miten aikuiset toisen kielen oppijat omaksuvat ajanilmaisemista ja aikamuotoja viidessä eri kohdekielessä (mukaan lukien ruotsi). Lisäksi Tropp (2003) tutki tulevan ajan ilmaisemista ruotsia toisena kielinä puhuvien korkeakouluopiskelijoiden oppijankielessä.

Tutkimustulokset

Tuloksista käy ilmi, että imperfekti oli käytetyin (58,5 %) ja preesens toiseksi käytetyin (28,6 %) aikamuoto koko materiaalissa. Imperfektia käytettiin enemmän taitotasolla B1 kuin alemmilla taitotasolla, kun taas preesens oli yleisempi alemmilla tasoilla. Muiden aikamuotojen (perfekti, pluskvamperfekti, futuuri ja menneen ajan futuuri) osuus oli melko pieni, vaikka tasolla B1 oli perfektin (4,0 %) ja pluskvamperfektin (2,3 %) osuus jonkin verran suurempi kuin alemmilla tasoilla. Vastaavaa tulosta ei voitu osoittaa futuristen aikamuotojen suhteen. Näin ollen nämä tulokset vahvistavat hypoteesin, jonka mukaan imperfekti olisi käytetyin aikamuoto lukiolaisten teksteissä sekä osittain sen, että monimutkaisempia aikamuotoja käytetään enemmän tasolla B1 kuin alemmilla tasoilla. Tulokset eivät ole yllättäviä, sillä sekä Labov & Waletzky (2006) että Christensenin (2010) mukaan imperfekti on käytetyin aikamuoto kertovissa teksteissä.

Tutkimus osoitti, että lukiolaiset käyttivät eri aikamuotoja melko hyvin. Koko materiaalissa oikeaa aikamuotoa käytettiin 82,5 %:ssa tapauksista. Tasolla B1 oli oikeellisuusprosentti kaikkein korkein, 94,3 %. Tutkimuksen hypoteesina oli, että alemmilla tasoilla lukiolaisilla olisi vaikeuksia aikamuotojen käytössä. Tämä hypoteesi osoittautui osittain todeksi, sillä vaikka tasolla B1 hallittiin aikamuotojen käyttö parhaiten, oli oikeellisuusprosentti myös tasolla A1 kuitenkin niinkin suuri kuin 73,5 %. Toisaalta eri taitotasojen väliset erot olivat tilastollisesti merkittäviä, mikä puolestaan vahvistaa kyseistä hypoteesia.

Tulokset osoittivat, että imperfektia käytettiin liian vähän, toisin sanoen sen oikeellisuusprosentti oli pieni pakollisissa konteksteissa, kun taas ei-pakollisissa konteksteissa sen käyttö hallittiin hyvin. Imperfektin alikäyttö oli yleisempää alemmilla taitotasolla. Aikamuoto, jota käytettiin eniten imperfektin sijasta, oli preesens. Toisin sanoen lukio-

laiset yksinkertaistivat tekstejään käyttämällä helpompia preesensmuotoja vaikeampien imperfektimuotojen sijasta. Tämä johti vastaavasti preesensin liiakäyttöön, minkä osoitti alhainen oikeellisuusprosentti ei-pakollisissa konteksteissa.

Tutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä monimutkaisempien aikamuotojen (perfekti, pluskvamperfekti, futuuri ja menneen ajan futuuri) käytöstä pakollisissa ja ei-pakollisissa konteksteissa, sillä niiden osuus materiaalissa oli vähäinen. Futuurista voidaan todeta, että sen ilmaisemiseksi lukiolaiset käyttivät joko apuverbiä *ska(ll)* tai preesenssiä, kun taas ruotsalaiset lukiolaiset käyttivät lähes yksinomaan rakennetta *kommer (att) + infinitiivi*.

Mitä tulee infiniittisiin verbimuotoihin, infinitiiveihin ja supiineihin, oli niiden liiakäyttö tavallisempaa kuin alikäyttö. Toisin sanoen yksinkertaistivat lukiolaiset tekstejään käyttämällä infiniittisiä muotoja aikamuotoon taivutettujen muotojen sijasta. Kaikkein yleisintä materiaalissa oli supiin liiakäyttö. Sen oikeellisuusprosentti ei-pakollisissa konteksteissa oli vain 40,7 %.

Ruotsalaiset lukiolaiset käyttivät kertomuksissaan eri aikamuotoja monipuolisemmin kuin suomenkieliset ikätoverinsa, mikä oli myös tutkimuksen hypoteesina. Tulokset osoittavat, että erityisesti monimutkaisempia aikamuotoja käytettiin enemmän kuin suomalaisten lukiolaisten teksteissä. Lisäksi ruotsalaisten lukiolaisten teksteissä imperfektin osuus oli suurempi ja puolestaan preesensin osuus pienempi kuin suomalaisten lukiolaisten teksteissä. Preesensmuodoista 36,9 % käytettiin historiallisena preesensinä, kun taas suomalaisten lukiolaisten teksteissä historiallista preesenssiä ei käytetty kuin kaksi kertaa.

Tulokset osoittavat että tasolla A1 oli tavallisempaa, ettei teksteissä vaihdettu aikamuodosta toiseen, toisin sanoen nykyajasta menneeseen aikaan tai päinvastoin. Tämä selittyy sillä, että tasolla A1 tekstit olivat melko lyhyitä, kun taas tasoilla A2 ja B1 sekä erityisesti ruotsalaisten lukiolaisten kohdalla tekstit olivat pidempiä ja sisälsivät myös enemmän siirtymiä menneen ja nykyajan välillä. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä suomalaisilla että ruotsalaisilla lukiolaisilla oli vaikeuksia noudattaa tempusharmoniaa. Tasoilla A1 ja A2 oli ennen kaikkea kyse preesens- ja imperfektimuotojen virheellisestä sekoittamisesta kun taas ruotsalaisten lukiolaisten osalta oli kyse enemmän-

kin tyylliseikoista. Tasolla B1 osa virheistä oli ns. perusvirheitä, kuten alemmilla tasoilla, ja osassa virheistä oli puolestaan kyse tyylliseikoista.

Loppupäätelmät

Yhteenvetona voidaan todeta, että tämä tutkimus antoi paljon tietoa siitä, kuinka hyvin suomalaiset lukiolaiset hallitsevat eri aikamuotojen käytön sekä siitä, millaiset virheet ovat tavallimpia heidän teksteissään. Nämä tulokset herättävätkin kysymyksen, pitäisikö aikamuotojen rinnastamista opettaa jo lukio-opintojen aikaisemmassa vaiheessa, yhdessä verbien perustaivutuksen kanssa. Tutkimushenkilöt eivät olleet ehtineet käydä läpi kursseilla tempusharmoniaa tai aikamuotojen rinnastamista, mikä saattaa osaltaan selittää tutkimuksen tuloksia.

Aikamuodot on itsessään melko haastava tutkimusaihe, sillä kontekstista riippuen useampi aikamuoto voi olla oikein. Tämä tarkoittaa, että jouduin tekemään muutamissa tapauksissa omia tulkintoja siitä, mikä aikamuoto kulloinkin olisi paras vaihtoehto. Jatkotutkimuksissa voisi yksittäisiä henkilöitä tutkia pitkittäistutkimuksessa, jotta oppijankielelle tyypillinen kehitysnäkökulma saataisiin paremmin esille. Lisäksi olisi mielenkiintoista ottaa mukaan myös loputkin taitotasot (B, C1 ja C2), joita löytyy Topling-materiaalin korkeakouluopiskelijoiden kirjoittamista aineista.