TVÅSPRÅKIGHET HOS DÖVA SKOLELEVER

Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk

Krister Schönström

Stockholms universitet

Tvåspråkighet hos döva skolelever

Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk

Krister Schönström

Tvåspråkighet hos döva skolelever.
Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Institutionen för lingvistik
Stockholms universitet

© Krister Schönström, Stockholm 2010

ISBN 978-91-7447-115-1

Tryckeri: US-AB Universitetsservice, Stockholm 2010

What matters deafness to the ear, when
the mind hears. The one true deafness,
the incurable one, is that of the mind.

Victor Hugo

(från Lane 1984)

Abstract

Krister Schönström. 2010. Tvåspråkighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk. (Bilingualism in School-aged Deaf Pupils. Processability in Swedish and narrative structure in Swedish and Swedish Sign Language.) 252 pp.

This dissertation examines the language proficiency of school-aged deaf pupils from a bilingual perspective. The first aim of the study is to investigate the Swedish L2 skills of the pupils. This includes testing the validity of the Processability Theory on deaf learners of Swedish as an L2. The second aim is to investigate whether there is a correlation between proficiency in Swedish and Swedish Sign Language (SSL) as suggested in earlier research on deaf bilingualism.

This study is cross-sectional and contains data from 38 pupils (grades 5 and 10) from a school for deaf and hearing-impaired pupils in Sweden. The data consists of retellings of a cartoon in written Swedish and of free stories in SSL. For the first part of the study, the Swedish data has been analyzed according to Processability Theory (PT). For the second part of the study, narrative structure in both the Swedish and SSL data has been analyzed. As a theoretical framework, Labov's narrative model is applied.

The results show that there is an implicational order in the informants' development of Swedish following the predicted grammatical learning order described by PT. The results therefore suggest that PT is a valid theory also for deaf learners of L2 Swedish.

The conclusions regarding SSL proficiency suggest that more research about sign language as such is needed to get a deeper understanding of SSL proficiency. The results show that one narrative component of Labov's model – Evaluation – is an important component in SSL proficiency.

The results from the comparative analysis show that there is a positive statistical correlation between some Swedish and SSL variables used in this study, suggesting that skills in Swedish correlate with skills in SSL. This means that a well-developed sign language is important for the deaf to learn any written language as a second language.

Keywords: deaf pupils, bilingualism, Processability Theory, narrative, L2 Swedish, second language, Swedish sign language, language proficiency.

Förord

Efter ett par tusen dagar, flera kurser, ett oändligt antal utkast, ett tusental analystimmar, ett flertal konferenser och många seminarietimmar, e-post-korrespondens, möten, besök och handledningstimmar, tusentals redigerings-timmar och dessutom ett par föräldraledigheter och ett institutionsbyte så är avhandlingen äntligen klar! Det har varit en mödosam men samtidigt ytterst stimulerande resa. Ungefär som en jorden runt-resa. Lång, lärorik och spännande men ibland med viss hemlängtan.

Naturligtvis finns det flera personer som på olika sätt bistått mig under denna resa, som jag vill rikta mitt tack till. Mitt allra största tack riktar jag till min handledare Kristina Svartholm för utmärkt handledning av avhandlingen. Hon har varit ett kolossalt stöd i mitt arbete, hennes outtröttliga engagemang i våra diskussioner och hennes skarpa kommentarer när hon granskat mina texter har varit till fenomenal hjälp i mitt arbete. Det går inte att ta miste på hennes entusiasm och kunskaper i ämnet! Hennes stöd när det gäller allt runtomkring avhandlingsarbetet har också varit värmande. Det har varit en glädje att ha henne som handledare!

Stort tack riktar jag också till biträdande handledare Brita Bergman för handledning av avhandlingen, i synnerhet den del av avhandlingen som rör teckenspråk. Hennes värdefulla synpunkter på avhandlingen, och hennes alltid lika skarpa kommentarer och förslag på förbättringar har varit till stor hjälp.

Dessutom vill jag tacka Maria Eklund Heinonen för hennes utmärkta arbete med att kritiskt granska mitt avhandlingsmanus till skuggopposition. Hennes många värdefulla synpunkter på avhandlingsmanuset har varit av stor vikt i avhandlingens slutarbete.

Det finns också personer som på olika sätt hjälpt mig med avhandlingen. Tack till Per Näsman som läst och kommenterat den del av avhandlingen som behandlar statistik. Tack till Anna-Lena Nilsson och Lamont Antieau som språkgranskat och korrekturläst abstrakten och summaryn på engelska. Anna-Lena har också varit ett stöd i avhandlingens slutskede med tips och råd. Tack till Pia Nordin som hjälpt mig med redigering av avhandlingen inför tryck. Tack till Joel Bäckström som stått som teckenmodell för fotoexempel och för teknisk hjälp med att få fram bilderna. Tack Anders Philipsson för hjälp med lån av en, för avhandlingen, viktig bok.

En viktig grupp att tacka är förstås lärarna på den undersökta special-skolan som gav mig förtroendet att komma in och avbryta deras elevers arbete för att låna dem till undersökningen. Speciellt tack riktas till Åsa Helmersson och Kerstin Olsson som i det inledande avhandlingsarbetet var

ovärderliga som inledande kontakt med skolan och i kontaktförmedling med de andra lärarna i årskurserna. Särskilt tack också till informanterna som ställde upp på undersökningen. Utan er hade det inte varit möjligt att genomföra den här studien. Tack också till föräldrarna som gav sitt medgivande och tillstånd.

Mitt andra ”hem” Institutionen för lingvistik förtjänar också ett tack. Vikten av trevliga kollegor och arbetskamrater som förgyller arbetstillvaron kan aldrig nog betonas. Ingen nämnd, ingen glömd. Jag vill också tacka min gamla institution Nordiska språk för den tid jag var anställd och doktorand hos dem.

Till slut vill jag naturligtvis tacka min familj för det stöd och den förståelse jag fått under min avhandlingstid. Pappa för att du alltid uppmuntrar mig. Mamma för att du alltid ställer upp. Ingenting är omöjligt för er.

Sist men inte minst min egen familj. Min fru Karolina för den fantastiska förståelsen, det stora tålamodet och stödet i vardagen. Nu är jag äntligen klar! Mina barn Lovisa och Gustaf som alltjämt påminner mig om att livet har två sidor vid svåra stunder framför datorn.

Stockholm, augusti 2010
Krister Schönström

Innehåll

1 Inledning 19
1.1 Syfte och problemställningar 20
1.2 Avhandlingens disposition 21

2 Döva och hörselskadades språksituation 22
2.1 Bakgrund 22
2.2 Den döva och hörselskadade gruppen. 26
2.2.1 Dövgruppen och cochlea implantat 27
2.3 Skolgången för döva och hörselskadade 29
2.4 Döva och hörselskadades teckenspråkiga rättigheter 30

3 Tidigare forskning 32
3.1 Bedömning av andraspråksinlärares språkfärdighet 32
3.2 Utvecklingsnivåer i inlärarspråket 34
3.3 Forskning om dövas andraspråk 35
3.3.1 Språkfärdigheten i dövas svenska 37
3.4 Forskning om teckenspråk 38
3.4.1 Något om teckenspråkets uppbyggnad 38
3.4.2 Språkfärdighet och teckenspråk 42
3.4.3 Forskning om teckenspråk i tvåspråkig kontext 44
3.5 Narrativ forskning 46

4 Teoretiska utgångspunkter 50
4.1 Begreppet språkfärdighet 51
4.2 Relationen mellan förstaspråks- och andraspråksfärdighet 53
4.3 Processbarhetsteorin 57
4.4 Processbarhetsteorin och svenska som L2 59
4.4.1 Morfologi 60
4.4.2 Syntax 62
4.4.3 Negation 63
4.5 PT i tidigare svensk L2-forskning 66
4.5.1 Processbarhetsteorin för svenska som andraspråk för döva? 69
4.6 Jämförelse mellan teckenspråk och svenska 70
4.6.1 Narrativ teori enligt Labov 71
4.6.1.1 Evaluerande medel 73
4.7 Sammanfattning 74

5 Material och metod 76
5.1 Materialet 76
5.1.1 Utformning av stimulusmaterialet 77

5.1.2 Pilottestet ... 80
5.1.3 Svenska ... 81
5.1.4 Teckenspråk ... 81
5.1.4.1 Mätning av kvantitativa värden ... 82
5.1.4.2 Några kvantitativa värden ... 83
5.2 Intervjuer och enkät ... 86
5.3 Informanterna ... 86

6 Svenska ... 89
6.1 Indelning av texterna i makrosyntagmer ... 89
6.1.1 Beskrivning av makrosyntagmanalysen – allmänt ... 90
6.2 Beskrivning av analysarbetet inom Processbarhetsteorins ramar ... 91
6.2.1 Beskrivning av analysmodellen ... 91
6.2.2 Metodologiska överväganden vid bestämningen av inlärningsnivåer ... 93
6.2.2.1 Förekomstkriteriet ... 93
6.2.2.2 Behärskningskriterier ... 95
6.2.2.3 Inlärningskriterier i denna avhandling ... 96
6.3 Implikationell skala ... 98
6.4 Resultat - översikt ... 99
6.5 Inlärarnas resultat enligt förekomstkriteriet ... 103
6.5.1 Åk 5-grupperna ... 104
6.5.2 Åk 10-grupperna ... 105
6.5.3 Åk 5 och åk 10 totalt ... 107
6.5.4 Inlärarnas resultat på den morfologiska delen av PT ... 108
6.5.5 Sammanfattande diskussion ... 109
6.6 Inlärarnas resultat enligt behärskningskriteriet ... 110
6.6.1 Åk 5-grupperna ... 111
6.6.2 Åk 10-grupperna ... 113
6.6.3 Åk 5 och åk 10 totalt ... 115
6.6.4 Sammanfattande diskussion ... 118
6.7 Informanternas språk ... 120
6.7.1 Nivå 2: lexikal morfologi ... 120
6.7.2 Nivå 3: nominalfraser och verbfraser ... 123
6.7.2.1 Nominalfraser ... 124
6.7.2.2 Verbfraser ... 128
6.7.3 Nivå 4: Inversioner och predikativ ... 129
6.7.3.1 Inversioner ... 130
6.7.3.2 Predikativkonstruktioner ... 136
6.7.4 Nivå 5: bisatser ... 138
6.7.5 Några kvalitativa aspekter på PT-resultatet i undersökningen ... 143
6.7.6 Sammanfattning ... 145

7 Narrativ analys ... 148
7.1 Analysprocessen ... 148
7.2 Svenska texter ... 149

7.2.1 Berättelsestrukturen i Rosa pantern 150
7.2.2 Berättelsestrukturen i de svenska texterna 150
7.2.3 Redogörelse för berättelsekomponenterna i de svenska texterna 152
7.2.3.1 Abstrakt 152
7.2.3.2 Orientering 153
7.2.3.3 Handling och Upplösning 155
7.2.3.4 Evaluering 155
7.2.3.5 Koda 161
7.2.4 Sammanfattning 161
7.3 Texter på teckenspråk 162
7.3.1 Berättelsestrukturen i de teckenspråkiga texterna 163
7.3.2 Redogörelse för berättelsekomponenterna i de teckenspråkiga texterna 165
7.3.2.1 Abstrakt 165
7.3.2.2 Orientering 166
7.3.2.3 Handling och Upplösning 167
7.3.2.4 Evaluering 168
7.3.2.5 Koda 173
7.3.3 Sammanfattning 174

8 Jämförelse mellan informanternas svenska och teckenspråkiga texter 175
8.1 Korrelation 175
8.2 Narrativ jämförelse 176
8.3 PT och teckenspråk 180
8.4 Diskussion 185

9 Sammanfattning och avslutande diskussion 188
9.1 Processbarhetsteorin som teori för döva L2-inlärare av svenska? 190
9.2 Analys av materialet enligt narrativ modell. Går det att beskriva teckenspråksfärdighet med en narrativ modell? 191
9.3 Samband mellan färdigheter i svenska och teckenspråk? 192
9.4 Slutord 193

Bilaga 1. Rosa pantern 212

Bilaga 2. Intervjufrågor 214

Bilaga 3. Enkät 215

Bilaga 4. Beskrivning: Makrosyntagmanalys 219

Bilaga 5. Informanternas svenska texter 222

Bilaga 6. Guttmans formel 252

Tabeller

Tabell 1. Hörselgrupperna i antal (0–20 år) (efter HRF 2008) 26

Tabell 2. Antalet döva och döva med ci enligt åldersgrupp (efter HRF 2008) 27

Tabell 3. Översikt över råmaterialet 77

Tabell 4. Analyserat material i avhandlingen 77

Tabell 5. Översikt skrivet material 81

Tabell 6. Översikt teckenspråksmaterial (s = sekund) 82

Tabell 7: Genomsnittsvärden för årskurserna 83

Tabell 8: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 5 ht 84

Tabell 9: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 5 vt 84

Tabell 10: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 10 ht 85

Tabell 11: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 10 vt 86

Tabell 12. Resultat åk 5 ht. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser 100

Tabell 13. Resultat åk 5 vt. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser 101

Tabell 14. Resultat åk 10 ht. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser 101

Tabell 15. Resultat åk 10 vt. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser 102

Tabell 16. Sammanställning av resultaten från tabell 12–15 103

Tabell 17. Nivåer för åk 5 ht i skala enligt förekomstkriteriet 104

Tabell 18. Nivåer för åk 5 vt i skala enligt förekomstkriteriet 105

Tabell 19. Nivåer för åk 10 ht i skala enligt förekomstkriteriet 106

Tabell 20. Nivåer för åk 10 vt i skala enligt förekomstkriteriet 106

Tabell 21. Nivåer för åk 5 och 10 totalt i skalor enligt förekomstkriteriet. *= morfologisk variation saknas 107

Tabell 22. Nivåer för åk 5 och åk 10 totalt för morfologi i skalor enligt förekomstkriteriet 109

Tabell 23. Nivåer för åk 5 ht i skalor enligt behärskningskriteriet..... 112

Tabell 24. Nivåer för åk 5 vt i skalor enligt behärskningskriteriet..... 113

Tabell 25. Nivåer för åk 10 ht i skalor enligt behärskningskriteriet..... 114

Tabell 26. Nivåer för åk 10 vt i skalor enligt behärskningskriteriet..... 115

Tabell 27. Nivåer för åk 5 totalt i skalor enligt behärskningskriteriet 116

Tabell 28. Nivåer för åk 10 totalt i skalor enligt behärskningskriteriet 117

Tabell 29. Antal nominalfraser och verbfraser åk 5 och åk 10 124

Tabell 30. Nominalfrasgrupper enligt Axelsson (1994) 124

Tabell 31. Axelssons nominalfrasgrupper som behandlas här 126

Tabell 32. Fördelningen nominalfraser åk 5 och åk 10 (Antal rätt/antal NP, andelen inom parentes)..... 127

Tabell 33. Fördelningen verbfraser åk 5 och åk 10 (Antal rätt/antal, andelen inom parentes)..... 128

Tabell 34. Förteckning över antalet inversioner åk 5−10 (Antal rätt/antalet inversioner, andelen inom parentes) 130

Tabell 35. Fundament åk 5 ht 131

Tabell 36. Fundament åk 5 vt 132

Tabell 37. Fundament åk 10 ht 133

Tabell 38. Fundamentstyper åk 10 vt..... 134

Tabell 39. Användning av *sen* och *då* åk 5 och 10 totalt (antal rätt/antal, andel i parentes)..... 135

Tabell 40. Förteckning över antalet predikativ åk 5−10 (Antal rätt/antalet predikativ, andelen inom parentes) 136

Tabell 41. Fördelning PT-bisatser enligt typ och årskurs (Antal rätt/antal) 138

Tabell 42. Förteckning över bisatstyperna åk 5−10 140

Tabell 43. Översikt avvikelser hos informanter i PT-utvecklingen..... 143

Tabell 44. Illustration på avvikelserna (f.k. = förekomstkriteriet) 144

Tabell 45. Strukturer använda hos informanterna med avvikelser. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser 145

Tabell 46. Berättelsestrukturen hos åk 5 ht i svenska 150
Tabell 47. Berättelsestrukturen hos åk 5 vt i svenska 151
Tabell 48. Berättelsestrukturen hos åk 10 ht i svenska 151
Tabell 49. Berättelsestrukturen hos åk 10 vt i svenska..... 152
Tabell 50. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i svenska 154
Tabell 51. Evalueringstyper i svenska och antal informanter..... 156
Tabell 52. Berättelsestrukturen hos åk 5 ht i teckenspråk..... 164
Tabell 53. Berättelsestrukturen hos åk 5 vt i teckenspråk..... 164
Tabell 54. Berättelsestrukturen hos åk 10 ht i teckenspråk..... 164
Tabell 55. Berättelsestrukturen hos åk 10 vt i teckenspråk..... 165
Tabell 56. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i teckenspråk..... 167
Tabell 57. Evalueringstyper i teckenspråk och antal informanter 173
Tabell 58. Antal informanter i åk 5–10 (n=34) som använt berättelsekomponenterna i svenska och teckenspråk 176
Tabell 59. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i svenska och teckenspråk (plats- och tidsangivelser) 177
Tabell 60. Antal informanter i åk 5–10 (n=34) som använt de olika evalueringstyperna i svenska och teckenspråk..... 177
Tabell 61. Antal evalueringstyper för varje informant i svenska och teckenspråk 178
Tabell 62. Medelvärden antal evalueringstyper för svenska och teckenspråk. *= en informant med nollvärde..... 179
Tabell 63. Resultat korrelation evalueringstyperna 180
Tabell 64. Översikt avhandlingens resultat 181
Tabell 65. Resultat korrelationsanalys PT – TspE 182
Tabell 66. Resultat korrelationsanalys PT – TspTemp 183
Tabell 67. Resultat korrelationsanalys PT – SvE..... 183
Tabell 68. Resultat korrelationsanalys TspE – TspTemp 183
Tabell 69. Informanterna med lägsta antal använda evalueringstyper i teckenspråk och deras uppnådda PT-nivåer 184
Tabell 70. Informanterna med högsta antal använda evalueringstyper i teckenspråk och deras uppnådda PT-nivåer 184
Tabell 71. Informanterna med högsta uppnådda PT-nivåer och deras antal använda evalueringstyper i teckenspråk. 185

Figurer

Figur 1. Översikt över några av de teckenspråkstest som presenteras i Haug (2005). 43

Figur 2. Språkfärdighet enligt Bachman & Palmer (1996, s. 68) (efter Corell & Sundberg 2000, s. 11) 52

Figur 3. Den gemensamma underliggande färdigheten (efter Cummins 1996, s. 111) 53

Figur 4. En figur över distinktionen mellan kognitiv och kontextuell kommunikationssituation (efter Cummins 1996, s. 57) 55

Figur 5. Processande procedurer och dessas strukturer (efter Pienemann 1998) .. 59

Figur 6. Översikt över processningsprocedurer för svenska som andraspråk (efter Pienemann & Håkansson 1999, s. 404) 60

Figur 7. Regler för variation i morfologisk analys enligt förekomstkriteriet 97

Figur 8. Exempel på implikationell skala 98

Figur 9. En mall för analys av berättelsestrukturen 149

Figur 10. Exempel på en teckenspråkssekvens från John (åk 5 ht) 170

1 Inledning

Den här avhandlingen behandlar döva specialskoleelevers tvåspråkiga utveckling. Särskilt intresserar sig avhandlingen för hur elevernas svenska och teckenspråk utvecklas i skolåldern.[1]

Avhandlingen har sitt ursprung i ett samverkansprojekt som forskare vid Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet hösten 2001 ingick i tillsammans med en amerikansk forskare, Philip Prinz.[2] Prinz hade tidigare med kollegor utformat ett test i amerikanskt teckenspråk ”Test in American Sign Language (TASL)” (Prinz m.fl. 1996) och studerat språklig utveckling hos döva skolbarn vad gäller amerikanskt teckenspråk och engelska (Strong & Prinz 1997, 2000). Enligt Strong & Prinz finns det ett samband mellan färdigheten i engelska och amerikanskt teckenspråk (ASL).

Syftet med samverkansprojektet var bland annat att översätta det amerikanska testet till ett motsvarande test för svenska förhållanden d.v.s. till svenskt teckenspråk och svenska. Testet i amerikanskt teckenspråk översattes och modifierades lätt till svenskt teckenspråk och den svenska kulturkontexten i allmänhet och genomfördes i en liten skala vid två dövskolor i Sverige (se Schönström m.fl. 2003).

Testet utfördes på en grupp mellanstadieelever i årskurs 5 och 6. Utifrån resultatet visade det sig att testet föreföll vara för enkelt för gruppen. Några egentliga skillnader inom gruppen kunde inte utläsas. Dessutom visade det sig att det finns flera faktorer som försvårar utformningen av ett språktest i Sverige som vänder sig till döva. I Sverige finns 5 specialskolor som vänder sig till döva och hörselskadade med totalt ca 500 elever (SPM 2007). Det blir ett litet underlag om man som i Schönström m.fl. (2003) ska testa specifika åldersgrupper. I studien var det till exempel endast 3 elever i klass 6, som var en av målgrupperna. Det gör att man måste fundera över på vilket eller vilka sätt man kan mäta eller undersöka språkliga färdigheter hos specialskoleelever.

För att det ska vara meningsfullt med ett test måste det vara användbart d.v.s. mäta och visa på skillnader. Bachman & Palmer (1996) menar att det är flera faktorer som gör ett test användbart (eller inte). Ett tests kvalité grundar sig främst på reliabilitet och validitet. Sedan tillkommer faktorer som grundar sig på hur testets praktiska egenskaper fungerar t.ex. test-

[1] Om inget annat anges så menas med ”teckenspråk” svenskt teckenspråk.

[2] Projektets namn var ”Assessment of Swedish Sign Language and Written Swedish Skills in School-aged Deaf Students”. Det var finansierat av Fulbright Research Grant och STINT.

genomförandet. Reliabilitet och validitet är dock de avgörande punkterna i testutvecklandet eftersom de har med själva mätandet att göra.

Forskningen om dövas andraspråk är förhållandevis ny och begränsad. Detsamma gäller även forskningen om teckenspråket. Detta gäller särskilt forskningen om dövas tvåspråkighetsutveckling, alltså hur teckenspråket och svenska förhåller sig till varandra under språkutvecklingen. Fortfarande vet vi endast litet om vad som menas med teckenspråksfärdighet och hur man testar teckenspråksfärdighet.

Inte heller vet vi mycket om dövas utveckling i svenska utifrån ett andraspråksperspektiv. Vilken nivå är normalt vid en viss ålder? Vad kan man förvänta sig? Hur stöder teckenspråk och svenska varandra? Finns det samband mellan färdigheter i svenska och teckenspråk motsvarande det som visats för engelska och ASL?

Mot den bakgrunden finns det således ett intresse i att undersöka dövas tvåspråkiga utveckling utifrån teckenspråk och svenska som förstaspråk (L1) resp. andraspråk (L2). Det finns ett behov av att få en bild av hur den tvåspråkiga utvecklingen ser ut hos döva specialskoleelever. Döva har en tämligen unik situation i och med sin funktionsnedsättning som ”grund” till sin tvåspråkighet. Dessutom finns en väsentlig skillnad mellan hörande andraspråksinlärare och döva andraspråksinlärare och det är att döva lär sig svenska primärt via skrift. Det saknas en djupare insikt i dövas tvåspråkighet. I synnerhet saknas kunskaper om hur deras tvåspråkighet utvecklas i skolan.

Den här avhandlingen söker finna nya kunskaper om dövas tvåspråkighet och hur den utvecklas.

Med fokus på svenskans utveckling hos döva tvåspråkiga vill denna avhandling anknyta till diskussionen om huruvida L1 har betydelse för L2-utvecklingen. Jag vill ge en bild av döva grundskoleelevers språkutveckling genom att försöka undersöka deras språknivåer i teckenspråk och svenska.

1.1 Syfte och problemställningar

Då tidigare forskning i dövas språk varit begränsad framförallt när det gäller forskning inriktad på dels språkfärdighet dels språkutveckling är det allmänna målet med denna avhandling att bidra med kunskaper kring dövas tvåspråkiga utveckling. Mer specifikt vill avhandlingen belysa döva specialskoleelevers språkfärdigheter och relationen mellan färdigheten i svenska och teckenspråk. Det innebär två delsyften. Det första syftet består i att undersöka elevernas språkfärdighet i svenska genom att pröva en särskild utvecklingsteori för andraspråksinlärare – Processbarhetsteorin – för att beskriva deras utvecklingsnivåer i svenska. Det andra syftet består i att försöka hitta ett sätt att jämföra elevernas svenska och teckenspråk. Här undersöks narrativ struktur i deras båda språk.

Fokus i avhandlingen ligger på döva L2-inlärare i skolåldern d.v.s. elever i specialskolan. Jag har valt att genomföra en tvärsnittsstudie på årskurs 5 och årskurs 10 i specialskolan (se vidare kapitel 5 för beskrivning av materialet). Syftet med val av målgrupp är bl.a. att undersöka hur eleverna i årskurs 5 skiljer sig från årskurs 10 när det gäller färdigheten i den skrivna svenskan och att studera den narrativa strukturen i informanternas svenska och teckenspråk. Jag har också velat se hur pass stor variationen är inom varje årskurs.

Frågeställningarna är flera:

- Kan man för informantgrupperna se skillnader när det gäller svenska individuellt och åldersmässigt?
- Är det möjligt att tillämpa Processbarhetsteorin på döva L2-inlärare?
- Vad säger den narrativa analysen av svenska och teckenspråk?
- Finns det något samband mellan narrativ förmåga i svenska och teckenspråk, och kan det stödja tidigare forskning om sambandet mellan färdigheter i ASL och engelska?

1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen inleds med en genomgång av döva och hörselskadades språksituation (kap. 2). I kapitlet Tidigare forskning (kap. 3) redogörs för tidigare forskning relevant för avhandlingen bl.a. tidigare forskning om dövas svenska.

I Teoretiska utgångspunkter (kap. 4) redogörs för de teorier som används inom ramen för avhandlingen med särskilt fokus på Processbarhetsteorin.

Därefter beskriver jag min metod och mitt material (kap. 5) och hur materialinsamlingen gått till.

Analyserna av de svenska texterna och resultatet enligt Processbarhetsteorin presenteras i ett särskilt kapitel (kap. 6). I kapitlet redovisar jag först för tillvägagångssättet vid analysen och olika metodologiska överväganden som gjorts i samband med analysen innan resultatet redovisas.

Därefter redovisas den narrativa analysen av svenska och teckenspråk samt dess resultat (kap. 7).

I kapitlet Jämförelse mellan informanternas svenska och teckenspråkiga texter (kap. 8) redogör jag också för jämförelsen mellan resultatet i svenska och resultatet i teckenspråk.

Avhandlingen avslutas med kapitlet Sammanfattning och avslutande diskussion (kap. 9).

2 Döva och hörselskadades språksituation

I det här kapitlet beskrivs döva och hörselskadades språksituation utifrån olika perspektiv. I avsnitt 2.1 redogör jag för några viktiga historiska händelser när det gäller språksituationen för döva och hörselskadade, i synnerhet vad gäller teckenspråk. I 2.2 beskriver jag gruppen döva och hörselskadade – vilka som tillhör gruppen och de olika förutsättningar som finns inom gruppen. I 2.3 beskrivs skolgången för döva och hörselskadade – vilka skolformer som finns och vad som karaktäriserar dem. Slutligen i 2.4 tar jag upp vilka språkliga rättigheter som döva och hörselskadade har idag i Sverige i synnerhet när det gäller tillgänglighet till teckenspråk och teckenspråkets status.

2.1 Bakgrund

I Sverige finns idag ungefär 8 000−10 000 döva. Döva är alltså en minoritet sett till befolkningsmängden, men också språkligt sett p.g.a. deras användning av svenskt teckenspråk.[3]

Dövas ställning har historiskt sett varit svag. På grund av avsaknaden av hörseln och därmed svårigheter att tillägna sig talspråket har döva på olika sätt varit utestängda från samhället. Att döva dessutom är i minoritet ses också som något avvikande ur samhällsperspektivet. Normen i samhället är att höra och tala och eftersom döva har mycket begränsade möjligheter att kommunicera via talspråket har det medfört en rad konsekvenser för hur samhället sett på döva människor. Döva har länge varit utsatta för ett normaliseringstänkande, d.v.s. man har på olika sätt försökt göra döva så ”normala” och så lika hörande som möjligt (Heiling 1993).

Genom historien har det funnits i princip två olika undervisningsmetoder som förespråkats när det gäller undervisning av döva. En metod där teckenspråk används mer eller mindre, den s.k. teckenmetoden, och en metod som baseras på tal, den s.k. orala metoden. Några av de viktigaste händelserna i dövundervisningens historia utspelas i Europa särskilt i Frankrike och Tyskland samt Italien. År 1760 etablerade fransmannen och prästen Abbé de l’Epée en dövskola i Paris och utvecklade undervisning enligt teckenmetoden (Nyström 1907). Det var första gången som en grupp döva fick undervisning som var uppbyggd enligt deras förutsättningar d.v.s. visuellt.

[3] Svenskt teckenspråk är inte ett nationellt minoritetsspråk i Sverige, dock har det en ställning motsvarande ett nationellt minoritetsspråk (se 2.4).

de l'Epée använde sig av olika metoder för att visualisera kommunikationen och undervisningen, bl.a. konstruerade han "metodiska tecken" där olika böjningsändelser från det franska språket motsvarades av speciella tecken (Nyström 1907).[4]

Med tidens förändringar som skedde på 1800-talet växte motsättningarna mot teckenmetoden av olika anledningar. Största påverkan kom från den medicinska vetenskapens allt större genomslag på 1800-talet. Den medicinska vetenskapen representerade en framtidstro, man skulle lära sig mer om människan och människans sjukdomstillstånd. Målet var att bota och lindra. Örat och hörseln var källan till dövheten och där skulle alla resurser sättas in, antingen genom botemedel eller genom rehabilitering i form av tal och hörselträning. Det ledde till att teckenspråket sågs som ett hinder. Döva skulle bli hörande och inte förbli döva. Om man accepterade teckenspråket så accepterade man att de var döva och det stred alltså mot den tidens vetenskapliga diskussion om att "bota döva" (Andersson 1990).

En annan anledning var att språkets status var mycket svag. Dåtidens högt uppsatta människor t.ex. filosofen de Gérando talade till teckenspråkets nackdel, bl.a. ansåg han att teckenspråket var "reducerat" (Lane 1984). Franska sågs som det fullvärdiga och självklara språket. Det allmänna franska skolväsendet var, på 1800-talet, dessutom i full gång med att införa franska som enda språket i undervisningen. Målet var att göra alla fransmän till fransktalande och dövskolorna omfattades även av denna övergripande målsättning (Andersson 1990).

Under tiden växte den orala metoden enligt den tyska metoden fram starkt. Den tyska metoden företräddes av Samuel Heinicke som, ungefär samtidigt som de l'Epée etablerade sin undervisning, förespråkade den rena orala metoden, d.v.s. att all form av teckenspråk eller visuell kommunikation skulle vara förbjuden för döva att använda i skolan eftersom det sågs som ett hinder för deras talutveckling (Lane 1984).

Ett slutligt erkännande för den rena orala metoden som den enda undervisningsmetoden för döva kom med en internationell dövlärarkongress i Milano i Italien år 1880. Där antogs en resolution att undervisningen av döva skulle vara rent oral. Det fick konsekvenser för all dövundervisning under en längre tid. Teckenspråket sköts undan och den orala metoden tog över (Andersson 1990).

Dövundervisningen i Sverige var från början baserad på teckenmetoden men efter att en lärare från Manillaskolan i Stockholm återvänt från en studieresa i Tyskland 1862 beslöt man att införa talmetoden i undervisningen på Manillaskolan.[5] När fler dövskolor etablerades runtom i Sverige på 1870-

[4] Det verkar som om de l'Epée till största delen använde sig av en form av "tecknad franska", d.v.s. det franska språket synliggjort genom tecken. Detta kan liknas vid "tecknad svenska" som konstruerades på 1970-talet (Bergman 1977).

[5] Manillaskolan bildades 1809 och är Sveriges äldsta "dövskola". Skolan existerar fortfarande idag och drivs under SPSM, Specialskolemyndigheten.

talet tog skolorna till sig den orala metoden. Den orala metoden var alltså utbredd inom dövundervisningen i Sverige redan innan Milano-kongressens resolution (Nyström 1907, Ahlner 1918, Bergman & Engberg-Pedersen 2010).

Under en lång tid var undervisningen av döva i Sverige alltså oral-auditiv, d.v.s. monospråkig och baserad på tal. Döva skulle lära sig att tala och teckenspråket ansågs som något fult och var förbjudet enligt den rena orala metoden. Döva var objekt för talträning. I takt med de tekniska landvinningarna på 1900-talet i form av t.ex. hörapparater kvarstod fokusen på att behandla hörselnedsättningen. Döva skulle bli normala och sågs som föremål för behandling (SOU 2006:54).

Under många år kämpade döva för att bli respekterade och för rätten till teckenspråk. Först i slutet på 1960-talet började medvetenheten om dövas behov öka (SOU 2006:54). Resultaten från den orala undervisningen var inte tillfredställande. Döva hade stora kunskapsluckor i bl.a. svenska och många saknade trots all träning tillräckligt bra tal och talförståelse för att kunna delta i fungerande kommunikation på talat språk. Deras läs- och skrivkunnighet var bristfällig (se Svartholm 1984 för en forskningsöversikt över döva och samhällets skrivna språk).

På 1970-talet ökade i samhället förståelsen för olikheter och jämställdhet. Synen på dövhet som en defekt och en nedvärderande attityd till teckenspråk sågs som kränkande. Döva började kräva att samhället skulle betrakta dem som individer (SOU 2006:54). Samtidigt påbörjades forskning om svenskt teckenspråk. Forskningen fick stor betydelse för den fortsatta diskussionen om dövas ställning i samhället.

En första viktig vändpunkt i Sverige var ett riksdagsbeslut 1981 där riksdagen anslöt sig till integrationsutredningens uttalande (SOU 1979:50) om att döva måste vara tvåspråkiga med innebörden att de måste behärska både teckenspråk och svenska (prop. 1980/81:100 bilaga 12). Det var alltså ett officiellt första erkännande av teckenspråk som ett språk i och med att man ansåg att döva måste vara tvåspråkiga. Beslutet utgjorde i princip startskottet för en utveckling som ledde till att dövas rätt till teckenspråk och tvåspråkighet förbättrades inom olika områden i synnerhet vad gällde utbildning.

Arbetet med att inkludera teckenspråk i läroplaner och kursplaner påbörjades. Bland de första resultaten blev att kompletterande föreskrifter till den dåvarande läroplanen Lgr 80 infördes 1983 enligt vilka eleverna skulle tillförsäkras en utveckling mot tvåspråkighet i teckenspråk och svenska i specialskolan. I målen står bl.a. att elevens förmåga att förstå och använda teckenspråk och svenska ska utvecklas (Lgr 80, s. 17).

I den nu aktuella läroplanen (Lpo 94) och kursplanerna för specialskolan står att läsa att specialskolan har som mål att eleverna efter genomgången skolgång ska vara tvåspråkiga (se även 2.3). Riksdagens beslut 1981 har således varit viktigt för dövundervisningens utveckling. Undervisningen har gått från att vara monospråkig och baserad på tal till att bli tvåspråkig och

baserad på teckenspråk. Denna tvåspråkiga syn på dövundervisningen är med andra ord, sett från tidsperspektivet, relativt ny.

Under 1980-talet etablerades även forskning i dövas svenska utifrån ett andraspråksperspektiv − svenska som andraspråk för döva − vid Stockholms universitet. Detta gav ytterligare en markering av att teckenspråket var dövas förstaspråk.

På 1990-talet pågick diskussioner om huruvida det svenska teckenspråket skulle erkännas som ett officiellt minoritetsspråk i Sverige. År 1995 tillsatte regeringen en minoritetsspråkskommitté som skulle utreda frågan om Sverige skulle ansluta sig till Europarådets konvention om landsdels- eller minoritetsspråk och i så fall på vilket sätt. I kommitténs uppdrag ingick bl.a. att redovisa för vilka språk som skulle utgöra minoritetsspråk i Sverige (SOU 1997:192).

Sveriges Dövas Riksförbund inkom med en begäran att kommittén skulle erkänna det svenska teckenspråket som ett av minoritetsspråken i Sverige. SDR begärde att konventionens bestämmelser skulle tillämpas på teckenspråk som ett territoriellt obundet språk. Tanken var att teckenspråket skulle få bättre skydd om det omfattades av konventionen. Minoritetsspråkskommittén avslog dock begäran med motiveringen att teckenspråket inte omfattades av konventionens syfte att stödja historiska språk. Teckenspråket ansågs i första hand vara ett kommunikationsmedel snarare än att det skulle ha en kulturell funktion. Vidare ansåg kommittén att teckenspråket redan hade en officiell ställning som språk i Sverige. Någon ratificering av konventionen där teckenspråket omfattades skulle därmed inte leda till något ytterligare stöd för teckenspråket ansåg kommittén (SOU 1997:192).

År 2003 tillsatte regeringen en utredning som skulle utreda och göra en översyn av rätten och möjligheterna att använda teckenspråket i samhället d.v.s. behandla teckenspråkets ställning i Sverige. I uppdraget ingick bl.a. att bedöma möjligheten att använda teckenspråket, tillgången till tolk, och att kartlägga utbildning i och på teckenspråk. År 2006 kom teckenspråksutredningen med sitt slutbetänkande *Teckenspråk och teckenspråkiga – Översyn av teckenspråkets ställning* (SOU 2006:54). Det var den första breda översynen över teckenspråket som täckte flera områden som bl.a. kartläggning av teckenspråkets status, utbildning utifrån olika aspekter – för föräldrar och inom skolan – och samhällsstöd. I den föreslås ett antal åtgärder bl.a. nya utredningar och lagförslag i syfte att stärka teckenspråkets ställning.

Sedan 2009 är det svenska teckenspråket i enlighet med språklagsutredningen *Värna språken – förslag till språklag* (SOU 2008:26) reglerat i en språklag (prop. 2008/09:153). I den står att ”det allmänna åläggs ett särskilt ansvar för att skydda och främja det svenska teckenspråket” (s. 25). Det svenska teckenspråket har alltså erkänts en ställning som motsvarar de nationella minoritetsspråkens ställning. Det ger en tydlig signal om att samhället respekterar den betydelse som teckenspråket har för teckenspråkiga.

2.2 Den döva och hörselskadade gruppen.

Den döva och hörselskadade gruppen i Sverige är en stor och heterogen grupp. Den hörselskadade gruppen (inkl. döva) i Sverige uppgår till ca 1 miljon (HRF 2008). Hörselskadade är ett samlingsnamn för en grupp som inkluderar personer som på något sätt har svårigheter med hörseln såsom t.ex. personer med hörselnedsättning, tinnitus samt ljudöverkänsliga och vuxendöva d.v.s. personer som blivit döva i vuxen ålder (HRF 2007).

För den grupp som är aktuell för den här avhandlingen handlar det om ett betydligt mindre antal nämligen de med mycket grav eller grav hörselnedsättning sedan tidig barndom d.v.s. barndomsdöva och som således mer eller mindre är i behov av teckenspråk i sin dagliga kommunikation. Hur stor gruppen är, är svårt att få fram någon entydig siffra på. Enligt teckenspråksutredningen (SOU 2006:54) som även återges i språklagsutredningen (SOU 2008:26) saknas statistik över hur många som är teckenspråkiga. I sin beräkning refererar de båda till handikapputredningen som bedömde att det dels föds omkring 200 barn per år som är döva eller med en så nedsatt hörsel att de är i behov av hörapparat dels finns omkring 8 000−10 000 barndomsdöva i Sverige (SOU 1991:97). Det kan jämföras med SBU:s rapport (Statens beredning för medicinsk utvärdering) där de beräknar att det föds cirka 100−200 barn om året med en hörselnedsättning som kräver någon form av habilitering t.ex. hörapparat eller kommunikationsstöd (SBU 2006). Så man får anta att handikapputredningens beräkning fortfarande tycks hålla.

I åldersgruppen 0−20 år fanns år 2008 enligt HRF 8 924 hörselskadade och döva personer i åldern 0−20 år fördelade efter olika hörselgrupper, se Tabell 1 (HRF 2008). Fortfarande är det dock oklart vilka av dessa som använder teckenspråk och/eller egentligen kan räknas vara i behov av teckenspråk. Här kan nämnas att HRF förespråkar teckenspråk även för hörselskadade barn.

Bland teckenspråkiga kan (förutom dövblinda och vuxendöva) urskiljas i princip tre grupper: hörselskadade, döva och döva med cochlea implantat.

Tabell 1. Hörselgrupperna i antal (0−20 år) (efter HRF 2008)

Hörselgrupp	Antal
Hörselskadade utan hörapparat	4218
Hörselskadade med hörapparat	3885
Döva med cochlea implantat	432
Döva	389
Totalt	8 924

2.2.1 Dövgruppen och cochlea implantat

De senaste åren har antalet döva med cochlea implantat ökat kraftigt.[6] Cochlea implantat (ci) är en form av hörapparat med en yttre del och en inre del varav den senare opereras in i örat. Det innebär att helt döva eller hörselskadade med hjälp av ci kan uppfatta ljud. Hur mycket man ”återställer” hörseln genom en ci-operation varierar. Tidigare opererade man bara i ett öra, men idag ges ofta möjligheten att få bilaterala ci d.v.s. i båda öronen. Syftet med det är att det ska ge bättre möjligheter till riktningshörsel och följaktligen bättre förmåga att höra tal. SBU menar dock att den vetenskapliga dokumentationen om patientnyttan av bilaterala ci är otillräcklig (SBU 2006).

På grund av att personer med ci ökat i antal de senaste åren så minskar gruppen döva. De allra flesta döva idag får ci inopererad vid tidig ålder, ofta redan under det första levnadsåret. Över 90 % av alla barn som föds döva får ci idag (Barnplantorna 2010). Detta bekräftas av siffrorna i Tabell 2 som bl.a. visar att döva med ci är en större grupp än döva barn utan ci i åldersgruppen 0–5 år i Sverige.

Det medför en del konsekvenser för dövgruppen. Från att ha varit en grupp där alla i huvudsak saknar hörsel mer eller mindre så kommer nu en växande grupp där majoriteten av döva har ci. Konsekvenser blir bl.a. att fler har möjlighet att uppfatta tal och ljud och att teckenspråkskunnigheten kan variera (jfr SPSM 2009). Dessutom kan de välja andra skolformer än specialskola t.ex. hörselklasskolor eller gå integrerat i vanlig skola (se nedan 2.3 för en presentation av olika skolformer). Även för specialskolans del innebär det förändringar. Inom några år kommer specialskolans elever att till allra största delen bestå av döva med ci.

Dövas behov av teckenspråk och tvåspråkighet kan således komma att variera. Fortfarande vet man litet om effekterna av ci för tvåspråkigheten då den nya generationen döva (d.v.s. barn med ci inopererad sedan mycket tidig ålder) fortfarande är unga. Språklagsutredningen *Värna språken* menar dock

Tabell 2. Antalet döva och döva med ci enligt åldersgrupp (efter HRF 2008)

	0–5 år	6–15 år	16–20 år
Döva med ci	126	238	68
Döva	33	199	157
Totalt	159	437	225

[6] Svenska språkrådet rekommenderar att man använder ”snäckimplantat” för allmänt bruk. I forskningssammanhang är det dock vanligare med ”cochlea implantat” och förkortningen ”ci”, så jag använder den beteckningen här.

att det finns en risk med att ci ses som ett tekniskt underverk, att de gör barn hörande och att teckenspråket riskeras att åsidosättas (SOU 2008:26).

Tidiga undersökningar om barn med ci i Sverige pekar på att en tvåspråkighet som inkluderar teckenspråk är nödvändig även för dessa barn (Tvingstedt m.fl. 2003, Preisler 2007). Fortfarande anses barn med ci vara i behov av teckenspråk och tvåspråkighet:

> Barn med ci bör […] inte betraktas som hörande. De behöver teckenspråk för alla situationer i livet när hörseln trots ci inte räcker till. (SOU 2008:26 s. 122)

I jämförelse med äldre generationer döva (d.v.s. döva utan ci) så har den nya generationen döva (d.v.s. döva med ci) ett annorlunda behov av tvåspråkighet, det är både talad svenska och teckenspråk som avses mot tidigare i första hand skriven svenska och teckenspråk (jfr SPSM 2009). Den nya gruppen har alltså en större möjlighet att lära sig svenska via talad kommunikation jämfört med tidigare döva. Hur gruppen ser ut eller kommer att se ut och hur det kommer att påverka deras tvåspråkighet vet vi ännu litet om idag. Även SPSM förespråkar tvåspråkighet för de flesta barn med ci och påpekar riskerna med att behandla barn med ci som normalhörande (Danielsson & Hendar 2009, jfr även SPSM 2009).

Av de svenska studierna om barn med ci som är aktuella idag tar huvuddelen avstamp inom det psykologiska eller audiologiska området från ett medicinskt perspektiv. Man har bl.a. intresserat sig för talförståelse och arbetsminne och i vilket mån samtalsfärdigheter relaterar till dessa (Se t.ex. Ibertsson 2009). Exempelvis har man undersökt samtal mellan tonåriga barn med ci och normalhörande tonåriga (Ibertsson 2009). Kognitiv utveckling och läsförmåga hos barn med ci undersöktes av Lyxell och medarbetare och man fann bl.a. att barn med ci presterade sämre i kognitiva test och i test av läsförmåga jämfört med normalhörande jämnåriga (Lyxell m.fl. 2009).

Liknande resultat kom Wass till i sin doktorsavhandling som har studerat barn med ci och jämfört dem med normalhörande jämnåriga vad gäller kognitiv förmåga som arbetsminne, fonologiska och lexikala färdigheter samt läsförmåga (Wass 2009).

Färre är dock de ci-studier som rör den lingvistiska och tvåspråkiga situationen för barn med ci, särskilt skolrelaterade sådana och utifrån ett bimodalt tvåspråkighetsperspektiv med t.ex. svenska och teckenspråk. Det finns ett behov av mer forskning inom området.

Internationellt sett har Sverige en unik situation när det gäller barn med ci, för det första är andelen döva barn som opereras förhållandevis hög (se ovan), för det andra att många barn med ci går i specialskolan och därmed får en tvåspråkig undervisning och vistas i en tvåspråkig miljö.

2.3 Skolgången för döva och hörselskadade

Här presenteras de olika skolformer som finns tillgängliga för döva och hörselskadade barn och ungdomar. Det finns dels vanlig skolform d.v.s. eleven kan gå integrerad i vanlig grundskola, dels anpassade skolformer. De procenttal jag anger här härrör från åren 2006/2007. Av hörselskadade och döva barn och ungdomar i skolåldern går enligt HRF (2007) 16 % inom de anpassade skolformerna. Övriga 84 % går integrerade inom den vanliga grundskolan. Det innebär att de senare går i en miljö utan anpassning till sin hörselnedsättning med stora klasser, bullrig miljö och dåliga ljudförhållanden som följd.

För den grupp som är i behov av anpassad skolform finns olika alternativ att välja på. I *regionala eller kommunala hörselklasser* får eleverna anpassad ljudmiljö, pedagogik och har tillgång till hörselteknisk utrustning. I vissa fall får eleverna undervisning på teckenspråk. *Hörselspår* innebär att hörselskadade går i en hörande klass men får undervisning i egen hörselgrupp inom vissa ämnen. Av de hörselskadade och döva eleverna är andelen elever som går i hörselklasser eller hörselspår 1 % (HRF 2007).

Hörselklasskolor är skolor som har flera hörselklasser. De är regionala och finansieras av staten och hemkommunerna. Antalet skolor idag uppgår till sju varav en är friskola. 6 % av de hörselskadade och döva eleverna går i hörselklasskolor (HRF 2007). De är alla en del av grundskolan och undervisning sker på talad svenska. Alla skolor erbjuder undervisning i ämnet teckenspråk.

De flesta hörselskadade och döva barn och ungdomar (9 %) inom de anpassade skolformerna går i *regionala specialskolor för döva och hörselskadade* som drivs under staten av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).[7] Skolorna har olika upptagningsområden för hela Sverige. På specialskolorna går eleverna i klasser med undervisning på teckenspråk eller klasser med undervisning på tal. Skolorna vänder sig till döva eller hörselskadade med behov av en teckenspråkig miljö. Totalt ryms inom myndigheten 5 regionala skolor med sammanlagt 451 elever (uppgiften gäller år 2007) och en nationell skola, som riktar sig till döva och hörselskadade elever med utvecklingsstörning samt dövblindfödda elever, med 44 elever (SPM 2007).[8]

Skolgången i specialskolan är 10-årig och teckenspråk är ett obligatoriskt ämne, i övrigt motsvarar skolgången den vanliga grundskolan med vissa

[7] Specialpedagogiska skolmyndigheten bildades den 1 juli 2008. Tidigare hette myndigheten Specialskolemyndigheten (SPM). I den nya myndigheten innefattas även det tidigare Specialpedagogiska institutetet (SIT) och Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd (SISUS).

[8] Fr.o.m. 1 juli 2008 är skoluppdelningen dock annorlunda. I SPSM ingår nu åtta specialskolor varav två tidigare ingått i Specialpedagogiska institutet (SIT). Jag har dock beskrivit den i dagsläget gamla uppdelningen eftersom den speglar tiden för min undersökning bättre.

anpassningar som t.ex. att musik ersatts av rörelse och drama. (Se Hendar (2008) för en jämförelse mellan grundskolan och specialskolan.)

Förutom målen för grundskolan finns särskilda mål för specialskolan vad gäller språk:

> Specialskolan ansvarar för att varje döv eller hörselskadad elev efter genomgången specialskola
> - är tvåspråkig, dvs. kan avläsa teckenspråk och läsa svenska samt uttrycka tankar och idéer på teckenspråk och i skrift och
> - kan kommunicera i skrift på engelska. (Lpo 94, s. 11)

Sedan läroplanens (Lpo 94) införande har dock en del förändrats framförallt när det gäller elevgruppen i specialskolan. Från att mest ha bestått av döva som får teckenspråk som undervisningsspråk och tillägnar sig svenska primärt via skrift har, som framgått ovan, andelen döva och hörselskadade med ci ökat i specialskolan. År 2008 hade ca 70 % av eleverna i de regionala specialskolorna teckenspråk som undervisningsspråk och ca 30 % talad svenska som undervisningsspråk (SPSM 2008). Andelen elever som får undervisning i talad svenska har, under de senaste åren, ökat enligt SPSM (2009). Därutöver har andelen elever som har svenska som förstaspråk och teckenspråk som andraspråk ökats som följd av det förändrade elevunderlaget (SPSM 2009). Med hänsyn till det faktum att över 90 % av döva barn idag får ci är det också sannolikt att anta att andelen som har talad svenska som undervisningsspråk kommer att öka ytterligare (se 2.2.1).

2.4 Döva och hörselskadades teckenspråkiga rättigheter

Här tar jag upp de rättigheter som döva och hörselskadade har i det svenska samhället när det gäller teckenspråk utifrån både tillgänglighet och status.

Enligt teckenspråksutredningen (SOU 2006:54) har det svenska teckenspråket, internationellt sett, en förhållandevis stark ställning. Det har kommit till uttryck genom bl.a. olika bestämmelser som specialskolans bestämmelser, skyldigheten för det allmänna att erbjuda teckenspråkstolk för vardagstolkning, i sändningstillståndet för SVT som måste sända dagliga nyheter på teckenspråk samt producera program på teckenspråk. Att teckenspråk erbjuds som språkämne till hörande elever på många utbildningar inom landet bl.a. i gymnasiet ses också som ett uttryck för att det svenska teckenspråket har en stark ställning.

Teckenspråkets status har bekräftats genom att riksdagen erkände det svenska teckenspråket 1981 (se ovan 2.1), i läroplanens skrivning att döva ska vara tvåspråkiga (i teckenspråk och svenska) efter avslutad skolgång (se ovan 2.3), i propositionen Bästa språket (prop. 2005/6:2) genom att ge den nationella språkvårdsinsatsen uppgift att främja och vårda det svenska

teckenspråket − jämställt med de nationella minoritetsspråken − och i den nya språklagen som trädde i kraft i juli 2009 (prop. 2008/09:153).

Föräldrar till döva och hörselskadade barn har rätt till teckenspråksutbildning. Teckenspråksutbildning för föräldrar (TUFF) är statlig och består av kurser i en omfattning av totalt 240 timmar. Målet med utbildningen är att utveckla föräldrarnas förutsättningar att kommunicera med sina barn. TUFF ska i första hand ges innan barnen når skolåldern. Möjlighet att få ersättning för medverkan finns i vissa fall (SOU 2008:26).

Syskon till döva barn och barn till döva föräldrar har även rätt att få utbildning i teckenspråk. SPSM ansvarar för och erbjuder kurser i teckenspråk. Vanligtvis är formen att gruppen kommer till specialskolan en vecka per termin för kurser. Kurserna består av ren teckenspråksundervisning och annan verksamhet som syftar till att samverka med skolan i övrigt (SPSM 2008).

Döva och hörselskadade har också rätt till teckenspråkstolkning i olika sammanhang – i vardagen, i utbildning och på arbetsplatsen. Det finns flera olika bestämmelser och lagar som reglerar rätten till teckenspråkstolkning (se SOU 2006:54, s. 199 ff. för en redogörelse av bestämmelser och lagar). Landstinget ansvarar för vardagstolkning som blivit ett begrepp för den tolkning som sker i vardagliga situationer men gäller också i t.ex. arbetslivet. Vad gäller tolkning på universitet och högskolor så är samtliga universitet och högskolor skyldiga att avsätta en viss procentsats av sitt grundutbildningsanslag för studenter med funktionshinder, detta innefattar teckenspråkstolkning (SOU 2006:54).

Sedan 1 juli 2009 är teckenspråket reglerat i den nya språklagen i vilken står att det allmänna har ett särskilt ansvar för att skydda och främja teckenspråket (prop. 2008/09:153) (se 2.1).

3 Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för den forskning som ligger till grund för avhandlingen. Fokus ligger här på den forskning inom andraspråksforskningen som inriktar sig på språkfärdighet och/eller nivåer i språkutvecklingen. En kortare översikt över forskningen om teckenspråk ges också här.

Kapitlet inleds med en presentation av tidigare undersökningar om andraspråksinlärares språkfärdighet (3.1). Därefter behandlas forskningen om utvecklingsnivåer i inlärarspråket inklusive en kortare sammanfattning av några av Processbarhetsteorins tidigare resultat (3.2). Efter det presenteras forskning inom svenska som andraspråk för döva (3.3). I avsnittet presenteras också tidigare studier som rör dövas språkfärdighet i svenska. Nästa avsnitt (3.4) redogör för tidigare forskning om svenskt teckenspråk inklusive den forskning som tillämpats om teckenspråk i en tvåspråkighetskontext (3.5). Slutligen redogör jag för tidigare forskning i anknytning till det narrativa området (3.6).

3.1 Bedömning av andraspråksinlärares språkfärdighet

Generellt har test för bedömning av språkfärdighet utgått från rådande forskningstrender i den tid då de konstruerats. Forskningen har bl.a. gått från en psykometrisk-strukturalistisk syn till en kommunikativ syn på språkförmåga (Corell & Sundberg 2000). Något liknande gäller för andraspråksforskningen. När det gäller att bedöma andraspråkinlärares språkfärdighet i andraspråket utgick man i ett tidigare skede av andraspråksforskningen från en strukturell syn med t.ex. *felanalys*. Då fokuserade forskningen på att jämföra med målspråket för att peka på var ”brister” fanns i inlärarspråket genom att identifiera och analysera de fel som inlärarna gjorde i sin produktion. Senare utvecklades en mer funktionell-systematisk syn på andraspråksinlärningen med *interimspråkshypotesen*. Här tar man istället fasta på vad inläraren kan och gör i sin version av målspråket d.v.s. det som benämns inlärarens *interimspråk* (Corder 1967, Selinker 1972).

Utifrån interimspråkshypotesen utarbetades en metod för att analysera inlärarens interimspråk: *performansanalys* (Hyltenstam & Pienemann 1985). Det innebär att analysera vilka strukturer som inläraren skapar i inlärarspråket oavsett om det är rätt eller fel enligt målspråket. Det handlar således om att analysera vad inläraren kan och gör i sitt andraspråk. Det här avsnittet tar upp några tidigare studier − särskilt tillämpade sådana − med anknytning

till skolområdet, bl.a. vilka instrument som använts för att bedöma färdigheter hos andraspråksinlärare i Sverige.

I Sverige har bl.a. Pirkko Bergman arbetat med bedömning av språkfärdigheten i inlärarspråket hos andraspråksinlärare i skolan (se t.ex. Bergman m.fl. 2001, Bergman & Abrahamsson 2004). Bergman använder sig av *performansanalys* som verktyg för bedömningen. Inlärarens språkliga produktion (både muntlig och skriftlig) bedöms genom analys av den språkliga produktionen. Bedömningsmallen som används redovisas i detalj i Bergman m.fl. (2001). Här försöker man i första hand inrikta sig på att beskriva vad inläraren kan, och inte på vad inläraren *inte* kan, så som var fallet med inriktningen mot felanalys. Bedömningsmallen innehåller tre olika färdighetsnivåer: *1) nybörjarnivå, 2) mellannivå* och *3) avancerad nivå*. För varje nivå finns en beskrivning av vad inläraren ska kunna lexikalt och grammatiskt. Man undersöker även andra egenskaper hos texten som t.ex. dess kommunikativa kvalitet och typ av innehåll. Performansanalys enligt denna mall har kritiserats för att vara alltför tidskrävande, men Bergman & Abrahamsson (2004) menar att om man blivit van med tekniken så minskar tidsåtgången.

En annan bedömning som används för andraspråksinlärare av svenska är SFI-provet (Svenska för invandrare). SFI-provet är ett nationellt prov som ges ut av Skolverket och som utarbetas av Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling (USOS) vid Stockholms universitet. SFI-provet utgår från Bachman & Palmer (1996) när det gäller begreppet språkfärdighet (Wrigstad 2004). De kommunikativa och funktionella målen i kursplan och betygskriterier för SFI-utbildningen har kompletterats med Bachman & Palmers (1996) modell för kommunikativ språkförmåga (se 4.1 för en sammanfattande beskrivning). SFI-provet innehåller 7 olika delprov som bl.a. består av prov i läsförståelse, hörförståelse och skrivuppgifter samt muntliga uppgifter (Wrigstad 2004). Provet ges i pappersform men fr.o.m. 2010 kommer prov att kunna genomföras på datorn (Skolverket 2009b).

Ytterligare ett bedömningsverktyg, fast på universitetsnivå, är Tisus (Test i svenska för universitets- och högskolestudier). Testet konstrueras och administreras av Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. Det riktar sig till studenter som är intresserade av universitetsstudier i Sverige. Testet bedömer deras språkfärdighet i svenska och är behörighetsgivande. Det består av tre delprov: en skriftlig del, en muntlig del och en läsförståelsedel.

När det gäller bedömning av döva andraspråksinlärare i svenska finns inget särskilt utformat test för gruppen. I skolan bedömer man deras kunskaper i svenskämnet (enligt målen i kursplanen) genom de vanliga nationella proven i svenska i tillämpliga delar. I övrigt finns inget utvecklat test för att bedöma döva andraspråksinlärare i svenska.

3.2 Utvecklingsnivåer i inlärarspråket

Problemet med att beskriva olika inlärningsnivåer hos en andraspråksinlärare har sitt ursprung i bland annat Krashens *inputhypotes* (Krashen 1982). Han ställer frågan om hur vi lär oss språk. Utgår vi från en naturlig ordning som att vi ”flyttar” från en nivå till nästa nivå ger det frågan hur vi utvecklas från en nivå till nästa. Om en inlärare ligger på t.ex. ”nivå 3” hur kan han/hon utvecklas till ”nivå 4”? Antagandet enligt Krashen blir att vi utvecklas från en nuvarande nivå *i* till nästa nivå *i + 1*. En förutsättning för utveckling från *i* till *i + 1* är att inläraren förstår innehållet i inputen i *i + 1* d.v.s. fokus ligger på betydelsen och inte formen i meddelandet (se vidare Krashen 1982, s. 20 ff.). Problemet med hans antagande är att forskningen haft svårt att empiriskt beskriva vad som är *i* respektive *i + 1*. Kritikerna menar att det inte går att testa det empiriskt. Men Krashens teori skapade till trots nya frågor bl.a. ifall andraspråksinlärarna följer en speciell inlärningsordning. Hur ser den då ut? Vad är det i så fall för mekanismer som styr denna inlärningsprocess?

Här kommer vi in i en annan inriktning i andraspråksforskningen nämligen språkprocessningsteorier. Teorier kring språkprocessning intresserar sig för att beskriva hur lingvistiska strukturer lagras i hjärnan och sättet att nå dessa strukturer (Bialystok 1990). Till skillnad från de andra utvecklingsbaserade teorierna ligger en del av fokusen här på språkprocessningens betydelse för andraspråkutvecklingen.

Under senare år har en teori för att analysera och beskriva grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare inom ramen för teorier som rör språkprocessandet vuxit fram, nämligen *Processbarhetsteorin* (”Processability Theory”) (Pienemann 1998, och i en utvidgad version Pienemann m.fl. 2005). Processbarhetsteorin går i korta drag ut på att förutsäga inlärarens grammatiska utveckling d.v.s. i vilken ordning grammatiska strukturer lärs in morfologiskt och syntaktiskt sett.

Frågan om hur man mäter eller bestämmer nivåer i inlärningsprocessen har alltså diskuterats inom andraspråksforskningen. Hur ser inlärningsprocessen ut för en L2-inlärare? Börjar inläraren med de lättare delarna i språket och tar sig vidare till svårare delar? Det ställer i sin tur nya frågor: Vad är lätt och vad är svårt? Meisel m.fl. skriver:

> There is absolutely no reason to believe that an L2 learner, especially in a natural setting, should always start with the ”easy” parts of the grammar and leave the ”most difficult” ones for later. (Meisel m.fl. 1980, s. 113).

Istället menar Meisel m.fl. att inläraren snarare utnyttjar alla möjligheter denne har för sitt kommunikativa behov och väljer mellan de mindre svåra alternativen.

Tidigare forskning har haft olika utgångspunkter för att beskriva nivåer i inlärningen. Man har försökt beskriva vad som är enkelt gentemot vad som

är svårt att lära in i t.ex. morfologin. Man har också försökt beskriva eller definiera en inlärningsordning (t.ex. Pienemann 1984) genom att bl.a. undersöka vilka strukturer som lärs i vilken ordning som ett sätt att bestämma utvecklingsnivåer, för svenskans del t.ex. studier av negationer (Hyltenstam 1977) och bisatser (Viberg 1990) samt nominalfraser (Axelsson 1994).

Som nämnts ovan, finns en aktuell modell för att beskriva och förutspå utvecklingsnivåer hos andraspråksinlärare i morfologi och syntax nämligen Processbarhetsteorin (Pienemann 1998). Den består av en hierarki med bestämda nivåer bestående av förutsägbara strukturer som en L2-inlärare antas utveckla i morfologi och syntax. Processbarhetsteorin (PT) finns presenterad i detalj i kapitel 4.

Utmärkande för PT är att den är en kognitiv teori i och med att den inför begreppet processbarhet och dess roll i språkinlärningen. Med processbarhet menas här hur mycket grammatisk information en inlärare klarar av att processa samtidigt under t.ex. ett samtal. Det handlar alltså om att inläraren till en början inte klarar av att processa all grammatisk information på en gång. Istället lär man sig successivt att i efterhand processa fler och fler grammatiska regler som i PT är uppdelade i bestämda procedurer som var och en består av bestämda strukturer i morfologi och syntax. Detta avspeglas på fras- och satsnivå vilka representeras av olika nivåer i en hierarki av strukturer. Denna modell har tillämpats i ett flertal vetenskapliga studier på olika L2-språk inklusive flera studier av svenska som L2 (t.ex. Hammarberg 1996, Håkansson 1998, Pienemann & Håkansson 1999, Glahn m.fl. 2001, Håkansson & Norrby 2007, Philipsson 2007, Eklund Heinonen 2009). PT kan alltså ses som etablerad och aktuell i den svenska andraspråksforskningen. En mer ingående beskrivning av tidigare forskning och teorin i sin helhet ges i kapitel 4 nedan.

3.3 Forskning om dövas andraspråk

Forskningen om svenska som andraspråk för döva är förhållandevis ny och hittills tämligen begränsad. I huvudsak har forskningen bedrivits vid Stockholms universitet sedan början av 1980-talet inom ramen för ämnet Svenska som andraspråk för döva vid Institutionen för nordiska språk och fr.o.m. 2008 vid Institutionen för lingvistik. För en ämnesöversikt över området, se Svartholm (2006).

Forskningen har varit inriktad på att beskriva dövas tvåspråkighet och dövas inlärning/användning av svenska ur olika språkvetenskapliga perspektiv främst användning av olika grammatiska fenomen i svenska t.ex. subjekt och objekt (Svartholm 1987a), relativsatser (Svartholm 1987b), uttryck för befintlighet och förflyttning (Svartholm 1988), tempus (Wennerberg 2004) men också inom andra områden som klassrumskommunikation (Svartholm m.fl. 1993) och hörselskadades tvåspråkighet (Ahlström & Svartholm 1998).

Utöver det finns ett antal artiklar som beskriver den tvåspråkiga situationen för döva i Sverige förr och nu t.ex. Svartholm (1984, 1994, 1997 och 2010).

Här kan också lyftas fram arbetet med att beskriva den svenska undervisningsmodellen t.ex. i Svartholm (1993). Den delen av arbetet motiveras av att Sverige internationellt sett anses vara något av ett föregångsland när det gäller dövas skolutbildning. En tvåspråkig skolmodell med teckenspråk och svenska liknande den i Sverige är mycket sällsynt internationellt (se även 2.3). Efterfrågan på information om den är mycket stor.

Jämfört med hörandes andraspråksinlärning finns det vissa skillnader att ta i beaktande. För det första, avsaknad av eller begränsad hörsel innebär en helt annan inlärningssituation. För det andra, teckenspråket utgör basen för svenskinlärningen − det rör sig alltså om två olika språk med skilda modaliteter. Man har benämnt dövas tvåspråkighet som en ”bimodal-bilingual situation” (t.ex. Niederberger 2008) och betonat den visuella aspekten av inlärningen. Nyligen har t.ex. ett språkforskningscenter etablerats vid Gallaudet University kallad ”VL2 – Visual Language Visual Learning” (<vl2.gallaudet.edu>) som genom beteckningen tycks vilja betona att det visuella är det fundamentala i dövas språkinlärning.

Svartholm (2006) beskriver det tidiga svenska tvåspråkiga arbetet som en kamp för att etablera en undervisning som bygger på dövas villkor d.v.s. inlärningen skulle ske visuellt. Samtidigt stod det snart klart att inlärningen hos döva delvis liknar den som finns beskriven för hörande andraspråksinlärare. Det fanns liknande inlärningsmönster vilket bekräftats bl.a. av studier av dövas relativsatser (Svartholm 1987b) där döva följde samma inlärningsgång som beskrivits för hörande.

Forskningen fram till början på 1980-talet när hon själv började studera dövas språk utifrån ett mer lingvistiskt perspektiv beskriver Svartholm (2006) som mycket begränsad. Det var inte tal om någon L2-forskning på döva barns skrift. Mycket av fokusen då låg på de felaktigheter och avvikelser som döva gjorde i skrift och många av dessa studier var mer eller mindre kopplade till dövas psykiska och mentala hälsa, snarare än språkvetenskapliga. Många av de ”fel” och ”avvikelser” man fann i språket hos döva liknade emellertid de som beskrivits för hörande andraspråksinlärare (Svartholm 1984, 2006).

När det gäller skillnader finns det vissa aspekter som är specifika för döva andraspråksinlärare som t.ex. sådant som kan härledas till förhållandet mellan teckenspråk och svenska. Jämfört med teckenspråk är svenska linjärt och sekventiellt i sin uppbyggnad. Det finns flera språkliga funktioner som svenska saknar direkt motsvarighet till t.ex. användningen av teckenrummet i teckenspråk (se 3.4.1 för en beskrivning av teckenspråkets uppbyggnad). Dessutom saknar teckenspråk skriftspråk.

Dövas läsning skiljer sig också från hörandes. Här handlar det inte i lika stor utsträckning om att knäcka någon kod som hörande barn gör d.v.s. att koppla ihop fonologisk kod med skriftlig kod. Snarare är det så att läs-

inlärning och svenskinlärning sker parallellt (Svartholm 2002, se även Ahlgren 1984). I takt med att barnen lär sig läsa så lär de sig också ett nytt språk d.v.s. läsinlärningen och språkinlärningen av svenska sker parallellt. Inom forskningen diskuterar man också ortografisk läsning som det naturliga för döva (framför fonologisk läsning) (Musselman 2000).

När det gäller dövas andraspråksinlärning mer internationellt sett är forskningen knapphändig. Det finns forskning som rör dövas tal-/skriftinlärning men studierna saknar ofta något egentligt L2-perspektiv d.v.s. de tillämpar inte någon L2-teori. Mycket litet finns beskrivet om dövas andraspråksutveckling eller hur skriftspråket ser ut hos döva, särskilt inom tillämpad L2-forskning.

Den forskning om dövas tvåspråkighet som finns idag beskrivs mer utförligt i avsnitt 3.4.3 med fokus på den forskning som handlar om att undersöka sambandet mellan färdighet i teckenspråk och läs- och skrivkunnande.

3.3.1 Språkfärdigheten i dövas svenska

Tidigare forskning har när det kommer till bedömning av dövas andraspråk använt sig av standardiserade test speciellt i t.ex. USA där traditionen med test är starkare. Något färdigt test i svenska för döva utformat utifrån ett andraspråksperspektiv existerar inte idag.

Vi vet egentligen inte mycket om dövas färdigheter i svenska. Äldre forskning från t.ex. 1960-talet talar om att dövas språkkunskaper i svenska varit begränsade eller rentav bristfälliga (se Heiling 1993 och Svartholm 1984 för en översikt). Från Svartholm (1984) får man en bild av att tidigare språkbedömning mest bestod av att bedöma hur väl den döve individen kunde tala, även om språkvetenskapliga bedömningar av talförmågan saknades. Skriv- och läsfärdigheten hade en underordnad roll. Dessutom saknades ett interimspråks- eller andraspråksperspektiv överhuvudtaget.

Heiling (1993) genomförde en longitudinell studie av döva barns kunskapsutveckling utifrån ett tidsperspektiv. Hon jämförde testresultaten från de barn som på 1960-talet fick oral undervisning i dövskolan med dem som på 1980-talet börjat få undervisning på teckenspråk. Resultatet visade att kunskapsnivån för döva var bättre på 1980-talet än på 1960-talet. Olika test användes för att mäta olika kunskaper bl.a. språkliga. I testbatteriet för språkliga kunskaper ingick vissa test som användes på 1960-talet bl.a. Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS-test). Batteriet bestod av test i antonymer, DLS 4–6 (läshastighetsprov för åk 4–6), DLS 7–9 (läshastighetsprov för åk 7–9), Meningar (för åk 4–5, ifyllande av ofullständiga meningar) och Skriftlig förmåga (texterna bedömdes efter en 9-gradig skala). Syftet med studien var att jämföra resultaten från 1960-talet med resultaten från 1980-talet och därför använde Heiling sig av samma testbatteri som använts på 1960-talet. Idag skulle dessa test anses föråldrade eller anpassade för fel målgrupp (se även Schönström 2000 för en diskussion av DLS 4–6 testet).

Test av läsutveckling har tagits fram av bl.a. Hendar (2005) som testade läsutvecklingen hos hörselskadade barn i årskurs 2–6, en del av dem från Östervångsskolan, en statlig specialskola för döva och hörselskadade. Som material användes olika läsprov i form av ord och meningsförståelse men också olika avkodningsprov för bl.a. ord och meningar.

Inom specialskolan används nationella prov för bedömning av eleverna. Man använder samma prov som används i grundskolan men i tillämpliga delar (SPSM 2007). Den muntliga delen (Svenska B) tas bort som prov i Specialskolan.

Generellt kan man konstatera att dövas färdigheter i svenska (och annat skriftspråk) varierar stort och av olika orsaker beroende på vilken undervisning de fått, graden av hörsel, åldern vid dövhet, föräldrars teckenspråkskompetens och den kommunikativa miljön hemma (Svartholm 1984, Berent 1996). Man kan också generellt konstatera att det är få studier som behandlat dövas färdigheter i skrivet språk i synnerhet svenskan (se ovan 3.3).

3.4 Forskning om teckenspråk

Tecknade språk som föremål för lingvistisk forskning är något relativt nytt. De första lingvistiska studierna om teckenspråk påbörjades först på 1960-talet i USA. I Sverige initierades den första forskningen 1972 vid Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. Internationellt sett kan man säga att forskning om svenskt teckenspråk kom tidigt (Ahlgren & Bergman 2006).

Hittills har forskningen om svenskt teckenspråk naturligt nog varit inriktad på att beskriva språkets lingvistiska uppbyggnad (se nedan 3.4.1). Generellt sett i förhållande till t.ex. svenska är dock forskningen om svenskt teckenspråk ännu begränsad. Söker vi mer specifikt efter forskning som behandlar språkutveckling och/eller färdigheter i teckenspråk är den knappt existerande. Detsamma gäller mer eller mindre för världens olika tecknade språk. Den forskning som finns om färdigheter hos användare av tecknade språk både svenskt och internationellt beskrivs översiktligt nedan (3.4.3).

3.4.1 Något om teckenspråkets uppbyggnad

I det här avsnittet ger jag en översiktlig beskrivning av det svenska teckenspråkets uppbyggnad. Som grund till beskrivningen har jag använt mig av främst Ahlgren & Bergman (2006).

Det svenska teckenspråket har, liksom andra tecknade språk, samma principiella uppbyggnad som talade språk med ett lexikon och en uppsättning språkliga regler d.v.s. grammatik (Ahlgren & Bergman 2006). Medan talade språk beskrivs som vokala-auditiva så beskrivs tecknade språk som gestuella-visuella (Bergman 2007). Jämfört med talade språk som är linjära

och sekventiella i sin uppbyggnad karaktäriseras tecknade språk ofta som simultana även om de också är sekventiella (Ahlgren & Bergman 2006).

När det gäller lexikonet består teckenspråket, i likhet med andra språk, av en uppsättning olika lexem d.v.s. tecken. Det lexikon för Svenskt teckenspråk, som är det mest omfattande och som finns på internet, består för närvarande av över 5400 tecken (Svenskt teckenspråkslexikon 2010). Därtill tillkommer speciallexikon för tecken för t.ex. matematiska och språkvetenskapliga begrepp, vilka uppgår till över 1400 tecken. Arbetet med att samla in tecken är pågående och för närvarande finns det över 12400 tecken dokumenterade i den lexikala arbetsdatabasen.[9]

”Enkelt uttryckt kan ett teckens uppbyggnad beskrivas som att en eller två händer utför en rörelse i en [sic!] visst läge.” (Ahlgren & Bergman 2006, s. 21). Tecknets manuella struktur består av de tre *aspekterna*: *artikulator* (en hand eller två händer), *artikulation* (rörelse) och *artikulationsställe* (läge) (Ahlgren & Bergman 2006). Det finns enhandstecken och tvåhandstecken. Ett tvåhandstecken kan ha dubbel artikulator d.v.s. båda händerna är aktiva, men det kan också ha enkel artikulator, där den tecknandes dominanta hand är aktiv och den icke-dominanta handen är passiv och fungerar som artikulationsställe (Ahlgren & Bergman 2006, se även Nilsson 2010).

Det manuella tecknet kan kombineras med en lexikalt bestämd munrörelse. Det finns genuint teckenspråkliga munrörelser och svenskinlånade munrörelser (Bergman & Wallin 2001, Ahlgren & Bergman 2006). För att illustrera ett exempel kan munrörelsen i tecknet BILLIG (’billig’) vara en kombination av två segment där det första segmentet är en stängd mun och det andra en öppen mun.[10] Denna typ av munrörelse liknar början av det svenska ordet ***bi****llig* och är ett exempel på en svenskinlånad munrörelse. Dessa är dock ofta i reducerad form d.v.s. återger bara en del av det svenska ordet i munrörelsen t.ex. ***bi*** för *billig* (jfr Ahlgren & Bergman 2006). För de genuint teckenspråkliga munrörelserna finns det 32 olika orala komponenter i det svenska teckenspråket; Bergman & Wallin (2001) beskriver de orala komponenterna som kombinationer av en begränsad uppsättning segment (10 st). Vanligtvis består en oral komponent av två segment men fler kan förekomma (Bergman & Wallin 2001).

I det svenska teckenspråket ingår också ett manuellt handalfabet som motsvarar svenskans alfabet. Härigenom kan svenska ord lånas in till teckenspråket (Ahlgren & Bergman 2006). Som exempel kan egennamn bokstaveras med hjälp av handalfabetet. Även bokstaverade tecken, som J-A (’ja’) och U-T (’gå ut’) kommer från handalfabetet men de är, sett till strukturen, mer reducerade och förändrade genom bl.a. strykningar av en eller

[9] Enligt Thomas Björkstrand (personlig kommunikation).
[10] I litteraturen brukar man, i skrift, beteckna teckenexempel med versaler med hänvisning till dess betydelse på ett valfritt skriftspråk.

flera bokstäver och tillagda rörelser så att de mer liknar vanliga tecken (Bergman & Wikström 1981, Ahlgren & Bergman 2006).

Tecken kan kategoriseras, precis som orden i talade språk, i olika ordklasser. Ahlgren & Bergman (2006) nämner följande ordklasser som identifierats för det svenska teckenspråket: substantiv, verb, adjektiv, adverb, räkneord, pronomen, konjunktioner och prepositioner.

Substantiven i teckenspråk är en relativt formfattig kategori medan teckenspråkets verb har en förhållandevis rik morfologi, även om teckenspråkets verb saknar svenskans motsvarighet till tempus. Här består verbmorfologin av olika formförändringar som *reduplikation*, *initialstopp* och *riktningsmodifikation* (Bergman 1984, Ahlgren & Bergman 2006). Med reduplikation menas upprepad rörelse av ett manuellt tecken t.ex. CYKLA som kan uttrycka betydelser som 'cykla snabbt' eller 'cykla lugnt' beroende på om det är snabb eller långsam reduplikation (se Bergman 1984). En annan formförändring är initialstopp som innebär att tecknets rörelse avbryts i initialfasen för att uttrycka en utebliven handling t.ex. CYKLA med initialstopp betyder 'skulle just börja cykla' (se Ahlgren & Bergman 2006 och även Bergman 1984). En del verb kan också riktningsmodifieras exempelvis tecknet FRÅGA ('fråga') som, om den tecknande vill fråga en närvarande person, förs från den tecknande i riktning mot den tillfrågade.

Här kommer vi då in på ett område som är särskilt utmärkande för tecknade språk nämligen deras möjlighet att använda rummet och som Liddell (2003) säger teckens möjlighet att "peka" på olika referenter i rummet. De pronominella pekningarna är ett annat exempel på tecken som pekar på sina referenter (Ahlgren & Bergman 2006, jfr även Liddell 2003).

Wallin (1994) skiljer på vad han kallar "fasta" tecken, d.v.s. tecken som har grundform och *polysyntetiska tecken*, som har ett mer komplext innehåll och som är bildade med produktiva processer. Forskningen om tecknade språk har benämnt samma fenomen med olika termer t.ex. *polycomponential signs*, *classifier signs* och *polymorphemic signs* (se Schembri 2003), som alla betecknar produktivt bildade flermorfemiga tecken. Enligt Wallin (1994) uttrycker polysyntetiska tecken befintlighet och förflyttning. Till exempel kan ett polysyntetiskt tecken med en artikulator i form av en flathand beteckna en tvådimensionell entitet som t.ex. papper, kakelplatta eller bil. Dess befintlighet och förflyttning uttrycks med artikulation, en kort nedåtriktad rörelse betecknar befintlighet t.ex. 'pappret ligger på bordet' medan förflyttning kan uttryckas av fler rörelsearter beroende på typ av förflyttning (se vidare Wallin 1994 och även Ahlgren & Bergman 2006). En annan typ av produktivt bildade tecken är form- och storleksbeskrivande tecken (se Wallin 2000).

Vad gäller det svenska teckenspråkets satsbildning brukar det beskrivas som ett SVO-språk (Ahlgren & Bergman 2006). Den grundläggande ordföljden är alltså SVO som i MIN KUSIN HA SOMMAR/HUS (*min kusin har ett sommarhus*). Teckenspråket har liksom andra tecknade språk möjlig-

het att kombinera de manuellt utförda tecknen med icke-manuella signaler som t.ex. ögonbrynsrörelser eller huvudrörelser med viktig syntaktisk information. Exempelvis kan en sats med höjda ögonbryn signalera att det rör sig om en ja/nej-fråga medan en huvudskakning i en sats signalerar en negerad sats (se Bergman 1995a,b).

När det gäller textstrukturen utmärker sig tecknade språk på ett särskilt sätt i det avseendet att de använder sig av rummet framför den tecknande. Detsamma gäller också för det svenska teckenspråket. I teckenrummet framför den tecknande utnyttjas olika positioner och riktningar för att representera olika referenter (Ahlgren & Bergman 2006). Exempel på det har vi redan sett ovan med riktningsmodifierade verb och pronominella pekningar. Ytterligare exempel på hur teckenspråk utnyttjar teckenrummet är perspektivtagande och användningen av den icke-dominanta handen (se t.ex. Nilsson 2010). Perspektivtagande är särskilt förekommande i berättande texter. Här spelar då blickriktningen en central roll (Ahlgren & Bergman 1990). Enkelt uttryckt handlar det om rolltagande där den tecknande tar sig an ”rollen” av olika personer i texten. Vi tänker oss att den tecknande berättar om en situation som inbegriper ett samtal mellan en vuxen och ett barn. För att referera till dem i berättelsen kan den tecknande växla mellan den vuxnas och barnets perspektiv genom att rikta blicken neråt när den tecknande antar den vuxnas perspektiv (eller roll) när den pratar med barnet men när den tecknande antar barnets perspektiv är blickriktningen uppåt som om det tittade på den vuxna. Sådant perspektivtagande betecknas i litteraturen också som *surrogat* (Liddell 2003). Liddell skiljer i huvudsak på två typer av surrogat. Med *konstruerad dialog* menas perspektivtagande som görs i samband med återgivanden av yttranden (som i exemplet med samtalet ovan), men hit kan också uttryck för textpersonens tankar föras. Den andra typen av surrogat är *konstruerad handling*. Här handlar det då inte om återgivanden av olika yttranden utan den tecknande konstruerar hela eller delar av en handling genom att t.ex. visa hur en person letar efter sin mobiltelefon i jackan genom att klappa med sina händer på kroppen.

Ett annat sätt att upprätthålla ordningen i textstrukturen är att använda sig av tecken utförda med den icke-dominanta handen, s.k. *bojar* (”buoys”) (Liddell 2003, Liddell m.fl 2007, jfr även Ahlgren & Bergman 2006). Utmärkande för denna typ av tecken är att de hålls kvar i sin position samtidigt som den dominanta handen fortsätter att producera nya tecken (Ahlgren & Bergman 2006). Det finns olika typer av bojar, t.ex. *listbojar* (”list buoys”) (Liddell 2003, Liddell m.fl 2007) som utgörs av olika handformer med ett eller flera fingrar utsträckta. Fingrarna representerar olika entiteter som den tecknande refererar till genom att peka på respektive finger. Detta är ett av många exempel på det som kännetecknar teckenspråkets simultana uppbyggnad.

Avslutningsvis kan sägas att avsnittet beskriver översiktligt en del av de viktigaste dragen i teckenspråkets uppbyggnad och de språkliga drag som är närmast relevanta för avhandlingen.

3.4.2 Språkfärdighet och teckenspråk

Någon gång under 1990-talet vaknade intresset för att mäta kunskapsnivåer i teckenspråk både i undervisningssyfte och i lingvistiskt syfte. Till de övergripande frågeställningarna hör bl.a: Vilka utvecklingsnivåer kan man identifiera för teckenspråk? Hur kan man överhuvudtaget mäta färdigheten i teckenspråk?

Det finns dock inga egentliga undersökningar av dövas färdigheter i svenskt teckenspråk. Inte heller finns det färdiga instrument eller test för mätning av teckenspråksfärdighet att tillgå. T.o.m. specialskolan saknar instrument för att bedöma språkfärdighet i teckenspråk genom t.ex. ett nationellt prov (SPSM 2008). Ett framtagande av ett nationellt prov i ämnet teckenspråk är dock under utredning.

Under 2000-talet växte intresset för mätning av språknivåer på teckenspråk ytterligare både i och utanför Sverige. Bland annat har, som tidigare nämnts, ett test för amerikanskt teckenspråk översatts och anpassats till svenskt teckenspråk och en pilotstudie utförts på en liten grupp specialskoleelever (Schönström m.fl. 2003) (se nedan 3.4.3). Även har, i en magisteruppsats, ett standardiserat psykologiskt språktest (Reynell Developmental Language Scale III) för småbarn översatts till svenskt teckenspråk och testats på döva barn med cochlea implantat och hörselskadade barn på en specialförskola (Eriksson 2003, Uhlén m.fl. 2005) (se även nedan 3.4.3).

Även internationellt sett saknas för flera teckenspråk test för att mäta färdighet och/eller kunskaper. För t.ex. danska teckenspråket finns inget test att tillgå (Dammeyer 2010). För tyskt teckenspråk är tillgången begränsad även om man under senare år börjat utveckla test för bedömning av språkfärdighet (Mann 2006). Detsamma gäller för det grekiska teckenspråket (Koutsoubou m.fl. 2006).

Som diskuterats i Haug & Mann (2007) är ofta lösningen för många forskare att ta ett färdigutvecklat teckenspråkstest för ett tecknat språk och översätta eller snarare anpassa det till ett annat tecknat språk. Men Haug & Mann menar att erfarenheterna från anpassningarna visat att det kan uppstå problem som kan härledas till språkliga och kulturella skillnader, vilket bl.a. även visats i Schönström m.fl. (2003) (se även 3.4.3). Dessutom måste psykometriska mätningar som gjorts för originaltestet med positivt resultat, göras om, vilket inte gjorts för en del anpassade test menar Haug & Mann. Det är inte säkert att det anpassade testet har samma validitet eller reliabilitet som originaltestet (Haug & Mann 2007).

Test	Mätning av	Målgrupp
1) Test för mätning av språkförmåga		
American Sign Language Proficiency Assessment (Maller m.fl. 1999)	Produktion	Döva 6–12 år
British Sign Language Receptive Skills Test (Herman m.fl. 1999)	Förståelse	Döva 3–11 år
Australian Sign Language Receptive Skills Test (Johnston 2004)	Förståelse	Döva 4–15 år
2) Test i utbildningssyfte		
American Sign Language Assessment Instrument (Hoffmeister 2000)	Produktion Förståelse	Döva 8–16 år
Test of American Sign Language (Strong & Prinz 2000)	Produktion Förståelse	Döva 8–15 år
3) Test i lingvistiskt syfte		
Test battery for Australian Sign Language Morphology and Syntax (Schembri m.fl. 2002)	Produktion Förståelse	Döva 16–58 år

Figur 1. Översikt över några av de teckenspråkstest som presenteras i Haug (2005).

Forskningen om dövas språkutveckling och språkliga färdigheter har främst utförts utanför Sverige, i synnerhet i USA och i viss mån också Storbritannien. En översikt över de test som hittills tagits fram för färdigheter i olika länders teckenspråk kan hittas på Tobias Haugs webbplats <www.signlang-assessment.info> (Haug 2010) som uppdateras fortlöpande. Inget av testen är svenskt. Under senare år har dock ett test (”British Sign Language Receptive Skills Test”, Herman m.fl. 1999) anpassats för svenskt teckenspråk i syfte att testa språkförståelsen i svenskt teckenspråk hos barn i åldern 3−11 år (Hermanson & Dravins 2008).

Haug (2005) har också skrivit en kritisk sammanfattning av de olika teckenspråkstest som finns internationellt. Det är en utförlig sammanfattning av de teckenspråkstest som finns idag med 12 olika teckenspråkstest presenterade.

Haug (2005) har delat upp de 12 testen i tre grupper: 1) test som syftar till att mäta språkförmåga (hos barn t.ex.), 2) test framtagna i utbildningssyfte t.ex. i tvåspråkiga sammanhang och 3) test för att undersöka teckenspråk rent lingvistiskt, t.ex. för att se hur vuxna använder olika komponenter i teckenspråk. Här anges några av de test som presenteras i Figur 1.

Flera av testen är opublicerade och/eller under utveckling varför det är svårt att beskriva eller få mer information om detaljer i dem. En del test är översatta och anpassade från ett annat test så det finns också överlappningar mellan dem. För den här avhandlingen är de studier som rör teckenspråk i

tvåspråkig kontext eller utbildningssyfte mest relevanta. Dessa studier går jag igenom nedan.

3.4.3 Forskning om teckenspråk i tvåspråkig kontext

Det finns en del studier av teckenspråksfärdighet utifrån ett tvåspråkighetsperspektiv. Dessa studier är dock förhållandevis få. I volymen *Language Acquisition by Eye* (Chamberlain m.fl. 2000) finns ett antal studier samlade som försöker påvisa om samband mellan teckenspråksförmåga och förmåga i ett skrivet språk existerar. En annan volym *Sign Bilingualism − Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (Plaza-Pust & Morales-López 2008) fortsätter i samma anda.

Döva elevers tvåspråkiga utveckling utifrån ett språkfärdighetsperspektiv är ett område som blivit aktuellt under 2000-talet bl.a. på grund av den diskussion som finns om att teckenspråk är viktigt för inlärningen av ett skriftspråk t.ex. svenska. En del forskare t.ex. Hoffmeister (2000), Strong & Prinz (1997, 2000), Padden & Ramsey (2000) och Chamberlain & Mayberry (2008) menar att teckenspråk har betydelse för inlärningen av ett skriftspråk. Flera av dem har bl.a. utgått från Cummins teori om språklig samarbetsprincip som bl.a. lyfter fram att ett välutvecklat förstaspråk är av betydelse för andraspråksinlärningen (se kapitel 4).

Strong & Prinz (2000) studerade relationen mellan amerikanskt teckenspråk (ASL) och engelska för att se om det finns något samband mellan kunskaper i ASL (L1) och kunskaper i engelska (L2). För ASL mättes både förståelse och produktion med ett testbatteri *Test of American Sign Language* (TASL) bestående av 6 deltest. För mätningen av engelska användes standardiserade test. Resultatet visade på en signifikant korrelation mellan färdigheterna i ASL och engelska. De som hade höga resultat i engelska testet hade också höga resultat i teckenspråkstestet.

Hoffmeister (2000) fann också att kunskaper i ASL korrelerade med läsförmågan i engelska. Kunskaper i synonymer, antonymer och plural i ASL korrelerade med läsförmågan i engelska. För att testa läsförmågan användes ett standardiserat läsförståelsetest.

Liknande resultat fick också Padden & Ramsey (2000) som påvisade en korrelation mellan kunskaper i ASL och läsförmåga i engelska. I deras ASL-test mättes kunskaper i verbkongruens, ordföljd och ett imitationstest gjordes. Som lästest användes även här ett standardiserat test. Förutom det testade de också för ASL kunskaper i initialtecken och bokstaverade tecken och deras samband med läsförmågan och fann en korrelation även här.[11]

[11] Med bokstaverade tecken menas tecken som är utförda med hjälp av handalfabetet (se ovan) t.ex. I-P-O-D (sv: iPod). Med initiala tecken, som är relativt vanliga i ASL, menas ett tecken där handformen utgörs av en bokstav från handalfabetet motsvarande det engelska ordets första bokstav t.ex. tecknet för ”group” där handformen för tecknet motsvaras av bokstaven ”g”.

Samband mellan förståelse av narrativer på teckenspråk och läsförmåga har påvisats av Chamberlain & Mayberry (2008). De undersökte en grupp döva som fick genomföra ett antal olika test. Bl.a. testades deras läsförmåga och deras förmåga att förstå olika teckenspråksberättelser. Hypotesen att det finns ett samband mellan färdighet i teckenspråk och läsförmåga bekräftades. Studien visade att duktiga läsare också hade goda resultat i teckenspråkstesten bl.a. vad gällde förståelse av narrativer på teckenspråk.

Liknande slutsatser har under senare åren även framförts i Niederberger (2008), Dubuisson m.fl. (2008) och Mann (2006) för franskt teckenspråk − franska, det teckenspråk som används i Quebec (”Quebec Sign Language”) − franska respektive tyskt teckenspråk − tyska.

Forskningen har således på olika sätt kunna påvisa att samband mellan förmåga i teckenspråk och förmåga i skrivet språk existerar.

I Sverige har inga större studier beskrivit språkfärdigheter i teckenspråk. De vetenskapliga studier som finns redovisade är fåtaliga och mäter olika saker. Fortfarande vet vi väldigt litet om inte bara vad man ska mäta utan också hur man ska mäta färdigheter i teckenspråk. Ett av problemen är också att det svenska teckenspråket är förhållandevis outforskat. Det finns nästan inga vetenskapliga undersökningar publicerade som rör svenska döva barns teckenspråksutveckling, i synnerhet vad gäller barn i skolåldern. Efter Ahlgren (1980) har först under 2000-talet forskning om barns teckenspråk återupptagits vid Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. Så har t.ex. några magisteruppsatser i teckenspråk behandlat barns teckenspråk.

Som tidigare nämnts försökte Eriksson (2003) i sin magisteruppsats mäta döva med cochlea implantat (ci) och hörselskadade barns utveckling i teckenspråk och talad svenska genom att använda sig av ett språkförståelsetest från ett standardiserat psykologiskt test, Reynell Scales Development III. Språkförståelsetestet översattes från svenska till svenskt teckenspråk. Testet riktar sig mot barn mellan 1:6 och 7 år. Normlistor med åldersekvivalens för resultaten finns att tillgå för eventuell jämförelse. Testsituationen går ut på att barn ska beskriva vad testinstruktören gör med en uppsättning olika saker på ett bord. Resultatet baserat på 16 barn visar att barnen med cochlea implantat fick bättre resultat i teckenspråk än talad svenska medan det marginellt var tvärtom för hörselskadade som hade bättre resultat i talad svenska. Studien var en del av Uhlén m.fl.:s studie som också visade att alla barn d.v.s. barnen med ci och barnen med hörapparat utvecklade de båda språken parallellt med tiden (Uhlén m.fl. 2005).

Som också nämnts ovan har ett annat försök i att utveckla ett teckenspråkstest genomförts i Sverige. Det ingick i ett samarbetsprojekt som genomfördes hösten 2001. (Se 1 ovan.) Ett av målen med projektet var att pröva ett test i amerikanskt teckenspråk (TASL) i Sverige genom att översätta testet till svenskt teckenspråk. Prinz har utvecklat TASL tillsammans med kollegor (Prinz m.fl. 1996) i syfte att det ska användas i utbildningssammanhang d.v.s. i dövskolor. Meningen är att studera relationen mellan

färdigheten i ASL och engelska (genom ett standardiserat test i engelska). TASL är riktat mot döva barn i skolåldern mellan 8 och 15 år.

Testet består av 6 deltest och testar både språkproduktion och förståelse. Del 1 testar språkförståelsen genom att testtagaren får titta på en berättelse på amerikanskt teckenspråk på video och svara på frågor i anknytning till innehållet i berättelsen. Del 2 testar språkproduktionen av polysyntetiska tecken närmare bestämt användningen av klassifikatorer. Testtagaren får då se en tecknad video och därefter återberätta från ett urval med korta klipp från filmen som tagits fram i syfte att generera polysyntetiska tecken. I del 3 får eleven återberätta från en bilderbok (utan text) varefter återberättandet bedöms efter en bedömningsmall bestående av olika språkliga drag. Del 4 testar förståelsen av klassifikatorer genom flervalsfrågor. Eleven får välja mellan 4 olika teckenförslag för varje bild och välja det förslag som eleven tycker bäst överensstämmer med den aktuella bilden. Del 5 testar elevens förmåga att förstå spatialitet, varvid eleven får svarsalternativ i form av 4 bilder som visar föremåls placering i rummet. Det sista deltestet, nummer 6, testar elevens förståelse av olika tidsuttryck motsvarande betydelsen ”för två år sedan”, ”nästa vecka”, ”varje fredag” o.s.v. Eleven får en svarsblankett där svarsalternativen är utformade som en kalender där de ska markera svaren.

Resultatet från pilottestningen av den svenska översättningen av TASL visade dock att testet fungerade mindre tillfredställande på flera punkter (Schönström m.fl. 2003). Främst var det problem som hörde ihop med själva översättningen. Några delar kunde inte översättas direkt p.g.a. språkliga och kulturella skillnader. Vi kunde inte heller peka på några större skillnader mellan informanterna vare sig på gruppnivå eller på individuell basis. På grund av att resultatet från det översatta teckenspråkstestet inte var tillfredsställande utvecklades aldrig ett motsvarande test i svenska. Den svenska översättningen av TASL till det svenska teckenspråket utgör den enda större erfarenheten av ett teckenspråkstest riktat till döva barn i skolåldern i Sverige idag.

Behovet av forskning som rör döva barns teckenspråksutveckling i Sverige är dock fortsatt stort, inte minst för framtida bedömningar av teckenspråk hos döva barn med cochlea implantat, men även hörselskadade barn.

3.5 Narrativ forskning

Narrativ forskning avser berättande texter/narrativer i olika former och är en förhållandevis stor forskningsdomän med olika inriktningar och teoretiska modeller. Här redogörs för den forskning som är närmast aktuell för avhandlingen. Utifrån forskningen kan man utröna i huvudsak två modeller inom narrativ teori: Labovs modell för narrativ struktur (Labov & Waletzky 1967, Labov 1972) och *story grammar* (t.ex. Stein & Glenn 1979).

Labovs modell är ofta brett tillämpad i forskningen. Den utformades i samband med Labovs studie av bl.a. afroamerikaners berättelser (Labov 1972, jfr Eriksson 1997). Syftet var bl.a. att undersöka vilka komponenter som ingår i en berättelse och att jämföra berättelsestrukturen mellan olika sociala grupper t.ex. svarta och vita. Labov menar att berättelsestrukturen består av 6 komponenter där informationen kan sägas vara uppdelad i två centrala funktioner: en referentiell och en evaluerande funktion. (För vidare beskrivning av Labovs modell se 4.6.1.)

Story grammar så som den beskrivits av Stein & Glenn (1979) består i likhet med Labovs modell av olika komponenter som kan ingå i en berättelse. Stein & Glenns modell bygger på att de olika händelserna i en berättelse (*events*) är hierarkiska och kausala. Den består av sex kategorier som är kausalt eller temporärt relaterade till varandra på ett hierarkiskt sätt.

Bl.a. Stolt (1999) har använt sig av story grammar i sin undersökning av döva barns narrativer på teckenspråk jämfört med finska i skrift. Modellen tycks gärna användas när det föreligger tvåspråkigt material som baseras på samma innehåll genom t.ex. återberättande av samma stimulusmaterial (jfr Juvonen m.fl. 1989). Man jämför då respektive narrativer med hjälp av en från början utformad mall och antagna propositioner utifrån en makro- och mikrostruktur. Stolt menar att hennes studie kunde visa på en ömsesidig utveckling mellan finska och finskt teckenspråk precis som hos andra tvåspråkiga grupper. Dövhet som faktum tycks alltså inte påverka bilden av den tvåspråkiga utvecklingen.

Narrativer har också undersökts utifrån ett mer typologiskt perspektiv. T.ex. har man använt sig av narrativer för att undersöka språk utifrån en mängd olika vinklar. Som exempel kan nämnas Berman & Slobin (1994) som fått stor uppmärksamhet i forskningen med sin forskning av bl.a. barns narrativer, i synnerhet med sitt stimulusmaterial Mayers bilderbok ”Frog, Where are you?” som blivit flitigt använt i forskningen (”the frog story”). De studerade i en stor typologiskt tvärspråklig studie (bestående av flera studier) den språkliga utvecklingen hos barn med hjälp av narrativer. De studerade närmare bestämt funktionell användning av olika språkliga former, hur form relaterar till funktion och hur detta utvecklas hos barn t.ex. användningen av temporala uttryck. Hos Berman & Slobin (1994) handlar det alltså om att undersöka utveckling av olika språkliga former med hjälp av narrativer snarare än att undersöka själva narrativa strukturen.

När det gäller typologisk jämförelse mellan ett tecknat språk och ett talat språk har Galvan & Taub (2004) jämfört amerikanskt teckenspråk med engelska baserat på data bestående av återberättande av ”the frog story”. Jämförelsen utgick från Talmys modell om relationen mellan konceptuell struktur och språkligt innehåll, d.v.s. hur språket uttrycker olika underliggande konceptuella strukturer som t.ex. hur rörelsehändelser (”motion events”) uttrycks i de båda språken.

När det gäller tvåspråkighet och forskning om narrativ utveckling hos tvåspråkiga barn så är denna ännu tämligen begränsad (Verhoeven & Strömqvist 2001).

Labovs modell har tillämpats i tvåspråkig kontext av Shrubshall (1997) som studerade narrativer i engelska hos tvåspråkiga barn och enspråkiga barn i jämförande syfte. Shrubshall analyserade då användandet av Labovs komponent Evaluering (och dess underkategorier, se vidare avsnitt 4.6.1.1 nedan). Två resultat kunde påvisas. Dels använde de enspråkiga barnen evaluering i större utsträckning än de tvåspråkiga barnen, dels använde de äldre tvåspråkiga barnen evaluering i större utsträckning än de yngre medan det inte var stora skillnader bland enspråkiga barn sett till åldern.

Labovs modell har tidigare inte tillämpats på svenska döva eller i svenskt teckenspråk. I teckenspråkig kontext har dock Labovs modell i viss mån tidigare tillämpats på amerikanskt teckenspråk. Reilly (2001) undersökte medel för att uttrycka Evaluering (se avsnitt 4.6.1.1 och även 7.3.2.4 nedan) hos barn med ASL som förstaspråk. Hon fann att evalueringen hos barnen, i likhet med barn med engelska som förstaspråk, först mest består av paralingvistiska medel för att sedan utvecklas till språkliga medel i takt med växande ålder. I tvåspråkig kontext har Koutsoubou m.fl. (2006, 2007) analyserat narrativer i skriftlig grekiska hos döva med varierad språkfärdighet. De utgick då från olika språkliga aspekter, bl.a. komplexitet liksom en del kategorier hämtade från ”story grammar”. I någon mån utgick de från Labovs definition av narrativer, dock utan att tillämpa Labovs modell för narrativ struktur.

Narrativa strukturer har tidigare vad gäller tecknade språk undersökts som hos Ahlgren & Bergman (1990) som studerat narrativa drag i svenskt teckenspråk, hos barn t.ex. Morgan (2002, 2005) som studerat engelska döva barns utveckling av narrativ förmåga, inom tvåspråkig kontext t.ex. i den studie av Stolt (1999) som tidigare nämnts och Plaza-Pust & Weinmeister (2008) som studerat utveckling av narrativ struktur i skolelevers teckenspråk (finskt respektive tyskt) och sambandet med skriftspråksutveckling. I Rathmann m.fl. (2007) diskuteras huruvida narrativ förmåga i brittiskt teckenspråk (BSL) kan påverka läs- och skrivkunnighet i engelska. Chamberlain & Mayberry (2008) fann, som tidigare nämnts, ett samband mellan narrativ förståelse i amerikanskt teckenspråk och läsförmåga i engelska. Niederberger (2008) fann ett särskilt samband med narrativ förmåga i franska och färdighet i teckenspråk. Sambandet mellan narrativ förmåga i teckenspråk och färdighet i franska var större än sambandet mellan morfosyntaktisk färdighet i teckenspråk och färdighet i franska (Niederberger 2008). Det finns med andra ord ett intresse för narrativområdet i teckenspråk och dess eventuella samband med dövas läs- och skrivförmåga.

Narrativ produktion har även ingått i en del teckenspråkstest t.ex. för ASL (Strong & Prinz 1997, 2000) och för det australiensiska teckenspråket (Schembri m.fl. 2002). Det handlar här då främst om att analysera olika

narrativa drag eller att observera olika grammatiska drag i berättelser. Vilka drag som analyseras uttrycks dock inte alltid helt explicit i artiklarna.

Då mitt material består av olika typer av berättelser med varierande innehåll och jag avser att undersöka berättelsestrukturen på ett mer övergripande plan utgår jag här från Labovs modell. Att många av teckenspråkstexterna är berättande utifrån självupplevda erfarenheter gör dessutom Labovs modell särskilt lämpad.

4 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt tar jag upp mina teoretiska utgångspunkter. De bottnar i fyra teorier.

Jag inleder kapitlet med ett avsnitt som redogör för begreppet språkfärdighet. Även om avhandlingen inte på ytan försöker definiera informanternas språkfärdighet utifrån hela den teoretiska modell som presenteras här så intresserar sig avhandlingen för språkfärdighet. Därför ser jag det som nödvändigt att redogöra för begreppet språkfärdighet teoretiskt sett.

Därefter beskriver jag i avsnitt 4.2 Cummins teorier om det språkliga samspelet mellan förstaspråket och andraspråket. Cummins teori om *språklig samarbetsprincip* (”linguistic interdependence principle”) (Cummins 1991, 1996) mellan två språk har diskuterats och anammats i ett flertal forskningsartiklar om dövas tvåspråkighet. Det gäller i synnerhet amerikansk forskning om amerikanskt teckenspråk som förstaspråk och engelska som andraspråk för döva (t.ex. Strong & Prinz 1997, 2000, Hoffmeister 2000). Den fundamentala idén är att inlärarens förstaspråk utgör en grund för hur dennes andraspråk kan utvecklas, d.v.s. att andraspråksutvecklingen är beroende av hur pass stor kompetens inläraren har i förstaspråket.

Den tredje utgångspunkten, Processbarhetsteorin, anknyter till intresset för inlärningsnivåer inom forskningen om andraspråksinlärning. Tidigare forskning har bl.a. intresserat sig för att undersöka och bestämma inlärningsnivåer. Då har man bl.a. utgått från grammatisk utveckling som ett medel för att studera och försöka beskriva inlärningsprocessen. Utifrån valda strukturer hos inlärarens grammatik som t.ex. ordföljd har man kunnat identifiera olika utvecklingsnivåer i inlärarens interimspråk. Andraspråkets grammatiska utveckling har m.a.o. varit ett mycket stort och ofta återkommande ämne inom andraspråksforskningen i olika avseenden med särskild inriktning på morfologi och syntax.

I min avhandling syftar jag i första hand till att tillämpa Processbarhetsteorin för att på så sätt mäta språkfärdigheten och beskriva språknivåer hos mina informanter.

Utöver detta tillämpar jag en narrativ teori för att analysera den narrativa strukturen i svenska och teckenspråk. Den narrativa teorin bygger på Labovs narrativa teori (Labov & Waletzky 1969, Labov 1972) och huvuddragen i denna gås igenom i 4.6.1.

4.1 Begreppet språkfärdighet

Vad är språkfärdighet? Hur definierar man språkfärdighet? Här presenterar jag den språkfärdighetsmodell som ligger som grund till avhandlingens syn på vad som är språkfärdighet och i vilken omfattning den används. Det finns olika sätt att mäta språkförmåga eller synpunkter på vad språkfärdighet innebär. Dels kan rådande synsätt inom den lingvistiska forskningen påverka, dels beror det på sammanhang d.v.s. i vilken situation språket används. Tidigare har man t.ex., vilket framhållits ovan, gått från en strukturalistisk syn till en mer kommunikativ syn på språket som helhet. Inom det strukturalistiska synsättet mätte man språkfärdighet enligt språkets olika beståndsdelar från fonem till mening med hjälp av t.ex. flervalsuppgifter för att testa olika färdigheter som bl.a. grammatiska kunskaper. Tyngdpunkten låg på objektivitet i bedömningen av färdigheten. Med tiden kom kritiken att den strukturalistiska synen på språkfärdighet inte återspeglade det faktiska språkbruket (se t.ex. Corell & Sundberg 2000 för en sammanfattande översikt).

Den här avhandlingen utgår från Bachman & Palmers kommunikativa språkfärdighetsmodell (Bachman & Palmer 1996) i definitionen av språkfärdighet. Bachman & Palmers modell är enligt Corell & Sundberg (2000) en modell som utvecklats på basis av tidigare kommunikativa modeller t.ex. Canale & Swains. Den bygger dels på språkkompetens dels också förmåga att uttrycka sig. Språkfärdigheten enligt Bachman & Palmer (1996) består av både en strukturell och en kommunikativ förmåga (se Figur 2).

Här ser vi att modellen representeras av två huvudsakliga kompetenser: en organisatorisk och en pragmatisk. Med organisatorisk kompetens avses kunskaper i behärskning och kontroll av språkets formella del vilket inkluderar förmågan att dels uttrycka grammatiskt acceptabla yttranden dels organisera olika yttranden till en text. Organisatorisk kompetens indelas i två områden: en grammatisk och en textuell sådan. I den grammatiska kompetensen ingår förmåga att producera grammatiskt korrekta meningar och yttranden. I den involveras kunskaper i syntax, vokabulär, fonologi/grafonomi. När det gäller den textuella kompetensen menar Bachman & Palmer att så fort språket består av två eller fler yttranden behövs kunskaper i textuell kompetens. Den beskrivs som två typer av kunskaper: kohesion och retorisk organisation. Med kohesion menas kunskaper om olika markörer för att skapa relation eller sammanhang mellan olika yttranden i en text. Att kunna organisera en text retoriskt eller i samtal hör också till textuell kompetens

Den pragmatiska kompetensen anknyter till den kommunikativa aspekten av språkfärdigheten, förmågan att skapa en text genom att bl.a. ta hänsyn till omständigheterna och förutsättningarna. Den pragmatiska kompetensen består av två olika kompetenser: en funktionell kompetens som inbegriper inlärarens förmåga att använda olika språkliga funktioner och en sociolingvistisk kompetens med vilken menas inlärarens förmåga att uttrycka sig

Organisatorisk kompetens		**Pragmatisk kompetens**	
Grammatisk kompetens	**Textuell kompetens**	**Funktionell kompetens**	**Sociolingvistisk kompetens**
Syntax	Kohesion	Ideationella funktioner	Dialekter/ Varieteter
Vokabulär	Retorisk organisation	Manipulativa funktioner	Sociolekter
Fonologi/ Grafonomi		Heuristiska funktioner	Fasta eller idiomatiska uttryck
		Skapande funktioner	Kulturella anspelningar och metaforer

Figur 2. Språkfärdighet enligt Bachman & Palmer (1996, s. 68) (efter Corell & Sundberg 2000, s. 11)

beroende på situation. I den funktionella kompetensen menar Bachman & Palmer att det handlar om att kunna tolka språk i olika situationer med yttranden och vilken intention talaren har och vilka olika funktioner som finns. Fyra olika funktioner beskrivs i modellen: Ideationella som låter oss uttrycka eller tolka t.ex. idéer, känslor eller kunskap d.v.s. våra erfarenheter från den verkliga världen. Manipulativa som syftar till att använda språket för att påverka omgivningen. Med heuristiska funktioner menas att vi sprider eller utvidgar våra kunskaper till/om omvärlden som man gör när man lär sig eller undervisar. Den sista funktionen, den skapande (imaginära), används i kreativa syften när vi skapar fiktiva berättelser eller skapar poesi t.ex.

Med sociolingvistisk kompetens menas kunskaper i hur man använder språket efter olika sammanhang som t.ex. val av dialekt/varietet, sociolekt, fasta eller idiomatiska uttryck, kulturella anspelningar och metaforer. Vårt språk anpassas beroende bl.a. på situation och vem mottagaren är.

I min avhandling inriktas min undersökning på grammatisk och i vissa fall textuell kompetens. Alltså står den organisatoriska kompetensen i fokus.

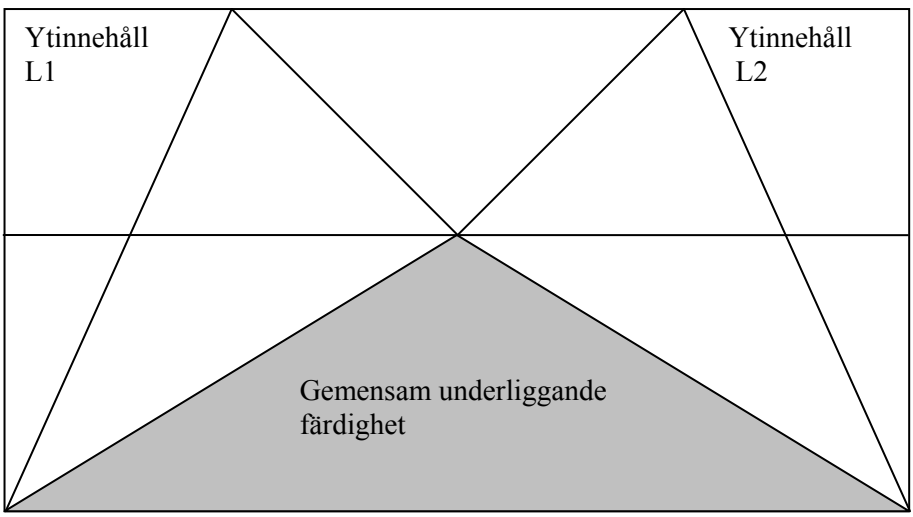
I och med att Processbarhetsteorin står som grund för mätning av språkfärdighet i informanternas svenska mäts den grammatiska färdigheten. Alltså mäter jag endast en del av informanternas språkfärdighet.

När det gäller den narrativa analysen kan färdigheten där motsvara en pragmatisk och funktionell kompetens i och med skapande funktioner och till viss del kulturella anspelningar.

4.2 Relationen mellan förstaspråks- och andraspråksfärdighet

Som framgått ovan har tidigare forskning om dövas andraspråksinlärning tagit upp frågan om förhållandet mellan en andraspråksinlärares färdighet i sitt förstaspråk (L1) och sitt andraspråk (L2) (t.ex. Strong & Prinz 1997, 2000, Hoffmeister 2000, se avsnitt 3.4.3). I första hand handlar frågan om vilken betydelse L1 (teckenspråk) har för L2-inlärningen. Man har då refererat till den kanadensiska forskaren Jim Cummins forskning (t.ex. 1991, 1996). Cummins har sedan början av 1980-talet argumenterat för L1:s betydelse för L2-inlärningen.

I sin beskrivning av *språklig samarbetsprincip* (”linguistic interdependence principle”) inleder Cummins med två alternativa synsätt på tvåspråkig färdighet, nämligen *den separata underliggande färdigheten* (”Separate Underlying Proficiency”, SUP) och *den gemensamma underliggande färdigheten* (”Common Underlying Proficiency”, CUP) (Cummins 1996). Med SUP menas att färdigheten i L1 är separat från färdigheten i L2 och att någon påverkan dem emellan inte existerar. Det andra synsättet, CUP, menar att det finns en gemensam underliggande färdighet som stöder utvecklingen av de båda språken eller som är en förutsättning för tvåspråkighetsutvecklingen. Den tvåspråkiga färdigheten är således samberoende av den underliggande språkfärdigheten i de båda språken (= den språkliga samarbetsprincipen). CUP-modellen illustreras bäst i isbergsmetaforen i Figur 3. I figuren är tvåspråkig färdighet representerad som ett ”dubbelt isberg” där de gemensamma och tvärspråkliga färdigheterna är underliggande varje språks olika ytinnehåll.



Figur 3. Den gemensamma underliggande färdigheten (efter Cummins 1996, s. 111)

Vad menas då med underliggande färdighet? Cummins karaktäriserar den som ett slags förhållande mellan ytinnehåll och den gemensamma underliggande färdigheten där ytinnehållet i de båda språken utvecklas från den gemensamma underliggande färdigheten. Till ytinnehållet hör sådan färdighet av konversationstyp som är automatiserad och kognitivt mindre krävande medan den underliggande färdigheten är av ett mer kognitivt krävande slag. Cummins skriver:

> In other words, although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/ academic proficiency that is common across languages. This "common underlying proficiency" makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills from one language to another. (Cummins 1996, s. 111)

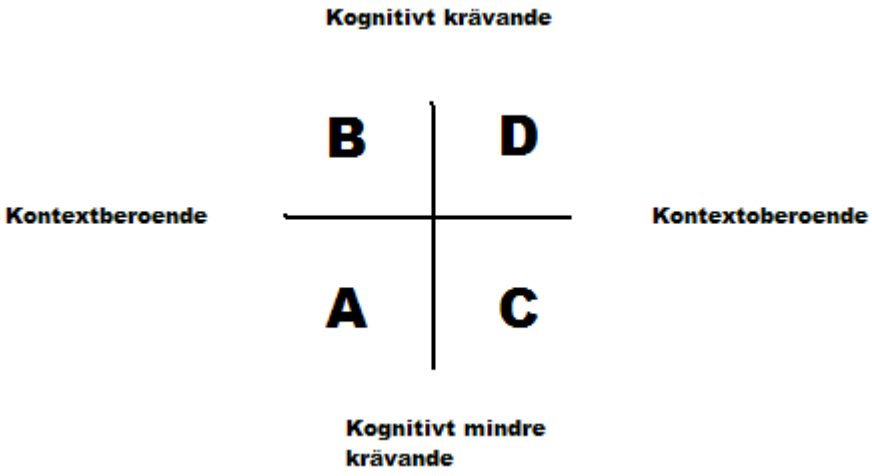
Vidare skriver Cummins att överföringen mer verkar ske när det gäller från ett minoritetsspråk till ett majoritetsspråk. Han menar att det beror på det språkliga mötet med majoritetsspråket utanför skolmiljön och en större social press på språkinläraren att lära sig majoritetsspråket.

I praktiken, när det gäller t.ex. undervisningen, innebär CUP att tvåspråkigheten är mer än bara ettdera språkets regler som ska läras in. Det finns en gemensam skolrelaterad ("academic") och kognitiv färdighet som kan utnyttjas i undervisningen för att hjälpa inlärarna att utveckla och förstå det inlärda språket.

Cummins teori kan till en del uppfattas som utbildningspolitiskt laddad i och med att förstaspråket i många tvåspråkiga samhällen fungerar som ett minoritetsspråk, vilket också är fallet hos tvåspråkiga döva. När en L2-inlärare visar sig ha svaga färdigheter i andraspråket (t.ex. ett majoritetsspråk) är det inte ovanligt att man argumenterar för att inläraren behöver mer undervisning i andraspråket och inte i förstaspråket. Det anknyter till antagandet i SUP-modellen d.v.s. a) att färdigheten i L1 är separat från L2 och b) att det är ett direkt samband mellan exponering av ett språk och färdighet på detta språk (Cummins 1996).

Cummins argumenterar för CUP-modellen nämligen att inläraren vid en successiv tvåspråksinlärning behöver ett stabilt och välutvecklat förstaspråk för att kunna lära sig och utveckla sitt andraspråk på ett tillfredställande sätt. Detta stöds av ett flertal undersökningar som bl.a. redovisas i Cummins (1996, s. 112 ff.).

I en annan diskussion gällande språkfärdighet menar Cummins att det är nödvändigt att skilja på konversationsfärdighet och skolrelaterad färdighet och kommer in i diskussionen om *kontextualiserat* och *dekontextualiserat* språk som grundläggande i barnens språk- och läs- och skrivutveckling (Cummins 1996). Med kontextualiserat språk menas bl.a. kommunikativa språkfärdigheter, d.v.s. språk som är beroende av en kommunikativ kontext, och med dekontextualiserat språk menas färdigheter i att behärska språk i en



Figur 4. En figur över distinktionen mellan kognitiv och kontextuell kommunikationssituation (efter Cummins 1996, s. 57)

icke-kommunikativ kontext. Utifrån det kan man anta att inlärare som inte behärskar de färdigheter som krävs för ett kontextualiserat språk kommer att få det svårt att tillägna sig eller utveckla det dekontextualiserade språket. Cummins har sina egna termer för dessa två distinktioner som han kallar *basic interpersonal communicative skills* (BICS) och *cognitive academic language proficiency* (CALP) för kontextualiserat respektive dekontextualiserat språk. Dessa distinktioner skiljer de kontextuella och kognitiva kraven åt utifrån hur kommunikationssituationen ser ut. Detta illustreras i Figur 4.

Figuren visar på två slags kontinuum, ett kontextuellt sådant och ett kognitivt sådant. Bokstäverna A–D representerar olika färdigheter varav A representerar den enklaste kommunikationssituationen i och med att den är kontextberoende och minst kognitivt krävande (t.ex. vardagligt samtal) medan i D är kommunikationssituationen mest krävande (t.ex. skolrelaterade skrivuppgifter). Cummins menar att det mest idealiska är att utvecklingen går från A till B och sedan D. C menar Cummins är en typ av verksamhet som mest ingår i drillövningar och som generellt inte är användbar för förvärvande av kunskapsbärande språk (Cummins 1996).

Utifrån definitionerna för A–D kan man göra antagandet att områdena A och B vanligtvis kan representera talspråkiga verksamheter och C och D skriftspråkliga verksamheter utan att för den skull vara strängt bundna så, för distinktionerna syftar egentligen inte på att dela upp verksamheter i tal- respektive skriftspråkliga verksamheter. Cummins ser dem som olika grader av svårigheter för inläraren där A representerar en lägre grad av svårighet jämfört med D som är den svåraste graden av färdighet (Cummins 1996). Målet för inläraren är att behärska funktionerna i D (kognitivt krävande och kontextoberoende).

Hur kan då Cummins teorier överföras på dövas språksituation? Mayer m.fl. (Mayer & Wells 1996, Mayer & Akamatsu 1999) anser att förhållandet tecknat språk (i detta fall: amerikanskt teckenspråk, ASL) och engelska inte riktigt uppfyller kraven som finns hos Cummins teori om språklig samarbetsprincip. De menar att teorin bygger på att språken både har tal och skrift. Och då ASL saknar skrift kan inte Cummins teori om språklig samarbetsprincip överföras och tillämpas på döva tvåspråkiga med ASL och engelska som L1 respektive L2. Överföringen av kunskaper från L1 till L2 skulle vara begränsad jämfört med överföringen från t.ex. engelska till svenska, enligt Mayer m.fl.

Ytterligare ett annat viktigt argument enligt Mayer & Wells (1996) bygger på teorin om förhållandet mellan *den inre rösten* (”inner speech”) och skriften, att avkodningen samspelar dem emellan vid t.ex. läsning eller skrivning. Sådan korrespondens mellan fonem – grafem saknas hos döva som har ASL som förstaspråk menar de, därför kan inte ASL stödja inlärningen av engelska. Mayer m.fl. förespråkar istället en undervisning baserad på *tecknad engelska* (”Signed English”) d.v.s. engelska synliggjord med tecken som följer engelskans grammatik. Hoffmeister (2000) menar dock att Mayer m.fl. saknar empiriskt stöd för sitt påstående.

Svartholm har beskrivit dövas tvåspråkighetssituation som ett tämligen okomplicerat diglossiförhållande utifrån ett funktionellt perspektiv (Svartholm 1993, 2002). Hon menar att det ena språket, teckenspråket, används i direktkommunikativa situationer d.v.s. som vilket talat språk som helst och det andra språket, svenska, används i första hand i skriftspråkliga situationer.

Med en sådan funktionsuppdelning mellan de två språken är det möjligt att tillämpa Cummins modell på dövas språksituation i och med det faktum att teckenspråket används som ett talspråk och svenska primärt som ett skriftspråk. De teckenspråkiga verksamheterna skulle då kunna hamna i den vänstra delen och de svenskspråkiga i den högra delen av det kontextuella kontinuumet. Detta då svenska för de flesta döva är starkt knutet till skriftspråkliga verksamheter och teckenspråk till kontextualiserade verksamheter, talspråkliga, på grund av språkens skillnad i modalitet. Detta ger oss följande antagande: A och B är mest förekommande i teckenspråk men mindre förekommande i svenska och C och D är mest förekommande i svenska men mindre förekommande i teckenspråk i respektive språks funktioner.

Avhandlingens syfte är emellertid inte att verifiera om Cummins teori håller eller inte utan att använda den som teoretisk utgångspunkt för en av avhandlingens frågor, nämligen frågan om förhållandet mellan förstaspråks- och andraspråksutveckling hos döva.

4.3 Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin (PT) har utvecklats av Pienemann (1998) och är en grammatisk utvecklingsteori för att förutsäga andraspråksinlärares grammatiska utveckling med inriktning på morfologi och syntax. Den har sin bakgrund i ZISA-projektet som gick ut på att finna kunskaper om hur L2-inlärare utvecklade ordföljd i tyska (t.ex. Meisel m.fl. 1981). PT har tillämpats i ett flertal studier internationellt men också i flera studier i svenska som andraspråk (se 4.5). PT finns även i en utvidgad version i Pienemann m.fl. (2005) som innefattar en mer semantisk och funktionell tillämpning av teorin. Här utgår jag dock från den ”äldre” versionen, d.v.s. fokuserar på den morfologiska och syntaktiska utvecklingen.

Pienemann (1998) utgår från att *inlärningsbarheten* (”learnability”) när det gäller språk kan ses som ett logisk-matematiskt problem.[12] Pienemann tillägger ett processbarhetsperspektiv till själva språkinlärningen och menar att inlärningen av olika strukturer är beroende av inlärarens kapacitet att kunna processa olika språkstrukturer. Med det menas att för att olika strukturer ska bli producerade av inläraren krävs att de resurser som processar dessa strukturer är tillgängliga.

Pienemann menar alltså att inlärarens uppgift vid inlärningen av ett språk även inkluderar inlärningen av de *procedurfärdigheter* som behövs för att processa språket. De strukturer som inläraren ska tillämpa blir möjliga först när inläraren nått en viss nivå i processandet som i sin tur består av olika procedurer. Dessa procedurer består var och en av förutbestämda språkstrukturer på olika nivåer. De följer de sekvenser som inläraren utvecklar i målspråket d.v.s. att de olika processande rutinerna utvecklas i takt med inlärningen av olika sekvenser i målspråket.

Vad är då inlärning? Hur hör den ihop med uppkomsten av lingvistisk kompetens? Vilka förutsättningar har en människa vid den initiala inlärningen av ett språk? Pienemann försöker inte besvara dessa frågor utan menar att han endast intresserar sig för själva språkprocessningen och att PT endast fokuserar på att hitta svar på utvecklingsproblemet, inte på att ge något svar på hur lingvistisk kompetens uppstår eller på frågan om medfödhet.[13] Inte heller försöker PT ge svar på frågan om hur lingvistisk input omvandlas till lingvistisk kunskap:

> Instead, it is the sole objective of Processability Theory to determine the sequence in which procedural skills develop in the learner. (Pienemann 1998, s. 5)

När det gäller andraspråksutvecklingen ser PT interimspråket som ett dynamiskt språksystem som är utbrett i ett antal dimensioner. Interimspråkets

[12] Svenska termen ”inlärningsbarhet” från Eklund Heinonen (2009).

[13] Med ”utvecklingsproblemet” menas kort problemet med att beskriva språkutvecklingen enligt en viss ordning och orsaken till att den följer en viss ordning (Pienemann 1998, s. 4).

dynamik relaterar till det sätt på vilket inläraren utvecklar språkspecifika processningsprocedurer. PT tar i beaktning inlärarfenomen som variationer i interimspråket, åldersskillnader och typologiska skillnader etc.

PT ser alltså målspråket som en hierarki av språkprocessande procedurer (se Figur 5). Utifrån hierarkin kan sedan förutsägelser om processbarheten hos språkliga strukturer antas. Från början klarar inläraren bara att processa de lägre nivåerna av språket för att sedan utvecklas till att processa de högre nivåerna på sin väg till målspråket.

Inlärningen av strukturerna enligt hierarkin följer också ett implikationellt mönster där varje procedur är en förutsättning för den nästkommande proceduren. Det innebär att PT liknar språkinlärningen vid språkprocessning med procedurer som följer sekvensen (nedifrån och uppåt) enligt följande hierarki i Figur 5. Endast om lemmanivån (1) har blivit processad kan kategoriproceduren (2) aktiveras, och endast om kategoriproceduren har blivit processad kan frasproceduren (3) aktiveras och så vidare. Inläraren klarar alltså inte av att processa hela grammatiken till en början utan utökar sin processningskapacitet gradvis till att klara fler och fler procedurer.

De processande procedurer som kännetecknar hierarkin hos PT (Figur 5) är grundläggande och universella, varje språk får sedan specificera den struktur som representerar dessa fem olika nivåer av procedurer. T.ex. engelskans morfologi skiljer sig från svenskans när det gäller kongruens på olika sätt. Hierarkin behandlar både morfologin och syntaxen för de olika språk som undersökts inom ramen för PT bl.a. tyska, svenska och japanska (Pienemann 1998). I nästa avsnitt beskrivs hur PT tillämpats som teori för att analysera och beskriva inlärningen av svenska som L2 (se 4.4).

PT baserar sig på två teorier: Levelts modell för språkproduktion (Levelt 1989) där PT till stor del har anammat Levelts beskrivning av språkproduktionen och den grammatiska teorin *Lexikofunktionell grammatik* (”Lexical Functional Grammar”) (Kaplan & Bresnan 1982). Det som teorierna har gemensamt är att de alla behandlar språkprocessningen.

PT utgår från Levelts modell (Levelt 1989) i sin beskrivning av själva konceptualiseringsdelen av språkprocessningen. Alltså den process ett yttrande går igenom innan det blir till ett yttrande, d.v.s. processen från tanke till form. Levelt menar att språkproduktionen består av flera olika bestämda procedurer i vilket ett meddelande tar form i talprocessen. Processen är mycket snabb.

Häri ligger en viktig utgångspunkt i PT d.v.s. att språkproduktion, precis som i Levelts modell, anses ske i realtid. I en direktkommunikationssituation är språksystemet mycket snabbt när det gäller att ta fram ord och produktionen av strukturer kan äga rum utan någon medveten eller omedveten tanke. Detta är möjligt eftersom det ligger processer i korttidsminnet. Dess kapacitet är då begränsad till fåtaligare operationer än vad som krävs för de mest enkla yttranden. En sådan språkproduktion måste då antas vara hög-

Processande procedurer	Strukturer
5. Bisatsproceduren	Huvud- och bisatser
4. S-proceduren	Utbyte av information mellan fraserna
3. Frasproceduren	Frasinformation
2. Kategoriproceduren	Lexikala morfem
1. Ord/lemma	”Ord”

Figur 5. Processande procedurer och dessas strukturer (efter Pienemann 1998)

automatiserad. På grund av dessa psykologiska begränsningar på språket, måste språktillägnandet då ses som en automatiseringsprocess av språkliga operationer (Pienemann 1998).

Som grammatisk teori tillämpar Pienemann Lexikofunktionell grammatik (LFG) efter Kaplan & Bresnan (1982). För att PT-hierarkin (se Figur 5 ovan) ska kunnas tillämpas universellt i syfte att beskriva språkinlärning behöver den tolkas i relation till varje språks grammatiska strukturer. Pienemann vill ha en grammatisk modell som ska vara både typologiskt och psykologiskt plausibel för att det ska bli möjligt att tillämpa hierarkin och beskriva den grammatiska utvecklingen på olika språk d.v.s. universellt (Pienemann 1998).

Andra fördelar med LFG är att den knyter an till Kempen & Hoenkamps (1987) teori om *Incremental procedural grammar*, bl.a. att grammatik är lexikalt bestämd (”lexical driven”) (Pienemann 1998, 2005). Varje nivå i PT-hierarkin med processande procedurer kan beskrivas genom LFG:s beskrivning av *enande drag* (”feature unification”). Med enande drag menas att de olika delarna som konstituerar en mening verkligen passar samman. När det gäller språkinlärningsperspektivet kan språkinlärningsprocessen, genom att LFG inkluderas i PT, alltså ses som en lexikalt bestämd process (Pienemann 1998).

Pienemann (1998) menar också att LFG tillför en ytterligare poäng när det gäller psykolingvistisk teori. Istället för att utveckla en teori där språklig kompetens är åtskild från språkprocessandeteori, så gör LFG ett försök att utforma en grammatisk teori som representerar språklig kompetens och som är i linje med språkprocessningens kognitiva delar. På så sätt för LFG lingvistisk och psykolingvistisk teori närmare varandra.

4.4 Processbarhetsteorin och svenska som L2

Som tidigare nämnts (4.3) är Processbarhetsteorin (PT) inte språkspecifik utan fungerar universellt. Man kan tillämpa PT:s teori om utvecklingsnivåer på olika andraspråk genom att beskriva språkspecifika strukturer i ett aktuellt

Processning-procedurer	L2 struktur	Morfologi	Syntax	Negation
5. Bisats-procedur	Huvud- och bisatser	–	Utebliven inversion i ind. fråga. Negation före verb i bisats	(b) neg Aux_f V_i (a) neg V_f
4. S-procedur, ordföljdsregler	Information mellan fraser	Predikativ kongruens	Inversion	V_f neg (Aux_f neg V_i)
3. Frasprocedur	Fras-information	NP och VP kongruens	ADV S V_f ”frågesatser”	–
2. Kategori-procedur	Lexikal morfologi	Plural, bestämdhet, tempus	Kanonisk ordföljd	(Aux) V neg (Aux) neg V
1. Ord/lemma	Ord	Invarianta former	Enstaka konstituenter	neg + X

Figur 6. Översikt över processningsprocedurer för svenska som andraspråk (efter Pienemann & Håkansson 1999, s. 404)

andraspråk enligt de nivåer som finns beskrivna i PT. I Pienemann (1998, 2005) har PT tillämpats på följande språk (i andraspråksutvecklingsperspektiv): tyska, svenska, engelska, japanska, kinesiska och arabiska. I Glahn m.fl. (2001) undersöktes förutom svenska även norska och danska och i Martin (2004) har försök att tillämpa PT på finska gjorts för att nämna exempel på sådan forskning som utgått från PT:s teoretiska ram i tillämpningen.

När det gäller svenska som andraspråk är det väl beskrivet utifrån PT. Pienemann (1998) och Pienemann & Håkansson (1999) har tillämpat PT på svenskt interimspråk. Därtill finns PT-forskning inom ramen för svenska som andraspråk i bl.a. Håkansson (2000, 2001), Glahn m.fl. (2001), Håkansson m.fl. (2003), Philipsson (2007) och Eklund Heinonen (2009), så tillämpningen av PT på svenska kan sägas vara välbeskriven i litteraturen.

Processbarhetshierarkin för det svenska språket sammanfattas i Figur 6 och följer Pienemann & Håkanssons (1999) beskrivning som här återges närmare. Först beskrivs den morfologiska och sedan den syntaktiska strukturen för varje nivå och sist negationens placering i satsen i svenska som andraspråk i ordningen nedifrån och upp enligt hierarkin.

4.4.1 Morfologi

På morfologinivån menar Pienemann & Håkansson (1999) att det finns en viktig uppdelning främst mellan lexikal morfologi, frasmorfologi och morfologi mellan fraser.

Nivå 1: På den första nivån lärs lexikala enheter in. Antagandet är att inläraren först måste bygga upp ett ordförråd innan grammatiska strukturer kan processas. Därför består den här nivån av invarianta former av ord.

Nivå 2: På nästa nivå börjar inläraren lära sig de första grammatiska strukturerna i form av grammatiskt innehåll bundet till lexikonet i form av kategorier (ordklasser). Fokus här är då satt till lexikalt bundna morfem. Följande kategorier väntas då behärskas i processningen: substantivens bestämdhet och numerus samt tempus hos verben.

Substantivens bestämdhet syns genom bruket av indefinita och definita artiklar som i sig också innehåller val av genus (utrum eller neutrum) t.ex. *en hund/ett hus – hunden/huset*. Numerus styrs av själva ordet beroende på vilken deklination substantivet tillhör; dessa suffix kan t.ex. vara *-er, -ar* eller *-or*. Därtill kan de kombineras med bestämdhetssuffix som t.ex. i *hund -ar -na*.

När det gäller tempus görs däremot en uppdelning, så på denna nivå antas endast bruket av presens och preteritum processas medan bruket av perfektum och modala verbfraser processas först på nivå 3 (verbfraser), d.v.s. på nästa nivå i hierarkin.

Nivå 3: Här lärs själva strukturerna inom frasnivån in, närmare bestämt nominalfrasens och verbfrasens struktur. En utbyggd nominalfras kan bestå av artikel, adjektivfras och ett substantiviskt huvudord t.ex. *Det fina huset*. När en sådan utbyggd nominalfras uppstår skapas en kontext för kongruensförhållande d.v.s. att artikeln och adjektivet kongruerar med huvudordet. Det sker en överföring av grammatisk information inom nominalfrasen. På denna nivå väntas inläraren klara att överföra grammatisk information såsom kongruens för genus, bestämdhet och numerus i nominalfraser. I inlärarspråket kan man dock före denna nivå förvänta sig konstruktioner som t.ex. **En fint hus*. Här har alltså inläraren inte klarat av att processa denna typ av grammatisk information utan är fortfarande på nivå 2. (Se även 6.7.2.1 för mer detaljer hur jag analyserat nominalfraser i mitt material.)

När det gäller verbfrasen kan svenska verbfraser bestå av ett eller flera verb. På den här nivån börjar inläraren lära sig verbfraser som innehåller t.ex. modala eller temporala hjälpverb, då de innehåller fler verb än ett där det ena är finit och det andra infinit t.ex. i *de vill prata* och *de har pratat*. I L2-data kan det dyka upp fel av typen **han har pratar* (exempel från Pienemann & Håkansson 1999, s. 403) men när verbmorfologin i både finit form och infinit form överensstämmer med varandra enligt målspråket kan man anta att inläraren klarar att processa denna nivå.

Nivå 4: På den fjärde nivån överförs grammatisk information mellan fraser och inom satser. Här förväntas predikativkonstruktioner med adjektivkon-

gruens läras in, som t.ex. i *Huset är stort*. På nivå 3 kan man dock förvänta sig strukturer som **Huset är stor*. D.v.s. den grammatiska informationen överförs inte mellan fraserna och är alltså inte processbar för inläraren.

Nivå 5: Den femte och sista nivån i inlärningen består av syntaktiska konstruktioner på sats- och meningsnivå och beskrivs nedan i syntax- respektive negationsavsnittet.

4.4.2 Syntax

I syntaxen fokuseras det på ordföljden i huvud- och bisatser samt placeringen av negationen. För svenskans del handlar det till stor del om rak och omvänd ordföljd och placeringen av negation eller satsadverbial vid bisatser. Att behärska den omvända ordföljden och rätt placering av negationen i bisatsen är ett känt problem för andraspråksinlärare av svenska.

Nivå 1: Här består ordföljden mest av enstaka konstituenter och oanalyserade helfraser. Inläraren på det här stadiet håller på att bygga upp ordförrådet vilket innebär att någon egentlig ordföljd inte förväntas här.

Nivå 2: Den första formen av ordföljd väntas här i form av kanonisk ordföljd som är den enklaste och som inte kräver någon större grammatisk information. Följande ordföljd förväntas:

$S \rightarrow \quad NP_{subj}\ V\ (NP_{obj1})\ (NP_{obj2})$

t.ex. *Ida gillar katter*

Nivå 3: På denna nivå förväntas inläraren använda adverbial på initial position i satsen d.v.s. enligt ordningen:

$S \rightarrow \quad ADV\ S\ V_f$

t.ex. *Igår han kom*

På den här nivån behärskar inläraren ännu inte svenskans inversionsregel enligt vilken verbet ska vara på andra platsen i satsen. Detsamma gäller syntaktiska konstruktioner med frågesatser. I satser med spetsställda adverbial kan i interimspråket dyka upp strukturer av typen **Igår han reste till Stockholm* och även frågeordssatser som **Var du bor?* (Båda exemplen efter Pienemann & Håkansson 1999, s. 405.) De är exempel på satser med obligatoriska inversioner men som inläraren inte klarar av att processa förrän på nivå 4. Istället ser strukturen ut som i exemplen på den här nivån.

Nivå 4: Inläraren förväntas nu klara av att processa den syntaktiska informationen inversion (INV) som beskrivs i Pienemann & Håkansson som subjekt-verbinversion i huvudsatser. Den är obligatorisk i satser där den initiala positionen består av t.ex. ett adverbial som i exemplet *Igår reste jag*

till Stockholm eller i en ja/nej-frågesats *Bor du här?* (båda exemplen från Pienemann & Håkansson 1999, s. 405–407).

Nivå 5: Denna sista nivå behandlar i huvudsak huvudsatser och bisatser. I Pienemann & Håkansson (1999) bygger analysen på dels utebliven inversion vid indirekt fråga dels placering av negationen vid bisats d.v.s. i ordningen:

neg V_f

t.ex. *(Jag tror) att han inte kommer*

Utebliven inversion dyker alltså upp i satser där indirekta frågor ställs t.ex. *Jag undrar om du bor här* istället för som i en direkt fråga t.ex. *Bor du här?* (Exemplen från Pienemann & Håkansson 1999, s. 407.) En typisk icke-målspråklig konstruktion skulle vara **Jag undrar om bor du här*.

När det gäller bisatsen analyserar man negationens placering i bisatser som t.ex. *Ylva var helt säker på att Ulla inte hade köpt någon present* istället för som i en eventuell inlärarstruktur som (*)*Ylva var helt säker på att Ulla hade inte köpt någon present*. (Se nästa avsnitt för en mer ingående beskrivning av negationer.)

Pienemann & Håkansson (1999) verkar inte ta någon hänsyn till att svenskan kan ha två ordföljdsvariationer i vissa bisatser. Den prototypiska bisatsen består av satsadverbial (negation) före det finita verbet (af-sats) men vissa bisatser kan ha huvudsatsordföljd, alltså ha satsadverbial efter det finita verbet (fa-sats) som t.ex. i *De andra tyckte att den gamla styrelsen hade ofta varit för passiv* (SAG 4, s. 467). Inte heller står det att finna om de också analyserar bruket av satsadverbial i allmänhet utöver enbart negationen.

Eklund Heinonen (2009) problematiserar dock detta faktum med ordföljdsvariationer i svenska och nämner särskilt *att*-bisatser som problematiska att analysera p.g.a. av att de i talspråket ofta intar en huvudsatsordföljd och har därför uteslutit dem i sin undersökning.

Min hållning här är att det handlar om skriftliga texter här, där huvudsatsföljd hos *att*-bisatser inte är lika vanligt som i talspråket, och jag har valt att ta med dem i analysen. (Se även 6.7.4 för mer detaljer om vilka bisatser jag analyserat i materialet.)

4.4.3 Negation

Negationer behandlas över alla nivåer men särskild fokus har negationen på den högsta nivån, bisatsproceduren, eftersom man då kan bedöma förekomsten av en bisatsstruktur i syntaxdelen. I PT-hierarkin (Figur 6) ser vi en egen kolumn för negationer. I bland annat ett avsnitt i Pienemann (1998, s. 194−195) beskriver han negationens placering, som i en något uppdaterad form även beskrivs i Pienemann & Håkansson (1999, s. 407−408). Han utgår från det faktum att svenskans negation enligt LFG har följande placering:

$S \rightarrow \quad NP_{subj}\ V_f\ neg\ (V_i)\ (NP_{obj})\ (PP)$

t.ex. *Tina kommer inte på lördag*

Grundprincipen som vi ser ovan är att negationen finns efter det finita verbet. Negationen kan vid subjekt – verb inversioner uppträda annorlunda. I svenskan kan ordföljden då se ut på olika sätt som i t.ex. a) och b) (mina exempel):[14]

a) $X\ V_f\ NP_{subj}\ neg\ (V_i)\ (NP_{obj})\ (PP)$

t.ex. *På lördag kommer Tina inte*

eller

b) $X\ V_f\ neg\ NP_{subj}\ (V_i)\ (NP_{obj})\ (PP)$

t.ex. *På lördag kommer inte Tina*

I de båda exemplen ovan ser man att negationen placeras efter det finita verbet. I bisatser sker dock en förändring av negationens placering genom att den placeras före det finita verbet:

$NP_{subj}\ neg\ V_f\ (V_i)\ (NP_{obj})\ (PP)$

När det gäller icke-målspråkliga konstruktioner med negationer finns en beskrivning i Pienemann & Håkansson (1999, s. 407 ff.) där de redovisar antaganden för hur negationens placering förväntas se ut för varje nivå i hierarkin. Figur 6 (se ovan) beskriver hur negationer förväntas läras in implikationellt enligt PT:s nivåer med följande beskrivning.

Nivå 1: Med *neg X* menas att det är en ogrammatisk struktur där X består av ett lemma. Ordföljden är icke-kanonisk.

Neg X

t.ex. *Inte äta*

Nivå 2: Här förväntas strukturen av typen *(Aux) neg V*. Exemplet visar att ett modalt hjälpverb kan finnas som dock inte är koordinerat med verbet sett till tempus. Så länge tempusböjningen av det finita hjälpverbet och infinita huvudverbet inte är samstämmig är *(Aux) neg V* förväntad på nivå 2. En annan variant som också förväntas på nivå 2 är *(Aux) V neg* som är ogrammatisk i svenska.

(Aux) neg V

t.ex. *(ska) inte springer*

[14] Att det finns två möjligheter för negationens placering i a) och b) beror på att som i b) kan satsadverbialet stå framför subjektet om det är ett icke-pronominellt subjekt eller betonat pronominellt subjekt (SAG 4, s. 94).

(Aux) V neg

t.ex. *(ska) springer inte*

Nivå 3: Här finns ingen negationsstruktur utsatt i hierarkin. Här förväntas istället tempus vara samstämmig mellan hjälpverbet och verbet i samband med verbfraskongruensen (jämför med de icke-samstämmiga exemplen på nivå 2 ovan). Detta har även tagits upp i syntaxdelen ovan.

Nivå 4: Som anges i tabellen förväntas strukturen V_f *neg* och även strukturen Aux_f *neg* V_i som i exemplen nedan. I det senare exemplet krävs dock samstämmighet mellan det finita och infinita verbet. Detta är ett exempel på en struktur som processar information mellan fraserna. I båda fallen förväntas dock det finita verbet, oavsett om det är ett huvudverb eller ett hjälpverb, stå före negationen.

V_f neg

t.ex. *Jag kommer inte imorgon*

Aux_f neg V_i

t.ex. *Jag ska inte springa ikväll*

Nivå 5: På den sista nivån är placeringen av negationen förknippad med bisatsstrukturen i målspråket. Det innebär att strukturer som *neg* V_f och *neg* Aux_f V_i förväntas d.v.s. enligt svenska bisatsregeln där negationen ska placeras före det finita verbet. Pienemann & Håkansson (1999, s. 408) menar dock att *neg* V_f förutspås lära in innan *neg* Aux_f V_i p.g.a. att den senare även kräver tempuskongruens. På så sätt har de delat upp strukturerna i separata utvecklingsnivåer inbördes under nivå 5. I Figur 6 markeras dessa med a) och b).

a) neg V_f

t.ex. *Han sa att han inte kommer imorgon*

b) neg Aux_f V_i

t.ex. *Han sa att han inte vill hjälpa mig*

Så långt har jag beskrivit tillämpningen av PT på svenska som andraspråk utifrån Pienemann & Håkansson (1999). I analyskapitlet (kapitel 6) går jag igenom de metodologiska överväganden som gjorts i min analys och beskriver min analysmodell som jag skapat utifrån den tillämpning som jag här beskrivit.

4.5 PT i tidigare svensk L2-forskning

Ett antal studier i svenska som andraspråk har tillämpat PT som teoretisk modell för att beskriva nivåer hos inlärare, men hittills har ingen studie berört döva L2 inlärare.

I Pienemann & Håkansson (1999) ges dels ett sammandrag av Processbarhetsteorin, dels undersöks 14 utvalda studier som utförts inom svenska som andraspråk under de senaste 20 åren inom morfologin och syntaxen. Pienemann & Håkansson tillämpar här PT genom att undersöka om PT:s förutsägelser, i hur grammatiska strukturer utvecklas hos andraspråksinlärare i svenska, kan jämföras med de resultat som de 14 studierna i svenska som andraspråk kommit fram till.

Pienemann & Håkansson ville se om PT håller som teori genom att använda de resultat som redan finns inom forskningen om svenska som andraspråk. De fann stöd för PT utifrån resultaten från tidigare L2-forskning inom syntax och morfologi. De påpekade dock att deras urval av L2-studier inte helt täckte PT:s ram för syntax- och morfologiutveckling, eftersom strukturerna i urvalet av den tidigare forskningen inte täckt alla strukturer i PT.

Glahn m.fl. (2001) har studerat Processbarhetsteorins validitet genom att undersöka L2-inlärare i svenska, norska och danska i Skandinavien i valda strukturer från PT. I denna studie fokuserade de på tre strukturer från PT nämligen adjektivkongruens i NP, predikativ och placeringen av negationen i bisatsstrukturen vilka alla de tre skandinaviska språken kännetecknas av i morfologin och syntaxen. De tre valda strukturerna representerar tre nivåer i PT: frasproceduren (nivå 3), S-proceduren (nivå 4) respektive bisatsproceduren (nivå 5). Även i övrigt liknar de tre språken varandra på flera sätt t.ex. i ordföljden och morfologin (Glahn m.fl. 2001).

Glahn m.fl. (2001) undersökte data från 47 informanter fördelade på ungefär lika många från varje land. Materialet samlades in genom elicitering. Resultatet visade att skillnaden i inlärningsprofilen mellan de olika språken var liten och att analysen gav stöd för PT:s implikationella inlärningsordning. Det syns bland annat på att frekvensen i användningen av adjektivkongruensen i NP var högre än predikativkongruensen som i sin tur hade högre frekvens än bisatsnegationen.

Vidare studerade Glahn m.fl. (2001) också utifrån ett semantiskt perspektiv användningen av numerus (singularis eller pluralis) respektive genus (utrum eller neutrum) i nominalfras och predikativkonstruktioner på nivå 3 och 4 i PT. De fann i analysen att inlärningen följde ordningen plural > neutrum > bisatsnegation, d.v.s. att kongruens med plural lärdes in före kongruens med neutrum. Inlärningen följde ett implikationellt mönster oberoende av PT:s ordning på fras- och mellan fras-nivån (nivå 3 resp. 4). Det innebär att inlärarna i större utsträckning tenderar att använda pluralkongruens före neutrumkongruens och oavsett om PT säger att morfologi på

frasnivån (nivå 3) lärs in före morfologi på mellan fras-nivån (nivå 4) så verkar det finnas en implikationell morfologisk hierarki med pluralkongruens före neutrumkongruens. Eklund Heinonen (2009) har också kommit till samma slutsats (se nedan).

Skillnaden i grammatisk utveckling mellan vuxna andraspråksinlärare av svenska med formell respektive informell inlärningsgång har diskuterats i Håkansson (1998). Här användes PT som teoretisk ram i undersökningen av grammatiska strukturer och som modell för att beskriva utvecklingsgångar. Hon jämförde i sin studie en grupp inlärare som fått formell undervisning med en grupp inlärare som lärt sig sitt L2 på informell väg. Håkansson ville i studien jämföra skillnaden i deras grammatiska utveckling med hjälp av PT:s nivåer.

Resultatet visade att det inte existerade någon skillnad mellan den informella och formella inlärargruppen i inlärningen av grammatiska strukturer. Dock visade studien på en skillnad när det gällde den formella gruppens återberättande på tal jämfört med på skrift. Den skriftliga delen uppvisade ett resultat med högre uppnådda nivåer i PT-hierarkin jämfört med den talspråkiga delen. Bisatsstrukturen användes i större utsträckning i det skriftliga materialet men när det gällde morfologin var förhållandet det motsatta.

I Håkansson & Norrby (2007) fortsatte Håkansson med att undersöka ifall det fanns skillnader hos inlärare i hur de utvecklas inom PT beroende på om de uttryckte sig muntligt eller skriftligt. Frågan var i huvudsak om inlärarna hade bättre kontroll över strukturerna vid skriftliga uppgifter i och med att de hade mer tid på sig att göra överväganden än i en muntlig situation. Resultatet visar att inlärarna följde PT-hierarkin både i skrift och i tal. Några större nivåskillnader mellan skrift och tal kunde inte påvisas. Det verkar finnas en tendens att inlärare producerar mer komplexa meningar i skrift då en del av inlärarna uppvisade strukturer i skrift som de inte använde muntligt.

Variationen i inlärarspråket kan vara stor menar Håkansson (1998). Det kan hända att inläraren på nybörjarnivå redan tidigt klarar att processa nivå 4 med omvänd ordföljd i PT-nivån, men istället uppvisar stor variation under perioden. Detta menar Håkansson kan ha med kontexten att göra, med hänvisning till tidigare forskning som påpekat att vissa kontexter genererar vissa språkliga strukturer. Några strikta nivåer finns inte i interimspråket utan nivåerna utvecklas gradvis och överlappar varandra på vägen. Håkansson (1998) lämnar ett exempel på variationen i en informants språkbruk. I hennes analys visade det sig att informanten hade lättare för att uttrycka inversioner i samband med vissa subjekt och det i samband med verbet ”komma”. Det visade sig att informanten använde inversion så fort 1) subjektet bestod av ett substantiv och 2) verbet bestod av ”komma”. Håkansson menade att detta beteende kunde peka på en utveckling som var lexikalt driven.

I Håkansson (2004) hänvisar hon till Levelts modell för talproduktion att det är i just orden och den information som är kopplad till dem som avgör hur inläraren producerar grammatiska strukturer och inte grammatiska reg-

ler. Först när inläraren har ”kvalitativ” lexikonkunskap klarar inläraren att processa grammatisk information mellan orden. Således kan man anta att det är de lexikala enheterna som styr utvecklingen, menar Håkansson.

Philipsson undersökte i sin avhandling utvecklingssekvenser i ordföljden hos frågesatser och verbmorfologi hos L2-inlärare av svenska (Philipsson 2007). Som teori tillämpades inte bara PT utan även en typologisk teori, nämligen Eckmans *markeringsskillnadshypotes* (”Markedness Differential Hypothesis”). Syftet var bland annat att bedöma de båda teoriernas giltighet för att beskriva grammatisk utveckling med avseende på verbmorfologi och ordföljden i direkta och indirekta frågor. Resultatet i sin helhet visade att den inlärningsordning som förutspås av teorierna stämmer överens med materialet. Alltså finner PT stöd i materialet. Undersökningen visar att inlärning av grundläggande verbmorfologi och ordföljd i direkta frågor sker före inlärning av ordföljden i indirekta frågor. Inlärningsordningen mellan verbmorfologi och direkta frågor är dock inte lika tydlig, även om det finns implikationella förhållanden inom respektive strukturer.

En korrelation mellan resultat i Tisus (Test i svenska för universitets- och högskolestudier, se avsnitt 3.1 ovan) och PT-nivåer har påvisats av Eklund Heinonen (2005, 2009). I sina studier fann Eklund Heinonen att data visade att gränsen för godkänt resultat i Tisus korrelerade med PT-nivå 4. De som fick godkänt resultat i Tisus hade normalt en PT-nivå på 4 eller högre medan de underkända hade en PT-nivå på 3. Med ett undantag hade ingen av informanterna som underkänts en PT-nivå högre än 3.

Även om PT inriktar sig på andraspråksinlärare så har PT-studier på förstaspråksinlärare och språkstörda också gjorts (t.ex. Håkansson 2000, 2001, 2005). I Håkansson (2000) tillämpades PT för att undersöka en grupp barn med svenska som L2 och en grupp barn med svenska som L1 samt en grupp språkstörda barn. Håkanssons syfte var att se om PT kunde användas för att analysera förstaspråks- resp. andraspråksinlärningen för att jämföra om barnens språk utvecklas i samma mönster som PT förutspår. Dyker samma strukturer upp i samma ordning i de båda språken? Stämde den, enligt PT, förutspådda nivåutvecklingen? Undersökningen visade att det delvis stämde. När det gäller morfologin var det inga större skillnader mellan L1-gruppen och L2-gruppen. Skillnaden var störst när det gällde ordföljden. L1-gruppens ordföljd var varierande. De använde inversion så snart spetsställda adverb dök upp, så de avvek från den förutspådda ordningen för PT. L2-gruppen följde däremot den förutspådda ordningen i ordningen kanonisk ordföljd, rak ordföljd vid framförställt icke-subjekt och slutligen inversion. När det gäller gruppen med språkstörda barn med svenska som L1 så liknade deras grammatiska utveckling L2-gruppen mer än L1-gruppen. Det visades bl.a. genom att de under en lång tid föredrog strukturen framförställt icke-subjekt + rak ordföljd framför inversion.

I likhet med Glahn m.fl. (2001) (se ovan) diskuterar nyare PT-forskning strukturernas inbördes ordning i PT-hierarkin. I Eklund Heinonen (2009)

problematiseras bl.a. nivå 4 i PT, närmare bestämt predikativkongruens och inversion. I Eklund Heinonen tycks informanterna behärska predikativkongruens före inversion. Samma fenomen diskuteras också i Rahkonen & Håkansson (2008) som dock hävdar motsatsen d.v.s. att informanterna i deras studie tycks lära in inversion före predikativkongruens. Eklund Heinonen menar dock att det finns skillnader mellan deras och hennes studie då de analyserat skriftligt material enligt förekomstkriteriet (se 6.2.2.1 nedan) medan Eklund Heinonen analyserat muntligt material och tillämpat flera kriterier. Eklund Heinonen menar att skillnaden framträder tydligare vid strängare kriterier. Förutom det så fann Eklund Heinonen också att numeruskongruens tycks tillägnas före genuskongruens i likhet med studien av Glahn m.fl. (se ovan). Denna forskning har givit upphov till en diskussion huruvida PT bör ha fler nivåer eller inte. Rahkonen & Håkansson menar att inversion och predikativkongruens är så pass olika att de kanske inte borde tillhöra samma nivå. Eftersom Eklund Heinonen och Rahkonen & Håkansson fått motsatta resultat krävs det fler studier innan man kan komma till en säker slutsats.

4.5.1 Processbarhetsteorin för svenska som andraspråk för döva?

Ingen tidigare forskning inom PT har aktualiserat dövas L2-inlärning, varken inom svenska som andraspråk för döva eller inom forskningen om dövas andraspråk i världen i allmänhet.

Då PT dels är väl beskriven för svenska som andraspråk, dels utgör en utvecklad och teoretisk modell finner jag den lämplig och intressant för mitt syfte. Även om den inte är något färdighetstest så beskriver PT nivåer, och kan alltså visa vilka nivåer mina informanter befinner sig på och kan då användas som en jämförelsegrund. Dessutom finns här en möjlighet att få veta mer om dövas inlärning av andraspråk på ett mer universellt plan. Men tillämpningen av PT på döva är inte helt problemfritt teoretiskt sett, samtidigt som detta gör det hela intressantare.

Bakgrunden till problematiseringen av PT när det gäller döva L2-inlärare är att PT bygger på bl.a. en teori om talproduktion (Levelt 1989). Då svenska döva till stor del *inte* talar eller ännu mindre hör och refererar till ljud, kan det verka motsägelsefullt att tillämpa PT på dövas andraspråksinlärning.

Hittills har forskningen med PT i de flesta fall använt sig av talspråkligt material. Det är i och för sig naturligt då teorin ursprungligen byggdes på spontan talproduktion. Men en del av studierna som Pienemann & Håkansson (1999) refererar till bygger på skriftlig produktion. Dessa studier har de använt sig av för att bekräfta PT:s giltighet för svenska. På senare år har flera PT-studier utförts på skriftligt material (se t.ex. Håkansson & Norrby 2007, Philipsson 2007, Norrby & Håkansson 2007 och Rahkonen & Håkansson 2008). Det tycks som om några större skillnader inte kan påvisas mellan

skriftligt och talspråkligt material. Håkansson & Norrbys resultat visar att inlärarna följde PT-hierarkin både i skrift och i tal. Några större nivåskillnader mellan skrift och tal kunde inte påvisas. Norrby & Håkansson (2007) nämner också att det finns en implikationell utveckling även i skrift, tendensen är snarare att informanterna tycks behärska högre nivåer i skrift jämfört med tal. Rahkonen & Håkansson (2008) visade att i skriftligt material tycktes inversion (nivå 4) läras in samtidigt som tempus (nivå 2) och frasmorfologin (nivå 3) medan inlärarna i talspråkligt material tycktes lära in tempus och frasmorfologin före inversion. De menade dock att i stort sett följer de båda materialen PT:s förutsägelser i och med att lexikal morfologi och frasmorfologin lärs in först och bisatser sist.

Att tillämpa PT på skriftligt material verkar alltså inte ge helt motsägelsefulla resultat. Möjligtvis kan det uppstå någon form av variation som visats i t.ex. Rahkonen & Håkansson (2008). (Se ovan.) När det gäller svenska som andraspråk för döva kan man inte utgå från något talspråkligt material. Skriften är det enda materialet man kan utgå från. Inte heller vet man mycket om dövas skrivvanor och vad som händer när de skriver, hur de tänker och kontrollerar sitt skrivande. Avhandlingen försöker dock inte att svara på dessa frågor här. Först och främst vill avhandlingen tillämpa PT på döva L2-inlärare.

Slutsatsen här är att PT är en klart tillämpbar och intressant teori att pröva på döva L2-inlärare.

4.6 Jämförelse mellan teckenspråk och svenska

Som tidigare nämnts är svenskt teckenspråk och svenska som dövas andraspråk överlag outforskade i många avseenden (se 3.4). Vilka teoretiska möjligheter har man då för att göra en jämförelse mellan inlärningsnivåer i teckenspråk och svenska och deras eventuella samband med varandra?

Som framhållits i 3.4.3 har tidigare forskning jämfört färdigheter mellan tecknat språk och talat/skrivet språk i olika avseenden med hjälp av test av olika slag. I svensk kontext finns dock, som tidigare nämnts, inget sådant test att ta till, i synnerhet inte när det gäller teckenspråk.

Att utgå från PT för teckenspråkets del var inte möjligt för mig på grund av två orsaker, dels för att det inte finns någon PT-modell utvecklad för svenskt teckenspråk (eller något tecknat språk överhuvudtaget), men också för att PT främst är en L2-teori och mina informanter har svenskt teckenspråk som förstaspråk.

En möjlighet vore att analysera inlärarnas grammatik i teckenspråk och se ifall det finns korrelationer med det svenska språkets grammatik t.ex. via PT. Problemet är dock tvåfaldigt. För det första: vilka grammatiska strukturer i teckenspråk ska man i så fall analysera? För det andra vet vi ännu för litet om hur teckenspråk utvecklas hos barn och då särskilt barn i skolåldern.

Då det här handlar om informanter i skolåldern från 10 år och uppåt och som har teckenspråk som sitt förstaspråk måste man fundera på om grammatik är en rimlig kategori att undersöka i deras förstaspråk. Förstaspråkiga barn anses bemästra de grundläggande grammatiska reglerna vid fyraårsåldern, även om de fortsätter att utvecklas upp till skolåldern. Den senare utvecklingen hos barn kan mer härledas till behärskning av olika diskurser och här kan då behärskningen av narrativ diskurs ses tillhöra det senare skedet av språkutvecklingen (Strömqvist & Verhoeven 2004).

Ett sätt kan vara att se till språket utifrån ett större sammanhang som i hur de båda språken uttrycks av informanterna. T.ex. hur den textuella och funktionella kompetensen ter sig hos informanterna. Då det handlar om berättande texter kan det vara av intresse att studera den narrativa uppbyggnaden av informanternas texter och jämföra dem på tvåspråkig basis. Narrativ förmåga har dessutom tidigare studerats hos döva (se 3.4.3). Flera forskare har dessutom särskilt påvisat att det finns samband mellan narrativ förmåga i teckenspråk och läsförmåga i skrivet språk (Niederberger 2008, Chamberlain & Mayberry 2008).

Utgår man från Cummins teori om den gemensamma underliggande färdigheten, kan man anta att narrativ förmåga hos min målgrupp torde vara en underliggande färdighet och därmed också vara en förutsättning för en positiv korrelation mellan färdigheterna i teckenspråk och svenska.

Här ligger således en viktig anledning till att jag valt att utgå från Labovs teori om narrativ struktur. Den är dessutom inte språkspecifik utan kan tillämpas på både teckenspråk och svenska. Labovs teori ger också en möjlighet att skilja mellan en god berättelse och en svag berättelse och att beskriva vad som utmärker dem. Teorin öppnar alltså en möjlighet till att göra en pilotstudie dels på svenskt teckenspråk, dels på svenska som dövas andraspråk, vilket aldrig gjorts tidigare. Därtill ger den möjlighet att jämföra informanternas båda språk med varandra.

4.6.1 Narrativ teori enligt Labov

En *berättelse* består, vardagligt sett, av en serie händelser som skildras av någon. Inom narrativ forskning finns dock olika definitioner på vad som menas med berättelse eller narrativ. En narrativ är enligt Labov & Waletzky (1967) en sekvens av satser som innehåller minst en temporal junktur d.v.s. en sorts gräns mellan två olika temporala förhållanden (se även Labov 1972, s. 360–361). En narrativ kan då enligt Labov & Waletzky som minst bestå av två händelsebeskrivande satser där satserna inte kan byta plats med varandra utan att den temporala tolkningen förändras. Som exempel nämner de meningen ”*I shot and killed him*” som ett exempel på en narrativ medan ”*I laughed and laughed*” inte är en narrativ (Labov & Waletzky 1967, s. 28). Labov & Waletzky uppger också ett annat kriterium för en fullständig narrativ, nämligen att den ska innehålla evalueringar (se nedan).

En annan utgångspunkt för att definiera en berättelse är att utgå från berättelsens prototypiska drag. Med det menas, i korthet, att ju fler karaktäristiska drag en berättelse har desto mer prototypisk är den (se bl.a. Norrby 1996 och Eriksson 1997).

Berättelserna i mitt material är insamlade i syfte att de ska vara berättelser och jag kallar texterna för berättelser även om alla inte uppfyller Labovs definition av vad en fullt utvecklad berättelse är. Vilka av texterna som inte kan definieras som *berättelser* eller *narrativer* framgår i resultatkapitlet nedan (7).

Enligt Labov (1972) kan narrativer vara minimala i det sättet att de bara består av två narrativa satser som är temporalt ordnade eller en narrativ sats som innehåller en temporal junktur. De kan också innehålla en början, en mitt och ett slut. Det finns narrativer som kan vara mer fullt utvecklade. Sådana narrativer innehåller då andra element. En fullständig narrativ kan enligt Labov (1972) bestå av följande element eller komponenter (svenska termer efter Eriksson 1997):

1. Abstrakt
2. Orientering
3. Handling
4. Evaluering
5. Upplösning eller resultat
6. Koda

Komponenterna beskrivs nedan. För exempel på dessa i svenska och teckenspråk hänvisar jag till analyskapitlet 7.

1. Abstraktet är en kort sammanfattning av hela berättelsens innehåll. Abstraktet syftar till att signalera vad berättelsen handlar om. Lyssnaren får några föraningar om detta. Abstraktet kan bestå av ett par satser i början av berättelsen som summerar hela historien. I efterhand vid berättelsens slut kan man ibland se att abstraktet innehåller information om berättelsens poäng.

2. Orientering innehåller information om tid, plats, personer och deras aktivitet eller typ av situation. Orienteringen kan dyka upp i de första satserna i en berättelse t.o.m. redan i abstraktet eller senare i berättelsen.

3. Handlingen innehåller själva händelserna i berättelsen som framställs i temporal ordning. Labov liknar det vid berättelsens skelett d.v.s. narrativa satser (Labov 1972).

4. Evaluering är enligt Labov (1972) möjligen berättelsens viktigaste del. Evalueringen består av olika medel som berättaren använder för att indikera vad som är berättelsens poäng, varför berättaren framför berättelsen och vad berättaren vill med berättelsen. Poänglösa berättelser kan bli mötta med en reaktion som ”Och?”. Det innebär alltså att berättaren inte lyckats evaluera berättelsen på ett tillfredställande sätt. Typiskt för en del mindre bra berät-

telser är att de börjar mitt i någonting utan någon orientering, referensen är oklar, men också att de saknar evaluerande medel. Se nedan (4.6.1.1) för olika evaluerande medel.

5. Upplösningen eller resultatet löser det spänningsmoment som byggts upp i berättelsen, och handlingen förs till sitt slut.

6. Koda innebär att berättaren på olika sätt signalerar att berättelsen är över. Den kan också innehålla allmänna observationer eller tala om vilka effekter händelserna hade för berättaren. Koda har också egenskapen att förbinda tiden vid berättelsens slut med tidpunkten för berättandet.

Enligt Labov följer en komplett berättelse normalt den ordning som uppställningen ovan visar. Evaluering kan dock förekomma på andra ställen i berättelsen. Av de sex komponenterna är egentligen bara Handling essentiell för definiering av en narrativ. De övriga delarna Abstrakt, Orientering, Upplösning och Evaluering syftar till att göra berättelsen mer effektiv. Koda menar Labov är mindre frekvent i berättelser (Labov 1972).

4.6.1.1 Evaluerande medel

Enligt Labov (1972) är Evaluering möjligen berättelsens viktigaste del. Den syftar till att framhäva berättelsens poäng. Labov & Waletzky går så långt att de menar att en berättelse utan Evalueringar men som innehåller Orientering, Handling och Upplösning inte är en komplett berättelse:

> It may carry out the referential function perfectly, and yet seem difficult to understand. Such a narrative lacks significance: it has no point. (Labov & Waletzky 1967, s. 33.)

Evalueringar kan göras på olika sätt. Labov skiljer i huvudsak mellan *extern evaluering* och *intern evaluering*.

Med extern evaluering menas att berättaren vänder sig till lyssnaren och förklarar poängen för lyssnaren (hur hemskt, roligt, otroligt o.s.v. det var).

Med intern evaluering menas evaluerande medel som uttrycks inom ramen för berättelsen med hjälp av olika språkliga medel och markörer.

Shrubshall (1997) ser extern och intern evaluering som ett slags kontinuum, där den mest externa består just av en extern evaluering.

En mindre extern sådan är när berättaren skapar en inbäddad evaluering genom att bädda in en dramatisk sekvens där berättaren citerar ett yttrande fällt vid själva händelsens tidpunkt. Detta sker genom att berättaren antingen citerar sig själv eller någon annan person genom direkt anföring till någon annan än lyssnaren.

Berättaren kan också uttrycka evaluerande medel genom att berätta vad personer verkligen *gör* i berättelsen snarare än vad de säger, d.v.s. att mer eller mindre detaljerat återge deras handlingar. Ett exempel kan vara ”*Jag skakade som ett löv*”. Sådant medel kallar Labov för evaluerande handling.

I Labov (1972) beskrivs interna evalueringar utifrån ett mer språkligt förhållningssätt, d.v.s. vilka språkdrag som kan signalera evalueringar genom att frångå det grundläggande narrativa språket. Labov menar att det narrativa språket i sig är icke-komplext. Tempusböjningen består t.ex. oftast av preteritum. Syntaktisk komplexitet i narrativa texter är väldigt sällsynt menar Labov. Därför menar han också att en avvikelse från den enkla satsstrukturen kan ses som evaluerande, d.v.s. ett uttryck för att berättaren vill markera någonting i händelserna. Berättarens perspektiv synliggörs genom små syntaktiska medel t.ex. genom att använda sig av upprepningar av ett ord eller en sats för att ge emfas åt något. Labov delar upp intern evaluering i fyra typer:

Intensifierare (”intensifiers”) markerar händelser genom att förstärka eller intensifiera dem. Detta görs med skilda lexikala markörer. Till exempel med utrycksfull fonologi, kvantifikatorer, upprepningar och interjektioner. I tal kan även gester användas. Enligt Labov (1972) komplicerar intensifierare i sig inte det grundläggande narrativa språket, däremot gör de andra tre typerna av intern evaluering det.

Jämförare (”comparators”) jämför de realiserade händelserna med de orealiserade d.v.s. vad som faktiskt hände med vad som inte hände. Här ligger fokus på modala och futurala hjälpverb och negationer. Labov (1972) menar att de tre dragen är särskilt förekommande i berättelsernas evaluerande del och därför bör ses som evaluerande drag. Övriga drag som kan ses som jämförande är bl.a frågor och imperativ.

Korrelativer (”correlatives”) slår ihop två händelser inom en och samma sats. En del av de exempel på konstruktioner som Labov hänvisar till är specifika för engelska t.ex. progressiva verbformer och dubbla *-ing* former (t.ex. ”I was sittin’ on the corner an’shit, smokin’ my cigarette, you know.”, Labov 1972, s. 388). Aktuella för svenska kan vara t.ex. participformer som ”han kom springande åt mitt håll”. Även kan temporala bisatser räknas hit. I min analys av informanternas svenska har jag också observerat att pseudokoordinater t.ex. ”jag satt och åt” skulle kunna motsvara den funktion som korrelativer har.

Explikativer (”explicatives”) förklarar poängen med berättelsen genom enkla eller komplexa och underordnade satser. Ofta sker det med hjälp av t.ex. en kausal bisats som förklarar en händelse i berättelsen. Själva ”förklaringen” ses då ha en evaluerande funktion. Här analyserar jag kausala och finala bisatser.

4.7 Sammanfattning

Den här avhandlingen försöker ge svar på hur dövas tvåspråkiga utveckling kan se ut. Jag har tagit upp Bachman & Palmers kommunikativa språkfärdighetsmodell för att vidga perspektivet. Även om avhandlingen inte behandlar

språkfärdighetsmodellen i sin helhet så finns delar som kan kopplas till den genom t.ex. grammatisk och textuell kompetens. Jag anser det viktigt att betona att det rör sig om en liten del av språkfärdigheten där utvecklingen studeras.

Som grammatisk utvecklingsmodell har jag valt att tillämpa PT. Det betyder inte att jag förkastar andra utvecklingsteorier. PT med sin hierarki och bestämda utvecklingsnivåer har visat på stor giltighet i flera studier, inte minst för svenska som andraspråk. Eftersom jag är intresserad av att undersöka utveckling hos döva L2-inlärare passar teorin för mitt ändamål. Därutöver finns det intressanta frågor kopplade till PT då mina informanter är döva och primärt använder svenska i skrift − inte tal. Är det då möjligt att tillämpa PT på döva L2-inlärare? Utvecklas döva L2-inlärare enligt PT? Ett PT-resultat där informanternas nivåer visas erbjuder också en viss jämförelsemöjlighet.

För att tillfoga ett tvåspråkighetsperspektiv på avhandlingen vill jag diskutera teckenspråkets roll för svenskinlärningen. Finns det samband mellan informanternas teckenspråk och svenska? Här kan inte PT tillämpas. Dels så är det en teori som behandlar andraspråksinlärning, d.v.s. språkutvecklingen på avsevärt mycket tidigare nivåer än vad mina informanter befinner sig på i sin L1-utveckling. Dels finns inte någon PT-hierarki beskriven efter teckenspråkets struktur. Här måste jag använda andra teorier.

Då senare forskning som rör dövas tvåspråkighet varit intresserade av just narrativ förmåga i teckenspråk (se 3.4.3) känns det narrativa forskningsområdet relevant. Detta är förvisso stort, men för just den här avhandlingen anser jag att Labovs teori om narrativ struktur erbjuder en rimlig möjlighet till jämförelsegrund för det material jag har, inte minst för det att teckenspråksmaterialet i stort sett består av självupplevda berättelser. Teorin är inte heller språkspecifik och har aldrig förut tillämpats på teckenspråk och svenska som dövas andraspråk. Det innebär också en möjlighet att få ökade insikter om dövas tvåspråkighet både språkligt och utifrån ett narrativt perspektiv.

5 Material och metod

Avhandlingen baseras på en tvärsnittsstudie av ett insamlat material från mellanstadieelever (årskurs 5) och högstadieelever (årskurs 10) vid en specialskola. Metoden är flermetodologisk och består huvudsakligen av dels en analys utifrån PT, Processbarhetsteorin (Pienemann 1998) på det svenska materialet dels en narrativ analys av det svenska och teckenspråkiga materialet.

Även genomfördes intervjuer med informanterna som ett komplement till huvudmaterialet, i syfte att ta reda på bakgrundsinformation om dem. Intervjuerna kompletterades även med en lärarenkät. Huvuddelen av materialet utgörs dock av texterna som informanterna genom stimulus producerat på svenska och teckenspråk.

5.1 Materialet

Totalt sett utgörs mitt råmaterial av data från 41 informanter. Det består av skrivna texter och teckenspråkstexter (se Tabell 3). Sammanlagt 38 av de 41 informanterna har skrivit, 37 av dem tecknat. Totalt 39 av de 41 informanterna intervjuades.

Intervjuerna, återberättelserna och de fria berättelserna videofilmades med en digital videokamera. Det primära syftet var att filma teckenspråksberättelserna men jag filmade även intervjuerna och skrivandet för att dokumentera intervjuerna och ifall informanten under sitt skrivande skulle fråga om eller kommentera något.

Informanterna består av döva specialskoleelever från årskurs 5 och årskurs 10. Jag har samlat material från två årskullar i följd för varje årskurs. Materialet från den första årskullen av de båda årskurserna samlades in under vårterminen 2004, den andra årskullen under höstterminen 2004. Informanterna uppdelas enligt årskurs och årskull (termin/år). Med åk 5 ht menas alltså årskurs (5) och termin (ht). Det totala deltagarantalet för höstterminen 2004 är 11 respektive 10 elever för årskurs 5 respektive årskurs 10. För vårterminen är deltagarantalet 10 respektive 10 elever för årskurs 5 respektive årskurs 10.

Själva elevantalet i årskurserna uppgick till sammanlagt 59 elever. Alla elever deltog dock inte av olika orsaker, dels saknades tillstånd från målsman för en del, dels ville inte en del av eleverna delta i undersökningen. 41 deltagande elever av 59 möjliga innebär ett deltagande på 69 % d.v.s. litet

Tabell 3. Översikt över råmaterialet

	Årskurs 5		Årskurs 10		
	Ht -04	Vt -04	Ht -04	Vt -04	Totalt
Datum	Okt./nov.	Mars	Nov./dec.	Maj	
Antal informanter	11	10	10	10	41
Skrivna texter	11	8	9	10	38
Teckenspråkstexter	10	10	7	10	37
Gjorda intervjuer	11	10	8	10	39

mer än två tredjedelar, vilket får ses som en ganska god andel. Informanterna som deltog utgör en blandad grupp i likhet med dem som inte deltog d.v.s. någon överrepresentativitet av någon grupp i undersökningen, t.ex. elever med invandrarbakgrund, är det inte tal om. Undantaget är årskurs 10 ht där min undersökningsgrupp har en stor andel elever med invandrarbakgrund (se 5.3).

Trots samma procedur vid varje insamlingstillfälle finns det en del informanter som enbart skrivit medan andra enbart tecknat av olika orsaker (t.ex. helt enkelt för att de inte ville). För att få ett mer jämnt material för tvåspråkig jämförelse har jag valt att utesluta de informanter som bara tecknat p.g.a. att avhandlingen i första hand intresserar sig för informanternas svenska. Materialet som analyserats i avhandlingen presenteras i Tabell 4.

Tabell 4. Analyserat material i avhandlingen

	Årskurs 5		Årskurs 10		
Antal informanter	Ht -04	Vt -04	Ht -04	Vt -04	Totalt
Skrivna texter	11	8	9	10	38
Teckenspråkstexter	10	8	6	10	34

Antalet informanter som producerat svenska texter är 38 och av dem har 34 också producerat teckenspråkstexter. Det finns alltså informanter som skrivit men inte tecknat.

Metoden för materialinsamlingen beskrivs i avsnitt 5.1.1 och en mer detaljerad översikt av materialet för svenska och teckenspråk ges i avsnitt 5.1.3 respektive 5.1.4.

5.1.1 Utformning av stimulusmaterialet

Stimulusmaterialet består dels av ett serieavsnitt som informanterna ombads att återberätta på skriven svenska, dels av några förslag till teman som syftade till att locka fram fria berättelser på teckenspråk. För att avdramatisera situationen genomfördes det hela som en intervju där uppgifterna att återberätta på teckenspråk och svenska infogades.

Inför materialinsamlingen övervägde jag ett antal metoder för att samla in materialet. Från början var min avsikt att använda samma stimulus för insamling av teckenspråkstexter såväl som svenska texter. Utifrån erfarenheterna från projektet med att anpassa TASL-testet till svenskt teckenspråk (se 3.4.3) insåg jag tidigt att utformning av ett eget test, för att undersöka språkutvecklingen, hade varit alltför komplicerat och tidskrävande. Orsakerna är att det dels är alltför lite redovisat inom teckenspråksområdet vad gäller färdighetsnivåer i teckenspråk, dels skulle ha krävt en så omfattande arbetsprocess vid utformningen av ett sådant test att det hade kunnat tjäna som ett eget avhandlingsämne.

Återberättande som metod ansågs kunna ge texter med goda förutsättningar för framtida analyser. En invändning mot återberättande som metod är att det egentligen inte är någon naturlig språksituation p.g.a. den förhållandevis experimentella situationen. Risken finns att informanterna kan finna det meningslöst att muntligt berätta en historia för en mottagare som redan känner till historien. (Se t.ex. Boyd & Nauclér (2001) för diskussion om problemet med att använda Mayers ”Frog, Where are you”, som har varit ett återkommande stimulusmaterial i forskningen, se t.ex. Berman & Slobin (1994) och jämför även avsnitt 5.1.2 nedan.) Återberättande som en metod för att få fram språkligt material har, trots eventuella svagheter, varit relativt vanligt i tidigare forskning bl.a. i Hammarberg & Viberg (1976), Bergman (1988), Ylikiiskilä (2001) för att nämna några exempel. Man kan också anta att informanterna är vana vid att få göra uppgifter av detta slag i skolan, särskilt när det gäller skrift.

En annan fördel med återberättandet är att det innebär att det blir på samma villkor för alla informanter. Berman & Slobin (1994) framhåller att det finns både positiva och negativa sidor av att använda återberättande (i deras fall ”the frog story”) som de liknar vid en artificiell uppgift. Trots det menar de att genom återberättande får man ett visst mått av kontroll över innehållet. Den negativa delen enligt dem ligger i att det är svårt att kontrollera informanternas sätt att återberätta. De kan göra ett antal val när de återberättar t.ex. beskriva bilderna, berätta med bilder som stöd, eller summera bilderna o.s.v. Samtidigt kan denna negativa del vändas till fördel i och med att de olika val som informanterna gör i sitt återberättande berättar någonting om deras språkliga förmåga. Berman & Slobin pekar bl.a. på att skillnaderna i narrativ kompetens utmärks av att de yngre mer beskriver bilderna i bilderboken medan de äldres mer liknar berättelser. De utför alltså uppgiften olika vilket kan härledas till en utveckling av narrativ kompetens.

Istället för att utgå från något befintligt stimulus inom forskningen utformade jag ett eget material att stimulera informanterna med.[15] Följande problem ville jag lösa: stimulusmaterialet måste ha ett så bra innehåll som

[15] Jag upplever ”the frog story” vara en aning för lång och detaljerad. Likaså upplever jag genren som mindre lämplig för de äldre informanterna.

möjligt utan att innehålla språkliga tecken t.ex. pratbubblor. Samtidigt ville jag undvika alltför korta bildserier av det slaget med endast en rad bestående av tre-fyra rutor. Sådana korta serier skulle riskera att störa berättelselinjen. Eleverna skulle kunna kommentera varje ruta, ruta för ruta, istället för att berätta hela historien. (Se även nästa avsnitt 5.1.2 om återberättande av bilder på teckenspråk.)

Som stimulus valde jag en serie som handlade om Rosa panterns möte med en besvärlig mus. Den består av 8 rader med 4 serierutor i varje rad på två sidor (se bilaga 1), och var därmed en lämpligt lång berättelse. Den hade en logisk berättelsestruktur och innehöll flera olika händelser. Den hade också goda möjligheter att locka fram beskrivande språkstrukturer i form av bl.a. predikativ och nominalfraser, vilket var positivt med tanke på strukturerna i PT. (Se föregående kapitel.)

Innan jag använde stimulusmaterialet lät jag utföra ett pilottest på några andra informanter för att se hur materialet skulle fungera i en testsituation. Se nedan avsnitt 5.1.2 för en närmare beskrivning av pilottestet.

Konsekvenserna av pilottestet gjorde att jag endast använde Rosa pantern som stimulus för den skriftliga delen av materialinsamlingen. För teckenspråkets del gick jag från att använda Rosa pantern som stimulus till att presentera några teman informanterna kunde välja att berätta om. Jag utformade fyra olika teman enligt nedan som jag gav som förslag till informanterna i tur och ordning. Helst skulle de välja det första temat om en olycka:

- Har du eller någon du känner varit med om någon hemsk olycka? Kan du berätta om vad som hände och hur du upplevde det?
- Ditt mest spännande minne från ditt liv. Har du varit med om någon fantastisk resa, ögonblick eller någon annan händelse?
- En spökhistoria. Kan du någon speciell och bra spökhistoria som är litet längre än en kort historia?
- Har du någon rolig historia på lager att berätta?

Oftast började informanterna berätta direkt efter det första eller andra förslaget. Men ibland räckte dock inte de fyra temana till. Informanterna kunde då antingen berätta fritt om något annat eller så fick de i nödfall återberätta Rosa pantern-serien.

Syftet här var således att få fram ett så naturligt teckenspråk som möjligt. Som försöksledare kunde jag mer uppträda som en naturlig lyssnare på ett helt annat sätt, då jag inte kände till historierna som informanterna kom att berätta på teckenspråk.

Materialinsamlingen genomfördes individuellt i ett rum på samma skola som informanterna gick på. För att inleda materialinsamlingen på ett interaktivt sätt gjordes hela insamlingsproceduren till en situation där jag som försöksledare inte bara bad informanten skriva och teckna utan även genomförde en sorts samtal där jag inledde med frågor, som ett slags intervju.

Intervjun syftade även till att få veta lite mer om informantens bakgrund, skolsituation, intressen och syn på sin egen tvåspråkighet (se även 5.2). Mellan intervjufrågorna bad jag informanten att göra uppgifterna. Materialinsamlingen tog från en kvart upp till en timme per informant med ett genomsnitt på ca en halvtimme. Någon tidsgräns existerade inte utan det fick ta den tid som det tog för att göra uppgifterna. Jag hade räknat med en halvtimme per informant. Insamlingen av svenska stod för den större delen av tiden.

5.1.2 Pilottestet

Innan jag började använda Rosa pantern-serien, lät jag genomföra ett pilottest med fyra informanter från specialskolans årskurs 8. Pilottestet genomfördes hösten 2003. Läraren för den årskursen (som även var min kontaktperson) valde ut informanterna efter vad läraren ansåg vara elever med varierande språknivå, alltså två informanter med god språkbehärskning och två med svag språkbehärskning, i enlighet med mitt önskemål.

Resultatet från pilottestet visade att Rosa pantern-serien fungerade tillfredsställande för den skriftliga delen av uppgiften. Informanterna skrev texter som var tillfredsställande sett till textlängden och grovanalysen av texterna visade att Processbarhetsteorin skulle gå att tillämpa på materialet.

Något som fungerade mindre bra var dock återberättandet på teckenspråk. Informanterna hade svårt att frigöra sig från att titta på serien under återberättandet istället för att memorera hela serien och sedan återberätta. Trots att jag som försöksledare försökte få dem att memorera serien utan att titta på den under berättandets gång var det lätt hänt att de glömde eller behövde titta i serien igen och därmed fastnade där. Galvan & Taub (2004) menar också att det optimala vore om informanterna memorerar sitt återberättande innan de återberättar för att få en bra kvalité på berättelserna.

Då teckenspråket är ett visuellt språk stör det berättelsen om man tittar på bilder och tecknar samtidigt. Kanalen mellan sändaren och mottagaren störs vilket medför att berättelsestrukturen tappar det flyt som är essentiellt i teckenspråket. Dessutom tappas en del viktig grammatisk information som bl.a. förmedlas just genom blickriktning. Berättelsen blir på det sättet språkligt sett kraftigt reducerad med enkla återgivningar av händelser, utelämning av referens i berättelsen, och eventuella perspektivmarkörer utelämnas o.s.v. Detta ger en text som långtifrån är en naturlig teckenspråkstext.

Pilottestet ledde alltså till att jag avstod från att använda Rosa panternserien som stimulus för att få fram teckenspråkstexter annat än i nödfall, och istället samlade in fria teckenspråksberättelser, se föregående avsnitt (5.1.1).

5.1.3 Svenska

Det skrivna materialet uppgår till 39 texter av varierande längd (se Tabell 5). Alla texter återberättar innehållet i Rosa pantern i varierande omfång. En del informanter återberättade inte hela serien utan avbröt sitt skrivande p.g.a. bl.a. ointresse. Det utgjorde dock inget hinder för analysen.

Kvantitativt sett är texterna ungefär likadana över årskurserna. Enda skillnaden är att de äldre eleverna sammantaget skriver något längre texter.

Tabell 5. Översikt skrivet material

	Årskurs 5		Årskurs 10		
	Ht -04	Vt -04	Ht -04	Vt -04	Totalt
Antal texter	11	8	9	10	38
Totala antalet ord	2282	1511	1794	2136	7723
Medellängd text (ord)	208	189	199	214	203
Minst – flest ord i en text	121−280	106−263	62−333	52−408	52−408

Texterna skrevs för hand och inför min analys skrev jag över dem till Word. I min beräkning har jag räknat ord med hjälp av räknefunktionen i ordbehandlingsprogrammet Word. Det fungerar här bara som ett mått för att visa omfånget.

Kvalitativt sett är texterna varierande. De flesta texterna följer innehållet i Rosa pantern från början till slut. Några informanter orkade inte berätta hela historien utan avbröt efter ungefär halva bildserien. En del texter är detaljerade medan andra är mindre detaljerade. Sammanfattningsvis kan sägas att Rosa pantern-serien fungerade som stimulus. Några större problem under skrivandet förekom inte, förutom några enstaka frågor om ord.

5.1.4 Teckenspråk

Totalt fick jag in teckenspråkstexter från 38 informanter. Anledningen till att jag inte fick texter från alla berodde dels på att två informanter inte ville bli filmade, dels på att en inte ville berätta någonting på teckenspråk. Analyserat teckenspråksmaterial uppgår till 34 (se 5.1). När det gäller teckenspråksmaterialet består det i huvudsak av fria berättelser framlockade genom de olika temaförslagen informanterna kunde välja på. Se Tabell 6 för översikt av det analyserade teckenspråksmaterialet.

Teckenspråkstexterna består av en berättelse som informanterna berättat utifrån något av de fyra olika temaförslagen eller från Rosa pantern-serien. Texterna är varierande sett till längd och innehåll. En del informanter har ”fylliga” berättelser med mycket detaljer och rikt innehåll, medan andra berättar felfritt men inte lika detaljerat och innehållsrikt.

Tabell 6. Översikt teckenspråksmaterial (s = sekund)

	Årskurs 5		Årskurs 10		
	Ht -04	Vt -04	Ht -04	Vt -04	Totalt
Teckenspråkstexter	10	8	6	10	34
Genomsnittslängd (s)	64	65	94	77	–
Kortast – längst (s)	34−141	19−149	57−130	22−165	–

5.1.4.1 Mätning av kvantitativa värden

I den första analysen analyserar jag fram kvantitativa värden hos informanternas teckenspråkstexter. Två värden undersöks: berättelsens längd i tid (sekunder) och antal tecken. Som verktyg används främst medieprogrammet Quicktime för PC.

När det gäller berättelsens längd (textlängden) mäter jag tiden (i sekunder) från berättelsens början (det första tecknet) till berättelsens slut (det sista tecknet). För- och/eller eftersamtal mäts inte. Jag utgår från tidvisaren i medieprogrammet Quicktime för PC.

Antal tecken mäts genom ett stickprov på 10 sekunder från varje informanttext under en så normal berättelsesekvens som möjligt d.v.s. någonstans i berättelsen där det är normalt flyt. Alltså undviker jag sekvenser där det t.ex. existerar ovanligt långa pauser som inte är representativa för texten.

Anledningen till att jag gjort ett stickprov är att spara tid. Att beräkna t.ex. antal tecken i en 90 sekunders berättelse skulle vara alltför tidskrävande i förhållande till det förväntade resultatet. En 10 sekunders sekvens innehåller i genomsnitt mellan 20 och 30 tecken vilket innebär ca 2–3 tecken per sekund.

Som verktyg används Quicktime där man kan använda piltangenterna på datorn för att bläddra genom filmen i långsam uppspelning i önskad hastighet. I praktiken börjar jag räkna från det första tecknet som kommer inom den första sekunden till det sista tecknet innan den elfte sekunden. Exempel: om jag anger att jag räknat 00.10–00.20 innebär det att jag börjar räkna så fort 00.09 övergår till 00.10 och slutar räkna precis innan 00.20 övergår till 00.21.[16]

En aspekt att ta hänsyn till i beräkningen av antalet tecken är att teckenspråket i sin uppbyggnad är simultant i och med att det innehåller en manuell del (händer) och en icke-manuell del (ögonbrynsrörelser, blickriktning m.m.) som ofta utförs samtidigt (se 3.4.1). När jag beräknar teckenantal analyserar jag enbart händer (d.v.s. tecken). Händerna är mer sekventiella i karaktären d.v.s. tecknen utförs vanligtvis ett och ett. Jag räknar också med gester som t.ex. vinkningar och motsvarande.

[16] Eftersom jag räknar från och med 00.10 till och med 00.20 blir det i praktiken egentligen 11 sekunder.

Ibland blir det problem vid beräkningen av antalet tecken när det dyker upp polysyntetiska tecken d.v.s. flermorfemiga tecken (se 3.4.1). Då kan det i vissa situationer vara svårt att avgöra om det är ett eller flera tecken som utförs. Det gäller när polysyntetiska tecken utförs med två händer. Händerna kan i sådana fall representera två objekt (ett objekt för varje hand). Här är då distinktionen mellan ett eller två tecken inte alltid självklar. Jag har i sådana fall räknat dessa som ett tecken, oavsett om det möjligen skulle kunna vara två tecken. (Detta kan jämföras med två lexikala tecken som utförs simultant med varsin hand, dessa betraktas utan problem som två tecken.)

Ytterligare ett problem som förekommer i beräkningen av antalet tecken är när det dyker upp tecken som är oklara t.ex. halvt utförda eller felaktiga. Dessa är dock inte särskilt ofta förekommande i materialet och tecken som jag uppfattar räknar jag med, annars inte.

5.1.4.2 Några kvantitativa värden

Nedan presenteras i tabellform resultaten från den kvantitativa mätningen av teckenspråkstexterna. En del informanter berättade fler historier än en, d.v.s. flera texter fanns att tillgå. Det beror på att jag bad dem berätta mer av olika orsaker, bl.a. om jag under testtillfället tyckte att den första texten var för kort, att jag såg en möjlighet till att få en text till (informanten verkade intresserad/motiverad), eller att jag inte var nöjd med den första texten av någon anledning. I vissa fall fortsatte de självmant t.ex. om de hade en rolig historia till som de ville berätta.

I analysarbetet använder jag dock bara en text per informant. Den text som valts till analys är den som är mest ”fyllig” d.v.s. har rimlig längd, variation och flyt d.v.s. informantens bästa text enligt min egen bedömning. Helst valdes också den text som handlar om någon olycka (framför t.ex. reseminne) där det var möjligt. Orsaken är att det är den texttypen som i första hand söktes under materialinsamlingen.

Genomsnittsvärden (se Tabell 7) visar att de äldre eleverna har något längre texter. Det beror på att det är fler som berättar längre texter jämfört med yngre elever. Längre texter kan bero på att det finns mycket pauser i dem. Längden behöver inte vara direkt avhängig till kvaliteten eller färdigheten på något sätt.

Tittar vi på antalet tecken så är det ungefär likadant för hela materialet. Åk 10 vt sticker ut litet med högst genomsnittsvärde. Individuellt kan det

Tabell 7: Genomsnittsvärden för årskurserna

	Åk 5 ht	Åk 5 vt	Åk 10 ht	Åk 10 vt
Textlängd (s)	64	65	94	77
Antal tecken/10 s	23,1	27,8	25,0	28,9

Tabell 8: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 5 ht

Informant	Textlängd (s)	Teckentempo (antal tecken/10 s)	Text
John	**53**, 21, 21	28 (00.43–00.53)	**Olycka** och 2 rolig hist.
Karin	141	36 (00.49–00.59)	Olycka
Kia	26, **77**	26 (01.13–01.23)	Rolig hist. och **olycka**
Ola	(15–20), ca **60** s	7 (01.15–01.25)	(Olycka) och **resa**
Fatima	45	21 (00.40–00.50)	Minne/resa
Anna	**53**, 88	26 (00.39–00.49)	**Olycka** och resa
Johan	66	19 (00.17–00.27)	”Saga”
Mikael	34	26 (00.42–00.52)	Olycka
Dennis	**59**, 29, 25 (resa)	18 (00.20–00.30)	2x **Rolig hist**. och resa
Maud	49, **51**, 34	24 (01.36–01.46)	Olycka, **resa** och rolig hist.

korrelera till färdigheten men det kan också bero på sådant som att pronomen t.ex. PEK-c (”jag”) kan vara högfrekventa i vissa berättelser.

I tabellerna 8–11 visas individuella värden från den kvantitativa mätningen. I tabellerna visas även vilken text som använts i mätningen (och i analysarbetet överlag), den är markerad i fetstil där flera texter finns. Jag har alltså valt en text från flera där möjlighet finns. Då har jag valt den text som enligt mitt intryck är bäst bland alternativen, d.v.s. är mest berättande, fyllig och genuin. Informanternas namn är fingerade.

Texterna i åk 5 ht (se Tabell 8) varierar i innehåll. En skillnad jämfört med åk 5 vt märks i att Rosa pantern-berättelser saknas här. Det är stora skillnader individuellt sett. Karins text här är lång, intensiv och fyllig, i jämförelse med Mikaels korta text i mer normalt tempo. Ola avviker med sitt låga värde för teckentempot (7 tecken) eftersom han berättar i ett långsamt tempo med långa pauser mellan meningarna. Generellt kan dock sägas att

Tabell 9: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 5 vt

Informant	Textlängd (s)	Teckentempo (antal tecken/10 s)	Text
Dan	39, **65**	23 (01.23–01.33)	Olycka och **resa**
Mary	149	30 (00.09–00.19)	Minne
Lovisa	34, **66**	25 (03.08–03.18)	Minne och **Rosa pantern**
Viktor	75	22 (02.55–03.05)	Rosa pantern
Moa	15, **49**	36 (01.43–01.53)	Rolig hist. och **Olycka**
Sofia	40, **42**	25 (01.25–01.35)	Resa och **olycka**
Mattias	**19**, 30, 49	35 (00.37–00.47)	**Olycka**, rolig hist. och Rosa pantern
Maria	**58**, 40	26 (02.30–02.40)	**Resa** och minne

Tabell 10: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 10 ht

Informant	Textlängd (s)	Teckentempo (antal tecken/10 s)	Text
Louis	98	21 (00.46–00.56)	Minne/resa
Ida	119	35 (01.28–01.38)	Olycka
Håkan	57	24 (00.31–00.41)	Resa
Emma	130	21 (01.13–01.23)	Olycka
Ali	94	27 (00.31–00.41)	Olycka
Ella	63	22 (00.37–00.47)	Olycka

informanterna här hade mer att berätta än i åk 5 vt där jag var tvungen att använda Rosa pantern-serien flera gånger för att samla in texter.

Teckentempot d.v.s. antal tecken per 10 s visar hur tempofyllt en informant berättar. Ett antal på närmare 20 uppfattar jag som ett någorlunda lågt tempo, antal närmare 30 som ett normalt tempo och över 30 som ett högt tempo. De flesta berättar med normalt tempo.

Åk 5 vt:s värden (Tabell 9) visar liksom värdena hos åk 5 ht att informanterna berättat flera texter. Trots det är antalet Rosa pantern-berättelser förhållandevis flera här (2 st). Det beror på att jag under testtillfället upplevde att det var svårt att få fram berättelser baserade på en olycka eller ett spännande minne från informanterna. Textlängden i gruppen varierar och det går inte att säga någonting entydigt om den. Den längsta berättelsen ser vi hos Mary (149 s).

Åk 10 ht (Tabell 10) är en mindre grupp (6 informanter) på grund av att flera informanter inte ville bli videofilmade. Dessutom uteslöt jag en informant p.g.a. av att den inte skrev någon text på svenska. Generellt kan man säga att antalet långa berättelser (över 60 s) är fler här (jämfört med åk 5 grupperna). Ida har höga värden både när det gäller textlängden och teckentempot. Emma berättar också långt men i ett långsammare tempo.

För åk 10 vt (Tabell 11) ser vi att alla utom en berättar bara en text. Det innebär dock inte att det var problemfritt att få fram texter. Informanterna som berättar kortast i gruppen (Lisa, Milos och Tomas) ville inte berätta mer även då jag bad dem. Men generellt var det ändå lättare att få en text med förutsättning för analys jämfört med de båda åk 5-grupperna. Linda berättade dessutom spontant den andra texten. Teckentempot för den här gruppen är generellt litet högre hos fler informanter än åk 5-grupperna. Halva gruppen har ett värde på 30 s eller högre d.v.s. de berättar i ett högre tempo. Det är också fler längre texter över 60 s.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de kvantitativa måtten visar på stor variation i materialet. De kvantitativa måtten här fungerar som materialbeskrivning och som översikt över informanternas texter. Måttet teckentempot används även senare i kapitel 8.

Tabell 11: Text, textlängd och teckentempo per informant för åk 10 vt

Informant	Textlängd (s)	Teckentempo (antal tecken/10 s)	Text
Fredrik	119	29 (00.31–00.41)	Resa
Jonas	165	31 (00.36–00.46)	Resa
Lena	57	31 (00.20–00.30)	Olycka
Lisa	25	34 (00.10–00.20)	Olycka
Linda	**92** och 97	28 (00.45–00.55)	**Olycka** och resa
Eliza	58	18 (00.11–00.21)	Olycka
Lara	77	30 (00.39–00.49)	Minne/resa
Milos	23	14 (00.01–00.11)	Resa
Tomas	22	29 (00.16–00.26)	Resa
Börje	130	45 (00.23–00.33)	Olycka

5.2 Intervjuer och enkät

Förutom insamlingen av textmaterialet genomförde jag även intervjuer med informanterna. Utöver det bad jag även lärarna fylla i en enkät i syfte att få kunskap om informanternas bakgrund.

Som tidigare nämnts gjordes intervjuerna med informanterna i syfte att under materialinsamlingen skapa en interaktion mellan mig och informanterna och på så sätt avdramatisera ”testsituationen”. Detta var det primära syftet, men som ett sekundärt syfte fungerade det också som ett sätt att få kunskaper om informantens bakgrund, intressen, syn på skolan och språk med mera. (För intervjufrågorna se bilaga 2.)

Lärarenkäten syftade till att få information om informanterna utifrån lärarnas perspektiv, bl.a. deras uppfattning om vilken språknivå informanterna befann sig på men även annan bakgrundsinformation t.ex. om någon informant hade någon extra funktionsnedsättning eller liknande. Enkäten har i sin utformning inspirerats av Gutiérrez-Clellen & Kreiter (2003) och innehåller frågor som rör lärarens syn på elevens användning av språk, nivå av metalingvistiskt medvetande, attityder till språk, språkfärdighet inklusive talfärdighet och andra allmänna psykosociala frågor. (Se bilaga 3.) Alla de som deltog i undersökningen finns rapporterade i enkätsvaren.

5.3 Informanterna

Här beskrivs deltagarna i undersökningen kortfattat. Ett problem med att beskriva döva informanter är att deras bakgrund inte kan beskrivas alltför specificerat. Detta p.g.a. att dövsamhället är litet och det kan vara lätt att identifiera individer även genom enbart bakgrundsinformation. Även om man som

brukligt fingerar namn så kan någon informant riskera att bli identifierad. Alltså försöker jag undvika det genom att bara beskriva informanterna gruppvis efter årskurs.

Inget särskilt urval har gjorts utan de klasser som jag valt har ansetts vara representativa för en dövklass i en specialskola det år som undersökningen genomfördes. Det innebär att eleverna normalt har genomgått sin skolgång på teckenspråk. Vid tiden för insamlingen hade, enligt Specialskolemyndighetens årsredovisning 2004, ca 30 % av eleverna i specialskolan särskilda svårigheter:

> I gruppen av elever som har små möjligheter att uppnå målen i samtliga ämnen återfinner vi:
> - elever som är diagnostiserade utvecklingsstörda men som valt att ändå följa specialskolans kurs- och timplan,
> - elever med annan etnisk bakgrund och
> - elever i behov av särskilt stort stöd i varierande form och innehåll.
>
> Uppskattningsvis utgör ovanstående grupper tillsammans ca 30 % av det totala elevantalet. (SPM 2004, s. 11)

Det har jag tagit hänsyn till i min undersökning och inte uteslutit någon grupp, utan låtit alla vara med.

Orsakerna till att jag valt just årskurs 5 och 10 är olika. Med tanke på att döva barn inte kan förväntas ha några egentliga kunskaper i svenska vid ingången i specialskolan kan man inte räkna med att de börjar skriva självständigt förrän först i mellanstadiet enligt de lärare som jag varit i kontakt med. Det stämmer också överens med målen som eleverna lägst ska ha uppnått i åk 4 enligt specialskolans kursplan för svenska och svenska som andraspråk d.v.s. att ”eleven ska kunna skriva berättande texter med tydlig handling” (Skolverket 2009a).[17] Därför antar jag att årskurs 5 borde utgöra en rimlig åldersgrupp för undersökningens syfte. Dessutom ligger årskurs 5 i mitten av skolgången. Årskurs 10 valdes helt enkelt p.g.a. att eleverna är avgångselever och det är då specialskolans mål ska vara uppfyllda (se 2.3).

Informationen (från råmaterialet) här om informanterna baseras främst på enkätuppgifterna från lärarna, men också till viss del på intervjuerna. Observera att av följande bakgrundsfaktorer kan flera av dem återfinnas hos en och samma individ.

Årskurs 5 ht består av 6 pojkar och 5 flickor. Två informanter har invandrarbakgrund.[18] Fyra i gruppen har någon form av ytterligare funktions-

[17] Skolgången i specialskolan är tioårig d.v.s. eleverna i specialskolan går ett år extra jämfört med eleverna i grundskolan.

[18] Med invandrarbakgrund menas att de är invandrare i första eller andra generationen. De som nämnts är de som jag säkert vet har invandrarbakgrund baserat på intervjuerna. Det kan dock finnas ett fåtal till i gruppen som jag inte känner till.

nedsättning eller inlärningssvårighet. Fyra av informanterna har döva föräldrar.[19]

Årskurs 5 vt består av 4 pojkar och 6 flickor. Tre i gruppen har någon form av ytterligare funktionsnedsättning eller inlärningssvårighet. En i gruppen är hörselskadad och talar enligt lärarenkäten utmärkt. Två informanter har invandrarbakgrund. Tre informanter har döva föräldrar.

Könsfördelningen i åk 10 ht är jämn med 5 pojkar och 5 flickor. Fem har invandrarbakgrund. Två är hörselskadade. Fyra informanter har någon form av ytterligare funktionsnedsättning eller inlärningssvårighet. En har döva föräldrar. Denna grupp är den mest varierande av alla sett till bakgrund.

I åk 10 vt gruppen är könsfördelningen också jämn med 5 pojkar och 5 flickor. En har enligt lärarenkäten ytterligare funktionsnedsättning och om två andra råder det tvekan. Här kan man alltså anta att lärarna misstänker något avvikande men vet inte vad och diagnos saknas. En av informanterna är hörselskadad och använder tal dagligen. Tre av informanterna har invandrarbakgrund. Två informanter har döva föräldrar.

Observera att informationen här om informanterna bygger på iakttagelser från intervjuerna (t.ex. invandrarbakgrund) och lärarnas bedömning i enkätsvar (t.ex. funktionsnedsättning eller inlärningssvårighet). Jag har inte haft tillgång till t.ex. skolpsykologens diagnoser av informanterna när det t.ex. gäller bedömning av funktionsnedsättning eller inlärningssvårigheter utan uppgifterna baseras på lärarnas svar. Även är gruppen hörselskadade svår att definiera. Är det graden av hörsel som avgör? Eller är det färdigheten i att tala? De hörselskadade som här avses är de som har god hörsel och talar med full eller god färdighet dagligen. D.v.s. de har goda möjligheter att uppfatta svenska auditivt. Uppgifterna om hörselskadade kommer främst från intervjuerna men också från enkätsvaren.

Uppgifterna om elevernas bakgrund kan, trots intervjuerna och enkäten, vara inte helt kompletta, det kan finnas fler (t.ex. gränsfall) som inte är rapporterade här. Sammanfattningsvis kan man dock konstatera att det rör sig om en heterogen grupp informanter med olika förutsättningar vilket måste betraktas som normalt för specialskolans klasser.

[19] Med döva föräldrar avses att minst en förälder är döv.

6 Svenska

I det här kapitlet presenteras den delen av studien som undersöker informanternas svenska utifrån PT och grammatiskt perspektiv. I avsnittet ingår en närmare beskrivning av analysmetoderna och de metodologiska överväganden som gjorts inom ramen för analysen av materialet. Det kan röra sig om överväganden som innebär förtydligande av vissa analysgrepp som eventuellt skiljer sig från de teoretiska utgångspunkterna eller enbart överväganden som förtjänar att lyftas fram i beskrivningen av analysarbetet.

Analysen av de skrivna texterna har gjorts inom ramen för Processbarhetsteorin (se kapitel 4). Avsnitt 6.1 går igenom det inledande analysarbetet med indelning av texterna i mindre enheter, makrosyntagmer. I 6.2 redovisas själva analysen enligt PT innehållande både en beskrivning av analysmodellen och de metodologiska överväganden som gjorts. Avsnitt 6.3 beskriver begreppet implikationell skala som jag använt i min redovisning av resultaten. I 6.4 presenteras resultaten översiktligt. Inlärarnas resultat i form av uppnådda PT-nivåer presenteras utifrån två inlärningskriterier i 6.5 och 6.6. I 6.7 går jag igenom de strukturer som inlärarna använt i texterna utifrån ett kvalitativt grepp.

6.1 Indelning av texterna i makrosyntagmer

För att hantera materialet i analysarbetet behövdes en indelning av texterna i mindre enheter. Indelningen gör att man dels får större insikt i materialet dels blir materialet mer överskådligt. Jag har valt att indela texterna i makrosyntagmer som en del av analysprocessen innan jag analyserar enligt Processbarhetsteorins nivåer.

Indelning i makrosyntagmer är egentligen från början utformad för att hantera analys av talspråkligt material men kan också lämpligen utföras här. Mitt syfte med indelningen i makrosyntagmer är att förbereda texterna så att det blir mer hanterbart att analysera den grammatiska informationen utifrån PT t.ex. huvudsatser och bisatser.

L2-texter kan variera strukturellt sett beroende på inlärarnas färdigheter, därför kan det ibland vara svårt att avgöra hur meningarna är uppbyggda. Meningen är då att indelningen i makrosyntagmer ska hjälpa till att avgöra detta, för att få fram ett strukturerat material inför den egentliga analysen.

6.1.1 Beskrivning av makrosyntagmanalysen – allmänt

Vid analysen av makrosyntagmer följer jag Loman & Jörgensen (1971) och även Teleman (1974). Definitionen av makrosyntagm kommer från Loman & Jörgensen (1971) och lyder:

> Med makrosyntagm /…/ menas en ordsekvens, som är av maximalt omfång med hänsyn till de däri ingående enheternas inbördes syntaktiska relationer. Enheterna i en makrosyntagm ingår alltså i ett system av syntaktiska relationer (samordning samt överordning och underordning). (Loman & Jörgensen 1971, s. 18)

Utifrån definitionen och manualen segmenterar jag mina texter i makrosyntagmer. Utgångspunkten i analysen är att alla komponenter på ett maximalt sätt ska få ”plats” i ett satsschema för att jag ska hänföra dem till en och samma makrosyntagm (Loman & Jörgensen 1971, s. 19). Det innebär en huvudsats med alla bestämningar, underordning och i särskilda fall vissa samordningskonstruktioner. (Se bilaga 4.)

Emellanåt dyker det upp tvetydigheter i min analys, i synnerhet vid samordning av olika slag, och då har jag här ytterligare hjälp av Telemans manual för grammatisk beskrivning (Teleman 1974). I enlighet med den tolkar jag vilka nivåer samordningarna ligger på (mellan satser eller inom en sats t.ex.). T.ex. kan nämnas att pseudosamordning av slaget *Jag gick och rökte pipa* ses som en makrosyntagm medan *Jag sprang hem och mamma mötte mig* inte gör det. Ibland kan det däremot vara tvetydigt. L2-texter kan innehålla en rik variation av subjekt- eller objektstrykningar (både målspråksenliga genom tillåtna ellipser och icke målspråksenliga) (jfr Svartholm 1988, Hammarberg & Viberg 1976, 1979). Detta kan försvåra uppdelningen i makrosyntagmer, som t.ex. i en L2-sats som *Då Han smyga tillbaka till hans säng. Och trampa ett musfälla* (exempel från mitt material). Är det en eller två makrosyntagmer som avses? Här har jag utgått från målspråket och analyserar i makrosyntagmer enligt målspråkets regler d.v.s. utifrån den beskrivning som finns i Loman & Jörgensen (1971) och Teleman (1974). Det innebär alltså att exemplet ovan analyseras som en makrosyntagm.

I bilagan (4) följer en kortare beskrivning av de regler jag använt i min analys av makrosyntagmer. I mitt analysmaterial (bilaga 5) syns min indelning genom att jag använder förkortningar vid de uppdelade makrosyntagmerna där t.ex. koordination, underordning eller annat speciellt förhållande finns. Förkortningarna förklaras i bilagan (4) och anges inom parentes.

Skulle det mot förmodan ändå förekomma tvetydigheter har jag följt principen att hellre segmentera än inte segmentera i enlighet med Loman & Jörgensen (1971, s. 28).

6.2 Beskrivning av analysarbetet inom Processbarhetsteorins ramar

I några avseenden skiljer sig mitt analysarbete från det som beskrivs i PT (Pienemann 1998). I detta avsnitt beskrivs mitt analysarbete.

En viktig aspekt fick jag ta hänsyn till i analysarbetet, nämligen problemet med att avgöra när en inlärare uppnått en viss nivå. Hur avgör man om inläraren kan anses ha uppnått t.ex. nivå 5? Tidigare forskning, inte bara inom PT, utan även inom språkforskningen mer allmänt har utgått från olika kriterier vad gäller bestämning av uppnådda utvecklingsnivåer (se vidare 6.2.2).

För att kunna analysera informanternas grammatiska nivå i enlighet med Processbarhetsteorins hierarki för grammatisk utveckling krävs naturligtvis att strukturerna enligt nivåerna förekommer i materialet. I en del av mitt material saknas kontexter för vissa strukturer, främst då predikativkonstruktioner (nivå 4) samt indirekta frågor och negationer i bisatser (nivå 5). Det kan bero på två saker. I första hand kan metoden för materialinsamlingen, d.v.s. att informanterna fick återberätta en bildserie, ha spelat in. Man har helt enkelt inte haft behov av att använda strukturerna i fråga. Den andra förklaringen skulle kunna vara att det rör sig om undvikandestrategier hos informanterna, men det är komplicerat att bevisa det och att använda detta som en generell förklaring är inte särskilt tillfredsställande (se avsnitt 6.4 för resultatöversikt).

Jag upptäckte även under analysarbetets gång att informanterna kunde uppnå olika nivåer morfologiskt och syntaktiskt sett till PT:s nivåer. Bland annat verkade en del informanter inte behärska regler för nivå 2 men ändå ligga på nivå 4 i och med att de klarade regeln med omvänd ordföljd. (Se nedan 6.2.1 för vidare beskrivning i analysen på de olika nivåerna. Jfr även 4.4.) P.g.a. detta har jag i resultatbeskrivningen i 6.5 gjort en särskiljning genom att analysera och redovisa den morfologiska respektive syntaktiska delen var för sig det vill säga på nivå 2–4.

6.2.1 Beskrivning av analysmodellen

Jag inrättade en analysmall i Excel där tabeller utformades och makrosyntagmer delades in i rader i tabellen. Varje makrosyntagm analyserades sedan var för sig under analysprocessen.

I PT-analysen delade jag upp analysen i en morfologidel och en syntaxdel d.v.s. jag analyserade dem separat. Min uppdelning gör att jag då kan se t.ex. om inläraren lyckas i en nivå morfologiskt men inte syntaktiskt eller vice versa.

Här nedan följer en beskrivning av vad jag analyserar på varje nivå och vilka kriterier jag har utgått från i analysen. Kriterierna följer den beskrivning som finns i Pienemann (1998, s. 182 ff.) och även Pienemann &

Håkansson (1999), där tillämpningen av PT på svenska beskrivs. Teorin bakom detta tas upp i kapitel 4 ovan.

Procedur 1 – ord (nivå 1). Denna nivå består av ord som är invarianta och texten består av enstaka konstituenter. Ingen bestämd ordföljd t.ex. kanonisk ordföljd används. Böjningsmorfologin är invariant.

Denna nivå klarar i princip alla som skrivit någonting självmant.

Procedur 2 – lexikal kategori (nivå 2). Här undersöks den lexikala morfologin, d.v.s. böjningar som hör till lexikonet: bestämdhet, numerus, och tempus undersöks. När det gäller tempus görs dock en uppdelning, på denna nivå undersöks endast bruket av presens och preteritum. Bruket av temporala och modala hjälpverb undersöks på nivå 3. I syntaxen förväntas en kanonisk ordföljd.

Procedur 3 – frasnivå (nivå 3). På denna nivå undersöks alla de böjningar som hör till frasnivån d.v.s. både nominalfraser och verbfraser. För nominalfrasens del handlar det om kongruensböjning inom en NP genom bestämdhet, genus och/eller numerus t.ex. *Det stora huset*, *Ett stort hus* eller *Många stora bilar*. Huruvida inläraren börjat tillämpa regeln att artikeln och adjektivattributen kongruerar med huvudordet analyseras här enligt genus, bestämdhet och numerus.

I en NP kan också genitivböjningar förekomma men i Pienemann & Håkansson (1999, s. 399) har genitivböjningar uteslutits p.g.a. att sådana inte tidigare diskuteras i SLA-studier. Jag analyserar dock genitivböjningar i samband med den kvalitativa analysen (se 6.7.2.1).

Verbfrasen analyseras genom att undersöka om det förekommer temporala och modala hjälpverb t.ex. *har sprungit* eller *ska köpa*. Här undersöks om inläraren börjat den samstämmighet som ska vara mellan hjälpverbet och huvudverbet och inte skriver konstruktioner som **har springer* eller **ska köper*.

Vad gäller syntaxen på denna nivå undersöks om adverb förekommer i satsinitial position dock utan att inversionsregeln har tillämpats t.ex. **Sen Katten äter upp musen*. Även undersöker man om frågesatser finns där då samma princip med verbet på andraplatsen gäller: **var du går nu?* Kort sammanfattat så analyserar jag om adverb förekommer satsinitialt.

Procedur 4 – S-procedur (nivå 4). Här undersöks information som utbyts mellan fraserna över hela satsen. Det man studerar är morfologin knuten till predikativbruket där genus- och numerusböjningar förekommer t.ex. *huset är fint*. För den syntaktiska delen förväntas inversioner (där spetsställda adverbial förekommer) t.ex. *sen äter katten upp musen*. Pienemann & Håkansson (1999, s. 401) nämner att det kan dyka upp konstruktioner som kan vara tvetydiga t.ex. *Hunden stor* då ”stor” antingen kan tolkas som ett felaktigt predikativ eller som en form av attribut. Då kan man bl.a. söka i

texten om det finns några förekomster av kopulaverb och jämföra och härav dra slutsatser menar Pienemann & Håkansson (1999, s. 401).

Procedur 5 – bisatsprocedur (nivå 5). Här undersöks bisatser och huvudsatser med fokus på bisatser. För att bedöma om det är en bisats så analyseras det om negationer (eller annat satsadverbial), som i normalfallet ska stå före verbet d.v.s. i ordningen *neg V*, finns. Därtill analyseras om utebliven inversion vid t.ex. indirekta frågor finns. Med det menas den ordföljd som förekommer i dylika frågesatser som *Jag undrar om du bor här* och inte: **Jag undrar om bor du här*.

6.2.2 Metodologiska överväganden vid bestämningen av inlärningsnivåer

När det gäller språkutveckling och språkinlärning kan det vara svårt att bedöma vilken nivå inlärarna befinner sig på. Det beror bl.a. på det faktum att interimspråket är dynamiskt och under utveckling vilket leder till att inlärarna fortfarande kan göra språkliga fel i högre eller lägre grad. Frågan här är hur man kan avgöra när en andraspråksinlärare nått en viss nivå i sin utveckling, som i detta sammanhang när det gäller att bestämma inlärarnas utvecklingsnivåer i enlighet med PT:s nivåer. En inlärares språk i en text kan innehålla stora variationer både morfologiskt och syntaktiskt. Det leder till ett antal frågor. Hur avgör man när en inlärare befinner sig på ett visst stadium? Med vilket kriterium kan man alltså i analysen avgöra huruvida inläraren uppnått en viss PT-nivå eller inte? Räcker det med *en* förekomst av en viss struktur? Vad händer om inlärarens strukturer inte alltid är korrekta? Hur stor andel icke-målspråkliga strukturer accepteras för att det ändå ska räknas som att inläraren lärt sig en viss struktur?

Tidigare forskning, när det gäller inlärningskriterium, har utgått från i princip två typer av kriterier: behärskningskriteriet som bedömer när inläraren antas *behärska* en viss struktur (Brown 1973) eller ett användningskriterium som går ut på att bedöma när inläraren för första gången *använder* en viss struktur (Meisel m.fl. 1981). Detta handlar om utifrån vilket perspektiv man ska se inlärarens språk d.v.s. utifrån målspråkets eller interimspråkets perspektiv. Det kan jämföras med, som Pienemann säger, om man ska peka på *slutet* av inlärningen eller *början* på inlärningen (Pienemann 1984).

6.2.2.1 Förekomstkriteriet

Pienemann (1998) förespråkar ett kriterium som pekar på början av inlärningen kallat *förekomstkriteriet* (”emergence criterion”). Med det kriteriet menas en första systematisk användning av en aktuell struktur hos inläraren. I PT innebär det i praktiken att en första förekomst av en viss

struktur kopplat till en nivå bekräftar att inläraren befinner sig på den nivån (se nedan).

Pienemann diskuterar skillnaden mellan att tillämpa ett behärskningskriterium som t.ex. en riktighetsgrad av korrekta strukturer, och att tillämpa ett kriterium som innebär att visa att inläraren börjat använda en språklig regel d.v.s. att inläraren börjat processa en viss grammatisk regel. Detta har också diskuterats utförligt i Meisel m.fl. (1981) som kritiserar tillämpningen av behärskningskriterier inom L2-forskning. Ett exempel på ett kriterium som använts är att 90 % av strukturerna ska vara korrekta. En sådan riktighetsgrad anser Meisel m.fl., utifrån ett utvecklingsperspektiv, vara arbiträr. Dessutom skulle ett sådant kriterium implicera att inläraren först börjar behärska de lättare strukturerna innan inläraren behärskar de andra svårare strukturerna. Meisel m.fl. menar att det inte finns anledning att tro det då interimspråket är mer dynamiskt än så och att inläraren tar till alla de medel som krävs för att uttrycka sitt kommunikativa behov.

Med tillämpningen av förekomstkriteriet i PT markeras således ett tydligt interimspråksperspektiv. Strukturen har börjat användas i inlärarens interimspråk. Men det är inte helt problemfritt att tillämpa ett sådant förekomstkriterium. En strikt tillämpning av en första förekomst-regel skulle också riskera att bli missvisande menar Pienemann. Han relaterar till den morfologiska delen av PT. Ett ord med en bestämdhetsböjning t.ex. ”huset” skulle lika gärna kunna uppfattas vara ett ord för inläraren på samma sätt som t.ex. ”frihet” är. För att vara säker på att inläraren är medveten om att ”huset” består av ordet ”hus” och böjningsaffixet ”-et” krävs då en närmare morfologisk analys för att avgöra om inläraren använder bestämdhet på ett systematiskt sätt.

Det krävs då en mer noggrann analys när det gäller morfologiska strukturer för att minimera risken för att strukturerna i fråga består av helfraser d.v.s. att en viss böjning ”råkar” ingå i ett visst ord. Ett sätt att undersöka detta är att se om det finns variation d.v.s. om de aktuella böjningarna återfinns hos olika ord eller inte. En förutsättning är då att det måste finnas fler än ett producerat exempel att jämföra med (Pienemann 1998, jfr även Håkansson & Norrby 2007). Det krävs då en analys som visar att det finns lexikal och morfologisk variation hos en aktuell struktur (Pienemann 2007). För att göra analysen möjlig krävs alltså minst två exempel av en struktur t.ex. för ”huset” krävs att det i texten finns morfologisk variation i form av t.ex. ”ett hus”, ”hus” eller ”husen” etc.

För den syntaktiska delen av PT är det inga problem att tillämpa förekomstkriteriet då Pienemann menar att det är enkelt att se om inläraren skulle använda hela satser eller meningar som helfraser t.ex. genom att upprepa samma satser i texten t.ex. *jag vet inte*. En spetsställd sats som t.ex. ”Då jag hittade honom” kan dock tänkas innehålla för många komponenter för att man ska anta att det är en helfras. Ett exempel som detta lärs troligen inte heller som en fras då det inte är målspråksenligt.

Pienemanns ståndpunkt här är tämligen klar. Trots det förekommer det alternativa kriterier eller versioner av själva förekomstkriteriet i PT-forskningen. Vissa kriterier uttrycks inte heller helt klart hur de tillämpats i analysen, och det är heller inte alltid klart hur variationen i närmare detalj analyseras. Att det dessutom är fråga om olika språk och olika fokuseringar på olika strukturer inom PT gör att analysen kan variera litet. Valet av metod vid insamling kan också påverka. Till detta återkommer jag nedan i 6.2.2.3.

6.2.2.2 Behärskningskriterier

När det gäller att tillämpa ett behärskningskriterium har det inom forskningen funnits olika sätt att variera striktheten i när en inlärare kan anses ha tillägnat sig en viss struktur. Ett exempel är att minst 90 % av användningen av en viss språklig företeelse ska vara korrekt. Brown (1973) tillämpade detta kriterium i sina morfemstudier på L1-barn. Utöver detta 90 %-kriterium måste morfemet i fråga återfinnas i minst fem kontexter i varje inspelning i minst tre lyckade inspelningar.

Som framgått i föregående avsnitt har behärskningskriteriet varit föremål för kritisk diskussion i bl.a. Meisel m.fl. (1981). De anser att Browns kriterium lämpar sig för L1-studier men inte för L2-studier. De menar att hans kriterium ställer för höga krav när det gäller att undersöka material från andraspråksinlärare. Som argument menar de bl.a. att data från andraspråksinlärare ofta är mer begränsade och att det är svårt att få in data där fler än fem kontexter av någon struktur finns.

I Glahn m.fl. (2001) diskuteras behärskningskriteriet och förekomstkriteriet. Glahn m.fl. menar att det inte är så enkelt i praktiken att identifiera den första systematiska användningen i just deras material p.g.a. den metod de valt att arbeta med.[20] Istället väljer de att variera strikthetsgraden för sitt kriterium. De använder sig således av inte bara en strikthetsgrad utan en parallell modell bestående av flera strikthetsgrader: 80 % korrekt användning av en struktur, 50 % korrekt användning av en struktur och en korrekt användning. Syftet med att variera strikthetsgraderna menar Glahn m.fl. är att visa på variationen i resultatet och jämföra dem emellan. Denna modell menar de kan ge en ytterligare dimension till bilden av inlärarens gradvisa utveckling. Samma modell för inlärningskriterium har f.ö. också Philipsson använt sig av i sin avhandling (Philipsson 2007).

[20] I deras studie användes elicitering som metod för insamling av material. De menar att det hade varit svårt att använda förekomstkriteriet på ett material som bygger på en metod som gått ut på att elicitera fram bestämda strukturer. Hur kan man då tillämpa en regel om en första systematisk användning? Se vidare Glahn m.fl. 2001, s. 398.

6.2.2.3 Inlärningskriterier i denna avhandling

När det gäller min analys utgår jag dels från förekomstkriteriet dels från en modell baserad på behärskningskriteriet där jag har min utgångspunkt i Glahn m.fl. (2001). Utöver att tillämpa PT:s nyckelkoncept med förekomstkriteriet har jag alltså också fogat in ett behärskningsperspektiv i syfte att få en mer varierad och nyanserad bild av inlärarnas utveckling.

När det gäller min modell utifrån behärskningsperspektivet utgår jag från Glahn m.fl. (2001) men med en viss modifikation. Kriteriet 'en korrekt användning' har jag tagit bort. Jag menar att kriteriet 'en korrekt användning' i princip ligger nära förekomstkriteriet (som jag även analyserar från, se nedan). I min modell har jag tillfogat ett kriterium baserat på Brown (1973) nämligen 90 % korrekt användning. Jag vill se hur den höga strikthetsgraden 90 % står sig i jämförelse med de andra strikthetsgrader som tillämpats av Glahn m.fl.

Min modell när det gäller behärskningskriteriet baseras alltså på kriterierna 90 %, 80 % respektive 50 % korrekt användning av strukturerna. Syftet med att tillämpa flera olika kriterier är att, precis som i Glahn m.fl., få en mer varierad bild av resultatet och jämföra resultaten utifrån olika kriterier.

I min analys enligt förekomstkriteriet har jag utgått från samma princip som redogjorts för i Pienemann (1998, 2007) d.v.s. jag har analyserat om det existerar lexikal och morfologisk variation i inlärarens morfologi. Dock kan det emellanåt vara oklart vad som menas med "lexikal *och* morfologisk variation" och hur det ska tillämpas exakt för varje morfologisk nivå i PT. Dessutom måste det ställas i relation till mina data. En strikt tillämpning av principen skulle kunna innebära att det kriteriet inte kan tillämpas då det saknas tillräcklig variation. Dessutom beror det på vad exakt som analyseras d.v.s. vilken morfologisk struktur som avses. Därför har jag ingående beskrivit hur jag tillämpat förekomstkriteriet för varje nivå när det gäller morfologin. Detta återvänder jag till litet längre nedan.

När det gäller tillämpningen av förekomstkriteriet verkar det dock, som nämnts, finnas litet oklarheter i litteraturen hur man ska tillämpa det vid en morfologisk analys. Detta gäller om det är tillräckligt med lexikal eller morfologisk variation av en struktur t.ex. om en böjning används med olika ord eller om ett ord används med olika böjningar eller om båda slagen av variation måste finnas. Pienemann (1998) och Mansouri (2005) menar att vid en analys av PT:s morfologiska del måste det finnas minst två exempel med lexikal och morfologisk variation. Mansouri liknar det vid en minimalt paranalys d.v.s. minst ett minimalt par med lexikal och morfologisk variation inom den aktuella strukturen måste vara producerat av inläraren innan man kan avgöra om inläraren använder strukturen enligt förekomstkriteriet (Mansouri 2005).

Nivå 4	Morfologisk variation analyseras t.ex:
Predikativkongruens	*Kylskåpet var öppet – Han öppnade dörren*
Nivå 3	Morfologisk och lexikal variation analyseras t.ex:
Fraskongruens och sammansatta verb	*ett fint hus – en fin bil*
	Enbart morfologisk variation accepteras också t.ex:
	en annan mus – musen *har stängt – stänger*
Nivå 2	Morfologisk variation analyseras t.ex. variation i tempusböjning:
Lexikal morfologi	*hoppar – hoppade*

Figur 7. Regler för variation i morfologisk analys enligt förekomstkriteriet

Hos andra forskare finns en del variation på hur förekomstkriteriet använts. Zhang (2005) har i sin studie definierat förekomstkriteriet som att det ska finnas minst tre producerade exempel på en viss struktur i lexikalt varierade kontexter för att man ska kunna konstatera att inläraren tillägnat sig strukturen. Håkansson & Norrby (2007) menar kort att en förutsättning är att det finns fler än ett exempel på en morfologisk struktur. Håkansson m.fl. (2003) exemplifierar förekomstkriteriet med att det ska finnas morfologisk variation t.ex. två olika tempusböjningar av ett ord för att det ska räknas som att strukturen används av inläraren.

Det är således oklart vad som egentligen avses med ”lexikal *och* morfologisk variation”. När det gäller min analys enligt förekomstkriteriet följer jag en modell som bygger på den samlade bild jag fått från litteraturen när det gäller att tillämpa förekomstkriteriet på den morfologiska delen av PT (se Figur 7). När det gäller fras- och predikativkongruens som är fåtaliga i mitt material skulle det innebära problem att strikt följa principen. Eklund Heinonen (2009) problematiserar detta med att strikt tillämpa Pienemanns förekomstkriterium d.v.s. att leta efter kontrasterande exempel av samma adjektiv i ett spontant producerat material t.ex. *en röd bil – röda bilar*. Det skulle vara en omöjlighet menar hon. Jag delar den uppfattningen och menar också att det skulle vara en omöjlighet att strikt tillämpa förekomstkriteriet såsom beskrivits av Pienemann i mitt material. Därför har jag på t.ex. nivå 3 accepterat variationer som är rent morfologiska. Det viktiga är att minimera risken att det rör sig om exempel på helfraser.

En annan metodologisk analysfråga när det gäller behärskningskriteriet är hur många exempel av en viss struktur en inlärare måste producera för att det ska räknas. Browns princip är att det ska finnas minst 5 obligatoriska kontexter för språkdraget. Det skulle innebära att många strukturer i mitt mate-

rial inte skulle kunna analyseras som t.ex. bisatser eller predikativkonstruktioner eftersom det inte finns tillräckligt många sådana. Istället har jag utgått från att det måste finnas minst två producerade exempel för varje nivå för att jag ska betrakta det som om strukturen används av inläraren. Om det endast finns ett exempel betraktas det i bedömningen som om strukturen inte ”finns”.

6.3 Implikationell skala

En stor del av forskningen om andraspråksinlärning behandlar inlärningsgångar. Forskningen har då försökt att beskriva ordningen i språkinlärningsprocessen hos L2-inlärare, närmare bestämt hur de olika språkdragen (t.ex. fonologiska, morfologiska och syntaktiska) i interimspråket tillägnas progressivt över en tidsperiod (se 4.3).

För att validera om inlärningen hos en undersökt grupp sker gradvis kan man använda sig av *implikationell skala* (”implicational scaling”). Det är en statistisk beskrivning som används för att beskriva data på ett systematiskt sätt. PT-forskningen har tidigare i en del studier använt sig av implikationell skala för att analysera om inlärningen av PT-strukturer sker gradvis (t.ex. Glahn m.fl. 2001, Philipsson 2007, Eklund Heinonen 2009).

	Morfem a	Morfem b	Morfem c
Informant 1	+	+	+
Informant 2	+	+	−
Informant 3	+	−	−

Figur 8. Exempel på implikationell skala

Utgångspunkten i implikationell skala är att inlärningen av t.ex. morfem sker gradvis (a lärs in före b och a + b lärs in före c o.s.v.). I en idealisk skala förväntar man sig att inlärarna följer den ordningen (och att ingen lär sig c före b t.ex.). Utifrån resultatet kan man alltså upprätta en skala som t.ex. i Figur 8. Verkligheten är dock inte alltid så här enkel utan det kan dyka upp avvikelser. Här kommer då metoden för att beräkna implikationell skalbarhet in. Med hjälp av skalan och formler kan man räkna ut skalbarhetskoefficienten (C_{scal}) d.v.s. hur nära ”idealskalan” ens data ligger och om ens data visar att inlärningen sker gradvis (eller inte).

För att beräkna skalbarhetskoefficienten har jag använt av mig formeln i Hatch & Lazaraton (1991) (se bilaga 6). För att en skala ska ses som skalbar ska skalbarhetskoefficienten (C_{scal}) ha ett värde över 0.600. Hamnar värdet under den gränsen räknas alltså skalan som ej implikationell d.v.s. stödet för gradvis inlärning är svagt (Hatch & Lazaraton 1991).

Med (+) och (−) värde menas att inläraren producerat korrekt struktur respektive inte producerat korrekt struktur. När det gäller mina data finns det dock informanter som inte producerat vissa PT-strukturer t.ex. bisatser d.v.s kontext saknas och anges (0). I beräkningen av skalbarheten har jag då räknat saknad kontext (0) som (−) värde i enlighet med Glahn m.fl (2001).[21] Skalbarhetskoefficienten (C_{scal}) redovisas längst ner i varje tabell under varje kriterium.

Implikationell skalberäkning har använts här för att beskriva mina skalor i resultaten i 6.5 och 6.6.

6.4 Resultat - översikt

Här redovisas resultatet från PT-analysen översiktligt. Informanternas resultat presenteras nivåvis enligt antalet korrekt använda strukturer per antalet strukturer.

Nedan presenteras tabeller för grupperna årskurs 5–10 (tabell 12−15). I dem presenteras resultatet i antalet korrekta strukturer/antalet strukturer. Inom parentes anges andelen korrekta strukturer. Nivå 2 utgörs av lexikal morfologi, nivå 3 av frasmorfologin, nivå 4 av både predikativkonstruktioner och inversioner. Nivå 5 utgörs av bisatser där satsadverbial (t.ex. negation) eller utebliven inversion förekommer (jag kallar dessa bisatser i fortsättningen för PT-bisatser) (se 4.4.2). Dock är PT-bisatser mycket fåtaliga i materialet. Det existerar dock flera satser som ser ut som, eller fungerar som bisatser. Dessa har jag markerat med ”b” plus angett antal (t.ex. (3 b)) i tabellerna i syfte att synliggöra dem.

När det gäller nivå 4 där både predikativkonstruktioner och inversioner är intressanta för analysen har jag redovisat dem ihop i antal. Inversioner är dock mer vanliga än predikativ. Hos en del informanter förekommer inga kontexter för predikativkonstruktioner och i sådana fall markerar jag med asterisk (*) i kolumnen för nivå 4.

För nivå 3 har jag enbart tagit hänsyn till frasmorfologin i beräkningen av riktighetsgrad. D.v.s. jag redovisar endast nominalfraser och verbfraser (där temporala och modala hjälpverb ingår). Anledningen till att jag inte tagit hänsyn till adverb på nivå 3 är att det inte är möjligt att gradera dem på den här nivån. Antingen så finns de eller så gör de inte det. Jämfört med på nivå 4 då man kan se om inlärarna tillämpar inversionsregeln eller inte där adverb dyker upp.

Det kan vara på sin plats att observera att jag senare i 6.5.4 delar på strukturerna och redovisar utifrån informanternas uppnådda nivåer enligt enbart PT:s morfologi.

[21] Jag menar också att det ligger närmast till hands att anta att mer avancerade inlärare producerar fler strukturer än tidiga inlärare.

Tabell 12. Resultat åk 5 ht. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser

	2	3	4	5
John	19/46 (.41)	1/1	0/2 (.0)*	0 (3 b)
Karin	75/115 (.65)	3/6 (.50)	4/18 (.22)	0 (9 b)
Kia	40/67 (.60)	1/4 (.25)	17/21 (.81)*	0/1 (2 b)
Ola	33/66 (.50)	0	4/21 (.36)	0 (2 b)
Fatima	38/83 (.46)	2/2 (1.0)	2/7 (.29)	0 (2 b)
Anna	61/102 (.60)	3/4 (.75)	2/8 (.25)	0/1 (7 b)
Johan	28/55 (.51)	0/2 (.00)	2/21 (.10)	0 (5 b)
Peter	50/78 (.64)	7/9 (.78)	5/8 (.63)*	0 (3 b)
Mikael	53/75 (.71)	6/10 (.60)	5/15 (.33)	1/1 (12 b)
Dennis	67/73 (.92)	0/1	14/16 (.88)	0 (8 b)
Maud	87/92 (.95)	0/1	1/7 (.14)*	0/1 (8 b)
Totalt	551/852 (.65)	23/41 (.56)	56/144 (.39)	1/4 (.25)

Generellt kan sägas att strukturer på lägre nivå i synnerhet nivå 2 är mer vanliga, medan PT-bisatserna är mer ovanliga även om bisatser förekommer i materialet (se 6.7.4 om bisatser längre ner), vilket är i linje med tidigare forskningsresultat (se t.ex. Eklund Heinonen 2009). Antingen behärskar många av informanterna inte PT-bisatser eller så framkallar stimulansmaterialet inte särskilt många PT-bisatser. Tillräckligt många PT-bisatser för analys (minst två producerade exempel) förekommer bara hos sex informanter. Nivå 3 är inte heller särskilt förekommande i materialet. Det är få nominalfraser och verbfraser i materialet.

Resultatet i åk 5 ht-gruppen (Tabell 12) visar att flera i gruppen inte tycks behärska strukturer på nivå 2 till fullo. Några informanter får dessutom något högre resultat på nivå 3 än nivå 2 (Fatima, Anna och Peter). Här handlar det dock om så fåtaliga nivå 3-strukturer, att man egentligen inte kan dra säkra slutsatser utifrån det.

PT-bisatserna är fåtaliga här. Endast 4 informanter har producerat PT-bisatser varav ingen av dem producerade tillräckligt många för analys. 4 informanter producerade inga predikativkonstruktioner. Man kan notera att en informant klarar nivå 4 bättre än nivå 3 d.v.s. Kia. Hon klarar dessutom nivå 4 bättre än nivå 2. Hos henne saknas dock exempel på predikativkonstruktioner. Möjligen kan antas att hon ligger litet före i syntaxen än morfologin i sin utveckling. Trots de individuella avvikelserna visar medelvärdena för gruppen att PT:s utveckling följs tämligen väl.

Åk 5 vt (Tabell 13) visar på ett jämnt resultat hos flera inom gruppen. Dan, Lovisa, Viktor, Moa och Mattias behärskar i princip strukturer inom

Tabell 13. Resultat åk 5 vt. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser

	2	3	4	5
Dan	76/81 (.94)	5/6 (.83)	6/6 (1.0)	0 (5 b)
Mary	42/108 (.39)	0/2 (.00)	1/20 (.05)	0 (8 b)
Lovisa	58/62 (.94)	5/6 (.83)	13/15 (.97)	0/1 (6 b)
Viktor	94/94 (1.0)	2/2 (1.0)	8/8 (1.0)	0/1 (5 b)
Moa	36/36 (1.0)	1/1	6/6 (1.0)*	0 (1 b)
Sofia	26/62 (.42)	0/1	2/14 (.14)	0 (5 b)
Mattias	62/63 (.98)	3/3 (1.0)	13/13 (1.0)	0 (4 b)
Maria	42/80 (.53)	3/9 (.33)	1/7 (.14)*	0 (7 b)
Totalt	436/586 (.74)	19/30 (.63)	50/89 (.56)	0/2 (.0)

alla nivåer upp till nivå 4. Maria, Sofia och Mary behärskar inte nivåerna lika bra. När det gäller nivå 5 så producerades endast två PT-bisatser i gruppen varav ingen av dem var korrekt. Moa och Maria producerade inga predikativkonstruktioner. Gruppen kan alltså bara analyseras upp till nivå 4, med reservation för Moa och Sofia som producerar för få nivå 3-strukturer för att kunna analyseras på nivå 3.

En annan sak som kan noteras är att en del verkar behärska nivå 4 bättre än nivå 3: Dan och Lovisa. Tittar man på medelvärdena så följer de PT:s utveckling även om individuella avvikelser finns.

I åk 10 ht (Tabell 14) ser vi att nivå 3-strukturer är särskilt fåtaliga i gruppen. Endast 5 av 10 har producerat tillräckligt många nivå 3-strukturer

Tabell 14. Resultat åk 10 ht. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser

	2	3	4	5
Louis	79/87 (.91)	5/10 (.50)	8/9 (.89)	4/4 (1.0) (17 b)
Ida	21/22 (.95)	0/0	4/4 (1.0)	0 (3 b)
Håkan	20/51 (.39)	0/1	1/3 (.33)	0 (4 b)
Emma	78/80 (.98)	4/4 (1.0)	14/14 (1.0)	0 (7 b)
Ali	42/57 (.74)	2/3 (.67)	2/10 (.20)	0 (4 b)
Scott	35/67 (.52)	0/0	6/9 (.67)	0 (4 b)
Scarlett	71/85 (.84)	7/8 (.88)	13/17 (.76)	1/2 (11 b)
Ella	106/106 (1.0)	4/4 (1.0)	18/18 (1.0)	2/2 (10 b)
Maja	34/39 (.87)	1/1	4/6 (.67)	0 (1 b)
Totalt	486/594 (.82)	23/31 (.74)	70/90 (.78)	7/8 (.88)

Tabell 15. Resultat åk 10 vt. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser

	2	3	4	5
Fredrik	95/95 (1.0)	4/4 (1.0)	5/5 (1.0)	0 (5 b)
Jonas	54/73 (.74)	0/0	15/18 (.83)	0 (5 b)
Lena	95/95 (1.0)	11/11 (1.0)	20/20 (1.0)	1/1 (10 b)
Lisa	46/51 (.90)	1/1	9/9 (1.0)*	1/1 (3 b)
Linda	113/113 (1.0)	16/16 (1.0)	20/20 (1.0)	2/2 (14 b)
Eliza	28/34 (.82)	2/5 (.40)	6/6 (1.0)	0/1 (2 b)
Lara	48/51 (.94)	0/0	3/5 (.60)	0 (3 b)
Milos	10/23 (.43)	1/1	0/1 (.0)*	0
Tomas	56/56 (1.0)	3/3 (1.0)	3/3 (1.0)	0 (8 b)
Börje	113/113 (1.0)	9/9 (1.0)	12/12 (1.0)	5/5 (1.0) (7 b)
Totalt	658/704 (.93)	47/51 (.92)	93/99 (.94)	9/10 (.90)

för analys. Här kan nämnas att Idas resultat är relativt marginellt, då hennes text är kort, och uppvisar relativt få strukturer. En informant behärskar nivå 4 bättre än nivå 3: Louis. När det gäller PT-bisatser så är det tre informanter Louis, Scarlett och Ella som producerat tillräckligt många PT-bisatser. Alla i gruppen producerade någon predikativkonstruktion. Medelvärdena följer PT:s utveckling med små skillnader då flera i gruppen behärskar strukturerna relativt väl. Nivå 5 uppvisar dock högt medelvärde – men det beror på att det är få PT-bisatser. Bara de som ligger på höga nivåer har producerat PT-bisatser medan de som ligger på lägre nivåer faller utanför medelvärdet eftersom de inte producerat några PT-bisatser alls. Dessutom är nivå 3-strukturer fåtaliga här.

I åk 10 vt (Tabell 15) är det flera informanter som behärskar alla strukturer till fullo eller nästintill till fullo: Fredrik, Lena, Linda, Börje och även Lisa om man bortser från nivå 3 . En informant Milos uppvisade nästan inga strukturer alls förutom på nivå 2. Det finns få PT-bisatser då endast två informanter, Ella och Börje, producerat tillräckligt många för analys. Lisa och Lena producerade också korrekta PT-bisatser men för få för att analyseras enligt behärskningskriterierna. Två informanter producerade inga predikativkonstruktioner. En informant Milos uppvisade nästan inga strukturer alls på nivå 3 och 4. Fyra informanter producerade få eller inga nivå 3-strukturer.

En informant klarar nivå 4 bättre än nivå 3: Eliza. Eliza klarar tillsammans med Lisa dessutom nivå 4 bättre än nivå 2. Gruppen uppvisar ett högt medelvärde för alla nivåer. De behärskar i snitt lägst 90 % av strukturerna. Med några undantag är det marginella skillnader mellan nivåerna.

Tabell 16. Sammanställning av resultaten från tabell 12−15

	2	3	4	5
Åk 5 ht	551/852 (.65)	23/41 (.56)	56/144 (.39)	1/4 (.25)
Åk 5 vt	436/586 (.74)	19/30 (.63)	50/89 (.56)	0/2 (.0)
Åk 10 ht	486/594 (.82)	23/31 (.74)	70/90 (.78)	7/8 (.88)
Åk 10 vt	658/704 (.93)	47/51 (.92)	93/99 (.94)	9/10 (.90)

För att göra en gruppjämförelse har jag slagit ihop totalresultaten för tabell 12−15 i syfte att visa hur strukturerna framträder hos årskurserna. Sammanställningen visas i Tabell 16.

Sammanställningen i Tabell 16 visar att årskurs 10 (både ht- och vt-gruppen) behärskar strukturer på alla nivåer i väsentligt högre grad än årskurs 5 (både ht- och vt-gruppen). Även om antalet PT-bisatser i hela materialet är fåtaliga så tycks det finnas tendens för att nivå 5 också används i större utsträckning hos de både åk 10-grupperna, i och med att det dels finns fler PT-bisatser dels att de behärskas i högre grad. Nivå 4 behärskas också i större utsträckning av åk 10-grupperna. Just för åk 5 tycks nivå 4 vara en kritisk nivå. Nivå 3 behärskas också i högre grad av åk 10.

Hos de båda årskurs 5-grupperna verkar det helt klart att nivå 4 är svårare än nivå 2 och 3. Skillnaden mellan nivå 2 och 3 är marginell, dock är det noterbart att åk 5 ht sett till medelvärde verkar få marginellt högre resultat på nivå 3 än på nivå 2. Åk 5 ht får klart lägre resultat än åk 5 vt på alla nivåer.

Årskurs 10-gruppernas resultat är relativt jämna över nivåerna. När det gäller nivå 4 verkar den vara något svårare än nivå 2 och 3 för åk 10 ht medan åk 10 vt får marginellt högre resultat totalt sett på nivå 4 än på nivå 2 och 3. Åk 10 ht får dessutom klart lägre resultat på alla nivåer än åk 10 vt. Eftersom PT-bisatser är så få och endast producerats av informanter som också har höga nivåer får nivå 5 högt medelvärde.

Grupperna följer den förväntande utvecklingslinjen. Åk 10 ligger före åk 5 och vt-gruppen ligger före ht-gruppen i respektive årskurs d.v.s. utvecklingen ser ut så här: Åk 5 ht > Åk 5 vt > Åk 10 ht > Åk 10 vt.

Nedan presenterar jag resultat för grupperna enligt de olika inlärningskriterier som diskuterats ovan (6.2.2). Jag delar på dem enligt resultat som baseras på förekomstkriteriet (6.5) och resultat som baseras på behärskningskriteriet (6.6).

6.5 Inlärarnas resultat enligt förekomstkriteriet

Här presentererar jag inlärarnas resultat som baseras på förekomstkriteriet. Resultaten visas upp i form av implikationella skalor (se 6.3 om implikationell skala). Tecknet + innebär att inläraren uppnått nivån enligt förekomstkriteriet. För morfologin gäller vissa villkor när det gäller förekomstkriteriet

(se 6.2.2.3 för beskrivning av dessa). Emellanåt är det så att variation saknas eller att strukturen i fråga saknas hos en del inlärare. Detta är särskilt framträdande när det gäller nivå 4 d.v.s. predikativkongruens. I sådana fall utgår jag bara från syntaxen och då markerar jag med parentes t.ex. (+) eller (-). Minustecknet - innebär att inläraren inte uppnår nivån enligt förekomstkriteriet (se 6.2.2.3 för beskrivning). Tecknet 0 innebär att kontext för strukturen i fråga saknas hos inläraren d.v.s. för få producerade exempel (färre än två). Dessa har i skalberäkningen räknats som -. (Se även 6.3.)

6.5.1 Åk 5-grupperna

Åk 5-gruppernas resultat presenteras gruppvis (ht-gruppen och vt-gruppen).

Resultatet för åk 5 ht visas i Tabell 17. Med ett koefficientvärde på 1.0 är skalan implikationell. Det innebär att stöd för PT finns. Det är dock få kontexter för en del morfologiska strukturer. Det gäller i synnerhet för nivå 4 men också för nivå 3. Det innebär att antingen saknas kontext eller tillräckligt med variation för att avgöra om inläraren tillägnat sig strukturen eller att inläraren inte lyckats tillägna sig strukturen enligt förekomstkriteriet.

Av 11 inlärare har 4 inlärare producerat PT-bisatser. En av inlärarna uppfyller villkoren för bisatsstrukturen, medan de tre andra inte gör det. Bisatserna här består i samtliga fall av indirekta frågesatser t.ex. *... *och undrade vem var det* (Maud MS 8). Regeln för utebliven inversion tillämpas alltså bara av en informant.

Majoriteten, d.v.s. 7 av 11 i gruppen, befinner sig på nivå 4 medan de andra 4 befinner sig på nivå 3. De sistnämnda klarar alltså inte att tillämpa inversionsregeln.

Tabell 17. Nivåer för åk 5 ht i skala enligt förekomstkriteriet

	2	3	4	5
Mikael	+	(+)	(+)	+
Anna	+	+	(+)	-
Kia	+	(+)	(+)	-
Maud	+	(+)	(+)	-
Dennis	+	(+)	(+)	0
Karin	+	+	(+)	0
Peter	+	+	(+)	0
John	+	(+)	(-)	0
Johan	+	(+)	(-)	0
Ola	+	(+)	(-)	0
Fatima	+	(+)	(-)	0
C_{scal}	1.0			

Tabell 18. Nivåer för åk 5 vt i skala enligt förekomstkriteriet

	2	3	4	5
Viktor	+	+	(+)	-
Lovisa	+	+	(+)	-
Mattias	+	+	(+)	0
Dan	+	+	(+)	0
Moa	+	(+)	(+)	0
Maria	+	(+)	(+)	0
Mary	+	(+)	(-)	0
Sofia	+	(+)	(-)	0
C_{scal}	1.0			

Tabell 18 visar resultatet för åk 5 vt. Skalan är implikationell med ett koefficientvärde (C_{scal}) på 1.0. Endast två inlärare producerar PT-bisatser nämligen Lovisa och Viktor, dock endast ett inkorrekt exempel var. Enligt förekomstkriteriet krävs minst två korrekta exempel för att säkerställa att inläraren producerar strukturen. Nedan visas de enda PT-bisatserna som producerats av gruppen:

(1) *och musen lyckas komma ut för att *musen har faktisk en kniv som kan göra en hål på påsen*. Lovisa MS 15

(2) *Tigern fattade inte *vems är fotspåret*. Viktor MS 8

I exempel (1) står inte satsadverbialet *faktisk* före det finita verbet och i exemplet (2) tillämpas inte inversionsregeln vid indirekta frågesatser korrekt som är kravet enligt PT på nivå 5. Man kan dock konstatera att de börjat använda bisatser i gruppen om än de är fåtaliga.

Man kan finna stöd för PT hos den här gruppen i och med att skalbarheten är fullständig. Resultatet visar också att sex av åtta i gruppen producerar nivåer upp till nivå 4. Även visar tabellen att predikativkonstruktioner i gruppen saknas, istället får tillämpningen av inversionsregeln illustrera hur inlärarna klarar nivå 4.

6.5.2 Åk 10-grupperna

I likhet med föregående avsnitt presenteras åk 10-gruppernas resultat gruppvis (ht-gruppen och vt-gruppen).

Som visas i Tabell 19 är skalan implikationell med ett koefficientvärde på 1.0. Stöd för PT finns alltså också för den här gruppen. Tre informanter producerar strukturer upp till nivå 5. Fyra informanter producerar upp till nivå 4. Två informanter producerar upp till nivå 3. Predikativkonstruktioner är fåtaliga här, endast två av informanterna uppfyller villkoren för predikativkongruens på nivå 4.

Tabell 19. Nivåer för åk 10 ht i skala enligt förekomstkriteriet

	2	3	4	5
Ella	+	+	+	+
Louis	+	+	(+)	+
Scarlett	+	+	(+)	+
Emma	+	+	+	0
Scott	+	(+)	(+)	0
Håkan	+	(+)	(+)	0
Ida	(+)[a]	(+)	(+)	0
Maja	+	(+)	(-)	0
Ali	+	+	(-)	0
C_{scal}	1.0			

[a]Hos Ida saknas morfologisk variation för nivå 2. Därför kan informantens resultat enbart bedömas utifrån att den använder kanonisk ordföljd. Dock använder informanten tempus och bestämdhet på ett adekvat sätt d.v.s. nakna former och oböjda ord förekommer inte här. Lexikal variation på böjningarna (t.ex. *natten* och *dörren*) finns men ingen morfologisk variation (motsv. *dörren* och *dörrar*).

Tabell 20 visar resultatet för åk 10 vt. Skalans koefficientvärde är 1.0 vilket innebär att skalan är implikationell. Gruppen följer alltså PT:s predikationer. Fyra av informanterna uppnår nivå 5. Fem av informanterna uppnår nivå 4 och en informant nivå 3.

Tabell 20. Nivåer för åk 10 vt i skala enligt förekomstkriteriet

	2	3	4	5
Linda	+	+	+	+
Lena	+	+	+	+
Börje	+	+	(+)	+
Lisa	+	(+)	(+)	+
Eliza	+	+	(+)	-
Tomas	+	+	+	0
Fredrik	+	+	+	0
Jonas	+	(+)	(+)	0
Lara	(+)[a]	(+)	(+)	0
Milos	(+)[b]	(+)	(-)	0
C_{scal}	1.0			

[a]Morfologisk variation saknas här även om Lara använder böjningar korrekt i stor utsträckning. Lexikal variation med böjningar finns dock.

[b]Morfologisk variation saknas här hos Milos. Han använder dock inte böjningar i någon större utsträckning.

Bisatserna återfinns hos mer än hälften av gruppen d.v.s. hos sex informanter varav fem klarar villkoren för nivå 5. I den här gruppen är det en del (4 st) som producerar predikativkongruens.

6.5.3 Åk 5 och åk 10 totalt

Här presenterar jag resultatet för åk 5 och åk 10 totalt. Resultaten för de båda årskurserna visas i Tabell 21.

Utifrån tabellen (Tabell 21) kan man dra några slutsatser när det gäller skillnader mellan åk 5 och åk 10. Åk 10 producerar inte bara fler bisatser utan uppnår i större utsträckning också kriteriet för bisatsstrukturen på nivå 5. Sex informanter i åk 5 och åtta informanter i åk 10 producerar bisatser. I åk 5 når en informant nivå 5 medan sju informanter gör det i åk 10.

Tabell 21. Nivåer för åk 5 och 10 totalt i skalor enligt förekomstkriteriet.
*= morfologisk variation saknas

Åk 5					Åk 10				
	2	3	4	5		2	3	4	5
Mikael	+	(+)	(+)	+	Ella	+	+	+	+
Anna	+	+	(+)	-	Linda	+	+	+	+
Viktor	+	+	(+)	-	Lena	+	+	+	+
Lovisa	+	+	(+)	-	Börje	+	+	(+)	+
Kia	+	(+)	(+)	-	Louis	+	+	(+)	+
Maud	+	(+)	(+)	-	Scarlett	+	+	(+)	+
Dennis	+	(+)	(+)	0	Lisa	+	(+)	(+)	+
Moa	+	(+)	(+)	0	Eliza	+	+	(+)	-
Mattias	+	+	(+)	0	Tomas	+	+	+	0
Karin	+	+	(+)	0	Fredrik	+	+	+	0
Peter	+	+	(+)	0	Emma	+	+	+	0
Dan	+	+	(+)	0	Scott	+	(+)	(+)	0
Maria	+	(+)	(+)	0	Jonas	+	(+)	(+)	0
Ola	+	(+)	(-)	0	Håkan	+	(+)	(+)	0
Fatima	+	(+)	(-)	0	Ida	(+)*	(+)	(+)	0
John	+	(+)	(-)	0	Lara	(+)*	(+)	(+)	0
Mary	+	(+)	(-)	0	Ali	+	+	(-)	0
Johan	+	(+)	(-)	0	Maja	+	(+)	(-)	0
Sofia	+	(+)	(-)	0	Milos	(+)*	(+)	(-)	0
C_{scal}	1.0				C_{scal}	1.0			

En annan skillnad är användandet av strukturer på nivå 4 d.v.s. inversioner och predikativkongruens. 13 informanter i åk 5 når nivå 4 i och med att de producerar inversioner, 16 informanter gör det i åk 10. Ingen informant i åk 5 producerar strukturer med predikativkongruens medan sex informanter i åk 10 producerar strukturer med predikativkongruens.

När det gäller nivå 2 och nivå 3 kan inte PT visa på några skillnader mellan årskurserna, då grupperna i stort uppnår dessa nivåer. Skillnaden märks mer när det gäller användandet av nivå 3-morfologin d.v.s. nominalfraser och sammansatta verb. Här märks att åk 10 i större utsträckning använder dessa strukturer jämfört med åk 5 där nivå 3-strukturer i sig var svårt att finna i deras texter. 11 informanter i åk 10 har producerat nivå 3-strukturer jämfört med 7 informanter i åk 5.

Sammanfattningsvis kan skillnaden i utvecklingsnivåer mellan åk 5 och åk 10 alltså härledas till nivå 5 med bisatser och nivå 4 med inversioner och predikativ. Utöver det, kan också användandet av nivå 3 höra till skillnaden nivåmässigt mellan årskurserna.

6.5.4 Inlärarnas resultat på den morfologiska delen av PT

I resultatet som presenterats i de föregående avsnitten 6.5.1, 6.5.2 och 6.5.3 ligger tyngdpunkten på den syntaktiska delen av PT även om resultatet visas i sin totala omfattning. I det här avsnittet presenteras morfologiutvecklingen hos informanterna.

Trots att morfologin till viss del är omfattande i materialet är det svårt att hitta variation som bekräftar inlärarens nivå enligt förekomstkriteriet. Främst gäller det predikativkonstruktioner som är fåtaliga i materialet men också nominalfraser.

Om man bara undersöker inlärarens utveckling utifrån enbart morfologin – kan man då få fram en implikationell skala på resultatet? I detta avsnitt visas skalor som beskriver inlärarnas nivåer utifrån den morfologiska delen av PT. Både årskurs 5 och 10 presenteras ihop totalt i Tabell 22.

Till skillnad från tidigare redovisar jag inte ht/vt-grupperna var för sig här. Anledningen är att jag vill få till en översiktlig bild av den morfologiska delen. Skillnaden mellan årskurserna blir mer tydlig.

Tabellen visar tydligt att åk 10 ligger före i utvecklingen i och med att fler producerat predikativ och även nominalfraser eller verbfraser. Skalorna är implikationella vilket innebär att PT finner stöd hos gruppen även morfologiskt sett.

Tabell 22. Nivåer för åk 5 och åk 10 totalt för morfologi i skalor enligt förekomstkriteriet

Åk 5				Åk 10			
	2	3	4		2	3	4
Karin	+	+	-	Ella	+	+	+
Anna	+	+	-	Emma	+	+	+
Mattias	+	+	-	Linda	+	+	+
Dan	+	+	-	Lena	+	+	+
Viktor	+	+	-	Fredrik	+	+	+
Lovisa	+	+	-	Tomas	+	+	+
Peter	+	+	0	Louis	+	+	-
Fatima	+	-	-	Scarlett	+	+	-
Mikael	+	-	-	Ali	+	+	-
Johan	+	-	-	Börje	+	+	-
Mary	+	-	-	Eliza	+	+	-
Maria	+	-	-	Scott	+	0	-
Ola	+	0	-	Håkan	+	0	-
Sofia	+	0	-	Maja	+	0	-
Dennis	+	0	-	Jonas	+	0	-
Moa	+	0	-	Lisa	+	0	0
John	+	0	0	Lara	-	0	-
Kia	+	-	0	Milos	-	0	0
Maud	+	0	0	Ida	-	0	0
C_{scal}	1.0			C_{scal}	1.0		

6.5.5 Sammanfattande diskussion

Resultatet enligt förekomstkriteriet visar på ett starkt stöd för PT som utvecklingsteori för min undersökningsgrupp. Inlärarnas utveckling enligt PT är implikationell. Att dessutom PT kan visa på skillnader mellan åk 5 och åk 10 utvecklingsmässigt visar också att utvecklingen pekar uppåt i PT-nivåerna åldersmässigt.

Detta trots att variationen inom informantgruppen är stor. Det handlar om en relativt heterogen grupp med skilda bakgrunder – informanter med t.ex. invandrarbakgrund, inlärningssvårigheter och varierande grad av hörselskada. Ändå följer de utvecklingen enligt PT.

Visserligen finns det en del frågetecken. Då syftar jag på morfologidelen där det emellanåt saknas variation hos många inlärare främst på nivå 3 och nivå 4. Att nominalfraser och verbfraser eller konstruktioner med predikativ är fåtaliga gör att resultatet för morfologidelen är relativt svagt utifrån förekomstkriteriet jämfört med andra strukturer.

När det gäller syntaxdelen är dock resultatet mer tydligt vad gäller användningen av adverbial på första platsen i satsen och i kombination med inversioner. Här kan man säga att det finns tydliga skillnader i resultatet.

Tittar man på resultatet för morfologin så syns skillnad mellan informanterna. Åk 5 behärskar morfologin i mindre utsträckning än åk 10. Det gäller för både nivå 3 och nivå 4.

Utifrån resultatet kan man anta att syntaxen möjligen utvecklas före morfologin hos döva L2-inlärare. Det märks om man jämför bruket av inversioner med bruket av nivå 4-morfologi. Användningen av adverbial i kombination med inversionsregeln tycks komma före användningen av predikativ. Men ser man till PT-utvecklingen totalt sett så utvecklas informanterna enligt PT:s predikationer. Syntaxen utvecklas implikationellt, det finns inga exempel som visar på att t.ex. bisats tillägnas före inversion t.ex.

Under analysen kom det fram att förekomstkriteriet inte varit helt problemfritt att använda. Kriteriet har sina brister i att man behöver hitta ”par” som varierar, då det hos en del informanter saknas t.ex. morfologisk variation för nivå 2 motsvarande *dörren – dörrar* vilket gjorde att jag hos en del informanter inte kunde bedöma om de uppnått en viss nivå eller inte.

För att få en bredare bild av inlärarnas utveckling vill jag pröva att använda behärskningskriteriet som inlärningskriterium för PT:s nivåer och variera strikthetsgraden i kriterierna. Syftet är att få variation på resultatet och ge ytterligare dimension till inlärarens gradvisa utveckling.

6.6 Inlärarnas resultat enligt behärskningskriteriet

Här presenteras resultaten enligt behärskningskriteriet. Resultaten redovisas nedan med tabeller och kommentarer till dem. Tabellerna (23–28) visar informanternas nivåer i processbarhetshierarkin. + representerar uppnådd nivå enligt angivet kriterium, − att nivån inte uppnåtts och 0 att ingen kontext eller inte tillräckligt många kontexter för strukturen i fråga förekommer (mindre än 2 förekomster).

Resultaten presenteras här efter årskurserna och individernas uppnådda nivåer i PT enligt behärskningskriteriet som utformats enligt varierande strikthet: 90 %, 80 % och 50 % korrekt användning av strukturen. (Se avsnitt 6.2.2.3.)

I beräkningen av skalabiliteten har ett nollvärde beräknats som minus, i enlighet med tidigare forskning (t.ex. Glahn m.fl. 2001, Eklund Heinonen 2009). Det ligger närmast till hands att anta att ingen eller liten användning av någon aktuell struktur ska räknas som minus. I fall där det finns ett nollvärde innanför den implikationella linjen har jag genomfört två alternativa beräkningar av nollvärdet d.v.s. i både minus och plus. Skälet är att ett minusvärde innanför linjen och ett plusvärde utanför linjen ses som avvikande och betraktas som ”error” d.v.s. två fel i skalan finns (Hatch & Lazara-

ton 1991, s. 207).[22] Om man antar att inlärarens nollvärde innanför linjen däremot skulle vara ett plus innebär det att skalan skulle vara implikationell. Detta gäller i synnerhet för nivå 3-strukturer där det är brist på exempel i mitt material. Därför har jag ansett det som rättvist att genomföra två beräkningar. Skalbarhetskoefficienten (C_{scal}) till varje skala anges i fotnoten med ytterligare information om alternativ beräkning där det behövs.

Först presenteras åk 5-grupperna (åk 5 ht och åk 5 vt), sedan åk 10-grupperna (åk 10 ht och åk 10 vt) och sist presenteras totalresultatet för åk 5 och åk 10.

6.6.1 Åk 5-grupperna

Tabell 23 visar uppnådda nivåer hos åk 5 ht. Här kan man uppmärksamma flera saker. Resultatet visar att gruppen klarar få nivåer i synnerhet på 90 %-kriteriet men också på 80 %-kriteriet; dessa kriterier framstår som höga behärskningsnivåer för gruppen. Resultatet visar också att några avvikelser förekommer. Fatima klarar t.ex. nivå 3 före nivå 2 om vi utgår från alla kriterier. Kia klarar nivå 4 före nivå 3 och 2 vid 80 %-kriteriet men klarar också nivå 2 enligt 50 %-kriteriet. Nivå 3 tycks alltså vara svår för Kia.

Enligt 90 %-kriteriet ligger Dennis och Maud på nivå 2. Fatima klarar nivå 3 dock utan att klara nivå 2. De övriga åtta informanterna klarar ingen nivå alls, enligt detta kriterium.

Enligt 80 %-kriteriet klarar nu Dennis nivå 4 men kontext för nivå 3 saknas medan Maud ligger på nivå 2. Fatima klarar nivå 3 men utan att klara nivå 2 och Kia klarar nivå 4 men utan att klara nivå 2 och 3. Sju informanter uppvisar inga nivåer alls.

Enligt 50 %-kriteriet klarar två informanter nivå 4. Tre informanter ligger på nivå 3. Två informanter ligger på nivå 2. Två informanter, Kia och Dennis, klarar nivå 4 men utan att klara nivå 3. (Dennis saknar dock kontext för nivå 3.) En informant, Fatima, klarar nivå 3 dock utan att klara nivå 2.

Hos en del informanter ser resultatet i uppnådda nivåer olika ut beroende på vilket kriterium man utgår från. T.ex. Peter når nivå 4 vid 50 %-strikthet men ingen nivå vid 90 %-strikthet. När det gäller Fatima tycks speciellt nivå 2 vara svår, medan nivå 3 verkar vara svår för Kia.

Resultatet visar också att ingen av skalorna är implikationella. Värde för skalan för 80 %-kriteriet saknas och koefficienten för 90 %- och 50 %-kriteriet ligger långt under minsta värdet på 0.600. Avvikelserna i gruppen är alltså för många för att vi ska kunna utröna ett utvecklingsmönster. Särskilt märks avvikelserna i skalan för 80 %-kriteriet.

[22] Enligt Hatch & Lazaraton är linjedragning vid en implikationell skaleberäkning avgörande för den senare skalbarhetsberäkningen. Jag har noterat att Philipsson (2007) och Eklund Heinonen (2009) drar den implikationella linjen annorlunda mot vad som beskrivits i Hatch & Lazaraton (1991).

Tabell 23. Nivåer för åk 5 ht i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Maud	+	0	-	0	Dennis	+	0	+	0	Peter	+	+	+	0
Dennis	+	0	-	0	Maud	+	0	-	0	Karin	+	+	-	0
Fatima	-	+	-	0	Fatima	-	+	-	0	Anna	+	+	-	0
John	-	0	-	0	Kia	-	-	+	0	Mikael	+	+	-	0
Karin	-	-	-	0	Anna	-	-	-	0	Dennis	+	0	+	0
Kia	-	-	-	0	John	-	0	-	0	Kia	+	-	+	0
Anna	-	-	-	0	Karin	-	-	-	0	Maud	+	0	-	0
Johan	-	-	-	0	Johan	-	-	-	0	Johan	+	-	-	0
Peter	-	-	-	0	Peter	-	-	-	0	Ola	+	0	-	0
Mikael	-	-	-	0	Mikael	-	-	-	0	Fatima	-	+	-	0
Ola	-	0	-	0	Ola	-	0	-	0	John	-	0	-	0
C_{scal}	0.338					0[a]					0.198[b]			

[a]Om Dennis 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 0.331
[b]Om Dennis 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 0.337

Resultaten för åk 5 vt-gruppen (Tabell 24) visar att fyra informanter uppnår nivå 4 enligt 90 %-kriteriet. Dan och Moa klarar också nivå 4 men utan att klara nivå 3. (Moa saknar dock kontext för nivå 3.) En informant, Lovisa, uppnår nivå 2. De övriga tre informanterna klarar inga nivåer alls utifrån det här kriteriet.

Enligt 80 %-kriteriet uppnår fyra informanter nivå 4 implikationellt. Moa klarar också nivå 4 men saknar kontext för nivå 3. I jämförelse med 90 %-kriteriet avviker inte Dans resultat här. Tre informanter uppvisar inte någon nivå.

På 50 %-kriteriet är det nu fem informanter som klarar nivå 4. Moa dock utan att uppvisa kontext för nivå 3. Maria uppnår här nivå 2. Mary och Sofia klarar ingen nivå alls.

Två informanter, Dan och Lovisa, klarar vid 90 %-kriteriet färre nivåer än vid 80 %-kriteriet respektive 50 %-kriteriet. Dan och Lovisa drar alltså nytta av en lägre strikthet redan vid 80 %. Ytterligare en informant, Maria, drar också nytta av lägre strikthet men det först vid 50 %. Maria klarar då nivå 2.

När det gäller skalbarheten hos skalorna är de skalbara vid 50 % och 80 % men inte på 90 %. 90 %-skalan innehåller för många avvikelser för att vara skalbar då den ligger under koefficientens gräns på 0.600.

Hade Moa uppvisat kontext för positiv behärskning av nivå 3 hade dock alla skalorna varit implikationella.

Tabell 24. Nivåer för åk 5 vt i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Viktor	+	+	+	0	Viktor	+	+	+	0	Viktor	+	+	+	0
Mattias	+	+	+	0	Mattias	+	+	+	0	Mattias	+	+	+	0
Moa	+	0	+	0	Dan	+	+	+	0	Lovisa	+	+	+	0
Dan	+	-	+	0	Lovisa	+	+	+	0	Dan	+	+	+	0
Lovisa	+	-	-	0	Moa	+	0	+	0	Moa	+	0	+	0
Sofia	-	0	-	0	Sofia	-	0	-	0	Maria	+	-	-	0
Mary	-	-	-	0	Mary	-	-	-	0	Mary	-	-	-	0
Maria	-	-	-	0	Maria	-	-	-	0	Sofia	-	0	-	0
C_{scal}	0.555[a]					0.801[b]					0.779[c]			

[a]Om Moas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 0.801
[b]Om Moas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 1.0
[c]Om Moas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 1.0

6.6.2 Åk 10-grupperna

Tabell 25 visar uppnådda nivåer hos åk 10 ht. Generellt klarar två informanter, Ella och Louis, nivå 5.

Enligt 90 %-kriteriet uppnår en informant, Ella, nivå 5 implikationellt. En informant, Emma, uppnår nivå 4 implikationellt och en informant Louis klarar på det här kriteriet nivå 2 och 5 men inte nivå 3 och 4. Ida uppnår också nivå 4 men saknar kontext för nivå 3. De övriga fem informanterna når inga nivåer alls.

Enligt 80 %-kriteriet klarar nu Louis nivå 4. Två informanter, Emma och Ida ligger på nivå 4. (Ida dock utan att uppvisa kontext för nivå 3.) Två informanter Scarlett och Maja ligger nu på nivå 3 respektive nivå 2. De övriga tre klarar fortfarande inga nivåer.

Enligt 50 %-kriteriet klarar nu Louis tillsammans med Scarlett alla nivåer fram till nivå 5. Emma ligger fortfarande på nivå 4. Tillsammans med Ida klarar nu Maja och Scott nivå 4, fast utan att uppvisa kontext för nivå 3. Ali uppnår nivå 3. Håkan klarar inga nivåer.

Fler av informanterna ligger på högre nivåer med 50 %-kriteriet än med 80 %-kriteriet och i synnerhet 90 %-kriteriet. 90 %-kriteriet tycks vara en hög behärskningsgrad för informanterna här.

Informanterna når alltså olika nivåer beroende på vilken strikthetsgrad man väljer på kriteriet. T.ex. klarar Emma fler nivåer än Louis om man utgår från 90 % strikthet medan Louis ligger högst vid en lägre strikthet på kriteriet.

Tabell 25. Nivåer för åk 10 ht i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Ella	+	+	+	+	Ella	+	+	+	+	Louis	+	+	+	+
Emma	+	+	+	0	Louis	+	-	+	+	Ella	+	+	+	+
Louis	+	-	-	+	Emma	+	+	+	0	Scarlett	+	+	+	+
Ida	+	0	+	0	Ida	+	0	+	0	Emma	+	+	+	0
Scarlett	-	-	-	-	Scarlett	+	+	-	-	Maja	+	0	+	0
Ali	-	-	-	0	Maja	+	0	-	0	Scott	+	0	+	0
Scott	-	0	-	0	Ali	-	-	-	0	Ida	+	0	+	0
Maja	-	0	-	0	Scott	-	0	-	0	Ali	+	+	-	0
Håkan	-	0	-	0	Håkan	-	0	-	0	Håkan	-	0	-	0
C_{scal}	0.637[a]					0.667[b]					0.399[c]			

[a]Om Idas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 0.832
[b]Om Idas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 0.845
[c]Om Idas, Scotts och Majas 0 = + (nivå 3) så C_{scal}: 1.0

Skalorna för 90 %- och 80 %-kriteriet är skalbara d.v.s. implikationella, men inte för 50 %-kriteriet. Här är det för många avvikelser. Problemet ligger i att flera av informanterna uppvisar ingen kontext för nivå 3. Särskilt för skalan för 50 %-kriteriet blir det problem, då flera av informanternas nollvärde ligger innanför den implikationella linjen. Om man hade räknat deras nollvärde som om det vore plus hade alla skalor varit fullt implikationella.

Tabell 26 visar uppnådda nivåer hos åk 10 vt. Två informanter, Börje och Linda, ligger på nivå 5 på alla kriterier, medan tre informanter, Lena, Fredrik och Tomas uppnår nivå 4 på alla kriterier. Enligt 90 %-kriteriet uppnår tre informanter nivå 4 implikationellt medan en informant, Lisa, uppvisar nivå 4 dock utan att producera nivå 3-strukturer. En informant, Eliza, avviker från mönstret genom att klara nivå 4 utan att klara nivå 2 och 3. De övriga två når inte någon nivå. Två informanter klarar inga nivåer alls.

Enligt 80 %-kriteriet klarar två informanter nivå 4 men utan att klara tidigare nivåer på nivå 3 och nivå 2. Eliza klarar inte nivå 3 medan Jonas inte klarar nivå 2 samtidigt som han inte uppvisar kontext för nivå 3. Milos uppvisar ingen nivå alls.

Enligt 50 %-kriteriet når inte Milos heller nivå 2 medan sju informanter ligger på nivå 4. (Eliza dock utan att klara nivå 3, och Lisa, Lara och Tomas utan att uppvisa kontext för nivå 3.) Två informanter ligger på på nivå 5. Milos har dock inte visat på kontexter för nivå 3−5.

För Lara, Eliza och Jonas är en lägre strikthetsgrad i kriteriet positivt för deras resultat.

Tabell 26. Nivåer för åk 10 vt i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Börje	+	+	+	+	Börje	+	+	+	+	Börje	+	+	+	+
Linda	+	+	+	+	Linda	+	+	+	+	Linda	+	+	+	+
Lena	+	+	+	0	Lena	+	+	+	0	Lena	+	+	+	0
Fredrik	+	+	+	0	Fredrik	+	+	+	0	Fredrik	+	+	+	0
Tomas	+	+	+	0	Tomas	+	+	+	0	Tomas	+	+	+	0
Lisa	+	0	+	0	Lisa	+	0	+	0	Lisa	+	0	+	0
Lara	+	0	-	0	Eliza	+	-	+	0	Lara	+	0	+	0
Eliza	-	-	+	0	Lara	+	0	-	0	Jonas	+	0	+	0
Jonas	-	0	-	0	Jonas	-	0	+	0	Eliza	+	-	+	0
Milos	-	0	0	0	Milos	-	0	0	0	Milos	-	0	0	0
C_{scal}	0.692 [a]					0.455 [b]					0.111 [c]			

[a]Om Lisas 0 = + så C_{scal}: 0.833
[b]Om Lisas 0 = + så C_{scal}: 0.600
[c]Om Lisas, Laras och Jonas 0 = + så C_{scal}: 0.667

Skalan för 90 %- och 50 %-kriteriet är skalbara, medan 80 %- och 50 %-skalorna inte är det. Det beror på att det finns fler avvikelser i 80 %- och 50 %-skalorna som till stor del beror på saknade kontexter för nivå 3. Om informanterna som saknade nivå 3-strukturer innanför den implikationella linjen istället beräknats enligt ett positivt värde hade alla skalor varit implikationella även om 80 %- och 50 %-skalorna varit precis på eller nära gränsen 0.600.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna i den här gruppen ligger på en relativt hög nivå. I synnerhet enligt 50 %-kriteriet är skillnaderna mellan informanterna förhållandevis små.

6.6.3 Åk 5 och åk 10 totalt

Resultaten för hela årskurs 5 och 10 (både ht- och vt-gruppen) har slagits ihop var för sig i det här avsnittet. Syftet är att se om det påverkar skalorna. Större grupper och färre avvikelser som följd skulle kunna förbättra skalbarheten i skalorna, särskilt med tanke på att alla skalor hos åk 5 ht inte är skalbara.

Tabell 27 visar resultatet för hela årskurs 5. När det gäller implikationell skalbarhet finns det flera avvikelser i data vilket påverkar skalan för 90 %- och 80 %-kriteriet. De båda skalorna är inte skalbara då värdet för skalbarhetskoefficienten i de båda skalorna ligger under 0.600. Det innebär alltså att implikationell inlärningsgång inte kan uppvisas. Däremot är skalan för 50 % kriteriet skalbar.

Tabell 27. Nivåer för åk 5 totalt i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Viktor	+	+	+	0	Viktor	+	+	+	0	Peter	+	+	+	0
Mattias	+	+	+	0	Lovisa	+	+	+	0	Viktor	+	+	+	0
Moa	+	0	+	0	Mattias	+	+	+	0	Mattias	+	+	+	0
Dan	+	-	+	0	Dan	+	+	+	0	Lovisa	+	+	+	0
Lovisa	+	-	-	0	Dennis	+	0	+	0	Dan	+	+	+	0
Maud	+	0	-	0	Moa	+	0	+	0	Moa	+	0	+	0
Dennis	+	0	-	0	Maud	+	0	-	0	Dennis	+	0	+	0
Fatima	-	+	-	0	Fatima	-	+	-	0	Karin	+	+	-	0
Johan	-	-	-	0	Kia	-	-	+	0	Anna	+	+	-	0
Kia	-	-	-	0	Anna	-	-	-	0	Mikael	+	+	-	0
John	-	0	-	0	John	-	0	-	0	Kia	+	-	+	0
Karin	-	-	-	0	Ola	-	0	-	0	Ola	+	0	-	0
Peter	-	-	-	0	Johan	-	-	-	0	Maud	+	0	-	0
Mikael	-	-	-	0	Peter	-	-	-	0	Johan	+	-	-	0
Ola	-	0	-	0	Mikael	-	-	-	0	Maria	+	-	-	0
Anna	-	-	-	0	Karin	-	-	-	0	Fatima	-	+	-	0
Sofia	-	0	-	0	Sofia	-	0	-	0	John	-	0	-	0
Mary	-	-	-	0	Mary	-	-	-	0	Mary	-	-	-	0
Maria	-	-	-	0	Maria	-	-	-	0	Sofia	-	0	-	0
C_{scal}	0.571[a]					0.580[b]					0.619[c]			

[a]Om Moas 0 = + så C_{scal}: 0.730
[b]Om Dennis och Moas 0 = + så C_{scal}: 0.808
[c]Om Dennis och Moas 0 = + så C_{scal}: 0.798

Avvikelserna ligger i att en del informanter klarar nivå 3 eller 4 utan att ha klarat nivå 2 eller 3 samtidigt som kontext för nivå 3-strukturer saknas hos en del informanter. Hade däremot de informanterna med nollvärde innanför den implikationella linjen beräknats efter positivt värde hade alla skalor varit implikationella.

Bortsett från avvikelserna ger tabellen information om vilka nivåer inlärarna klarar och vilka nivåer som de ligger på. Man kan konstatera att PT-bisatser saknas och att många informanter inte klarar nivå 4. Nivå 3 är p.g.a. få kontexter svårbedömd medan det finns informanter som inte klarar nivå 2. Det syns också att de olika inlärningskriterierna ger olika utslag beroende på vilken strikthetsgrad som används. På t.ex. 90 %-kriteriet klarar många inte nivå 2.

När det gäller skalbarheten i skalorna kan konstateras att nollvärden för nivå 3-strukturer innanför linjen hos en del informanter påverkar skalorna.

Tabell 28. Nivåer för åk 10 totalt i skalor enligt behärskningskriteriet

	90 %					80 %					50 %			
	2	3	4	5		2	3	4	5		2	3	4	5
Ella	+	+	+	+	Ella	+	+	+	+	Louis	+	+	+	+
Börje	+	+	+	+	Börje	+	+	+	+	Ella	+	+	+	+
Linda	+	+	+	+	Linda	+	+	+	+	Scarlett	+	+	+	+
Emma	+	+	+	0	Emma	+	+	+	0	Börje	+	+	+	+
Lena	+	+	+	0	Lena	+	+	+	0	Linda	+	+	+	+
Fredrik	+	+	+	0	Fredrik	+	+	+	0	Emma	+	+	+	0
Tomas	+	+	+	0	Tomas	+	+	+	0	Lena	+	+	+	0
Lisa	+	0	+	0	Louis	+	-	+	+	Fredrik	+	+	+	0
Ida	+	0	+	0	Scarlett	+	+	-	-	Tomas	+	+	+	0
Louis	+	-	-	+	Ida	+	0	+	0	Ali	+	+	-	0
Lara	+	0	-	0	Lisa	+	0	+	0	Lisa	+	0	+	0
Eliza	-	-	+	0	Eliza	+	-	+	0	Scott	+	0	+	0
Scarlett	-	-	-	-	Lara	+	0	-	0	Ida	+	0	+	0
Ali	-	-	-	0	Maja	+	0	-	0	Lara	+	0	+	0
Håkan	-	0	-	0	Jonas	-	0	+	0	Jonas	+	0	+	0
Maja	-	0	-	0	Håkan	-	0	-	0	Maja	+	0	+	0
Scott	-	0	-	0	Ali	-	-	-	0	Eliza	+	-	+	0
Jonas	-	0	-	0	Scott	-	0	-	0	Håkan	-	0	-	0
Milos	-	0	0	0	Milos	-	0	0	0	Milos	-	0	0	0
C_{scal}	0.715[a]					0.582[b]					0.260[c]			

[a]Om Lisas och Idas 0 = + så C_{scal}: 0.866
[b]Om Lisas och Idas 0 = + så C_{scal}: 0.760
[c]Om Lisas, Idas, Scotts, Laras, Jonas och Majas 0 = + så C_{scal}: 0.848

negativt. Hade det varit positiva värden innanför skalorna hade skalorna varit implikationella.

I Tabell 28 presenteras de båda åk 10-grupperna tillsammans. Uppnådda nivåer för åk 10 ligger högre än för åk 5, dels för att PT-bisatser finns hos gruppen dels för att fler klarar nivå 4. Även om PT-bisatser används i årskursen så är det hos som mest endast 5 informanter som de förekommer. De andra informanterna uppvisar inga kontexter för PT-bisatser.

Avvikelserna här är många vilket avspeglas i skalorna. Endast 90 %-skalan hos åk 10 är implikationell och skalbar då skalbarhetskoefficienten överstiger värdet 0.600. 80 %-skalan är inte långt efter men under koefficientsvärdet 0.600. 50 %-skalan är däremot klart oskalbar. Att det är många nollvärden innanför linjen, i synnerhet för 50 %-skalan, påverkar också skalbarheten negativt. Hade det varit positiva värden innanför linjen hade skalbarheten hos skalorna sett annorlunda ut. Då hade alla skalor varit skalbara.

Inlärarnas resultat här förändras också beroende på vilken strikthetsgrad kriteriet har. Vid 90 % strikthet klarar fyra informanter nivå 5, tio informanter nivå 4 och sju informanter nivå 3 (inklusive avvikelser). Avvikelserna består i att Louis klarar nivå 5 men inte nivå 3 och 4 och Eliza klarar nivå 4 utan att klara nivå 2 och 3. Sju informanter uppvisar inga nivåer alls. Åtta informanter saknar kontext för nivå 3 i sina texter, varav två informanter, Lisa och Ida, påverkar skalbarheten i och med att deras nollvärde är innanför linjen.

Enligt 80 %-kriteriet klarar fyra informanter nivå 5, tolv informanter nivå 4 och åtta informanter klarar nivå 3. Eliza och Louis avviker fortfarande från mönstret men med viss förändring. Eliza klarar här nu förutom nivå 4 även nivå 2 medan Louis förutom nivå 5 och 2 nu klarar nivå 4. Ny avvikelse tillkommer här i och med att Jonas klarar nivå 4 men inte nivå 2 och kontext saknas för nivå 3. Fyra informanter uppvisar inga nivåer alls, vilket innebär att tre informanter gynnas av den lägre strikhetsgraden; Scarlett utvecklar nivåer upp till nivå 3 medan Lara och Maja klarar nivå 2.

Utifrån 50 %-kriteriet klarar nu fem informanter nivå 5 och 16 informanter klarar nivå 4 medan 10 informanter klarar nivå 3. Eliza bibehåller sin avvikelse. Istället uppstår en stor avvikelse i och med att kontext för nivå 3 saknas hos många informanter här.

Sammanfattningsvis kan konstateras att hos åk 10 klarar ett stort antal informanter nivå 4 om man utgår från 50 %-kriteriet (även om många saknar nivå 3). 16 av 19 informanter når den nivån (inklusive avvikelser). Vid ett högt behärskningskriterium som 90 % så klarar nästan halva gruppen nivå 4 d.v.s. tio informanter (inklusive avvikelser). Detta kan ställas i relation till åk 5 där åtta respektive fyra klarar nivå 4 (inklusive avvikelser) enligt 50 %-respektive 90 %-kriteriet.

Ett stort problem är att nivå 3-strukturer saknas hos flera av informanterna här, särskilt påfallande är det för åk 10. Det har påverkat skalorna negativt.

6.6.4 Sammanfattande diskussion

Vad gäller stöd för PT som utvecklingsteori för döva L2-inlärare får vi enligt behärskningskriteriet blandade resultat från grupperna. Skulle man söka efter stöd för PT utifrån behärskningskriterierna skulle teorin få svagt stöd. Stödet för PT är svagt för åk 5 totalt sett enligt skalorna i Tabell 27. Endast en skala, nämligen för 50 %-kriteriet, är skalbar. För de andra skalorna i tabellen är skalbarheten obefintlig.

När det gäller åk 10 får PT utifrån behärskningskriteriet lika svagt stöd. Detta framgår av de implikationella värdena för åk 10 (se Tabell 28). Alla skalor utom skalan för 90 %-kriteriet ligger under koefficientsvärdet 0.600.

Ett stort skäl till den svaga skalbarheten hos skalorna är dock att nivå 3 saknas hos flera informanter vilket orsakar ett antal nollvärde i skalorna som

påverkar skalbarheten. Som visats i alternativ beräkning kunde skalbarheten sett annorlunda ut om det funnits positiv kontext för nivå 3. Då hade skalorna varit skalbara för alla årskursgrupper förutom åk 5 ht.

En annan sak som är intressant att diskutera rör hur skalabiliteten påverkas när man fogar ihop årskursgrupperna. T.ex. hade åk 5 vt två implikationella skalor (se Tabell 24) medan åk 5 ht hade inga implikationella skalor (se Tabell 23). Fogar man ihop deras resultat får man endast en svag implikationell skala på 50 %-skalan (se Tabell 27). Det innebär alltså att antal kan påverka skalbarheten och resultatet.

För PT tycks alltså inte behärskningskriteriet stödja utvecklingshypotesen lika bra som förekomstkriteriet gör. Det blir många avvikelser som gör att en del resultat inte blir implikationellt skalbara. Här är dock på sin plats att nämna att PT i grunden egentligen bygger på förekomstkriteriet. Därför ska man egentligen inte utgå från kriterier som bygger på behärskning om man vill validera PT i sig som modell. Pienemann kritiserar ju kriterier som bygger på behärskning (Pienemann 1998). Utgår man från mitt PT-resultat som bygger på förekomstkriteriet får teorin däremot ett starkt stöd (se 6.5). Det går med andra ord att använda PT som modell för att beskriva döva L2-inlärares grammatiska utveckling.

Här har jag tillämpat behärskningskriterier för att få en mer varierad bild av inlärarnas ”färdighet” inom de olika strukturer som ingår i PT. Utifrån resultatet tycks de olika behärskningskriterierna ge information om hur informanterna behärskar de olika nivåerna. Tillämpningen av behärskningskriterier visar också att olika strikthet på kriterierna kan ge olika resultat. T.ex. är skillnaderna i resultat enligt 90 %- och 50 %-kriteriet påfallande för båda årskurserna.

Finns det någon skillnad mellan grupperna d.v.s. mellan åk 5 ht och åk 5 vt och mellan åk 10 ht och åk 10 vt? Medför ett ”inlärningsförsprång” på upp till ett halvår att vt-grupperna producerar högre nivåer än respektive ht-grupper? Av resultaten för uppnådda PT-nivåer att döma verkar vt-grupperna (åk 5 vt och åk 10 vt) generellt ligga på högre PT-nivåer än ht-grupperna (åk 5 ht och åk 10 ht). Sju informanter i åk 10 vt och tre informanter i åk 10 ht klarar nivå 4 vid 90 % strikthet (se Tabell 25 och Tabell 26). För åk 5 klarar fyra i åk 5 vt nivå 4 medan ingen i åk 5 ht gör det (se Tabell 23 och Tabell 24). Resultatet visar alltså att vt-grupperna, som har ungefär ett halvårs försprång i sin skolgång jämfört med ht-grupperna, ligger före i utvecklingen. De klarar förhållandesvis fler strukturer.

Som framgår av 6.6.3 visar resultatet en tydlig skillnad när det gäller åldern och behärskning av strukturer. Om man jämför den yngre gruppen (åk 5) med den äldre gruppen (åk 10) så klarar årskurs 10 högre nivåer än årskurs 5 totalt. För det första används PT-bisatser i större utsträckning hos åk 10, för det andra klarar fler i åk 10 nivå 4 oavsett strikthetsgrad på kriteriet. Bilden stämmer alltså ganska bra med förväntningen d.v.s. att äldre informanter borde klara högre nivåer än yngre.

Utifrån behärskningskriterierna upptäckte jag också att morfologin på nivå 2 och 3 tycks vara svårare att tillägna sig än nivå 4 för en del informanter. Det krävs dock en mer kvalitativ analys av själva data för att undersöka hur strukturerna på nivå 2 och 3 ser ut hos gruppen. Detta görs i avsnitt 6.7.

6.7 Informanternas språk

I detta avsnitt beskrivs informanternas svenska utifrån ett kvalitativt perspektiv. Här presenterar jag dels de strukturer som ingår inom ramen för PT, dels andra konstruktioner som inte omfattas av PT-analysen men som informanterna använder. Syftet är att visa på hur deras språk ser ut och vilket språk de använder rent kvalitativt. Jag vill alltså beskriva informanternas språk i detalj och beskriva deras användning av de olika strukturer som är aktuella inom PT. Jag vill också relatera deras språk till tidigare forskning i sv2-området mer generellt.

Utgångspunkten är alltså PT:s nivåer. Ordningen i avsnittet delas upp i delavsnitt som följer nivåerna enligt PT:s hierarki. Först inleder jag med att beskriva de drag som hör ihop med de lägre PT-nivåerna för att sedan successivt gå upp i nivå. Jag inleder alltså med nivå 2 och avslutar med nivå 5.

I delavsnitten går jag i flera av dem först igenom en del kvantitativa data t.ex. hur många nominalfraser det finns och vilka typer som finns. Syftet är att karaktärisera materialet och dess innehåll utifrån ett PT-perspektiv. Efteråt diskuterar jag olika exempel som finns i materialet utifrån ett kvalitativt perspektiv.

Därefter följer en sammanfattande diskussion. Några av frågorna som besvaras i avsnittet är: Hur ser användningen av verb och substantiv ut? Vilka typer av nominalfraser ser man i materialet? Vad står på fundamentplatsen vid tillämpning av inversioner vid t.ex. adverbialspetsställning? Vilka sorters predikativ ser man i materialet? Vilka bisatstyper förekommer i materialet? Sedan jämför jag också hur språket ser ut hos årskurserna och hos de med lägre PT-nivåer och de med högre PT-nivåer. Finns det skillnader kvalitativt sett enligt årskurs och färdighetsnivå?

6.7.1 Nivå 2: lexikal morfologi

Den lexikala morfologin i mitt material är omfattande. Över 2700 strukturer finns att tillgå. (Se 6.2.1 och även 4.4.1 för en beskrivning av vilka strukturer som åsyftas.) Någon detaljerad kvalitativ beskrivning av dessa strukturer ger jag inte här (jämfört med kommande avsnitt om strukturerna på de andra nivåerna). Här kommer jag att fokusera på att beskriva mer generellt vad för slags strukturer som förekommer på den här nivån. Vad är mer vanligt i

materialet – strukturer med tempus, bestämdhet eller pluralis? Därutöver kommer jag att ta upp några exempel på användningen av dessa strukturer och hur de används av informanterna på olika sätt.

I materialet finns många verb. Hur verben används varierar hos informanterna. Informanter som ligger tidigt i utvecklingen är mer osäkra i sin användning av tempusböjningen. Hos dem saknar många verb tempusböjning som i exemplen:[23]

(3) Tiger sova (John 5ht MS 1)

(4) plötslig hör någon knack. (John 5ht MS 2)

Sova illustrerar ett verb som man med säkerhet kan säga saknar tempusböjning. Verbet *hör* däremot är mer svårt att tolka då det målspråkligt motsvarar verbet *höra* i presens, här har jag bedömt det som att inläraren tilllämpar presensform. *Knack* är en typ av exempel där ordet både kan vara verb eller substantiv t.ex. ”knackningar”, här ligger det dock närmast till hands att tolka det som ett verb dels för att det är mer sannolikt p.g.a. kontexten dels för att substantivformen *knackningar* är mer komplex än verbet *knacka*.

Utöver det finns också en del ord som tycks användas som oböjda verb hos en del inlärare t.ex. *kniv*, *puss* och *tillbaka* i exemplen:

(5) Sen mus kniv på påse. (Sofia 5vt MS 19)

(6) Jag pusssss råtta. (Mary 5vt MS 39)

(7) och mus tillbaka (Fatima 5ht MS 33)

Sådana tempusoböjda verb är mer förekommande hos åk 5 än hos åk 10 när det gäller antalet informanter som använder oböjda verb i texten.

När det gäller verb som tempusböjs finns det skillnad i hur informanterna använder tempus. De som ligger tidigt i språkutvecklingen blandar tempusformer i större utsträckning och/eller varierar med tempusoböjda verb som i exemplen:

(8) och rosa katten drömde att musen fryser (Maud 5ht MS 26)

(9) han går till dörr och öppna (Anna 5ht MS 3)

Både presens och preteritumformer och/eller tempusoböjda verb förekommer, fast kontexten i de flesta fall påbjuder ett tempusbruk i dåtid.

Det finns ett ord som är återkommande i texten: *såg* d.v.s. verbet *se* i preteritumform som i exemplet:

(10) och han följer till kylskåp och såg en råtta som äter Tigerns mat! (John 5ht MS 12)

[23] Här har jag vid informantens namn satt dit information om årskurs och grupp. T.ex. beteckningen ”5ht” står för årskurs 5 och ht-grupp.

Just ordet *såg* förekommer hos många av informanterna medan *se*/*ser* är jämförelsevis mycket sällsynt i materialet. Då det böjs som ett starkt verb är det svårt att avgöra om inläraren är medveten om preteritumformen. Här misstänker jag dock en sorts påverkan från teckenspråkets ”SÅG” som är en motsvarighet till *se/såg* som har en munartikulation som liknar motsvarande utformning av *såg*. Det kan förklara att många av informanterna som i texten använder presensformer i andra ord skriver ordet *se* i preteriumformen *såg* och inte i presens. Ordets motsvarighet på teckenspråk har dock inte samma semantiska ram − på teckenspråk kan tecknet ha en betydelse som mer liknar det svenska *upptäcka*. Alternativa uttryck inom samma kontext är t.ex. *upptäck* (*upptäcker*, *upptäckte*), *fann* (*finner*), *märkte* och *fick syn på* bland annat.

Det finns två informanter i åk 10 som konsekvent använder presensformer hos verb hela texten igenom. Här skriver de också *ser* och inte *såg*. Det kan bekräfta att de två informanterna är medvetna om tempus och har lärt sig att hålla sig till ett tempus.

När det gäller verb i preteritum består de, hos de yngre eller tidiga inlärarna, övervägande av starka verb t.ex. *fick*, *var*, *sprang*, *åt*, *gick*, *sov* och som nämnts *såg*. Svaga verb med preteritumändelser t.ex. *tänkte* eller *pussade* är inte lika förekommande – de förekommer oftast i presensform eller som oböjda verb. De informanterna skriver alltså övervägande i presensformer och där preteritum förekommer består verben i många fall bara av starka verb med få undantag, som om det vore ett lexikalt fenomen. Det verkar finnas ett tydligt mönster att presensformer används före preteritumformer. Det kan förklara att en del informanter använder presens i kombination med oböjda verb (se t.ex. exempel 9 ovan). Jag tolkar det som att de är osäkra i sin val av tempusformer och då eventuellt undviker tempus.

De som ligger längre fram i sin språkutveckling blandar inte tempusformer i lika stor utsträckning. Här ligger istället tempusfokusen på dåtid d.v.s. preteritumformer är det huvudsakliga tempusvalet hos dem. Därför är det hos dessa informanter som det blir problematiskt att tillämpa förekomstkriteriet på just tempus där man analyserar enligt en minimalt par-princip, d.v.s. att man söker efter ett och samma ord som används med olika böjningar. Men då de informanterna inte växlar tempusformer har det varit svårt att hitta par av samma verb som uttrycks i olika tempusformer. Då har jag fått luta mig på bruket av substantiv, där inlärarna växlar mellan obestämd och bestämd form, när det gäller att analysera om inlärarna når nivå 2 enligt förekomstkriteriet.

Substantiv i materialet är inte lika ofta förekommande i jämförelse med verb. Det beror delvis på att inlärarna använder sig av namn eller pronomen för att referera till karaktärerna i serien som de återberättar från. Sådana referenser är frekventa i materialet.

I samband med substantiv analyseras i PT-analysen två böjningskategorier: bestämdhet och numerus. I materialet är dock numerusböjningar

fåtaliga. De återfinns bara hos några av informanterna och med begränsad variation. När det gäller bestämdhet analyseras bestämda former på nivå 2 i PT och obestämda former d.v.s. artikel + substantiv på nivå 3 då den senare räknas som en nominalfras.

I exemplen ovan ser vi att flera av substantiven är oböjda t.ex. *mus*, *påse* och *råtta*. Sådana återfinns särskilt hos dem som ligger tidigt i utvecklingen. Hos dem är substantiven övervägande oböjda. Karaktäriskt för en del av de här informanternas texter är också att de gärna upprepar namn t.ex. *Tiger* hela texten igenom istället för att t.ex. använda pronomen eller annat subtantiviskt uttryck.

Ibland kan det föreligga svårigheter i att tolka om ett oböjt substantiv (d.v.s. substantiv utan någon form av bestämdhet) är rätt använt som ett ”naket substantiv” eller inte. Men i de flesta fall där naket substantiv påträffas är det i en kontext där någon form av bestämdhet krävs som i exemplet:

(11) han kastade råtta i ute. (Anna 5ht MS 13)[24]

En del namn särskilt de som knyter an till Rosa pantern eller musen/råttan i serien har lyfts ur från analysen. Detta har gjorts om variation hos dem saknas t.ex. om informanten enbart benämner Rosa pantern som *katten* hela texten rakt igenom utan att variera. Då betraktar jag det alltså som ett namn. Om det däremot finns variation t.ex. *en mus* och *musen* i texten så betraktar jag det inte som namn utan tar med substantivet i analysen av lexikal morfologi.

6.7.2 Nivå 3: nominalfraser och verbfraser

Antalet nominalfraser och verbfraser (se 4.4 för beskrivning av nominalfraser och verbfraser) i materialet fördelas mellan informantgrupperna enligt Tabell 29.

När det gäller nivå 3 är verbfraser vanligare i antal än nominalfraser hos alla grupper med ungefär lika stora proportioner. Något mönster för att det existerar kvantitativa skillnader i användandet av verbfraser kan inte urskiljas mellan grupperna. Antalet verbfraser är förhållandevis jämnt mellan grupperna. När det gäller nominalfraser kan man dock notera att nominalfraser inte förekommer i lika stor utsträckning hos åk 5 vt som hos de andra grupperna och att åk 10 vt har störst antal nominalfraser.

I materialet finns det gott om exempel på nominalfraser, men analysen av nominalfraser enligt PT är mer begränsad på olika sätt. Därför är antalet nominalfraser som analyserats inom PT mindre. Jag kommer att redogöra i detalj hur jag analyserat dem. I PT analyseras inte genitivkonstruktioner i NP men i den här kvalitativa analysen har jag tagit med genitivkonstruktioner.

[24] I texten introducerades tidigare referenten *råtta* med obestämd artikel d.v.s. *en råtta*.

Tabell 29. Antal nominalfraser och verbfraser åk 5 och åk 10

Informantgrupp	Antal nominalfraser	Antal verbfraser	Totalt
Åk 5 ht	16	24	40
Åk 5 vt	8	22	30
Åk 10 ht	14	17	31
Åk 10 vt	28	22	50
Totalt	66	86	152

Därtill kommer andra nominalfraser i materialet som inte är ”med” i PT även att redovisas här (se nedan 6.7.2.1).

6.7.2.1 Nominalfraser

Först presenterar jag det allmänna bruket av nominalfraser. Så långt som möjligt har jag utgått från Axelssons (1994) studie om utveckling av nominalfraser hos L2-inlärare i svenska. Detta främst för att på ett överskådligt sätt kunna redovisa mina informanters nominalfraser. Dessutom ges möjligheten att göra en översiktlig jämförelse med mina resultat.

Axelsson (1994) studerade inlärningen av nominalfraser i svenska som L2 hos 20 finska, 20 polska och 20 spanska inlärare. Deras inlärning av nominalfraser undersöktes genom ett material bestående av intervjuer. Hälften av informantgruppen hade låg färdighetsnivå i svenska medan den andra hälften hade hög färdighetsnivå, jämnt fördelade över de olika L1-grupperna.

Tabell 30. Nominalfrasgrupper enligt Axelsson (1994)

Grupp 1			Grupp 2			Grupp 3	
Namn	Nakna substantiv	**NP med ett attribut**	**NP med attribut och b. artikel**	NP med b. artikel	**NP med f. artikel**	**NP med f. artikel och ett attribut**	**NP med f.artikel, ett attribut och b. artikel**
Krister	*bok*	*min bok*	*senaste boken*	*boken*	*en bok*	*en röd bok*	*den röda boken*

Axelssons resultat visar att L2-inlärares inlärning av nominalfraser utvecklas i tre steg i svenska. Principen för utvecklingen kan sammanfattas så att inlärarna lär sig nominalfraser efter deras formella svårighetsgrad d.v.s. ju fler formella regler som kopplas till en nominalfras, desto svårare är det att tillägna sig den. Axelsson (1994) har indelat nominalfraser i tre grupper, vilka likställs med de tre steg som de lärs in i.

De tre grupper och de strukturer, som presenteras i detalj här (Tabell 30), bygger alltså på Axelsson (1994). Jag har markerat de nominalfraser som omfattas av PT:s definition i fet stil.

Axelsson (1994) beskriver de olika nominalfrasgrupperna enligt följande:

Grupp 1: Här återfinns förutom namn och nakna substantiv kategorin ”NP med ett attribut” med vilket menas en NP med en formell svårighet d.v.s. attribut som står före substantiv t.ex. possessiva pronomen, *alla*, *andra*, *den*, *denna*, *dessa*, *nästa*, *samma*, *varje*. Axelsson har två kategorier för ”NP med ett attribut” – en som rör bestämda NP t.ex. *min bok* och en som rör obestämda NP där t.ex. antal ingår som t.ex. i *tre böcker*. Jag slår dock ihop dem här till en kategori då de ingår i samma grupp.

Grupp 2: Kategorin ”NP med attribut och bestämd artikel (b. artikel)” består av en NP med två formella svårigheter, ett attribut och en bestämd artikel (böjning) t.ex. *förra året*, *sista dagen*. Kategorin ”NP med bestämd artikel” är ett substantiv i ensam form med bestämd artikel, t.ex. *boken*. I PT analyseras den här kategorin på nivå 2 och behandlas alltså inte i det här avsnittet. Kategorin ”NP med framförställd artikel (f. artikel)” består av en NP med en formell svårighet i form av en fristående obestämd artikel t.ex. *en bok*.

Grupp 3: Kategorin ”NP med framförställd artikel (f. artikel) och ett attribut” beskrivs som en NP med två formella svårigheter i form av en fristående obestämd artikel och ett attribut. Kategorin ”NP med framförställd artikel (f. artikel), ett attribut och bestämd artikel (b. artikel)” definieras som en NP med tre formella svårigheter, en fristående bestämd artikel, ett attribut och en bestämd artikel t.ex. *den röda bilen*.

Utvecklingsmönstret för grupperna ser ut så här: Grupp 1 > Grupp 2 > Grupp 3.

Dessa strukturer som återfinns i dessa tre grupper tas alltså inte alla upp i min PT-analys av nominalfraser t.ex. omfattas inte namn och genitivkonstruktioner. PT intresserar sig bara för vissa utbyggda nominalfraser på nivå 3 (se 4.4.1). Axelsson å andra sidan beskriver NP som en strukturell enhet där lexikala enheter ingår.

Med anpassning till PT:s definition på nominalfraser indelar jag alltså mina informanters nominalfraser efter Axelsson så som visas i Tabell 31.

Inom grupp 1-nominalfraser är dessa konstruktioner vanliga i mitt material: *hans säng*, *hans mat*, *annan parfym*. Inkorrekta konstruktioner som finns inom den här kategorin är t.ex. *sina sängen* och *sin sovrum*.[25]

[25] I denna kategori ingår även konstruktioner med genitiv. Dessa omfattas inte av PT-analysen men jag redovisar dem här i den kvalitativa analysen.

Tabell 31. Axelssons nominalfrasgrupper som behandlas här

Grupp 1	Grupp 2		Grupp 3	
NP med ett attribut	NP med attribut och b. artikel	NP med f. artikel	NP med f. artikel och ett attribut	NP med f.artikel, ett attribut och b. artikel
min bok	*senaste boken*	*en bok*	*en röd bok*	*den röda boken*

Inom grupp 2 är vanliga konstruktioner: *en påse*, *en mus*, *en råtta* och *ett spår* men också konstruktioner som *hela tiden*. Inkorrekta konstruktioner som finns inom kategorin består av bl.a. *en hål*, *en musfällan* och *denna musfällan*.

Grupp 3 är i högsta grad varierande och en sammanställning av vanliga konstruktioner är därför inte möjlig att göra. Istället tar jag upp några exempel på konstruktioner inom kategorin: *ett nytt spår*, *den lilla musen*, *en kall vinternatt*. Inkorrekta konstruktioner som återfinns inom denna kategori kan se ut som följande: *bra sak*, *sina sköna sängen* eller *den lilla råtta*.

Fördelningen i dessa grupper ser för årskurserna i materialet ut som i Tabell 32.

En direkt jämförelse mellan Axelssons och mitt resultat är inte möjlig eftersom det finns för många faktorer som inverkar, bl.a. våra olika definitioner av nominalfraser och hur vi analyserat vad som är en korrekt NP. Men vissa likheter med hennes resultat kan dock konstateras, bl.a. att grupp 3 nominalfraser är mindre förekommande hos informanterna än grupp 1 och 2 totalt sett. Bruket av nominalfraser inom grupp 1 och grupp 2 är vanligare än grupp 3, vilket jag tolkar som att resultatet på detta sätt stöder Axelssons (1994) resultat. Bruket av grupp 3-nominalfraser är dessutom mer frekvent hos årskurs 10 totalt än årskurs 5 totalt, vilket också stämmer överens med Axelssons resultat, då man kan förvänta sig att åk 10 bör ha kommit längre i sin språkutveckling än åk 5 och således använder fler komplexa NP.

Ytterligare en faktor som stämmer överens med Axelssons resultat är behärskningsgraden av de olika nominalfrasgrupperna. Utifrån tabellen ser vi att spridningen är minst inom grupp 1, litet större i grupp 2 och störst i grupp 3 där informanterna ligger på en spridningsvidd mellan 45 % och 96 % när det gäller behärskning av grupp 3-nominalfraser. Medan behärskningen av grupp 1-nominalfraser är förhållandevis hög och jämn genom årskurserna.

Tittar man på hur grupperna lyckas inom respektive NP-grupper ser man att åk 10 vt håller en jämn nivå förutom i grupp 3-nominalfraser där de når en marginellt högre grad av korrekthet än i de mindre komplexa grupperna d.v.s. 1 och 2. Det tyder på att gruppen ”klarar” alla nivåer. I jämförelse behärskar inte åk 10 ht grupp 3-nominalfraser som t.ex. åk 5 ht och åk 5 vt. Dock är antalet grupp 3-nominalfraser litet hos åk 5 vt. Endast 4 producerade exempel finns.

Tabell 32. Fördelningen nominalfraser åk 5 och åk 10 (Antal rätt/antal NP, andelen inom parentes)

	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Totalt
Åk 5 ht	43/54 (.80)	41/51 (.80)	6/10 (.60)	90/115 (.78)
Åk 5 vt	29/33 (.88)	27/37 (.73)	3/4 (.75)	59/74 (.80)
Åk 10 ht	41/44 (.93)	44/51 (.86)	5/11 (.45)	90/106 (.85)
Åk 10 vt	39/42 (.93)	43/49 (.88)	25/26 (.96)	107/117 (.91)
Totalt	153/174 (.88)	154/187 (.82)	39/51 (.76)	346/412 (.84)

Vilka informanter är det som använder grupp 3-nominalfraser? För åk 10 totalt är det 13 informanter som producerat minst en nominalfras av typen grupp 3. Av dem ligger åtta informanter på nivå 5 i PT medan fyra ligger på nivå 4 i PT-hierarkin och en på nivå 3. Fem av dem producerar inkorrekta exempel varav fyra av dem kommer från gruppen åk 10 ht.

När det gäller åk 5 har 11 informanter producerat exempel på grupp 3-nominalfraser. Av dem ligger åtta på nivå 4 medan tre ligger på nivå 3. Fem av dem producerar inkorrekta exempel.

Det verkar alltså som om de mer komplexa grupp 3-nominalfraserna i större utsträckning produceras av informanter som ligger högt i PT-hierarkin d.v.s. på nivå 4 eller nivå 5. De som ligger på nivå 3 producerar i första hand mindre komplexa nominalfraser inom grupp 1 eller 2. Det finns alltså en viss kvalitativ skillnad mellan informanterna som producerar nominalfraser enligt Axelssons kategorisering. Komplexa nominalfraser som grupp 3-nominalfraser behärskas i större utsträckning av de som ligger på höga PT-nivåer.

PT:s definition av nominalfraser är dock striktare. Här är det viktigt att man kan se den grammatiska överföringen inom frasen. För att kunna se det måste formerna som uttrycker den grammatiska tillhörigheten t.ex. plural vara markerad på minst två ”ställen” i frasen t.ex. *röd**a** bil**ar***. Det innebär att många av de nominalfraser som finns i materialet faller utanför ramen för PT. Det gäller för vissa grupp 1- och grupp 2-strukturer. I mitt material innebär det att jag inte kan analysera följande exempel på nominalfraser enligt PT:

- **NP med genitivkonstruktioner**. T.ex. *hans mat*. Genitivkonstruktioner saknar markerade former t.ex. suffix som uttrycker bestämdhet.
- **NP med en fristående obestämd artikel**. T.ex. *en påse*, *en hål*. Här handlar det om genustillhörighet. Enligt PT betraktas det som lexikal kunskap. Inte heller kan man se den grammatiska överföringen här. Strukturer som ***en** musfäll**an*** kan dock analyseras. Här skulle man kunna mena att information om genus överförts mellan orden i frasen, då genus är markerat på två ”ställen” i frasen.
- **NP med olika typer av pronomen som attribut**. T.ex. *sin sovrum*, *nästa dag*, *samma fotspår*, *den natt*. Däremot kan exempel som ***sin***

*säng**en*** eller ***något** ljud**et*** sägas visa att inläraren är medveten om genuskongruens. Dessa har jag då betraktat som processbara i min PT-analys.

- **Vissa pluralkonstruktioner**. Nominalfraser där huvudordet böjs i nollplural t.ex. *några spår* eller *nya fotspår* kan inte heller bedömas (jfr Hammarberg 1996). Hade det funnits strukturer som *Några **nya** fotspår* hade de däremot gått att analysera enligt PT. Det gör det dock inte i mitt material.
- **Vissa adjektivattribut**. T.ex. adjektiv i komparativ *en **bättre** dryck* men också adjektiv som inte böjs t.ex. *en **rosa** katt*. Dessa har jag avstått från att bedöma i min analys (jfr Hammarberg 1996).

I min PT-analys har jag alltså haft problem med att analysera nivå 3 p.g.a. få nominalfraser. Jag har i vissa fall fått förlita mig på användningen av verbfraser vilket redovisas nedan.

6.7.2.2 Verbfraser

Här redovisar jag bruket av verbfraser i materialet. Med verbfraser menas här, i enlighet med PT, sammansatta verbformer alltså verb med sammansatt tempus i kombinationen temporala hjälpverb med huvudverb i supinumform eller verbfras i form som modala hjälpverb med huvudverb i infinitivform. Här analyseras hur informanterna konstruerar huvudverben när hjälpverb används. Klarar informanterna att tillämpa regeln för dessa d.v.s. användning av infinitiv vid modala hjälpverb eller användning av supinum vid temporala hjälpverb?

Kombinationen modalt hjälpverb + infinitiv är vanligare i materialet än temporalt hjälpverb + supinum (se Tabell 33). Detta är dock förväntat om man ska utgå från tidigare forskning (Philipsson 2007).

Det finns en klar skillnad mellan åk 5 och 10 när det gäller användningen av huvudverb. De behärskas i större utsträckning av åk 10 än åk 5 i och med att fler korrekta exempel återfinns hos dem.

Tabell 33. Fördelningen verbfraser åk 5 och åk 10 (Antal rätt/antal, andelen inom parentes)

	Infinitiv	Supinum	Totalt
Åk 5 ht	10/17 (.59)	2/7 (.29)	12/24 (.50)
Åk 5 vt	8/12 (.67)	5/10 (.50)	13/22 (.59)
Åk 10 ht	11/12 (.92)	4/5 (.80)	15/17 (.88)
Åk 10 vt	11/11 (1.0)	11/11 (1.0)	22/22 (1.0)
Totalt	40/52 (.77)	22/33 (.67)	62/85 (.73)

Det finns en tendens att användning av verb i perfekt/pluskvamperfekt tempus kan vara svårare än användning av modalt hjälpverb med infinitiv. Underlaget är litet men man kan se att flest ogrammatiska konstruktioner uppträder i samband med användning av *har*/*hade* + supinum som i exemplen:

(12) men råtta *har sågar* en hål på säcken (Anna 5ht MS 24)

(13) Jag vet inte att råtta *har hoppa* in (Mary 5vt MS 26)

Avvikelserna består av att informanten antingen använder felaktig böjningsändelse t.ex. presens som i (12) eller utelämnar böjning som i (13).

Som nämnts i avsnittet om lexikal morfologi ser man skillnad i materialet när det gäller användningen av enkla finita verb. Åk 10 blandar tempusformer i större utsträckning än åk 5 som i princip bara använder presensform. Åk 10 använder sig mer av preteritumformer. När det gäller verbfraser föredrar åk 5 ett tempusbruk som ligger i nu-fokus t.ex. perfekt medan åk 10 övervägande använder tempus som ligger i då-fokus t.ex. pluskvamperfekt. Se exempel:

(14) och han *vill kolla* om det finns eller inte. (Mikael 5ht MS 12)

(15) så vet han vad *ska* han *göra*. (Kia 5ht MS 19)

(16) Men Rosan blev chockade att musen *har lämnat* sin fotspår igen (Lovisa 5vt MS 10)

(17) Men plötsligt kom det med tankar om råttan att råttan *skulle frysa* ihjäl sig i ute. (Emma 10ht MS 21)

(18) men det *ville* inte musen *ha*. (Linda 10vt MS 35)

(19) Hans fot *hade fastnat* i råttfällan som nu låg i hans säng. (Börje 10vt MS 21)

Exempel (14)−(16) visar på ett bruk som är typiskt för åk 5 och inlärare på tidigare stadier i åk 10 medan bruket i exempel (17)−(19) är typiskt för åk 10 och avancerade inlärare i åk 5.

Resultatet här liknar det resultat som Philipsson (2007) fick när han jämförde enkla finita verbformer och sammansatta verbformer. Hans resultat visade att enkla finita verbformer utvecklas före sammansatta verbformer. Han diskuterar också om det finns någon relation inom de sammansatta verbformerna. En del av hans resultat indikerar att verb med modalt hjälpverb + infinitiv verkar behärskas i något högre grad än verb med temporalt hjälpverb + supinum.

6.7.3 Nivå 4: Inversioner och predikativ

Av de två strukturer som analyseras på nivå 4 i PT: inversioner och predikativkonstruktioner med kongruens mellan subjektet eller objektet och

predikativet är den förra mer förekommande i materialet medan den senare är sällsynt.

6.7.3.1 Inversioner

Exempel på spetsställningar d.v.s. satsdel annat än subjekt på fundamentsplatsen, med eller utan inversioner, är återkommande i materialet. Förutom att behärskningen av inversionsregeln varierar finns det skillnader i själva bruket kvalitativt sett. Främst finns skillnader mellan årskurserna men också mellan de informanter som ligger på höga PT-nivåer (4 eller högre) och de som ligger på låga PT-nivåer (3 eller lägre). Med kvalitativa skillnader menas hur spetsställningarna som produceras av inlärarna ser ut d.v.s. vad som står på fundamentsplatsen.

När det gäller behärskning av inversionsregeln är det stora skillnader mellan årskurserna (se Tabell 34). Åk 10-grupperna behärskar inversionsregeln i högre grad än åk 5-grupperna. Vt-grupperna behärskar inversionsregeln i större utsträckning än ht-grupperna inom respektive årskurser. Utvecklingen går alltså som förväntat.

Tabell 34. Förteckning över antalet inversioner åk 5−10 (Antal rätt/antalet inversioner, andelen inom parentes)

Informantgrupp	Antal rätt/antal
Åk 5 ht	40/106 (.38)
Åk 5 vt	32/67 (.48)
Åk 10 ht	44/56 (.79)
Åk 10 vt	74/80 (.93)
Totalt	190/308 (.62)

Utifrån tabellen ser vi också att åk 5 ht producerar flest spetsställningar av alla. Det har sin förklaring. Det beror på att det är flera informanter som inleder satsen med samma adverbial flera gånger i texten t.ex. med ett adverb som *sen* eller *då*. De använder alltså denna strategi som ett sätt att inleda meningar med.

Nedan visar jag för varje grupp en förteckning över alla spetsställningar som återfinns i materialet. Endast det spetsställda ledet har excerperats från materialet (förutom konjunktionerna *och* och *men*). I regel står alltså efter fundamentet ett verb om inversionsregeln tillämpats annars ett subjekt.

Vi ser att i åk 5 ht (Tabell 35) är följande former vanligaste på fundamentsplatsen: *då*, *sen*, *så* och *plötsligt*. *Plötsligt* förekommer dock ofta i samband med konstruktioner med andra ord: *så plötsligt* (6 exempel, 3 inversioner) och *då plötsligt* (4 exempel, 1 inversion). I alla de exempel där *plötsligt* står ensamt saknas inversioner. Exempel:

(20) plötsligt katten såg musens fotspår. (Peter 5ht MS 12)

Tabell 35. Fundament åk 5 ht

Fundament	Antal rätt/antal
då	14/40
sen	7/22
så	15/15
plötsligt	0/7
så plötsligt	3/6
då plötsligt	1/4
sedan	0/3
precis	0/2
igen	0/2
en liten stund	1/1
precis som	0/1
senare	1/1
här	0/1
där	1/1
samtidigt	0/1
Bisatser	0/0

Endast när *plötsligt* kombineras med *så* eller *då* förekommer exempel med inversioner, dock inte alltid. Exempel:

(21) så plötsligt vakna katten och kolla någon pa ute. (Peter 5ht MS 2)

(22) Då plötsligt mus smitar (Karin 5ht MS 45)

Ser vi på satser som innehåller det vanligaste fundamentet *då*, så återfinns inversioner i flera av dem. Och alla exempel med *så* har inversioner. Det kan vara en förklaring till att satser med fundamentet *plötsligt* här bara innehåller inversioner om de kombineras med *så* eller *då*.

Svartholm (2008) kommenterar användandet av *plötsligt* i dövas svenska som en eventuell transfer från teckenspråk – samtidigt som hon menar att det lika gärna kan vara en sofistikerad användning av adverbial i syfte att markera framträdande saker i texten. I hennes material finns flera exempel med *plötsligt* där inversion ej gjorts.

Här kan det också vara på sin plats att nämna att en ensam informant använt sig av *då* 17 gånger i texten utan att tillämpa inversionsregeln medan en annan använt *då* 12 gånger i texten och tillämpat inversionsregeln 11 gånger av dem. För *så* har en ensam informant producerat 14 förekomster.

I Tabell 36 ser vi likadana mönster i användningen av fundament hos åk 5 vt. Formen *då* är vanligast följd av *sen* och *så*. Däremot används inte *plötsligt* i lika stor utsträckning här jämfört med t.ex. åk 5 ht. Vid användning av *så,* tillämpas inversion i alla satser. Här återfinns också en bisats på funda-

Tabell 36. Fundament åk 5 vt

Fundament	Antal rätt/antal
då	6/29
sen	6/16
så	12/12
där	2/2
just	1/1
en natt	1/1
plötsligt	1/1
då plötslig	0/1
nästa dag	1/1
senare	1/1
nu	0/1
en gång	0/1
Bisatser	1/1

mentsplatsen. En åk 5 vt-informant har använt sig av adverbialbisats i form av en temporal bisats:

(23) men när han vändar sig såg han musspår igen. (Dan 5vt MS 8)

Hos åk 10 ht (Tabell 37) är formerna *då*, *plötsligt* och *sen* vanliga. *Plötsligt* dyker här också upp i kombination med ordet *då* (1 exempel, 1 inversion). Även dyker *plötsligt* upp efter konjunktionen *men* (4 exempel, 4 inversioner).

Fundamenten här är dock mer varierade med ord som t.ex. *olyckligtvis* och i form av temporala bisatser. Former som t.ex. *så* är inte lika förekommande här som hos åk 5-grupperna. Fyra av informanterna använder sig av temporala bisatser som fundament. En av dem, Ali, tillämpar inte inversionsregeln:

(24) *När han kollade vad det var under lakan* upptäckte han att det låg en råtta som sover på hans kudde. (Louis 10ht MS 5)

(25) *När han stängde dörren då* han såg fotspår i hans sovrum. (Ali 10ht MS 7)

(26) *När han stängde dörr* upptäckte han igen med fotspår i hans hem (Scarlett 10ht MS 10)

(27) *När han stängt dörren i en smäll* såg han ett liknande spår och blev förvånad, (Ella 10ht MS 11)

(28) *När Rosa Pantern äntligen fick gå tillbaka till sin säng* såg han en bula där! (Ella 10ht MS 18)

Tabell 38 visar att de vanligaste formerna vid spetsställning för åk 10 vt är *så*, *då* och *sen*. Variationen inom den här gruppen är större jämfört med de

Tabell 37. Fundament åk 10 ht

Fundament	Antal rätt/antal
då	11/14
plötsligt	7/11
då plötsligt	1/1
sen	6/8
efteråt	2/2
en dag	1/2
så	2/2
en stund senare	2/2
några minuter	1/1
sedan	1/1
efter den	1/1
där efter	1/1
olyckligtvis	1/1
där	1/1
nu	1/1
tyvärr	0/1
under natten	1/1
Bisatser	4/5

andra grupperna. Språkbruket är mer varierat här i och med att här finns fler strukturer som spetsställs t.ex. bisatser men också ord som *förvirrat* och *ursinnigt*:

(29) *Förvirrat* stängde han dörren. (Lena 10vt MS 8)

(30) *Ursinnigt* letade han rätt på musen och sopade ut honom med en kvast. (Linda 10vt MS 28)

Fundamenten i de två exemplen (29) och (30) skulle kunna ses som spetsställda (och felböjda) subjektspredikativ, vilket är ganska avancerade konstruktioner. När det gäller användningen av bisatser på fundamentsplatsen består de uteslutande av temporala bisatser:

(31) *När Rosa Pantern lyfte bort sängen* såg han något högst märkligt (Lena 10vt MS 11)

(32) *Just som musen skulle till att hugga in på osten*, slängde Rosa Pantern en säck över musen och fångade honom. (Linda 10vt MS 19)

(33) *men precis innan han skulle somna* tänkte han på hur kallt det var ute, och råttan som var ute och frös ihjäl sig. (Börje 10vt MS 24)

(34) *Men på väg tillbaka till sitt rum* fick han syn på nya fotspår. (Börje 10vt MS 8)

Tabell 38. Fundamentstyper åk 10 vt

Fundament	Antal rätt/antal
så	15/15
då	6/8
sen	4/7
där	5/5
plötsligt (plötslig)	4/4
surt	2/2
den här gången	2/2
under tiden	1/1
strax	1/1
nöjd	1/1
förvånat	1/1
vid sängen	1/1
senare	1/1
istället	1/1
där under täcket	1/1
till sin förvåning	1/1
med en smäll	1/1
förvirrat	1/1
förnöjt	1/1
genast	1/1
ursinnigt	1/1
efter	0/1
utanför rummet	1/1
vid kylskåpet	1/1
väl vid dörren	1/1
i samma ögonblick	1/1
äntligen	1/1
Bisatser	15/15

I exempel (34) betraktar jag konstruktionen på fundamentsplatsen som en satsförkortning av en temporal bisats.

Något som återkommer hos några av eleverna i åk 5, och som förtjänar en närmare beskrivning, är hur de konstruerar satsen med att inleda med *så*. Det är en vanlig form hos åk 5-informanterna.

Hos dem tycks bruket av *så* vara en oanalyserad strategi att inleda satser med. I flera fall stämmer inte bruket av *så* med målspråkets regler (även om de är korrekta enligt PT då inversionsregeln tillämpats). Hos inlärarna har *så* färre och begränsade funktioner. Oftast verkar *så* användas som en konjunktion med konklusiv betydelse. I min analys har jag dock inte genomfört en näranalys av *så*:s funktioner i informanternas texter. Skälet är att det är svårt

att avgöra om ordet används som konjunktion eller adverb. Det finns också exempel på målspråksenliga konstruktioner med *så* och rak ordföljd, dessa *så* har jag bedömt som konjunktioner. I sådana fall omfattas de inte av PT. Det som är intressant för PT är om informanterna tillämpar inversionsregeln eller inte. Då *så* är en flerfunktionell form som t.ex. kan fungera som ett adverb, en subjunktion eller en konjunktion, där funktionerna kan överlappa varandra, är det svårt att identifiera dess funktion. Detta gäller i synnerhet hos informanter på lägre färdighetsnivåer. Det väsentliga i min analys är om de tillämpar inversionsregeln. Så endast när det förekommer omvänd ordföljd efter *så*, har jag räknat med dem oavsett om ordet skulle kunna vara en konjunktion eller ett adverb. Men förekommer det i samband med rak ordföljd är det svårare att bedöma om informanterna verkligen inte tillämpat inversionsregeln, så jag har valt att inte bedöma alls.

På grund av mitt tillvägagångssätt vid analysen av *så* i samband med inversioner är det alltså inte konstigt att inlärarna alltid tillämpar inversionsregeln när *så* står som fundament. Undantag är dock när inlärarna kombinerar *så* med *plötsligt* som i:

(35) *så plötsligt* han såg igen samma fot-spår (Karin 5ht MS 17)

Här kan man på grund av *plötsligt* säkert avgöra att inversionsregeln inte tillämpas.

Jag har också sett något närmare på användningen av *sen* och *då*. Enligt Bolander (1988) är inversioner i samband med *sen* som fundament svårare att tillägna sig än vid *då* på fundamentsplatsen för L2-inlärare av svenska. I mitt material verkar båda vara ungefär lika svåra för informanterna. Jag har sammanställt informanternas användning av *sen* och *då* i Tabell 39.

Tabell 39. Användning av *sen* och *då* åk 5 och 10 totalt (antal rätt/antal, andel i parentes)

	Åk 5	Åk 10
sen	13/38 (.34)	10/15 (.67)
då	20/69 (.29)	17/22 (.77)

Några direkta slutsatser är svårt att dra. Sett till frekvensen är *då* vanligast. Åk 10 behärskar *då* bättre än *sen*, medan det är tvärtom för åk 5 om än med liten skillnad. Intressant är dock att båda är mer frekventa i åk 5. Åk 5 varierar inte sina fundament i lika stor utsträckning. Hos åk 10 använder en del informanter adverbialbisatser i form av tidsbisatser vilket till en del skulle kunna förklara den lägre användningen hos åk 10. Åk 10 behärskar dock användningen av *sen* och *då* i högre grad än åk 5.

Ytterligare en sak som är värt att nämna är en del informanters ordföljd som skulle kunna härledas till någon form av övergeneralisering av inversionsregeln. Se t.ex. Kia 5 ht, Ola 5 ht och Scarlett 10ht (se bilaga 5). I flera

fall inleder de med verb istället för subjekt i en påståendesats. Särskilt Kia har som strategi att inleda satser med verb t.ex.

(36) *Såg* han något var i hans säng (Kia 5ht MS 8)

Det är typiskt för informanten. Det finns flera liknande exempel i informantens text. Man kan prata om en sorts övergeneralisering av inversionsregeln. Här menas då att subjekt kommer efter verb även då fundament saknas i en sats som är tänkt att fungera som påståendesats. I många fall, med få undantag, inleder informanten även med verb efter ett fundament som t.ex. *så* som i:

(37) *så* såg rosa katten en spår (Kia 5ht MS 5)

Exempel med verbinledda satser finner vi i bl.a. Ola 5ht och Scarlett 10ht. Eftersom det handlar om narrativa satser kan dock en alternativ förklaring vara att det är vanligt att inleda satser med annat led än subjekt d.v.s. med verb före subjekt i berättelser (se Eriksson 1997). Det gäller i synnerhet talad svenska och de narrativa satser (se 4.6.1) som enligt Eriksson ofta utmärks av inversion mellan subjekt och verb.

6.7.3.2 Predikativkonstruktioner

Predikativkonstruktioner är som nämnts tidigare fåtaliga i materialet. I Tabell 40 visas en förteckning över hur många predikativ som inlärarna producerat.

Tabell 40. Förteckning över antalet predikativ åk 5−10 (Antal rätt/antalet predikativ, andelen inom parentes)

Informantgrupp	Antal predikativ
Åk 5 ht	16/21 (.76)
Åk 5 vt	18/22 (.82)
Åk 10 ht	26/32 (.81)
Åk 10 vt	19/19 (1.0)
Totalt	79/94 (.84)

De predikativ som producerats i materialet består i många fall av enkla predikativ av typen:

(38) katten blev *sur* (Karin 5ht MS 11)

eller:

(39) han blir *arg*. (Ola 5ht MS 10)

Bland de vanligaste ord, som används som predikativ, är adjektiv som *arg* (12 st), *sjuk* (7 st), *frusen* (7 st), *glad* (6 st), *nöjd* (4 st), *varm* (4 st) och *sur* (3 st). Här har jag också räknat med ord som målspråksenligt skulle mot-

svara något av dessa ord t.ex. *frys* för *frusen* eller *värma* för *varm* som i exemplet:

(40) och han sprang för att mus måste smälte av is och blev *värma*. (Karin 5ht MS 40)

Predikativen fungerar också oftast som subjektspredikativ d.v.s. kongruerar med subjektet. I hela materialet finns bara sex objektspredikativ, alla hos de äldre informanterna d.v.s. årskurs 10:

(41) han upptäcker rått helt *täck* av snön. (Louis 10ht MS 18)

(42) Så Björn hittar mus *frys* utanför björns hem. (Håkan 10ht MS 15)

(43) han kände sig *skuld* åt musen (Ali 10ht MS 19)

(44) och det gjorde Tiger *förvirrad*. (Scarlett 10ht MS 41)

(45) Han gick genast ut och såg musen *frusen* till is stå där. (Fredrik 10vt MS 22)

(46) Där fann han kylskåpet *öppet*, (Linda 10vt MS 16)

Ett alternativ till det vanligaste predikativet i materialet *arg* består av participet *förbannad*. Det är också ett av de vanligaste participen i materialet med sina tio förekomster. Andra particip är: *förvånad* (6 st), *irriterad* (2 st), *fångad* (2 st) samt *chockad*, *utkastad*, *drabbad*, *förvirrad* och *insnöad* som har ett exempel vardera. Några av dem kongruerar också med ett neutrumord eller ord i pluralform. En del av dem i felaktiga former:

(47) Björn blev *förbanna* på mus. (Håkan 10ht MS 12)

(48) så leo råkade i fällan och blev *förbannade* och kastade råtta ute i snön med en kvast. (Louis 10ht MS 15)

En annan (möjlig) particip som förtjänar en närmare beskrivning är varianterna av *frusen* som dyker upp sju gånger i materialet. En variant av *frusen* är verbformen *frysa* som i exemplet (42) (*frys*) ovan och nedan i 49−51. Målspråksenligt skulle de motsvaras av *frusen* istället för *frysa*-varianterna.

(49) sen katten går till säng och vet att mus blev *fryser* (Karin 5ht MS 35)

(50) råta blir *frysa*, ännu frysa, bli is. (Anna 5ht MS 36)

(51) han tänk mus ska blir *frysa*. (Sofia 5vt MS 25)

Felen återfinns oftast när predikativen består av ett particip eller målspråksenligt skulle bestå av en participform t.ex. *frusen* ovan. När det gäller de vanligaste predikativen som *arg* och *sjuk* uttrycks de korrekt.

6.7.4 Nivå 5: bisatser

Det är inte många bisatser i mitt material som består av de bisatsstrukturer som analyseras inom PT-modellen d.v.s. bisatser med uteblivna inversioner och bisatser med negation eller annat satsadverbial eller adverbial på satsadverbialplatsen i bisatsledet, de som jag benämner som PT-bisatser i avhandlingen. Detta är dock i linje med tidigare forskning som också menar att bisatser är mindre frekventa än huvudsatser (se t.ex. Eklund Heinonen 2009). I min PT-analys följer jag PT-modellen strikt d.v.s. endast dessa PT-bisatser analyseras.

Emellertid finns det en mängd satser som uppträder som bisatser då man ser till hur hela meningen är konstruerad. I några av meningarna kan man finna en bisatsinledare, i andra meningar kan man anta en huvudsats med en underordnad sats p.g.a. innehållet och att det finns fler än ett finit verb.

Eftersom PT-bisatserna i materialet är få vill jag här komplettera beskrivningen av dem med en beskrivning av informanternas övriga bisatser. För den kvalitativa delen av undersökningen redovisar jag alltså både PT-bisatser och de övriga bisatser som inte ryms inom PT:s modell.

När det gäller PT-bisatserna så uppgår antalet till 26 för hela materialet. De är fördelade enligt Tabell 41 där jag har skiljt på bisatser med satsadverbial och med kontext för utebliven inversion. Eftersom de inte är många i antal så visar jag dessutom alla exempel här.

Tabell 41. Fördelning PT-bisatser enligt typ och årskurs (Antal rätt/antal)

Bisatser med:	Åk 5 ht	Åk 5 vt	Åk 10 ht	Åk 10 vt	Totalt
utebliven inversion	1/4	0/1	5/6	6/7	12/18
satsadverbial	0	0/1	2/2	3/3	5/6
Totalt	1/4	0/2	7/8	9/10	17/24

De flesta av PT-bisatserna i materialet består av bisatser med uteblivna inversioner. Även om antalet är för litet för en jämförelse kan man urskilja ett visst mönster. Flest PT-bisatser återfinns hos och behärskas också i större utsträckning i åk 10 än i åk 5. Användning och behärskning av bisatser utvecklas alltså som väntat.

Bisatser inom gruppen utebliven inversion är alltså vanligaste typen av PT-bisatser och ser ut som följande för åk 5:[26]

(52) *så vet han *vad ska han göra* (Kia 5ht MS 19)

(53) *och han kolla *vem är det* (Anna 5ht MS 9)

(54) och han vill kolla *om det finns eller inte*. (Mikael 5ht MS 12)

(55) *sen han kollar på fotspår och såg på i sängen och undrade *vem var det* (Maud 5ht MS 8)

[26] Med asterisk (*) avses här ogrammatiska meningar.

(56) *Tigern fattade inte *vems är fotspåret*. (Viktor 5vt MS 8)

Exemplen visar att bara en informant (exempel (54)) tillämpar utebliven inversion vid indirekta frågesatser. De övriga utformas som direkta frågesatser. För årskurs 10-grupperna ser bisatserna inom kategorin utebliven inversion ut enligt följande:

(57) När han kollade *vad det var under lakan* upptäcker han att det låg en råtta som sover på hans kudde. (Louis 10ht MS 5)

(58) Han kollade inte *vad det var* utan gick och placerade en råttfälla utanför rummet. (Louis 10ht MS 13)

(59) *Han tänkte *hur mycket kan mus frysa* medan Tiger har det mysigt i hans eget säng. (Scarlett 10ht MS 28)

(60) Tiger fick ut och kollade *hur mus hade det*. (Scarlett 10ht MS 31)

(61) Han steg upp för att kolla *vad det var*. (Ella 10ht MS 3)

(62) En stund senare undrade han *om råttan frös*. (Ella 10ht MS 27)

(63) Då kan du tänka dig *hur förvånad Rosa pantern blev* när han återligen fann musen i hans säng på varmvattenflaskan! (Lena 10vt MS 20)

(64) men sen tänkte pantern mycket på *hur musen har det i ute*, att musen frysa ihjäl. (Lisa 10vt MS 13)

(65) och han hörde *hur det snörvlade*. (Linda 10vt MS 9)

(66) *då började han tänka, *hur kommer råtta att klara där ute i vinter kallt*? (Eliza 10vt MS 13)

(67) Rosa Pantern steg upp och gick ut för att kolla *vad det var därute*. (Börje 10vt MS 3)

(68) men gissa *vad han såg i sin egen säng*? (Börje 10vt MS 16)

(69) men precis innan han skulle somna tänkte han på *hur kallt det var ute*, och råttan som var ute och frös ihjäl sig. (Börje 10vt MS 24)

Årskurs 10 behärskar regeln utebliven inversion i stort sett. I två av exemplen tillämpas dock inte regeln ((59) och (66)). Konstruktionerna är också mer avancerade hos en del t.ex. *hur förvånad*, *hur mycket* och *hur kallt* och en del dyker upp i ”medial position” som i (63) och (69).

När det gäller bruket av satsadverbial i bisatser är de färre i materialet. För årskurs 5 finns det bara en förekomst:

(70) *och musen lyckas komma ut för att musen har *faktisk* en kniv som kan göra en hål på påsen. (Lovisa 5vt MS 15)

Inte heller är de särskilt ofta förekommande hos årskurs 10. I flera av satserna står adverbet *plötsligt* på satsadverbialplatsen:

(71) lejonen leo sov i sitt rum, när han *plöstligt* hörde nåt i huset. (Louis 10ht MS 1)

(72) så leo gick och hämta en vattenflaska som han skulle ge drick åt råttan med när råtta *plöstligt* flydde och kommer tillbaka med en flaska som leo hade under sängen. (Louis 10ht MS 22)

(73) Men när han öppnade såg han förvånat att det *inte* fanns någon utanför. (Linda 10vt MS 5)

(74) Rosa Pantern låg och sov i sin säng när han *plötsligt* hörde något utanför. (Börje 10vt MS 2)

(75) med kniven skar råttan ett hål i säcken och smög sig ut medan rosa pantern gick med säcken bakom dörren och *inte* märkte någonting alls. (Börje 10vt MS 13)

Det handlar om totalt 15 informanter som producerat någon PT-bisats. Fyra av dem producerar bisatser med satsadverbial/negation. Utifrån materialet när det gäller uteblivna inversioner kan man konstatera att årskurs 10 i stort dels tillämpar regeln korrekt, dels använder sig av mer avancerade konstruktioner.

När det gäller bisatser som inte är PT-bisatser, d.v.s. bisatser utan kontext för utebliven inversion eller satsadverbial/negation, hittar man förhållandevis fler exempel i materialet. Här följer en förteckning (Tabell 42) över dessa bisatser redovisade enligt typ av bisats för varje årskursgrupp.

Till de nominala bisatserna räknar jag både objektsbisatser och indirekta frågebisatser. Adverbiella bisatser består oftast av tidsbisatser och orsaks- eller följdbisatser. Relativa bisatser just av relativa bisatser.[27] Osäkra bisatser är sådana som jag inte kan avgöra vilken typ av bisatser det rör sig om, eftersom de kan tolkas vara flera möjliga bisatstyper.

Utifrån förteckningen ser vi att nominala bisatser är den vanligaste bisatstypen i materialet följt av relativa bisatser och adverbiella bisatser. Adverbiella bisatser är mer vanligt hos åk 10. Attributiva bisatser är också mer vanligt hos åk 10 än åk 5. Åk 5 använder sig mer av nominala bisatser, medan åk 10 varierar sina bisatstyper.

Nominala bisatser består oftast av en objektbisats eftersom det i materialet finns många exempel med konstruktioner med verb särskilt *se* eller *höra* följt

Tabell 42. Förteckning över bisatstyperna åk 5−10

	Åk 5 ht	Åk 5 vt	Åk 10 ht	Åk 10 vt	Totalt
Nominala bisatser	37	18	27	15	97
Adverbiella bisatser	5	8	16	27	56
Relativa bisatser	17	12	21	15	65
Osäkra	1	2	0	0	3
Totalt	60	40	64	57	221

[27] Jag har använt mig av SAG 4, s. 459 ff. när det gäller bisatsuppdelningen.

av ett argument bestående av ett nominalt innehåll, i flera fall i form av en bisats. Ofta utelämnas bisatsinledaren t.ex. *att* som i:

(76) Då plötsligt katten såg någon sov i hans säng under täckte. (Karin 5ht MS 8)

(77) han såg råtta har blivit is (Anna 5ht MS 39)

(78) Björn sover och hör knacka på dörren (Håkan 10ht MS 1)

Hos andra finns bisatsinledaren. Bisatsinledare används mer regelbundet hos informanter som ligger på högre nivåer medan informanter som ligger på lägre nivåer ofta utelämnar dem eller använder dem sporadiskt:

(79) Så såg han *att* någon var i hans säng. (Viktor 5vt MS 9)

(80) Så hörde han *att* det knackade på dörren (Linda 10vt MS 4)

Nominala bisatser uttrycks också i form av konstruktioner med *tänka*/*drömma*/*fundera*/*undra* t.ex.

(81) Tiger sova och dröm om råtta frysa ihjäl (John 5ht MS 18)

(82) Stor katt tänkte att han ska gå och lägg sig (Mikael 5ht MS 7)

Frågesatser är mindre vanliga men förekommer hos en del informanter, ofta i samband med ordet *kolla*:

(83) Hon öppnar dörren och kollar *vad som händer* (Lara 10vt MS 5)

(84) stor katt gå och kolla *vad som hänt* (Mikael 5ht MS 3)

(85) Han gick ut ur sitt rum och för att kollar *vad som händer* (Louis 10ht MS 2)

(86) Pantern kliver upp från sängen för att kolla *vem som knackade på dörren*. (Tomas 10vt MS 2)

Observera dock att frågesatser med nominala subjekt t.ex. *...kolla vad det var därute* analyseras som PT-bisatser eftersom de kan formuleras som en direkt frågesats t.ex. *...kolla vad var det därute*. Dessa behandlas alltså inte här.

Adverbiella bisatser i materialet är oftast en tidsbisats men andra exempel finns också, i första hand orsaks- och följdbisatser:

(87) men *när han vändar sig* såg han musspår igen (Dan 5vt MS 8)

(88) Råttan låg på vattenflaskan *när han tog täcke ut från sängen* (Emma 10ht MS 8)

(89) Efter den råkade mus hade kniven för att skära sönder säcken *så att mus kan komma undan*. (Scarlett 10ht MS 16)

(90) och då plötsligt skrikade han högt *för att han har trampat med musfälla* (Scarlett 10ht MS 24)

En del informanter utelämnar inledare som t.ex. *så*, *för* och *därför* i kombination med *att*. Istället står då *att* ensamt som inledare. Dessa utelämningar återfinns oftare hos åk 5:

(91) han började lite gråter *att mus kan vara nn IS*. (Karin 5ht MS 37)

(92) Han blir arg *att mus äta börd*. (Sofia 5vt MS 17)

Tidsbisatser förekommer vanligtvis på initial position i satsen hos informanterna, se ex. (87), medan övriga adverbiella bisatser vanligtvis förekommer på final position i satsen, se ex. (89) och (90). Tidsbisatser förekommer främst hos årskurs 10. Jag har bara hittat två exempel på tidsbisatser hos årskurs 5 medan årskurs 10-texterna innehåller 35 tidsbisatser. Orsaksbisatser är mer vanliga hos årskurs 5 med 9 exempel.

En del av informanterna i årskurs 10 använder också avancerad meningsuppbyggnad i samband med bisatsanvändning t.ex:

(93) Istället såg han, när han gick in igen, små fotavtryck som ledde in i huset. (Linda 10vt MS 6)

(94) och Rosa Pantern blev så glad att han pussade råttan (Ella 10ht MS 35)

Sådana exempel, dels bisats på satsadverbialplats, dels konstruktionen *...så glad att...*, är fåtaliga och används bara av fyra informanter, alla inom årskurs 10.

Relativa bisatser som är näst mest vanliga i materialet består av bisatser oftast ledda med *som* men exempel med adverbet *där* finns också.

När det gäller relativa bisatser som inleds med *som* är det i de flesta fall ett subjekt som relativiseras (ex. 95). Därefter kommer objektet, uteslutande bestående av ett direkt objekt (ex. 96). Någon annan satsdel som relativiseras kan jag inte hitta i mitt material.

(95) Han var sur och arg på *råttan som stör honom hela tiden*! (Emma 10ht MS 13)

(96) Han plockar den och lägger den i *en säck som han skulle kasta ute* (Louis 10ht MS 10)

Ofta används relativsatserna som bestämning till subjektet men också i samband med utbrytning/presentering:

(97) och han följer till kylskåp och såg *en råtta som äter Tigerns mat*! (John 5ht MS 12)

(98) Det var en gång *en rosa katt sover* (Karin 5ht MS 1)

(99) Det var *ett råtta som låg på en vatten flaska*. (Viktor 5vt MS 10)

Svartholm (1987b) har undersökt döva L2-inlärares relativsatser utifrån en inlärningshierarki. Hennes studie visar att relativisering av subjektet lärs in först. Därefter kommer relativisering av det direkta objektet. Detta stämmer

också med vad Hyltenstam funnit för hörande andraspråksinlärare (Hyltenstam 1984). På ett sätt stämmer det med mitt material också då det bara är de två satsdelarna som relativiseras i materialet med en stor övervägande del subjekt. De direkta objekten som relativiseras återfinns hos endast tre informanter varav två av dem tillhör åk 10. Alla tre ligger också förhållandevis långt fram i språkutvecklingen.

Åk 10 behärskar också relativsatser i högre grad än åk 5. Konstruktions- eller ordföljdsproblem återfinns endast hos åk 5 t.ex:

(100) så tänker han på råtta som råtta fryser (Kia 5ht MS 24)

(101) Jag vankar och kolla dörr som vem i ute. (Mary 5vt MS 5)

Vibergs (1990) resultat visade att relativsatser tycks tillägnas senare hos L2-inlärare jämfört med att-satser och adverbialsatser. Det tycks vara samma för mina inlärare om man utgår från att åk 10 behärskar relativsatser i högre grad än åk 5.

6.7.5 Några kvalitativa aspekter på PT-resultatet i undersökningen

Som tidigare nämnts (t.ex. i 6.6.4) ställdes frågan om nivå 2-morfologi och nivå 3-morfologi i viss utsträckning kunde vara svårare att lära in än nivå 4 vad gäller PT-nivåer. Dessutom verkar det finnas tendens till att en del informanter utvecklar syntax före morfologi d.v.s. de lär in inversionsbruket (nivå 4) före predikativ (nivå 4) (se 6.5.5).

Här har jag studerat deras strukturer litet närmare. Informanterna som är aktuella är de som avvikit från PT-utvecklingsnivåer enligt något behärskningskriterium (avvikelserna förekommer inte vid förekomstkriteriet). Tabell 43 visar en översikt på informanterna och vilka avvikelser som förekommit. Jag har inte inkluderat de informanter som uppvisat alltför få eller ingen kontext för någon nivå t.ex. nivå 3 där flera informanter inte producerat tillräckligt många eller inga förekomster av nominalfraser och verbfraser. Inte heller diskuterar jag de informanter som producerat inversionstrukturer men

Tabell 43. Översikt avvikelser hos informanter i PT-utvecklingen

Informant	Typ av avvikelse från PT och vid vilken grad av behärskningskriterium (i procent)
Kia 5ht	Nivå 4 före 3 och 2 (80 %) och Nivå 4 före 3 (50 %)
Fatima 5ht	Nivå 3 före 2 (90 %, 80 % , 50 %)
Dan 5vt	Nivå 4 före 3 (90 %)
Louis 10ht	Nivå 5 före 4 och 3 (90 %) och nivå 5 och 4 före nivå 3 (80 %)
Jonas 10vt	Nivå 4 före 3 och 2 (80 %)
Eliza 10vt	Nivå 4 före 3 och 2 (90 %) och Nivå 4 före 3 (80 %, 50 %)

Tabell 44. Illustration på avvikelserna (f.k. = förekomstkriteriet)

Informant	f.k.	50 %	80 %	90 %
Kia	4	3,5	4*	1
Fatima	3	2,5	2,5	2,5
Dan	4	4	4	3,5
Louis	5	5	4,5	5*
Jonas	4	4	4*	1
Eliza	4	3,5	3,5	4*

inte predikativ på nivå 4. Jag har bara fokuserat på de informanter som producerat strukturer men avvikit från den tänkta utvecklingsordningen.

Totalt 6 informanter har någon form av en avvikelse från PT-utvecklingen enligt behärskningskriterierna. En informant avviker i något behärskningskriterium med att utveckla nivå 3 före 2. En informant avviker genom att utveckla nivå 4 före 3. Tre informanter utvecklar nivå 4 före både nivå 3 och 2. En informant utvecklar nivå 5 före nivå 4 och 3. Avvikelserna är jämnt fördelade mellan åk 5 och åk 10.

De flesta avvikelser förekommer vid de högre behärskningskriterierna 80 % och 90 %.

Tabell 44 illustrerar hur avvikelserna ökar ju striktare behärskningskriteriet blir.[28] Vid förekomstkriteriet finns inga avvikelser, utvecklingen enligt PT är implikationell hos alla informanter här och som tidigare nämnts förespråkar PT ett förekomstkriterium. Men det är ändå intressant att se vilka avvikelser som förekommer här vid tillämpningen av olika behärskningskriterier. På 50 %-nivån klarar två informanter nivå 4 men utan att uppnå nivå 3. Eliza och Kia uppnår nivå 4 men inte nivå 3. Fatima uppnår nivå 3 utan att klara nivå 2. På 80 %-nivån ökar avvikelserna. På 90 %-nivån är avvikelserna flera, samtidigt som två inte uppnår nivå 2.

Trots att det här handlar om endast några avvikelser så är det intressant att se vad dessa beror på. Varför blir det avvikelser? Vi tittar litet närmare på vilka strukturer informanterna producerat. Först tittar vi på antalet strukturer vilket återges i en tabell (Tabell 45) hämtat från tidigare resultat (Tabell 27 – Tabell 28). Här har jag alltså bara fokuserat på de informanter som avvikit från kriterierna.[29]

[28] På grund av vissa avvikelser i en del informanters PT-nivåer när det gäller behärskningskriterierna, så har jag markerat det på ett särskilt sätt i tabellen. Ett värde på t.ex. 2,5 innebär att informanten uppnår nivå 3 utan att klara en tidigare nivå. Motsvarande gäller för 3,5 och 4,5, här har då informanten uppnått nivå 4 respektive nivå 5 utan att klara en tidigare nivå. Asterisk (*) som i t.ex. 4* betecknar att informanten inte uppvisat nivåer för de två i följd närmaste nivåerna före 4, d.v.s. informanten uppvisar en PT-nivå på 4 men inte på nivå 2 och 3.

[29] Det finns informanter som presterar marginellt bättre på högre nivåer än lägre nivåer men som ändå utvecklar ett implikationellt mönster utifrån behärskningskriterierna. Dem diskuterar jag inte här.

Tabell 45. Strukturer använda hos informanterna med avvikelser. Antalet korrekt användning/antalet kontexter. Andelen rätt inom parentes. *= ingen kontext för predikativ. b = antal bisatser som inte är PT-bisatser

	2	3	4	5
Kia	40/67 (.60)	1/4 (.25)	17/21 (.81)*	0/1 (2 b)
Fatima	38/83 (.46)	2/2 (1.0)	2/7 (.29)	0 (2 b)
Dan	76/81 (.94)	5/6 (.83)	6/6 (1.0)	0 (5 b)
Louis	79/87 (.91)	5/10 (.50)	8/9 (.89)	4/4 (1.0) (17 b)
Jonas	54/73 (.74)	0/0 (-)	15/18 (.83)	0 (5 b)
Eliza	28/34 (.82)	2/5 (.40)	6/6 (1.0)	0/1 (2 b)

Utifrån Tabell 45 kan vi se att långt fler strukturer förekommer på nivå 2 än på de övriga nivåerna. Det handlar således om enstaka strukturer på särskilt nivå 3 men också nivå 4 (se t.ex. Fatima). Fatimas avvikelse handlar om att hon lyckas bättre med strukturer på nivå 3 än nivå 2, men det handlar bara om två förekomster på nivå 3 så detta måste betraktas med stor försiktighet. När det gäller hennes inkorrekta nivå 2-strukturer handlar det i många fall om oböjda substantiv och verb, därav den låga korrektandelen. Hon använder ofta inte substantiv med bestämd form när det gäller morfologin, t.ex. introducerar hon i början musen som *en mus* men böjer inte senare ordet i bestämd form utan använder *mus* flera gånger i texten utan böjningar. Samma gäller för flera av informanterna i materialet. De varierar användningen av substantiven men använder ofta inte bestämd form.

När det gäller informanter som klarat nivå 4 men inte nivå 3 handlar det om att de använder inversioner korrekt men inte riktigt behärskar nominalfraser. Det handlar då helt enkelt om att de inte alltid uttrycker kongruens helt korrekt t.ex. *de råttan*. När det gäller inversioner handlar det om att vissa informanter t.ex. Kia har en strategi som går ut på att inleda satser med *så* på fundamentplatsen och sedan använder omvänd ordföljd (se även 6.7.3.1). Andra informanter behärskar helt enkelt omvänd ordföljd något bättre än nominalfraser.

Antalet strukturer på dessa nivåer (nivå 3 och 4) är dock sammantaget relativt fåtaligt hos flera informanter. Så avvikelserna får betraktas med försiktighet. Även om det verkar finnas en viss tendens i mitt material att en del informanter tycks ha det lättare att använda inversioner före kongruens i nominalfraser, skulle det vara intressant att studera detta fenomen närmare i framtida undersökningar för att komma fram till mer säkra slutsatser.

6.7.6 Sammanfattning

Den kvalitativa analysen av den lexikala morfologin hos informanterna visar att användningen och behärskningen varierar stort bland informanterna. Bl.a. märks det i användandet av tempusoböjda verb. De används i större utsträck-

ning hos åk 5 än åk 10. Dessutom blandar informanterna i åk 5 tempusformer i texten i större utsträckning. En annan typisk strategi är att använda presensformer hela texten rakt igenom. Mönstret är också att presens tycks komma före preteritum. De som ligger längre fram i utvecklingen blandar inte tempus i lika stor utsträckning utan håller sig till preteritumformer. Det innebär också ett visst analysproblem utifrån PT:s förekomstkriterium som vill se variation i böjningsformer för att säkert kunna säga att tempusformen är inlärd.

När det gäller substantiv (exklusive egennamn) är de inte lika förekommande i materialet som verb. Till stor del beror det på att informanterna använder namn eller pronomen för att referera till karaktärerna i texten. Det som kan sägas vara intressant för PT:s del är att exempel på pluralböjning är mycket fåtaliga i materialet. De som ligger tidigt i utvecklingen använder oböjda substantiv eller upprepar namn i större utsträckning.

Nominalfraser är mer vanligt förekommande än verbfraser i materialet (se 6.7.2). Särskilt vanliga visade sig grupp 1- och 2-nominalfraser vara enligt Axelssons kategorisering (Axelsson 1994). Mindre vanlig var grupp 3-nominalfraser även denna grupp enligt Axelsson (1994), som även var den kategorin som informanterna behärskade mindre och som i större utsträckning återfanns hos åk 10 och de som behärskar högre PT-nivåer (nivå 4 och 5).

När det gäller verbfraser kunde jag se att supinum verkar vara svårare för en del informanter att tillägna sig före infinitiv i samband med användandet av sammansatta verbformer i form av temporala hjälpverb + huvudverb i supinumform eller modala hjälpverb + huvudverb i infinitivform. Liknande slutsatser återfinns hos Phlipsson (2007) också.

Bruket av inversioner visar på att det är stora skillnader mellan årskurserna när det gäller behärskning av inversionsregeln. Jämfört med åk 10 behärskar åk 5 inversionsregeln i mycket mindre utsträckning trots att de i större utsträckning använder sig av spetsställningar i satsen. Analysen visade att flera av de yngre informanterna använder en strategi som innebär att de inleder med enkla adverbial flera gånger i texten; därav den höga frekvensen av spetsställningar hos åk 5. En del individuella skillnader kunde också noteras i materialet. Man kunde också se att adverbialbisatser på fundamentsplatsen var vanligare hos åk 10.

Några direkta skillnader mellan bruket av *sen* och *då* som i Bolander (1988) kunde inte direkt påvisas i mitt material förutom att orden var vanligare i åk 5 än åk 10.

Predikativkonstruktioner i mitt material är fåtaliga. De flesta är enkla subjektspredikativ som *arg* i *han är arg*.

När det gäller bisatser i materialet har jag redogjort för dels PT-bisatser dels övriga bisatser. Av PT-bisatserna är en övervägande del bisatser med utebliven inversion, medan bisatser som inkluderar satsadverbial är fåtaliga. Den kvalitativa analysen visar dessutom att åk 10 dels behärskar PT-bisatser bättre dels använder mer avancerade konstruktioner.

Eftersom PT-bisatserna var så få, så genomförde jag en analys av de övriga bisatserna som visade sig mest bestå av nominala bisatser t.ex. objektsbisatser följt av relativa bisatser och adverbiella bisatser. Man kunde notera en skillnad mellan åk 5 och åk 10 när det gäller adverbiella bisatser. Åk 10 använder i större utsträckning adverbiella bisatser jämfört med åk 5.

Några kvalitativa aspekter på avvikelserna i PT-utvecklingen hos informanterna har också tagits upp i detta avsnitt (se 6.7.5). Här kunde man se att några informanter avviker från PT:s predikationer när det gäller behärskningskriteriet i synnerhet när det gäller PT-nivå 2, 3 och 4. En del utvecklar bl.a. nivå 3 före nivå 2 medan andra utvecklar nivå 4 före nivå 3. Men då strukturer är få på nivå 3 och nivå 4 är det svårt att dra säkra slutsatser. Det kan dock vara intressant att undersöka det närmare i en framtida undersökning.

7 Narrativ analys

I det här kapitlet analyseras informanternas texter på svenska och teckenspråk inom ramen för Labovs narrativa modell. (Se avsnitt 4.6.) Hittills har jag undersökt informanternas svenska utifrån ett andraspråksperspektiv. Det faktum att det svenska och teckenspråkiga materialet består av återberättelser respektive fria berättelser innebär emellertid en möjlighet att bredda bilden av informanternas språk genom att genomföra en narrativ analys på materialet.

Den narrativa analysen som görs här har två mål. Dels vill jag komplettera den grammatiska analysen av de svenska texterna med en narrativ analys för att få en bredare bild av dem, dels vill jag göra ett försök att genomföra samma analys på teckenspråkstexterna. Syftet är att tillföra ett tvåspråkighetsperspektiv på min undersökning genom att jämföra resultatet från den narrativa analysen av svenska med teckenspråk. En PT-modell för svenskt teckenspråk existerar inte och kan därför inte användas i syfte att göra en jämförelse mellan språken (se diskussion i 4.6).

Den narrativa analysen gör inte anspråk på att vara en uttömmande narrativ undersökning utan ska ses som ett försök till (preliminär) narrativ analys. Vad säger den narrativa analysen om informanternas texter? Kan man dra några slutsatser om informanternas färdighet från den narrativa analysen och jämföra med resultatet från den grammatiska analysen?

Avsnittet inleds med en beskrivning av analysprocessen. Därefter kommer resultatbeskrivning av den svenska analysen. Efter denna följer en presentation av resultatet från den teckenspråkiga analysen. Slutligen avslutas avsnittet med en jämförande diskussion av de båda resultaten.

7.1 Analysprocessen

Här analyserar jag den övergripande narrativa strukturen hos mina informanter. Jag utgår då från Labovs modell (se ovan 4.6) med sex olika berättelsekomponenter: 1) Abstrakt, 2) Orientering, 3) Handling, 4) Evaluering, 5) Upplösning och 6) Koda. I analysen letar jag efter delar i varje informants berättelser som kan hänföras till dessa komponenter. När det gäller evaluering, som Labov betraktar som berättelsens kanske viktigaste komponent, analyserar jag enligt de olika evalueringstyper som Labov beskrivit (Labov 1972). Jag redogör för vilka av dem som använts som evaluerande medel i informanternas berättelser.

Först redovisar jag översiktligt vilka komponenter som används av informanterna individuellt. Hur berättar de? Sedan redogör jag för varje komponent och hur de framstår hos informanterna. Hur ser det ut hos informanterna för respektive komponent? Finns det skillnader i hur de uttrycker sig? Sist jämför jag mellan svenska och teckenspråk. Hur ser det ut i de svenska texterna respektive de teckenspråkiga texterna? Kan man se något samband mellan de båda språken hos informanterna eller inte?

7.2 Svenska texter

I det här avsnittet redogör jag för den narrativa analysen av de svenska texterna. Informanternas svenska texter består av återberättelser av en och samma serie d.v.s. Rosa pantern (se avsnitt 5.1, och som tidigare redovisats, bilaga 1). Det innebär att det svenska materialet narrativt sett bygger på samma innehåll. Nedan redovisas först vilken typ av innehåll som återfinns i Rosa pantern. Vilken slags berättelsestruktur består den av? Därefter går jag igenom analysen av berättelsestrukturen och berättelsekomponenterna i informanternas texter.

Berättelse-komponenter	Exempel
1. Abstrakt	Rosa pantern och musen, När Rosa pantern fick besök av en mus
2. Orientering	*Tid:* natt, vinter *Plats:* Rosa panterns hem *Personer:* Rosa pantern, musen *Situation:* Rosa pantern låg och sov
3. Handling	a) Rosa pantern vaknar och hör någonting, kontrollerar upp det b) Rosa pantern får syn på spår, följer upp det och hittar en mus i sängen, Rosa pantern kastar ut musen c) Rosa pantern upptäcker nya spår, hittar musen vid kylskåpet, fångar musen med en säck d) musen skär sig ut innan Rosa pantern hinner kasta ut säcken, och gömmer sig i sängen e) Rosa pantern gillrar en musfälla och smyger sig till sängen och lägger sig, men blir själv klämd i foten av sin musfälla f) Rosa pantern kastar ut musen med kvasten, men får efter ett tag dåligt samvete och tar in musen
4. Evaluering	–
5. Upplösning	Rosa pantern lägger musen i sängen, värmer upp den och sköter om den och erbjuder Renat men musen hämtar istället en fin whisky
6. Koda	Uttalat slut t.ex. ”slut”

Figur 9. En mall för analys av berättelsestrukturen

7.2.1 Berättelsestrukturen i Rosa pantern

Rosa pantern-serien (bilaga 1) är en komplett berättelse. Här redogörs för hur Labovs berättelsekomponenter kan synliggöras i berättelsen. I Figur 9 visas en mall för hur jag identifierat de olika berättelsekomponenterna i min analys av informanternas Rosa pantern-berättelser på svenska. (För en beskrivning av Labovs komponenter se 4.6.1.1.) Förutom Abstrakt och Koda gäller mallen för Orientering, Handling och Upplösning. Evaluering är det svårt att fånga i någon mall då det är en ganska öppen kategori. Handlingen kan också uttryckas på olika sätt och variera i omfång och detaljer. Mallen visar ungefär på komponenterna i Rosa pantern och vad jag tagit fram i min analys av berättelsestrukturen i informanternas texter.

7.2.2 Berättelsestrukturen i de svenska texterna

I detta avsnitt presenteras först de berättelsekomponenter som återfinns i de svenska texterna. För hela gruppen, d.v.s. samtliga åk 5- och åk 10-informanter, kan nämnas att komponenterna Abstrakt och Koda inte är vanligt förekommande. Skillnaderna i huruvida komponenter saknas eller inte är inte stora informanterna emellan. Istället märks skillnaderna när man jämför komponenterna kvalitativt, främst i hur Orientering och Evaluering uttrycks.

Åk 5 ht (Tabell 46) visar att berättelsestrukturen i texterna är till stor del lika. En skillnad består i att några informanter använder Koda medan andra inte gör det. För informanten Ola har frågetecken satts ut för Upplösning. Det beror på att informantens språknivå gjort det svårt att se gränsen mellan Handling och Upplösning.

Hos åk 5 vt (Tabell 47) är inte heller skillnaderna påtagliga. Variationen finns i huruvida Koda används eller inte. I övrigt är det lika. För informanten

Tabell 46. Berättelsestrukturen hos åk 5 ht i svenska

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Mikael	−	X	X	X	X	−
Maud	−	X	X	X	X	X
Dennis	−	X	X	X	X	X
Peter	−	X	X	X	X	X
Anna	−	X	X	X	X	X
Kia	−	X	X	X	X	X
Karin	−	X	X	X	X	−
John	−	X	X	X	X	X
Ola	−	X	X	X	?	−
Fatima	−	X	X	X	X	X
Johan	−	X	X	X	X	X

Tabell 47. Berättelsestrukturen hos åk 5 vt i svenska

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Viktor	−	X	X	X	X	−
Lovisa	−	X	X	X	X	−
Moa	−	X	X	X	X	X
Maria	−	X	X	X	?	−
Mattias	−	X	X	X	X	−
Dan	−	X	X	X	X	−
Mary	−	X	X	X	X	X
Sofia	−	X	X	X	X	X

Maria har frågetecken satts ut för Upplösning, det beror på att informantens språknivå gör det svårt att se om hon gör någon uppdelning mellan Handling och Upplösning.

Åk 10 ht (Tabell 48) varierar inte i någon större omfattning. Noterbart är att ingen av informanterna här använder Koda. Två informanter, Ella och Emma, använder Abstrakt. Två informanter, Ida och Maja har asterisk satta när det gäller Upplösning. Det beror på att de inte skrivit klart uppgiften eftersom de inte ville fortsätta.

Informanterna i åk 10 vt (Tabell 49) varierar inte heller berättelsestrukturen i någon större utsträckning. Endast en informant använder Koda. En annan informant använder Abstrakt. De tre informanterna Tomas, Lara och Milos, som har asterisk satta vid Upplösning avslutade inte skrivuppgiften, då de inte ville fortsätta skriva mer, så den komponenten saknas naturligt nog i deras texter.

I stort använder alltså alla samma berättelsestruktur oavsett årskurs. Vad skillnaderna mellan årskurserna beträffar, kan noteras att Koda i mindre utsträckning används hos åk 10 totalt än åk 5 totalt, medan Abstrakt endast förekommer hos åk 10. I övrigt används komponenterna utan någon skillnad

Tabell 48. Berättelsestrukturen hos åk 10 ht i svenska

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Louis	−	X	X	X	X	−
Scarlett	−	X	X	X	X	−
Ella	X	X	X	X	X	−
Emma	X	X	X	X	X	−
Scott	−	X	X	X	X	−
Håkan	−	X	X	X	X	−
Ida	−	X	X	X	−*	−
Ali	−	X	X	X	X	−
Maja	−	X	X	X	−*	−

*Eleven har inte avslutat skrivuppgiften och därmed saknas upplösning.

Tabell 49. Berättelsestrukturen hos åk 10 vt i svenska

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Lena	X	X	X	X	X	–
Lisa	–	X	X	X	X	–
Linda	–	X	X	X	X	–
Börje	–	X	X	X	X	–
Tomas	–	X	X	X	–*	–
Eliza	–	X	X	X	X	–
Jonas	–	X	X	X	X	–
Fredrik	–	X	X	X	X	X
Lara	–	X	X	X	–*	–
Milos	–	X	X	X	–*	–

*Eleven har inte avslutat skrivuppgiften och därmed saknas upplösning.

förutom att en del inte avslutat skrivuppgiften och därmed saknas Upplösning i deras texter.

Nedan beskriver jag hur berättelsestrukturen används av informanterna på ett mer kvalitativt plan.

7.2.3 Redogörelse för berättelsekomponenterna i de svenska texterna

Detta avsnitt beskriver hur berättelsekomponenterna använts av informanterna. Det ger svar på frågor som t.ex: Hur uttrycks Orientering? Vilka medel används för Evaluering?

Analysen som gjorts här bygger på en relativ analys. Det innebär att jag har analyserat texterna i förhållande till varandra. Jag har tagit hänsyn till den variation som finns inom informantgruppen och byggt min redogörelse utifrån det. Analysen gör inget anspråk på att vara uttömmande utan ska ses som ett första steg att beskriva berättelsekomponenterna så som de använts av informanterna.

En aspekt att ta hänsyn till är att det rör sig om texter som är skrivna på ett andraspråk med varierande språknivåer. Det kan emellanåt vara svårt att i analysen identifiera de olika komponenterna helt säkert. Därför har bara tydliga drag/komponenter legat till grund för analysen.

7.2.3.1 Abstrakt

Uttryck för Labovs berättelsekomponent Abstrakt är fåtaliga i materialet, totalt tre informanter har uttryckt denna komponent. De har då skrivit rubriker till sina berättelser: ”Vinternatten”, ”Rosa pantern” och ”Rosa pantern och råttan”. Man kan fråga sig om dessa kan kallas för Abstrakt, men jag ser

dem som en sätt att inleda berättelsen. De, särskilt det sista exemplet, säger trots allt något om vad texten handlar om.

Det finns informanter som börjar sina berättelser med att använda sig av den, för saga, genretypiska frasen ”Det var en gång...” Men dessa texter innehåller inte någon sammanfattning av berättelsen. Alla berättelser börjar mer eller mindre direkt med en orienterande del.

Att Abstrakt inte är vanligt förekommande beror sannolikt på material-insamlingen i sig. Innehållet är uppenbart i och med att de ska återberätta serien. Det finns med andra ord egentligen inget behov av att uttrycka Abstrakt.

7.2.3.2 Orientering

Alla informanters texter innehåller mer eller mindre tydliga inslag av Orientering. De varierar i omfång och detaljer. I många fall inleds texten med att nämna huvudpersonens namn (Rosa pantern) och situationen som råder (Rosa pantern sover). Det som varierar är var i texten och hur detaljerat situationen, tiden, personerna och platsen uttrycks. En del uttrycker en tydlig orienteringsdel redan i textens början med person, tid, plats och situations-beskrivning som i:[30]

(102) Det var en snöig och kall vinternatt, Rosa Pantern låg och sov i sin säng när han plötsligt hörde något utanför. (Börje 10vt MS 1−2)

Informanten uttrycker, i inledningen, situation (*Rosa Pantern låg och sov*), tid (*vinternatt*), person (*Rosa pantern*) och plats (*sin säng*) med ytterligare ledtråd om plats i form av *utanför*. Men det är sällan någon uttrycker sig tydligt i alla delar i Orientering d.v.s. i både tid, plats, person och situation. Normalt uttrycker informanterna sig mindre tydligt i någon/några del(ar) t.ex. plats och/eller tid som i:

(103) En gång, den natt, rosa katt sov så hör rosa katten en knack i den midnatt, den kallt snö väder (Kia 5ht MS 1−2)

I det här exemplet har informanten uttryckt person (*rosa katt*), tid (*den natt, den midnatt*) och situation (*rosa katt sov*) men inte plats. Det finns platsangivelser senare i texten som dyker upp i samband med handling och som består av detaljer t.ex. *dörr*, *sovrum* och *säng* bland annat (Se bilaga 5, Kia). Sådant är typiskt för hur Orientering uttrycks i materialet. Som tydlig Orientering räknar jag person, tid, plats och situation som uttrycks i inledningen och inte senare i handlingen.

Andra mindre tydliga exempel på Orientering består endast av omnämnandet av person och en kort situationsredogörelse som i:

(104) En rosa pantern sov sen han vaknar. (Sofia 5vt MS 1−2)

[30] I det här kapitlet återger jag en del exempel befriade från makrosyntagmindelning i syfte att göra exemplen mer läsvänliga.

I en del fall kommer informationen, särskilt när det gäller plats, senare i texten i samband med handlingens delar t.ex. i sovrummet eller i köket. Här varierar då också detaljrikedomen men jag går inte in närmare i detta här.

När det gäller att introducera en orientering om plats kan det nämnas att de flesta texterna är ganska otydliga vad gäller att ange platsen. Ofta anges ingen plats alls (som ovan i exemplet 104) eller bara en del t.ex. *Rosa pantern går till dörren* (vilket underförstått talar om att det är i ett hus) vilket i och för sig kan förklaras av att informanterna skriver om en tecknad serie. Platsen är liksom uppenbar i serien. Trots det är en del informanter mer tydliga i sina platsangivelser. De uttrycker antingen var det är eller var Rosa pantern sover (t.ex. i *ett hus*, i *sin säng*).

Jämfört med plats uttrycks tiden ännu mer sällan tydligt i texterna. Ofta saknar berättelsen en orientering om tiden. Då tiden anges i texterna uttrycks detta i stort sett med att det är natt eller att det är vinter som i exemplen 102 och 103 ovan.

Personangivelserna i texterna är det sällan problem med. Då det bara handlar om två personer − Rosa pantern och senare i texten: en mus − är de ofta tydliga. Enstaka texter är mindre tydliga − i dessa texter har då pronomen använts utan någon introduktion av personerna, som i:

(105) Han hör någon knacka dörren. (Ola 5ht MS 1)

En annan skillnad ligger också i hur personerna anges. En del är mindre detaljerade utan att variera sig t.ex. *en mus* medan andra varierar och lämnar mer utvidgad information t.ex. *en liten mus*, *den söta musen*.

Situationen uttrycks i nästan samtliga fall med att Rosa pantern sover. En förutsättning för handlingen är att han blir väckt. Mycket få texter (2 st) börjar direkt utan att beskriva situationen som i exemplet 105 ovan.

I Tabell 50 visas hur informanterna uttrycker Orientering i texten.

Den lilla skillnad som finns mellan årskurserna gäller hur plats och tid uttrycks. Något fler i åk 10 uttrycker plats och tid mer tydligt än i åk 5. Att en övervägande del inte uttrycker plats och tid tydligt beror, som sagts ovan, med stor sannolikhet på återberättandet som metod. Plats och tid framgår av serien och bedöms kanske som mindre viktiga att lyfta fram i texterna.

Tabell 50. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i svenska

		Plats	Tid	Personer	Situation
Åk 5	Tydlig	7	3	18	18
(n=19)	Mindre tydlig	12	16	1	1
Åk 10	Tydlig	8	5	18	18
(n=19)	Mindre tydlig	11	14	1	1

När det gäller person- och situationsangivelserna är det inga skillnader mellan årskurserna. Endast en informant i varje årskurs tycks ha problem med att ange vilka berättelsens personer är. Dessa informanter är också otydliga i sina plats- och tidsbeskrivningar. De inleder exempelvis med pronomen istället för att introducera en person (som i exemplet 105 ovan) vilket innebär att berättelsens Orientering blir otydlig.

7.2.3.3 Handling och Upplösning

Jag går inte in på detaljer här när det gäller Handling och Upplösning utan jag har valt att endast göra en översiktlig analys som ger en bild av handlingen och upplösningen i texterna.

Handling och Upplösning är i många fall likadana i texterna, då de ju bygger på Rosa pantern-serien. Det som varierar är hur handlingen uttrycks och hur detaljerat den återges. Handlingen består i huvudsak av de händelser som finns i serien med ett antal klimax t.ex. när Rosa pantern stöter på musen i huset. (Se mallen i Figur 9 ovan.) Här har jag analyserat efter kriteriet om det finns narrativa satser d.v.s. om det existerar en temporal ordning mellan händelserna. T.ex:

(106) Förvånat steg Rosa Pantern upp och öppnade dörren. Men ingen var där. Förvirrat stängde han dörren. (Lena 10vt MS 6–8)

Här finns en tydlig temporal ordning mellan händelserna. Först stiger Rosa pantern upp, sedan öppnar han dörren o.s.v. Dessa händelser kan inte byta plats med varandra. Rosa pantern kan exempelvis inte öppna dörren först och sedan stiga upp.

Upplösningen består till stor del av den delen som kommer efter att Rosa pantern kastat ut musen en sista gång och strax efteråt drabbas av dåligt samvete. Den delen består av att Rosa pantern tar in musen och värmer den och erbjuder den brännvin (Renat på bilden) och Musen hämtar istället en fin whisky (Chivas Regal på bilden) och ”vinner” alltså till slut som en del av upplösningen. Som t.ex. i:

(107) Han tog honom med sig rakt till sängen och stoppade honom i täcket. Strax började musen bli varm och pantern gav musen en puss på kinden. Musen nös och pantern gick och hämtade medicin till musen men han vägrade ta emot medicinen och flydde och kom tillbaka med spritflaskan och somnade till panterns förvåning. (Fredrik 10vt MS 23–28)

7.2.3.4 Evaluering

Evaluering visar sig vara en komponent där det skiljer sig åt mellan informanterna på flera sätt. (För en redogörelse för begreppet Evaluering se avsnitt 4.6.1.1.) Jag har följt Labovs definition av Evaluering och analyserat

Tabell 51. Evalueringstyper i svenska och antal informanter

	E	EH	InE	Ii	Ij	Ik	Ie
Åk 5 (n=19)			10	19	18	16	7
Åk 10 (n=19)	4	1	5	19	16	18	4

följande evalueringstyper som ingår i Labovs beskrivning: Extern evaluering (E), Evaluerande handling (EH), Inbäddad evaluering i form av direkt anföring (InE), Intern evaluering i form av Intensifierare (Ii), Jämförare (Ij), Korrelativer (Ik) och Explikativer (Ie).

Här har jag analyserat hur de olika evaluerande medlen används av informanterna. Analysen fokuserar på vilka typer av evalueringar som återfinns hos dem. Jag räknar inte med förekomster här utan jag har i min analys endast noterat vilka evalueringstyper som förekommer i texterna i syfte att se om det finns variation bland informanterna i hur de evaluerar. De redovisas i Tabell 51.

Tabellen visar hur många informanter som använder de olika typerna av Evaluering. De evalueringstyper som används av flest informanter är Intensifierare (Ii), Jämförare (Ij) och Korrelativer (Ik). Korrelativerna (Ik) används av något fler informanter i åk 10. Extern evaluering (E) återfinns enbart hos åk 10. Detsamma gäller Evaluerande handling (EH); dock är det bara fyra respektive en informant som använder dessa båda evalueringstyper. Det visar emellertid att det finns en viss större bredd hos åk 10. Störst skillnad märks i användandet av Inbäddad evaluering i form av direkt anföring (InE) som i större utsträckning används hos åk 5.

Utifrån analysen kan man dra följande slutsatser: 1) åk 10 uppvisar en större bredd i användandet av evalueringstyperna även om skillnaden är liten, 2) åk 5 använder Inbäddad evaluering i form av direkt anföring i större utsträckning än åk 10. Förutom detta finns en del kvalitativa skillnader i hur de olika evalueringstyperna uttrycks hos informanterna. Detta kommenterar jag nedan:

Extern evaluering (E) förekommer endast hos fyra informanter i åk 10. Här handlar det om att berättaren vänder sig mot läsaren och kommenterar en händelse av något slag. Extern evaluering är alltså till synes ovanligt i materialet. I och med att det handlar om återberättande i skrift kan man emellertid förvänta sig detta. Det faktum att berättelserna inte är självupplevda är också en möjlig orsak till att Extern evaluering inte förekommer hos fler. De exempel som dyker upp i texterna kan sägas visa på ett mer avancerat skriftspråk i form av retoriska drag. Materialets exempel på Extern evaluering ser ut som följer:

(108) Då kan du tänka dig hur förvånad Rosa pantern blev när han återligen fann musen i hans säng på varmvattenflaskan! (Lena 10vt MS 20)

(109) men gissa vad han såg i sin egen säng? (Börje 10vt MS 16)

(110) Jo, råttan var tillbaka i hans säng igen. (Börje 10vt MS 17)

Berättaren vänder sig till läsaren som i (108) för att betona poängen med hur förvånad Rosa pantern blev. I (109) ställer berättaren en fråga/uppmaning till läsaren för att senare i nästa syntagm (110) framhäva poängen med att råttan var tillbaka i Rosa panterns säng igen.

Utöver det finns exempel hos ytterligare två informanter i åk 10 vilka jag sett som Extern evaluering men som eventuellt är mindre tydliga. Det rör sig om satser som jag tolkat vara kommentarer om berättelsen som jag uppfattat som externa som t.ex. hos Jonas:

(111) Men är inte över än (Jonas 10vt MS 10)

Här tolkar jag det som att Jonas vänder sig till läsaren och kommenterar att berättelsen inte är över utan det kommer mer.

Evaluerande handling (EH) förekommer bara hos en informant. Då Rosa pantern hittar musen vid kylskåpet och musen håller på att länsa det så evalueras berättelsen med att berättaren talar om hur karaktären i berättelsen reagerar känslomässigt:

(112) Rosa Pantern kokade av ilska. (Linda 10vt MS 18)

I materialet finns också en del ”handlingsmetaforer” (t.ex. *tassa sig fram*, *for upp* o.s.v.) men de för fram själva handlingen och ska inte förväxlas med Evaluerande handling. Jag betraktar att Evaluerande handling handlar om att berättaren dramatiserar situationen genom att beskriva vad textpersonen gör då den får en känsloreaktion eller beskriver textpersonens känsloreaktioner.

Gränsen mellan Evaluerande handling och Inbäddade evalueringar som med *Blääh!* i exemplet (113) nedan är dock hårfin då anföringen i sig innehåller känsloreaktion (jfr Eriksson 1997). Men jag har noterat dem som Inbäddade evalueringar, då jag ser dem som anföringar (se nedan).

Inbäddad evaluering (InE) förekommer som nämnts mest hos informanterna i åk 5. I samtliga fall rör det sig om konstruktioner med direkt anföring där dramatiseringen sker i och med att karaktären i berättelsen vänder sig till någon (oftast sig själv) och uttrycker sina tankar. I åk 5 består anföringarna mest av något onomatopoetiskt uttryck eller en interjektion som t.ex. *bläh*, *snurfl* etc. Nedan följer några exempel på Inbäddade evalueringar funna i mitt material hos åk 5:

(113) mus sa ”Blääh!”. (Karin 5ht MS 44)

(114) då mus sa bah! (Johan 5ht MS 30)

(115) och han sade AJ AJ!! (Mikael 5ht MS 27)

(116) Hallå vem där? (Moa 5vt MS 3)

(117) då Jag skrika ”Det var musfälla” (Mary 5vt MS 32)

Hos åk 10 ser Inbäddade evalueringar ut enligt följande:

(118) ”Vad Musen måste frysa” myste Rosa Pantern ”Han säkert fryser något enormt! … Han kanske till och med är täckt av snö!” (Lena 10vt MS 26-28)

(119) då började han tänka, hur kommer råtta att klara där ute i vinter kallt? (Eliza 10vt MS 13)

(120) hur gå till? (Milos 10vt MS 10)

(121) Han tänkte hur mycket kan mus frysa medan Tiger har det mysigt i hans eget säng. (Scarlett 10ht MS 28)

En bidragande orsak till att det är många Inbäddade evalueringar i åk 5 kan vara att 9 av 10 informanter uttryckt konstruktioner liknande exempel (113–115) d.v.s. ett sägeverb kombinerat med ett uttryck som *aj aj*, *bläh* och liknande. Hos åk 10 är anföringarna mer avancerade och handlar om Rosa panterns tankar som om han pratar med sig själv.

Intensifierare (Ii) hos informanterna uppträder i form av t.ex. utropstecken, versaler, interjektioner (t.ex. *AJ AJ*), betonande ord som t.ex. *plötsligt* och *igen*, kvantifikatorer som t.ex. *hela*, *alla*, fonologisk/grafematisk upprepning som t.ex. *pussss*. Mönstret hos informanterna visar att interjektioner och versaler är mer vanligt hos åk 5 (se t.ex. exempel (115)). De förekommer endast i undantagsfall hos åk 10. I övrigt visar min analys ingen större skillnad i Intensifierare mellan informanterna och jag går inte in i närmare detaljer här.

Jämförare (Ij) uppträder ofta i form av negationer eller modala/futurala hjälpverb. Negationerna är mest vanligt i materialet. De dyker ofta upp i den del av handlingen då Rosa pantern öppnar dörren och upptäcker att ingen finns där/finns inte ute o.s.v. och på slutet då musen inte vill ha spritdrycken som Rosa pantern erbjuder. Man kan säga att serien här uppmuntrar till användandet av Jämförare i form av negationer. De modala/futurala hjälpverben består av t.ex. *vill*, *kan*, *måste* och *ska*. Enda skillnaden i användningen som kan ses mellan åk 5 och åk 10 är att åk 10 i fler fall uttrycker verben i preteritum, d.v.s. *skulle* och *kunde*. (Jfr även 6.7.2.2.)

Korrelativer (Ik) består av satser som slår ihop två händelser inom en och samma mening. Språkligt uttrycks det bl.a. med particip och temporala bisatser (se 4.6.1.1). I materialet uppfattar jag att korrelativer i många fall består av pseudokoordinater d.v.s. fraser av typen *gick och hämtade* eller *satt och åt*. De kan sägas slå ihop två händelser. Korrelativerna hos åk 5 består

nästan uteslutande av pseudokoordinater, se exemplen nedan (*host och fryser* och *krypa och lägger*). Som tidigare nämnts (i 6.7.4) så är temporala bisatser fåtaliga i åk 5. Där återfinns endast två temporala bisatser varav den ena kan ses i exemplet (87) ovan: *men när han vändar sig såg han musspår igen* (Dan åk 5 vt MS 8).

(122) Råtta host och fryser (John 5ht MS 20)

(123) Stor katt krypa och lägger sig (Mikael 5ht MS 25)

(124) och där låg mus o sover (Lovisa 5vt MS 6)

Korrelativer i form av pseudokoordinater uttrycks också hos åk 10 men här finns också fler Korrelativer som uttrycks med temporala bisatser, inledda med *när*, som t.ex. i:

(125) när pantern väl har stängt dörren finner han nya likadana spår på golvet (Tomas 10vt MS 8)

Dessutom finns i exemplet ovan ett exempel på en NP med dubbla attribut (*nya likadana spår*) som även kan ses vara en typ av Korrelativer. Nedan följer exempel på Korrelativer som uttrycks genom particip som *liggande* och *mumsande* i:

(126) och han lyfter på täcket och såg att det fanns en mus där liggande på spritflaskan (Fredrik 10vt MS 9)

(127) där fann Rosa Pantern musen mumsande på smörgåsar. (Lena 10vt MS 16)

Participformer är mycket fåtaliga i materialet. Jag har hittat exempel hos endast några få informanter i åk 10.

Explikativer (Ie) är den kategori som varit mest komplicerad att analysera. Dels beror det på att det är oklart vad Labov egentligen åsyftar med Explikativer rent språkligt och hur det kan se ut på svenska (och för min senare analys: teckenspråk), dels har det varit svårt att tolka vad som är tydliga språkliga markörer för Explikativer i materialet på grund av att det handlar om andraspråkstexter. Det finns många gränsfall som jag avstått från att försöka tolka (se nedan). Labov liknar Explikativer vid:

> /.../ qualifications connected with such conjunctions as while, though; or causal, introduced by since or because. (Labov 1972:390)

Vad som exakt avses med ”qualifications” och hur motsvarigheten ser ut på svenska är litet oklart. Här jag har utgått från grundprincipen att Explikativer består av olika slags förklaringar till händelserna. Explikativerna bryter det temporala berättelseförloppet för att lägga till t.ex. förklaringar till varför händelserna inträffar. Ett krav som Labov ställer på Explikativerna är att de

har satsform. Jag har här i första hand inriktat mig på att analysera kausala och finala bisatser som Explikativer i mitt material.

Enligt min analys är Explikativer något fler i åk 5 jämfört med åk 10. Dessa är dock inte särskilt många i materialet. I materialet består explikativerna nästan uteslutande av kausala bisatser inledda med *för att*, d.v.s. kortformen av *därför att* (se ex. 128). Finala bisatser är ovanliga, det närmaste jag hittat är exempel (129):

(128) och musen lyckas komma ut för att musen har faktisk en kniv som kan göra en hål på påsen. (Lovisa 5ht MS 15)

(129) och han sprang för att musen måste smälte av is och blev värma (Karin 5ht MS 40)

I materialet finns dock flera exempel som skulle kunna tolkas som Explikativer. Exempel där det tycks vara tidiga försök till användning av sådana bisatser inledda med *att* men där konjunktion t.ex. *därför att* saknas som t.ex. i:

(130) sen han tycker synd att mus i ute och frysa (Fatima 5ht MS 21)

(131) Han blir arg att mus äta börd. (Sofia 5vt MS 17)

Här kan man tolka det på flera sätt. Problemet är att konjunktion saknas. Det skulle kunna vara *därför att* men också något annat. Jag har dock sett dem som Explikativer, då jag menar att de ligger nära de övriga Explikativerna både till form och betydelse.

Jag har också observerat att man kan bryta berättelseförloppet i texten i syfte att förklara det som hänt eller varför det händer som i:

(132) men genast for han upp med ett vrål. Musfällan låg under täcket och hade klämt Rosa Pantern på tårna. (Linda 10vt MS 26−27)

Här har jag tolkat att informanten i den andra meningen förklarar varför Rosa pantern (”han”) for upp med ett vrål. Det skulle kunna vara en typ av Explikativ. På grund av att språkbehärskningen hos informanterna varierar kan det emellertid ibland vara svårt att se vilka satser som är förklarande eller inte. Så jag har avstått från att markera sådana exempel som Explikativer.

Ytterligare ett fenomen som jag noterat i mitt material är satsförkortningar i form av *för att* + infinitivfraser som tycks ange final relation t.ex:

(133) Han gick ut ur sitt rum för att kollar vad som händer (Louis 10ht MS 2)

(134) Katten tar sig med musen till sängen för att värma honom. (Dan 5vt MS 2)

Exemplet (133) är tvetydigt då ordet *kollar* är tempusböjt. Det innebär att det skulle kunna vara en final bisats där subjektet strykts eller så skulle det kunna vara en felböjd infinitivfras. Jag kan inte säkerställa om det rör sig om en Explikativ här. I det nästa exemplet (134) är det mer säkert att det rör sig

om en infinitivfras (*värma honom*). Labov räknar dock inte med infinitivfraser då det här saknas en tempusrelation till den överordnade satsen (Labov 1972). Distinktionen framträder dock förstås inte lika säkert i verkligheten när det gäller analys av andraspråkstexter. Därför har jag inte markerat exempel som (133) och (134) som Explikativer i min analys då det saknas något utsatt subjekt efter markören *att*. Jag utgår alltså från att de i första hand ska tolkas som infinitivfraser, inte som satser.

7.2.3.5 Koda

De exempel på Koda som förekommer i materialet består av en markering i form av ett uttalat ”slut” i slutet av texten. Andra varianter på ”slut” som använts är bl.a. *sagan är slut* (1 st) och *the end* (1 st). Eftersom det rör sig om skrivna texter kan man antagligen inte förvänta sig Koda på samma sätt som i talade/tecknade texter. Dessutom är språksituationen annorlunda med tanke på återberättandet.

7.2.4 Sammanfattning

Den narrativa analysen av de svenska texterna visar att när det gäller berättelsestrukturen, så kan mindre skillnader vad gäller användningen av berättelsekomponenterna urskiljas mellan åk 5 och åk 10 generellt sett. Några informanter skiljer sig från andra men annars är berättelsestrukturen ganska lika mellan informanterna.

Det som märks är hur Abstrakt och Koda uttrycks. Abstrakt saknas helt hos åk 5 medan några informanter i åk 10 uttryckt Abstrakt i samtliga fall i form av en rubrik. När det gäller Koda är det mer vanligt hos åk 5. I åk 10 är det bara en informant som uttrycker Koda. Dessa komponenter är dock kanske inte lika lämpliga att analysera i skrivna texter som i talade/tecknade texter. Någon naturlig situation för att uttrycka abstrakt och Koda existerar egentligen inte.

Vad gäller berättelsekomponenterna och hur de uttrycks av informanterna språkligt sett finns det vissa skillnader som beskrivits. Särskilt när det gäller Orientering och Evaluering finns en del skillnader mellan årskurserna. En del informanter är mer tydliga i att uttrycka Orientering än andra, särskilt när det gäller information som rör tid och plats för berättelsen. När det gäller Evaluering kunde störst skillnad mellan åk 5 och åk 10 märkas i användningen av Inbäddade evalueringar. Några kvalitativa skillnader i hur de olika evalueringstyperna används av informanterna kunde också påvisas.

7.3 Texter på teckenspråk

I det här avsnittet beskriver jag den narrativa analysen av de teckenspråkiga texterna. Det analyserade materialet består i huvudsak av fria berättelser, men det finns också två texter som består av återberättelser av Rosa pantern-serien (se kapitel 5). Under analysarbetet med teckenspråkstexterna visade det sig att analysmodellen fungerar mest tillfredställande när man analyserar fria berättelser men mindre bra vid analys av de texter som bygger på återberättande av Rosa pantern-serien. Anledningen är förmodligen att återberättandena dels inte är självupplevda, dels påverkas berättelsens kvalitet av att informanten inte berättar fritt utifrån minnet utan tittar i serien under återberättandet. Flera viktiga språkdrag som eventuellt skulle kunna härledas till t.ex. Evaluering verkar inte bli lika framträdande här. Istället blir det så att informanten följer strukturen och betar av innehållet efter hand likt en uppgift som måste göras.

De fria berättelserna däremot är skiftande och varierande och upplevs som autentiska och naturliga d.v.s. uppfyller ett syfte genom att verkligen berätta något för en lyssnare. Berättelserna handlar om antingen en olycka, en resa eller ett minne. Ambitionen bland informanterna att berätta varierar. En del berättar långt och mycket medan andra berättar kort och återger bara det viktigaste. Några berättelser återger en rolig historia. (För en närmare beskrivning av berättelserna se 5.1.4.2.) De roliga historierna upplever jag balanserar på gränsen till en återberättelse då informanten berättar utifrån ett memorerat innehåll som denna hört eller snarare sett tidigare. T.ex. så stannade en informant upp för att erinra sig hur berättelsen egentligen gick. Trots det så är de roliga historierna förhållandevis fria i karaktären jämfört med Rosa pantern-återberättelserna.

En del texter visar sig inte vara narrativer utan består mest av ett slags rapportering av olika händelser utan någon temporal ordning. Det gäller några av de berättelser som handlar om en resa till en plats. I dessa texter redogörs främst för var man varit, med vilka man varit och hur roligt/trevligt/tråkigt det var. I dessa saknas Handling, Evaluering och Upplösning. Det är ett naturligt steg. Saknas handling så finns inget att evaluera eller upplösa.

Nedan redovisas analysen av berättelsestrukturen och berättelsekomponenterna i informanternas berättelser. En sak att uppmärksamma är hur jag beskrivit exempel från texterna. Eftersom det handlar om ett visuellt språk som saknar en funktionell skriftlig motsvarighet, innebär det vissa svårigheter att i skrift visa exempel som de ser ut på teckenspråk. Det finns metoder inom forskningen för att beskriva eller uttrycka teckenspråk i skrift: texttranskription eller teckentranskription. Den förra transkriberar texter med hjälp av ”översättningar” till svenska ord skrivna med versaler. Ett svenskt ord används här alltså som namn på tecken. Den senare transkriberar tecknens form med ett speciellt notationssystem för tecknets aspekter, d.v.s.

handform, rörelse och läge. För att kunna tolka transkriptionerna korrekt, vare sig det rör sig om text- eller teckentranskription, måste man kunna teckenspråk. Det är dock ett tidskrävande arbete att transkribera hela materialet. Det kan ta upp till 6 timmar att transkribera en minuts teckenspråksvideo beroende på metod och omfång (Bergman 1982, Crasborn m.fl. 2007).

Jag har övervägt nyttan med att texttranskribera hela materialet. Eftersom jag i första hand är ute efter innehållet i texterna och detta är en pilotstudie har jag valt att endast redovisa innehållet i teckenspråkstexterna. Redovisningen sker så att jag redovisar innehållet i form av betydelser uttryckta med svenska ord och i en form som följer svensk grammatik. Dels uppfyller det mitt syfte, dels underlättar det läsningen av resultatet. Där det behövs och är nödvändigt, texttranskriberar jag dock. Lite längre ner återfinns också ett bildexempel på en teckenspråkssekvens, som jag använt för att peka på några exempel i materialet.

7.3.1 Berättelsestrukturen i de teckenspråkiga texterna

Här redovisas analysen av berättelsestrukturen i de teckenspråkiga texterna. Texterna består alltså, till skillnad från de svenska texterna, främst av fria berättelser (med undantag för två återberättelser).

När det gäller åk 5 ht ser berättelsestrukturen ut så som redovisas i Tabell 52. En av berättelserna (Maud) saknar Upplösning. Hos Maud bestod berättelsen av en kort upplevelse på ett barnläger. Evaluering finns men inte någon Upplösning.

I Tabell 53 visas resultatet för åk 5 vt. Alla utom en informant uppfyller kriterierna för en berättelse. Marias berättelse bestod i att hon redogjorde för ett resminne där hon berättade om platsen, vilka som var med, och att det var roligt. Den innehöll ingen egentlig handling, eller någon händelse med temporal ordning. Den var mer en lista med olika saker som hon gjort, i ett närmast punktformat tempo med pauser emellan: Varit på stranden... Köpt glass... Promenerat... Umgåtts med familjen... o.s.v. Evaluering och Upplösning saknas här. I gruppen finns också de enda teckenspråkiga texterna i materialet som är återberättelser från Rosa pantern d.v.s. Viktors och Lovisas texter. Gemensamt för dem är att de inte återgav något Abstrakt och Koda.

Berättelsestrukturen för gruppen åk 10 ht visas i Tabell 54. Endast en berättelse (Håkan) saknar fullständig berättelsestruktur då den består av att berättaren återger en skildring av en resa där han endast beskriver plats, tidpunkt och situation och enstaka allmänna händelser utan nån temporal ordning.

I Tabell 55 ser vi berättelsestrukturen för åk 10 vt. Endast Milos berättelse har ingen berättelsestruktur. Den saknar handling och består mer av enstaka händelser och upplevelser. Han åkte på en resa till Spanien och berättade hur varmt och skönt det var, hur god maten var och vilka han reste med. Texten blev mer som en kortfattad rapport än en berättelse.

Tabell 52. Berättelsestrukturen hos åk 5 ht i teckenspråk

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
John	X	X	X	X	X	–
Karin	–	X	X	X	X	X
Kia	X	X	X	X	X	–
Anna	X	X	X	X	X	X
Johan	–	X	X	X	X	X
Ola	X	X	X	X	X	–
Fatima	X	X	X	X	X	X
Mikael	–	X	X	X	X	–
Dennis	–	X	X	X	X	–
Maud	–	X	X	X	–	–

Tabell 53. Berättelsestrukturen hos åk 5 vt i teckenspråk

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Dan	–	X	X	X	X	–
Viktor	–	X	X	X	X	–
Mattias	–	X	X	X	X	–
Maria	–	X	–	–	–	–
Moa	X	X	X	X	X	–
Lovisa	–	X	X	X	X	–
Sofia	X	X	X	X	X	–
Mary	–	X	X	X	X	X

Tabell 54. Berättelsestrukturen hos åk 10 ht i teckenspråk

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Ida	X	X	X	X	X	–
Håkan	X	X	–	–	–	–
Emma	–	X	X	X	X	X
Ali	–	X	X	X	X	X
Ella	–	X	X	X	X	–
Louis	X	X	X	X	X	–

Tabell 55. Berättelsestrukturen hos åk 10 vt i teckenspråk

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Lena	X	X	X	X	X	−
Fredrik	−	X	X	X	X	−
Jonas	X	X	X	X	X	X
Lisa	−	X	X	X	X	−
Linda	X	X	X	X	X	X
Eliza	−	X	X	X	X	X
Lara	X	X	X	X	X	X
Milos	−	X	−	−	−	−
Tomas	−	X	X	X	X	−
Börje	−	X	X	X	X	−

7.3.2 Redogörelse för berättelsekomponenterna i de teckenspråkiga texterna

I likhet med 7.2.1. beskriver detta avsnitt hur berättelsekomponenterna använts av informanterna, fast på teckenspråk.

Såvitt jag vet har ingen tillämpat Labovs hela modell på tecknat språk tidigare. Det innebär att vissa språkliga drag som beskrivits av Labov kan te sig annorlunda på teckenspråk. Jag vill dock här betona att det egentligen skulle krävas en omfattande och mer noggrann analys av olika språkdrag i teckenspråk enligt Labovs modell för att få fram ett fullständigt resultat. Den här analysen ska i första hand ses som en pilotanalys, ett försök att tillämpa Labovs modell på teckenspråk, för att beskriva vad informanterna gör när de berättar på teckenspråk utifrån ett narrativt perspektiv.

7.3.2.1 Abstrakt

Abstrakt i berättelserna uttrycks av en del informanter, men inte alla. Dessa uttrycks i betydelser som *Jag har räddat en kompis liv, Jag har brutit min arm när jag red en häst*, *Resa till Rom*, *Orsaken till att jag flyttade till Sverige* (åk 5 ht), *Min kompis mamma har varit med om en olycka*, *Brutit armen* (åk 5 vt), *Jag kan berätta om när jag gjorde bort mig på en bio i Örebro*, *En resa till USA jag gjorde ifjol*, *När jag kom hit till Sverige* (åk 10 ht), *Jag har varit med om en seriekrock i en taxi*, *Jag kan berätta om en resa som jag aldrig upplevt om igen*, *Min kusin har varit med om en bilolycka*, *Jag kan kommentera min pappa som jag inte träffat på länge* (åk 10 vt). Flertalet av dem är formulerade som om de vore förslag. I sådana fall tycks informanterna vilja få mitt godkännande för att det var den typ av berättelse jag var ute efter i min insamling. Abstrakt kan alltså fungera som ett sätt att få tillåtelse att berätta (jfr Peterson & McCabe 1991).

Några Abstrakt är mindre tydliga än andra men fungerar ändå som en typ av introduktion – ett sätt att kapsla in berättelsen med en slags rubrik som sammanfattar hela berättelsen t.ex. *Resa till Rom*, *Brutit armen*. Andra Abstrakt är mer klara med tydligare överblick över vad som komma ska t.ex. *Jag har räddat en kompis liv* och *Jag har brutit armen när jag red en häst*

Ingen av Rosa pantern-berättelserna på teckenspråk innehåller någon Abstrakt. Förmodligen beror detta på att situationen inte påbjuder bruk av Abstrakt då det rör sig om återberättande av ett ”känt” ämne, d.v.s. informanterna antar att innehållet är känt för försöksledaren.

7.3.2.2 Orientering

Generellt kan sammanfattas att Orientering i texterna till stor del är fokuserad på personangivelser och situationsbeskrivning medan plats och tid (i den ordningen) inte anges lika utförligt. (Se Tabell 56.) En del informanter uttrycker en utförlig orienteringsdel i början av texten som innehåller information om person, situation, tid och plats för händelsen t.ex. Karin 5ht som inleder med: *Förra sommaren, då jag var hemma med min storebror. Vi var ensamma hemma. Mamma var hos frisören för att färga håret mer blont*. Här nämns tid, (*förra sommaren*), plats (*hemma*), personer (*berättaren, sin storebror, mamma*), situation (*ensamma hemma* och *mamma hos frisören*). Andra uttrycker en orienteringsdel som inte är lika tydlig, som t.ex. Johan 5ht som inleder med: *En pojke som heter Peter tänkte gå till ett hus*. Här anges i princip bara information om en person som tänker göra någonting, varifrån handlingen tar sin början. Tid, plats och situation i orienteringsdelen är inte tydliga.

Personangivelserna handlar här i huvudsak om att informanten själv upplevt någonting tillsammans med familjemedlemmar eller bekanta. Personangivelserna är i huvudsak tydliga, trots att en del texter innehåller detaljerade redogörelser för vilka som var med och deras relation till varandra, som i exemplet ovan med berättaren, hennes storebror och mamman.

Situationsredogörelserna är också i huvudsak tydliga. Det handlar om den rådande situationen när händelsen eller händelserna ägde rum. Några få texter är otydliga om situationen. Den nämns helt enkelt inte. Detta är vanligt i berättelser som handlar om en resa eller ett minne. Handlar berättelserna om dramatiska händelser som t.ex. någon olycka är ofta situationen tydlig. Då berättar informanterna om vad de gjorde när olyckan skedde.

Platsangivelserna varierar bland informanterna. De flesta anger platser, men en del nämner inte platser överhuvudtaget i Orienteringen. Bland åk 10 är dock informanterna noga med att ange plats (se Tabell 56). Alla i åk 10 har uttryck för plats i sin orienteringsdel. Men bland dem som angett platser varierar det litet också. Hos en del är platsbeskrivningen mer specifik medan andra är mindre specifika. Mer specifika är exempel som t.ex. *Mina mor-*

Tabell 56. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i teckenspråk

		Plats	Tid	Personer	Situation
Åk 5	Tydlig	10	11	18	15
(n=18)	Mindre tydlig	8	7	0	3
Åk 10	Tydlig	16	10	16	14
(n=16)	Mindre tydlig	0	6	0	2

föräldrars sommarhus, *En ö utanför Göteborg* medan andra är mindre specifika t.ex. *ute*, *i bilen*, *på vägen*.

Tiden för händelsen är på ett sätt den aspekt som minst ofta anges av informanterna. När tidpunkter anges är de ofta inte särskilt specifika utan består mest av formuleringar som *när jag var liten*, *för ett tag sedan* medan mer specifika består av exempel som *2002, då jag var 10 år*, *När jag var liten omkring 4 år*, *I somras*.

I Tabell 56 visas hur de olika aspekterna i orienteringen angetts av informanterna. Störst skillnader märks i plats- och tidsangivelserna, som många informanter utelämnat information om. En skillnad kan noteras mellan årskurserna nämligen att åk 10, som sagt, är noga om att lämna information om plats, jämfört med åk 5.

Några gånger har jag under berättelsens gång frågat informanterna om ytterligare detaljer kring plats eller personer.

7.3.2.3 Handling och Upplösning

Handling och Upplösning går jag inte in på i närmare detalj här. Med få undantag uttrycker alla informanter någon Handling och någon Upplösning. På samma sätt som jag analyserat de svenska texterna analyserar jag om narrativa satser existerar i texterna för att avgöra om det finns någon Handling eller inte. I praktiken analyserar jag om temporal ordning finns mellan händelserna. Nedan i avsnitt 7.3.2.4 återges ett exempel där John (åk 5 ht) berättar om när han räddade sin kompis. Exemplet visar att det finns en temporal ordning mellan händelserna d.v.s. först går han sedan vänder han sig (när kompisen varnat honom). Händelserna kan alltså inte byta plats med varandra, utan det finns en temporal ordning som gör att berättelsen förs framåt. Därefter kommer en del där han sammanfattar med PRECIS (*han klarade sig precis*) som jag analyserat som en Upplösning. Berättelsen förs till slut precis efter händelsen. Johns berättelse är kort men effektiv och innehåller alla de ingredienser som utmärker en narrativ.

Tre informanter, Milos (åk 10 vt), Maria (åk 5 vt) och Håkan (åk 10 ht) uttrycker ingen Handling eller Upplösning och det finns en informant, Maud (åk 5 ht), som inte uttryckt Upplösning. Deras texter tar upp ett minne eller en resa. Orsaken till att jag inte identifierat någon Handling eller Upplösning beror främst på att narrativa satser saknas. Handlingen förs liksom inte

framåt. Innehållet består av en rad händelser men utan temporal ordning. Till exempel berättar en av informanterna Milos att han varit i Spanien, att det var varmt och skönt, att maten var god. Skildringen innehåller inga händelser utan mest en uppräkning av olika kommentarer till resan. Som exempel kan det ställas emot Ola som börjar på samma sätt med en liknande uppräkning av information om sin resa till Italien. Men mitt i sin berättelse tog han upp en sekvens som kan ses som en handling. Sekvensen handlar om gatuförsäljare och hur de packade ihop sina saker och flydde och gömde sig när de såg att poliserna var på väg. När poliserna gått kom gatuförsäljarna och lade upp sina saker igen. Här finns alltså händelser med tydlig temporal ordning och en upplösning i form av att gatuförsäljarna kom tillbaka och fortsatte sin verksamhet.

7.3.2.4 Evaluering

Först vill jag framhålla att ingen studie av Evaluering på svenskt teckenspråk har gjorts tidigare. Den närmaste man kommer är Reilly (2001) som till en del studerat Evaluering i amerikanskt teckenspråk hos förskolebarn. Flera typer som Reilly studerat inom evalueringen liknar de jag studerat t.ex. Intensifierare, skillnaden ligger här i att jag mer strikt utgår från Labov (1972) medan Reilly mer fokuserar på att analysera olika uttryck som har med den lexikala och paralingvistiska delen av evalueringen att göra, som hur tecken utförs t.ex. hur teckenrörelser varieras beroende på känslouttryck.

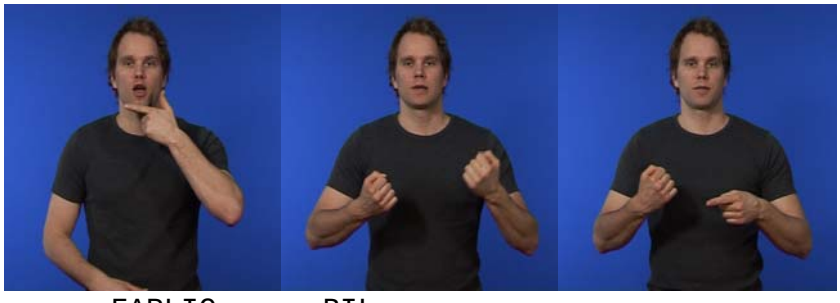
I min analys av hur informanterna använder evalueringar har jag försökt återfinna alla evalueringstyper i materialet. Men omfattningen skiljer sig förstås från den som beskrivits för engelska och svenska, t.ex. temporala uttryck (se nedan). Jag gör här ett försök att beskriva vad de olika evalueringstyperna kan motsvaras av i teckenspråk, särskilt när det gäller de interna evalueringstyperna. Hur jag analyserat och identifierat evalueringstyperna i teckenspråk presenteras nedan.

Extern evaluering (E), här avses alltså kommentarer direkt riktade till lyssnaren. Det finns inga direkta markörer som jag tagit fasta på, mer än innehållet, men ett minimum måste vara att ögonkontakt mellan den tecknande och lyssnaren är etablerad. Här beskriver jag ett exempel från en informant John (åk 5 ht) som berättar om när han räddade sin kompis från en bilolycka, se Figur 10.[31] Den svenska översättningen av denna texttranskription skulle kunna vara: *Kompisen skulle gå över gatan, precis när en bil dök upp. Jag vinkade intensivt till honom: ”Se upp för bilen!” Kompisen hann precis vända sig bort från gatan när bilen körde förbi honom. Han klarade sig precis. Bilen skulle nog annars ha kunnat köra på honom, eller hur?*

[31] P.g.a. hänsyn till informantens personliga integritet har en teckenmodell använts för att illustrera Johns (åk 5 ht) exempel i bilder.

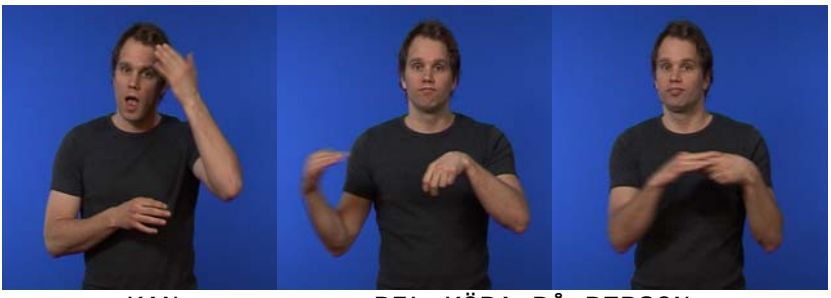
PEK-fv PERSON-GÅ BIL

BIL-KÖRA-MOT PERSON-GÅ PEK-c VINKA-INTENSIVT



FARLIG BIL---------- PEK-h

BIL-KÖRA-FÖRBI---------- PERSON-VÄNDA PRECIS



KAN BIL-KÖRA-PÅ-PERSON
PERSON----------

(gest-)ELLER-HUR KANSKE

Figur 10. Exempel på en teckenspråkssekvens från John (åk 5 ht)

Den sista kommentaren *Bilen skulle nog annars ha kunnat köra på honom, eller hur?* har jag uppfattat som Extern evaluering. Informanten vände sig till mig som mottagare för att förstärka det faktum att händelsen var riskfylld och att en bilolycka kanske ha skett om han inte gripit in och uppmärksammat kompisen på bilen.

Evaluerande handling (EH) liknar jag vid teckenspråkets möjligheter att uttrycka konstruerade handlingar genom surrogat (se 3.4.1). Exemplet ovan från John 5ht innehåller ett surrogat som jag analyserat som en Evaluerande handling, nämligen tecknet VINKA-INTENSIVT. Här visar informanten vad han gjorde då han vinkade till sin kompis för att få hans uppmärksamhet. I texten tecknar han VINKA-INTENSIVT med båda händer på ett häftigt och förstärkt sätt genom stora sidledsrörelser samtidigt som ansiktet förändras. Känslor syns i ansiktet. Tänderna är sammanbitna. Ögonen uppspärrade. Blicken rakt fram som om han tittade på sin kompis. Detta är en typ av blickriktning som är vanligt och typiskt förekommande i narrativer på teckenspråk (Ahlgren & Bergman 1990, 2006).

Det kan emellanåt vara svårt att dra en gräns mellan vad som är konstruerad handling och inte. Det finns ett exempel i materialet där en informant berättar om gatuförsäljare i Rom och hur de gömmer sig när polisen kommer och återvänder när polisen gått och lägger tillbaks sina mattor på gatan. Informanten använder ett flermorfemigt tecken för att uttrycka ’lägga ut en

matta' d.v.s. LÄGGA-MATTA-fm. Här saknas dock ett perspektiv i form av information i ansiktet. Ögonen är neutrala, ögonkontakt med lyssnaren är bibehållen. Informanten böjer sig dock framåt en aning, men jag uppfattar det inte som en konstruerad handling. Hade informanten tillfört information som visar gatuförsäljarens perspektiv som hur han lägger mattan t.ex. slarvigt, noggrant eller nervöst blickande runt omkring sig hade det kunnat vara en typ av konstruerad handling.

Inbäddade evalueringar (InE) består av anföringar av olika slag. Liksom konstruerade handlingar består de av surrogat som uttrycker konstruerade dialoger (se 3.4.1). Ett exempel kan ses ovan i Johns berättelse där han utför en direkt anföring i form av "FARLIG BIL PEK-h". På samma sätt som beskrivits ovan för Evaluerande handling är detta också en form av perspektivbyte, en typ av surrogat. Skillnaden här är att berättaren tar karaktärens perspektiv och säger någonting. Ögonkontakt med lyssnaren är normalt inte etablerad. Kroppen eller huvudet kan också vara vriden åt något håll.

Intern evaluering består av *Intensifierare (Ii)*, *Jämförare (Ij)*, *Korrelativer (Ik)* och *Explikativer (Ie)*. För att hitta heltäckande motsvarigheter till dem i teckenspråk krävs egentligen en mer genomarbetad analys av mer material, även från vuxna. Här har jag dock analyserat följande:

Som *Intensifierare* har jag identifierat följande: formförändringar som t.ex. reduplikationer (jfr Ahlgren & Bergman 1990) och initialpauser, betoningar i form av snabba eller långsamma rörelser i lexikala tecken och uttryck för kvantifikator (MYCKET, ALLA, etc.).

För *Jämförare* har jag analyserat negationer och modala hjälpverb t.ex. VILL, FÅ, KAN och SKA (SKULLE). Observera dock att negationer i teckenspråk kan vara inherent negerade i tecken t.ex. VET-INTE, HAR-INTE. Jag har räknat med dem i min analys.

Korrelativer har varit den del som varit svårast att analysera, just därför att vi vet mycket litet om temporala bisatser i teckenspråk och dessutom saknar kunskaper om vad progressiva verb och participformer motsvaras av i teckenspråk. Korrelativer, vars grundprincip är att slå ihop två händelser (se 4.6.1.1), upplever jag kan uttryckas på annat sätt i teckenspråk, nämligen i teckenrummet (se nedan). Här har jag analyserat om det finns temporala bisatser motsvarande det som beskrivits i Bergman (1995a) med exemplet PAPPA H-E-M PAFF PEK-c (*jag åker när pappa kommer hem*), där den tecknade uttrycker tidsadverbialet, den temporala bisatsen PAPPA H-E-M, med höjda ögonbryn. Jag har hittat några motsvarigheter till denna typ av temporal bisats. Ibland uttrycker informanterna detta i samband med N-Ä-R eller D-Å t.ex. N-Ä-R PEK-c H-E-M FLYG PEK-c FÖRVÅNAD (*När jag kommit hem med flyg fick jag till min förvåning veta…*).

Jag har dock upptäckt en del konstruktioner som teckenspråk använder som möjligen skulle kunna härledas till att ha en korrelativ funktion och därmed en evaluerande funktion i narrativa texter. Det gäller främst vid användning av båda händerna och avbildande bojar. (Se 3.4.1 ovan.) Ett exempel är när en informant berättar om en bilolycka. I sekvensen berättar han hur han och föraren stod med bilen i en korsning i en trafikled för att göra en vänstersväng in på en tvärgata. För att göra det måste de vänta tills det var fritt från motsatt håll där bilar kom körande. Med den högra handen beskriver han deras bil stående vilket kan beskrivas som en avbildande boj med flata handen stillastående med handflatan neråt och riktningen lätt vinklad åt vänster samtidigt som han med den vänstra handen beskriver hur bilarna åker förbi från motsatt håll. Det handlar således om två händelser som uttrycks samtidigt i teckenrummet. Ett exempel kan även ses ovan i John 5 ht där han med högra handen uttrycker bilen som åker förbi och med vänsterhanden hur personen vänder sig bort. De båda tecken utförs samtidigt. Det är liksom två samtidiga händelser.

Ett annat exempel är när en informant beskriver hur hon ramlade från en häst. Hon inleder med att beskriva hur hon och hästen skulle hoppa över ett högt hinder genom att teckna en flermorfemig form av HOPPA, nämligen HÄST-HOPPA-BEN-fm, men tecknet stannar under utförandet mitt i själva ”hoppandet” varpå handlingen blir liksom pausad, därefter tecknar hon RAMLA med den högra handen samtidigt som den vänstra handen håller kvar fragmentet från tecknet HÄST-HOPPA-BEN-fm, vilket skulle kunna motsvara beskrivningen av en fragmentboj (se 3.4.1). I svensk översättning skulle det motsvara *När jag skulle hoppa över hindret, ramlade jag*.

Explikativer har också varit en inte helt enkel kategori att analysera. Explikativer i min analys av svenska består av förklarande satser i form som kausala och finala bisatser som förklarar olika händelser i texten (se 7.2.3.4). Här har jag analyserat efter motsvarande satser på teckenspråk. Då har jag analyserat efter inledningsmarkörerna ORSAK (*därför att*) och SYFTE (*för att*) vilka kan användas i teckenspråk för att inleda kausala bisatser och finala bisatser. Jag har hittat flera exempel på satser inledda med ORSAK t.ex: *vi åkte med en limousin eftersom de bjöd oss* (Fredrik åk 10 vt), där *eftersom* är en översättning av ORSAK. Dock har jag inte hittat säkra exempel på markören SYFTE i materialet. Det kan finnas flera explikativer som uttryckts på ett implicit sätt. Dem har jag inte tagit hänsyn till i min analys.

Utifrån Tabell 57 ser man att Intensifierare (Ii) och Jämförare (Ij) är vanligast bland de interna evalueringstyperna. Nästan alla informanter uttrycker dem. Korrelativer är också relativt vanligt förekommande. Ungefär hälften av informantgrupperna har uttryckt korrelativer (Ik). Minst vanligt är explikativer (Ie). När det gäller Extern evaluering (E), Evaluerande handling (EH) och Inbäddade evalueringar (InE) kan man se att Evaluerande handling

Tabell 57. Evalueringstyper i teckenspråk och antal informanter

	E	EH	InE	Ii	Ij	Ik	Ie
Åk 5 (n=18)	4	10	6	16	14	8	7
Åk 10 (n=16)	11	7	7	14	13	9	5

är vanligast medan Inbäddad evaluering är minst förekommande. Extern evaluering uttrycks i större utsträckning i åk 10.

Mellan årskurserna kan man inte direkt utröna någon skillnad gruppvis i användningen av Evaluering förutom i Extern evaluering. Där använder sig åk 10 i större utsträckning sig av Extern evaluering.

Kvalitativt sett upplevs berättelserna dessutom olika just på grund av användningsgraden av Evaluering hos informanterna. En berättelse som upplevs spännande/intressant innehåller fler typer av evaluering medan berättelser som saknar evaluering upplevs i det närmast som tunn och ”poänglös”. De bästa narrativerna i materialet har variation och en större bredd av evaluering.

7.3.2.5 Koda

I en del av texterna kommer Koda till uttryck genom att det förbinder tidpunkten för berättelsens händelse med tidpunkten för nuet. Ett exempel är då en informant berättar om sin bror som råkat ut för en olycka där han skar sig djupt i handen och fick åka till sjukhus för att bli sydd. I Koda signalerar då informanten slutet genom att uttrycka att brodern har *Ett rosa ärr nu*. Liknande exempel kommer till uttryck i flera av texterna.

Andra Koda består av en kommentar av typen *Det var bland det värsta som hänt i mitt liv, tror jag* eller *Det var en händelse i somras, minns jag*. De förstärks dessutom av en markerad nickning som tydligt signalerar att inget mer följer och att berättelsen är slut.

Enkla Koda med ett uttalat *Slut* förekommer också. Varianter på sådana Koda är t.ex. tecknet ÖVER med betydelsen *det är/gick över*.

Det finns en del exempel som skulle kunna tolkas som Koda. I åk 5 ht uttryckte en informant (Viktor) något som såg ut att ha Koda. I Viktors fall handlade det om att meddela att han var klar med uppgiften genom att han tecknade FÄRDIG. Men jag uppfattar det som att informanten syftade på uppgiften i sig och inte berättelsen. Han syftade alltså på att han var färdig med uppgiften, inte att berättelsen var slut. Pausen eller tystnaden emellan berättelsens slut och informantens FÄRDIG var förhållandevis lång. Hade det ingått i berättelsen hade Koda kommit direkt i anslutning till berättelsen.

7.3.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns en del teckenspråkstexter som saknar narrativ struktur så som denna definierats av Labov. Gemensamt för dessa berättelser är att de endast består av beskrivningar av platser, personer, enkla upplevelser i form av en lista med saker som gjorts. De saknar någon handling som innehåller någon form av händelser med temporal ordning.

Som Labov (1972, s. 367) nämnt så kan mindre bra berättelser börja utan någon Orientering eller sakna Evaluering. Ingen av informanterna bortser från orienteringsdelen även om en närmare analys visar att det varierar informationsmässigt. Hos en del berättelser saknas t.ex. information om tidpunkt eller plats för händelsen, men intrycket är att det är ”berättigat” d.v.s. inte nödvändigt. Det finns dock en del berättelser som helt saknar evaluerande drag d.v.s. är lika med poänglösa. De saknar också handling då temporal ordning mellan händelserna inte kunde påvisas.

Kvalitativt är evaluerande drag mer återkommande och varierande hos åk 10-grupperna än åk 5-grupperna generellt sett. Fler informanter i åk 10 uttrycker Extern evaluering jämfört med åk 5.

När det gäller analys av evalueringstyperna visar min analys att det emellanåt varit problematiskt att analysera dem på teckenspråk då vi ännu vet litet om teckenspråks uppbyggnad i flera avseenden. Analysen kunde dock fånga några narrativa funktioner hos en del strukturer som t.ex. surrogat. När det gäller skillnaderna i hur evalueringstyperna används av informanterna syns inga större skillnader mellan årskurserna förutom i Extern evaluering som i större utsträckning används av åk 10.

Man kan också konstatera att mer forskning behövs i området för att beskriva särskilt evalueringsdelen på teckenspråk.

8 Jämförelse mellan informanternas svenska och teckenspråkiga texter

I början av avhandlingen ställde jag frågan om vilka möjligheter man har för att jämföra informanternas färdigheter i svenska och i svenskt teckenspråk. I det här avsnittet försöker jag beskriva informanternas svenska och teckenspråk utifrån ett jämförande tvåspråkighetsperspektiv. Jag försöker också jämföra informanternas färdigheter i svenska, så som de återspeglas i PT-analysen, med resultaten av den narrativa analysen. Först går jag igenom den narrativa strukturen och jämför resultatet från den svenska analysen med resultatet från den teckenspråkiga analysen. Sedan tittar jag på informanternas resultat vad gäller narrativ struktur jämfört med deras resultat i PT. En del av den sammanfattande diskussionen förs här också.

8.1 Korrelation

Vid jämförelsen mellan informanternas färdigheter i svenska och teckenspråk är jag intresserad av att undersöka om det föreligger något samband mellan dem. Som metod har en statistisk beräkning använts, nämligen *korrelation*. När det gäller statistik har jag utgått från främst Butler (1985) men också Woods, Fletcher & Hughes (1986).

Att statistiskt beräkna om det finns en signifikant korrelation mellan variablerna innebär att man söker om det finns ett matematiskt samband mellan dem. Det har alltså inte med orsak eller verkan att göra (Butler 1985).

Det finns ett antal korrelationskoefficienter att välja emellan. Jag har använt mig av *Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient*. Mina data består av numeriska variabler vilket Pearsons korrelationskoefficient lämpar sig för. Då räknar man fram en korrelationskoefficient för att se hur starkt sambandet är mellan två valda variabler t.ex. mellan en viss PT-nivå och någon av de variabler som rör informanternas teckenspråk. Korrelationskoefficientens värde kan vara mellan -1 och +1 där +1 innebär starkast möjliga positiva samband mellan variablerna och -1 innebär starkast möjliga negativa samband mellan variablerna. Ett värde på eller nära 0 innebär inget eller mycket svagt samband. Vad som kan räknas som ett statistiskt signifikant samband bestäms dels av värdet på korrelationskoefficienten dels av antalet informanter som beräknas. Ju fler informanter som beräknas desto

lägre kan korrelationskoefficienten vara och fortfarande vara statistiskt signifikant.[32] Beräkningarna av korrelation har gjorts i statistikprogrammet SPSS.

8.2 Narrativ jämförelse

Jämför vi språken i materialet, d.v.s. svenska respektive svenskt teckenspråk, så finns det skillnader dem emellan när det gäller narrativerna i materialet. Men innan vi går in på jämförelser här vill jag påpeka att det finns några saker som man bör ha i åtanke. Först gäller det själva materialet: informanternas narrativer på svenska utgörs av återberättelser av Rosa pantern-serien. Dessa narrativer bygger med andra ord inte på självupplevda händelser. Narrativerna på teckenspråk å andra sidan bygger till största delen på självupplevda händelser. Dessutom är de svenska narrativerna skriftliga medan de teckenspråkiga narrativerna inte är det. Därtill finns möjligheten till interaktion mellan berättaren och lyssnaren i de teckenspråkiga narrativerna medan samma möjlighet inte ges för de svenska narrativerna. Som nämnts i 7.3.2.2 har jag vid några tillfällen frågat informanterna om personer och plats i samband med orienteringsdelen under deras berättande.

I min analys av informanternas narrativer på svenska och teckenspråk, undersökte jag först användningen av berättelsekomponenter i informanternas narrativer. Sedan jämförde jag användningen av berättelsekomponenterna i de båda språken. Resultatet visar på små skillnader, rent kvantitativt, när det gäller hur berättelsekomponenterna använts i båda språken. Största skillnaden är att komponenten Abstrakt i större utsträckning uttrycks på teckenspråk. Se Tabell 58.[33] För övriga berättelsekomponenter är det inga större skillnader.

Desto mer intressant är att studera komponenterna på ett mer kvalitativt plan. Exempelvis visar tabellen ingenting om skillnaderna mellan olika uttryck för Koda, exakt lika många informanter har uttryckt Koda i både svenska och teckenspråk (dock inte samma individer). Men tittar man på Koda

Tabell 58. Antal informanter i åk 5–10 (n=34) som använt berättelsekomponenterna i svenska och teckenspråk

	Abstrakt	Orientering	Handling	Evaluering	Upplösning	Koda
Svenska	3	34	34	34	31	11
Teckenspråk	14	34	31	31	30	11

[32] Med statistiskt signifikant menas ett p värde på < 0.05 (*) eller lägre t.ex. < 0.01 (**) eller < 0.001 (***). Här nöjer jag mig med en signifikansnivå på minst $p < 0.05$. Icke-signifikant nivå markeras med *ns*.

[33] I tabellen och alla andra jämförelser här i kapitlet har jag, för svenska, exkluderat följande informanter: Peter (åk 5), Scarlett, Scott och Maja (åk 10) eftersom de inte producerat texter på teckenspråk. En jämförelse mellan deras svenska och teckenspråk kan alltså inte göras.

Tabell 59. Fördelning av Orientering för åk 5 och åk 10 i svenska och teckenspråk (plats- och tidsangivelser)

		Svenska		Teckenspråk	
		Plats	Tid	Plats	Tid
Åk 5	Tydlig	7	3	10	11
(n=19)	Mindre tydlig	12	16	8	7
Åk 10	Tydlig	8	5	16	10
(n=19)	Mindre tydlig	11	14	0	6

och hur dessa uttryckts av informanterna finns en del skillnader. Koda i de svenska texterna består uteslutande av korta uttalade ”slut” med smärre variationer t.ex. *sagan är slut*. (Se ovan 7.2.3.5.) Teckenspråkiga uttryck för Koda däremot består flera gånger av mer avancerade uttryck som förbinder tidpunkten för berättelsens händelse med nuet som i *Ett rosa ärr nu*, alternativt består av kommentarer av slaget *Det var bland det värsta som hänt i mitt liv, tror jag* (se 7.3.2.5). På teckenspråk har också några informanter uttryckt kortare och enklare Koda med hjälp av ögonkontakt och en nickning som markerar att berättelsen är slut.

Inte heller visar tabellen på att det finns en kvalitativ skillnad i hur tydligt informanterna har uttryckt Orientering i sina berättelser. Jämför vi svenska med teckenspråk visar det sig att fler informanter uttrycker plats- och tidsangivelser mer tydligt på teckenspråk än på svenska i sina berättelser (se Tabell 59).

I Tabell 60 visas en jämförelse mellan antalet informanter som uttryckt de olika evalueringstyperna i svenska respektive teckenspråk. För Inbäddad evaluering (InE), Intensifierare (Ii), Jämförare (Ij) och Explikativer (Ie) märks endast smärre skillnader mellan språken. Man ser att det finns stora skillnader främst i Evaluering (E), Evaluerande handling (EH) och Korrelativer (Ik). Evaluering och Evaluerande handling uttrycks i större utsträckning i teckenspråk, medan Korrelativer är mer vanliga i svenska.

Kvalitativt sett måste man ta i beaktande att det handlar om två olika språk och att vi, som tidigare sagts, inte har lika stora kunskaper om svenskt teckenspråk som om svenska vilket försvårar analysen. Exempelvis är kategorin Korrelativer komplicerad. I svenska består den t.ex. av temporala bisatser inledda med *när*, medan i teckenspråk vet vi inte mycket om temporala bisatser. Jag har inte lyckats hitta särskilt många exempel på tempo-

Tabell 60. Antal informanter i åk 5−10 (n=34) som använt de olika evalueringstyperna i svenska och teckenspråk

	E	EH	InE	Ii	Ij	Ik	Ie
Svenska	3	1	14	34	32	30	10
Teckenspråk	15	17	13	30	27	17	14

Tabell 61. Antal evalueringstyper för varje informant i svenska och teckenspråk

	Åk 5			Åk 10		
		Sv	Tsp		Sv	Tsp
Ht-grupper	John	3	7	Louis	3	4
	Karin	5	7	Ida	3	6
	Kia	4	5	Håkan	3	0
	Ola	2	3	Emma	3	4
	Fatima	4	2	Ali	3	5
	Anna	4	2	Ella	3	4
	Johan	4	3			
	Mikael	5	3			
	Dennis	3	3			
	Maud	4	2			
Vt-grupper	Dan	4	3	Lena	6	6
	Viktor	4	4	Fredrik	4	5
	Mattias	2	4	Jonas	5	7
	Maria	3	0	Lisa	2	4
	Moa	4	4	Linda	4	4
	Lovisa	4	4	Eliza	4	3
	Sofia	5	3	Lara	2	5
	Mary	4	5	Milos	4	0
				Tomas	2	2
				Börje	5	7

rala bisatser så som de finns beskrivna i tidigare forskning. Istället har jag observerat hur teckenspråk använder sig av sin möjlighet att beskriva två händelser samtidigt i rummet. Det handlar alltså om skillnader mellan språken som skulle kunna förtjäna större uppmärksamhet i vidare analyser och beskrivningar i kommande forskning t.ex.

Detsamma gäller kategorin Evaluerande handling. I det teckenspråkiga materialet finns flera exempel på surrogat som uttrycker vad karaktären i berättelsen känner eller gör, vilka jag analyserat som Evaluerande handling. I det svenska materialet har det däremot varit svårt att hitta något exempel på Evaluerande handling. Ett enda exempel i hela materialet har jag hittat.

I tabellform visar jag på dels individuell variation i antal uttryckta evalueringstyper per informant (Tabell 61) dels medelvärden för antal uttryckta evalueringstyper (Tabell 62). Här ser man hur informanterna använder evalueringstyperna i båda språken. Det ger ett blandat intryck. En del informanter använder många evalueringstyper medan andra inte gör det i sina berättelser. De äldre informanterna evaluerar mer på teckenspråk än svenska vilket framgår av tabellerna, särskilt Tabell 62 som visar att åk 10 ht och åk

Tabell 62. Medelvärden antal evalueringstyper för svenska och teckenspråk. *= en informant med nollvärde

Åk 5	Sv	Tsp	Åk 10	Sv	Tsp
Åk 5 ht n=10	3,8	3,7	Åk 10 ht n=6	3,0	3,8*
Åk 5 vt n=8	3,8	3,4*	Åk 10 vt n=10	3,8	4,3*
Åk 5 medel	3,8	3,6	Åk 10 medel	3,5	4,1

10 vt har högre medelvärde när det gäller antalet använda evalueringstyper. Skillnaderna är på sina håll marginella. Särskilt gäller det åk 5. För t.ex. åk 5 ht handlar det i realiteten om endast *en* evalueringstyp i differens mellan svenska och teckenspråk. Som framgår av tabellen finns det en informant vardera i åk 5 vt, åk 10 ht och åk 10 vt som har nollvärde, d.v.s. inte uttryckt någon evaluering överhuvudtaget på teckenspråk. Totalt har åk 10 ht och åk 10 vt högre medelvärde för teckenspråk när det gäller antalet använda evalueringstyper.

Korrelationsanalysen visar att statistiskt samband mellan evalueringstyperna i svenska och teckenspråk saknas (se Tabell 63). Det föreligger alltså inte något statistiskt samband mellan Evaluering i svenska (SvE) och Evaluering i teckenspråk (TspE) bland informanterna. Jag tror det kan finnas olika orsaker till det. För det första är det emellanåt små skillnader i antalet uttryckta evalueringstyper i svenska respektive teckenspråk hos många informanter; av 34 informanter har 23 informanter uttryckt mellan 3 och 4 olika evalueringstyper i sina svenska texter. Någon större variation i antal uttryckta evalueringstyper finns inte; t.ex. har alla i åk 10 ht uttryckt 3 evalueringstyper (se Tabell 61). För det andra så evaluererar många informanter mer på teckenspråk än på svenska (se t.ex. John och Karin åk 5 ht, Tabell 61), samtidigt som en del evaluerar mer på svenska (se t.ex. Johan och Mikael åk 5 ht, Tabell 61). Variationen kan alltså sägas vara mer individstyrd än betingad av de olika språkens uttryckssätt här.

Villkoren för hur deras språkproduktion samlats in kan ha spelat en viss roll till varför det saknas samband mellan Evaluering i svenska och Evaluering i teckenspråk. Narrativerna på svenska har samlats in på samma villkor, informanterna har samma berättelse att utgå från. Narrativerna på teckenspråk däremot är en friare uppgift, och informanternas berättelser varierar då på olika sätt. Det kan förklara att en del informanter evaluerar med en något större variation på teckenspråk än svenska det gäller antalet uttryckta evalueringstyper, sett till spridningen. Till exempel uttryckte 3 informanter inga evalueringar alls då deras berättelser inte innehöll någon egentlig handling utan mer var som korta redogörelser (se även 7.3.1). Samtidigt finns det informanter som uttryckt alla sju evalueringstyperna.

Tabell 63. Resultat korrelation evalueringstyperna

Korrelerade variabler	Korrelationskoefficient *r*	Signifikansvärde *p*
SvE – TspE	0.251	*ns* (0.153)

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns en del skillnader i materialet mellan svenska och teckenspråk när det gäller hur informanterna uttrycker narrativer. Att textinsamlingen varit olika för de båda språken försvårar emellertid någon egentlig jämförelse, men det är intressant att se de likheter och skillnader som ändå framkommer. Det gäller hur Abstrakt, Koda och Evaluering uttryckts, vilket beskrivits ovan (se även 7.3.2.5). Det finns vissa skillnader i hur informanterna uttryckt dem i de båda språken. Evaluering som enligt Labov är berättelsens kanske viktigaste komponent uttrycks i flera fall i större utsträckning på teckenspråk. 16 informanter uttrycker fler evalueringstyper på teckenspråk, 7 informanter uttrycker lika många evalueringstyper på teckenspråk och svenska medan 11 informanter uttrycker fler på svenska än teckenspråk. Endast på teckenspråk återfinner vi också narrativer där informanterna använt sig av flest möjliga antal evalueringstyper (7 st) (t.ex. John åk 5 ht och Jonas åk 10 vt, se Tabell 61).

8.3 PT och teckenspråk

I det här avsnittet jämför jag informanternas PT-nivåer i svenska med deras teckenspråkiga resultat. Individuell jämförelse görs. Om man antar att informanternas PT-nivå och teckenspråkiga resultat representerar informanternas språkfärdigheter, kan man då se något samband mellan dem? För teckenspråkets del lyfter jag fram främst det narrativa resultatet i form av evalueringstyper men jag har också tagit med ett kvantitativt mått i form av teckensekvenser som redovisats tidigare i avhandlingen (se 5.1.4.2).

Det kan vara intressant att utröna om man kan se något samband mellan variablerna. Finns det något samband mellan användningen av evalueringstyper i teckenspråk och PT-nivå i svenska? Visserligen kan man diskutera om de mått som jag använt för teckenspråk kan användas som mått för narrativ färdighet, eftersom t.ex. Evaluering endast är en av flera berättelsekomponenter i en narrativ. Jag menar att ju fler evalueringstyper som används, desto mer variation blir det i berättelsen och därmed blir berättelsen också mer levande. Få eller inga evalueringstyper innebär en mindre levande berättelse. Detsamma gäller tempot, högt tempo indikerar en tempofylld och mer levande berättelse medan lågt tempo indikerar en tempofattig och mindre levande berättelse. Språkfärdighet kan sägas vara ett vitt begrepp som kan täcka olika domäner om man t.ex. utgår från Bachman & Palmer (1996) (se 4.1). Utifrån deras definition kan språkfärdighet också handla om skapande funktioner d.v.s. förmågan att skapa berättelser.

Tabell 64. Översikt avhandlingens resultat

Informant	SvE	TspE	PTfk	PT90	PT80	PT50	TspTemp
John	3	7	3	1	1	1	28
Karin	5	7	4	1	1	3	36
Kia	4	5	4	1	4*	3,5	26
Ola	2	3	3	1	1	2	7
Fatima	4	2	3	2,5	2,5	2,5	21
Anna	4	2	4	1	1	3	26
Johan	4	3	3	1	1	2	19
Mikael	5	3	5	1	1	3	26
Dennis	3	3	4	2	3,5	3,5	18
Maud	4	2	4	2	2	2	24
Dan	4	3	4	3,5	4	4	23
Viktor	4	4	4	4	4	4	22
Mattias	2	4	4	4	4	4	35
Maria	3	0	4	1	1	2	26
Moa	4	4	4	3,5	3,5	3,5	36
Lovisa	4	4	4	2	4	4	25
Sofia	5	3	3	1	1	1	25
Mary	4	5	3	1	1	1	30
Louis	3	4	5	5*	4,5	5	21
Ida	3	6	4	3,5	3,5	3,5	35
Håkan	3	0	4	1	1	1	24
Emma	3	4	4	4	4	4	21
Ali	3	5	3	1	1	3	27
Ella	3	4	5	5	5	5	22
Lena	6	6	5	4	4	4	31
Fredrik	4	5	4	4	4	4	29
Jonas	5	7	4	1	4*	3,5	31
Lisa	2	4	5	3,5	3,5	3,5	34
Linda	4	4	5	5	5	5	28
Eliza	4	3	4	4*	3,5	3,5	18
Lara	2	5	4	2	2	3,5	30
Milos	4	0	3	1	1	1	14
Tomas	2	2	4	4	4	4	29
Börje	5	7	5	5	5	5	45

En översikt av avhandlingens resultat återges i Tabell 64 för hela informantgruppen.[34] (SvE) står för antalet evalueringstyper använda i de svenska

[34] På grund av vissa avvikelser (t.ex. saknade kontexter) i en del informanters PT-nivåer när det gäller behärskningskriterierna, så har jag markerat det på ett särskilt sätt i tabellen. Ett

narrativerna, (TspE) står för antalet evalueringstyper använda i de teckenspråkiga narrativerna, (PTfk) innebär informanternas PT-nivå enligt förekomstkriteriet, (PT90, PT80 och PT50) står för informanternas PT-nivå enligt de olika behärskningskriterierna som använts här, d.v.s. 90 %, 80 % respektive 50 %, (TspTemp) står för tempot i teckenspråk alltså antalet tecken/10 s sekvens d.v.s. ett kvantitativt mått på informanternas tempo i teckenspråkstexterna.

För att undersöka om samband mellan de olika resultaten från analyserna existerar, har använts statistisk beräkning i form av korrelationsanalys (se 8.1).

Som korrelationskoefficient använder jag mig av Pearsons korrelationskoefficient *r* (Butler 1985). Resultatet från korrelationsanalysen presenteras i Tabell 65. Om inget annat anges är det totala antalet informanter n=34. När det gäller en del värden som hör till informanternas PT-nivåer enligt behärskningskriterierna kan de bestå av avvikelser. De som avvikit i en nivå t.ex. mellan nivå 2 och nivå 4 ofta p.g.a. att kontext för nivå 3 saknas har tagits med i analysen och fått värdet 3,5 (i enlighet med Tabell 64). Däremot finns det informanter som inte uppvisar nivåer för de två närmaste nivåerna före den uppnådda nivån d.v.s. de som har asterisk utsatta t.ex. 4*. Jag anser att det är för stora avvikelser och jag kan inte ge dem ett lämpligt värde att använda i analysen. Dessa har då lyfts bort i korrelationsanalysen, därav det minskade antalet i parentes i tabellerna.

Utifrån korrelationsanalyserna för PT − TspE uppträder ett blandat resultat (Tabell 65). Det finns en korrelation mellan PT-nivåer och evalueringstyper i teckenspråkiga narrativer, men det beror på vilket PT-kriterium som används för samvariation. Samband mellan PT-nivåer enligt förekomstkriteriet (PTfk), 80 % (PT80) samt 90 % behärskningskriterium (PT90) och använda evalueringstyper i teckenspråkiga narrativer (TspE) kan inte påvisas statistiskt sett. Men PT-nivåer enligt 50 % (PT50) behärskningskritium korrelerar med använda evalueringstyper i teckenspråkiga narrativer.

Tabell 65. Resultat korrelationsanalys PT − TspE

Korrelerade variabler	Korrelationskoefficient *r*	Signifikansvärde *p*
PTfk – TspE	0.185	*ns* (0.294)
PT50 – TspE	0.372*	0.030
PT80 – TspE (n=32)	0.290	*ns* (0.107)
PT90 – TspE (n=32)	0.218	*ns* (0.231)

värde på t.ex. 2,5 innebär att informanten klarat nivå 3 men inte nivå 2, motsvarande gäller för 3,5. Här har då informanten klarat nivå 4 men inte nivå 3 (eller saknar kontext för nivå 3). Asterisk (*) som i t.ex. 4* betecknar att informanten inte uppvisat nivåer för de två närmaste nivåerna före 4, d.v.s. informanten uppvisar en PT-nivå på 4 men inte nivå 2 och 3.

Tabell 66. Resultat korrelationsanalys PT − TspTemp

Korrelerade variabler	Korrelationskoefficient *r*	Signifikansvärde *p*
PTfk – TspTemp	0.390*	0.023
PT50 – TspTemp	0.304	*ns* (0.080)
PT80 – TspTemp (n=32)	0.255	*ns* (0.159)
PT90 – TspTemp (n=32)	0.352*	0.048

När det gäller samband mellan PT-nivåer och teckentempot d.v.s. antalet tecken per 10 s sekvens (TspTemp) finns det också ett visst samband men här är det annorlunda (Tabell 66). Här finns istället samband mellan PT-nivåer enligt förekomstkriteriet (PTfk) samt behärskningskriteriet 90 % (PT90) och teckentempot (TspTemp). Det innebär alltså att informanter som, sett till förekomstkriteriet och 90 % behärskningskriteriet, har högre PT-nivå också har ett mer tempofyllt teckenspråk. De använder fler tecken sett till längden på tidssekvensen, och tecknar således med högre tempo.

Finns det då något samband mellan informanters PT-nivåer och använda evalueringstyper i svenska narrativer (SvE)? Tabell 67 visar att det inte finns något samband mellan informanternas grammatiska nivåer i svenska enligt PT och deras användning av evalueringstyper i svenska i en och samma text. Jag påpekar dock, som tidigare sagts i 7.3, att analysmodellen som använts här fungerar mer tillfredställande för att analysera fria berättelser gentemot återberättelser. (Se även nedan 9.2.) Mina resultat har visat att Evaluering ter sig annorlunda på svenska gentemot teckenspråk. Exempelvis är inte Extern Evaluering och Evaluerande handling vanliga i de svenska narrativerna (se 7.2.3.4).

Tabell 67. Resultat korrelationsanalys PT − SvE

Korrelerade variabler	Korrelationskoefficient *r*	Signifikansvärde *p*
PTfk − SvE	0.118	*ns* (0,507)
PT50 − SvE	-0,014	*ns* (0,939)
PT80 − SvE (n=32)	-0,041	*ns* (0,824)
PT90 − SvE (n=32)	-0,081	*ns* (0,660)

När det gäller teckenspråksberättelserna kan ett starkt signifikant samband påvisas mellan resultatet i informanternas teckenspråksnarrativer och teckentempot (se Tabell 68). Högt tempo i teckenspråk korrelerar med antalet använda evalueringstyper. En berättelse med högt tempo innehåller fler evalueringstyper och blir därmed mer levande.

Tabell 68. Resultat korrelationsanalys TspE − TspTemp

Korrelerade variabler	Korrelationskoefficient *r*	Signifikansvärde *p*
TspE − TspTemp	0.577***	0,000

Tabell 69. Informanterna med lägsta antal använda evalueringstyper i teckenspråk och deras uppnådda PT-nivåer

Informant	TspE	PTfk	PT90	PT80	PT50
Maria	0	4	1	1	2
Håkan	0	4	1	1	1
Milos	0	3	1	1	1

På frågan om det finns något statistiskt signifikant samband mellan PT-nivåer och informanternas teckenspråksberättelser kan alltså svaras både ja och nej. Sambandsresultatet är med andra ord litet blandat. Det beror på vilka mått som används. Utifrån korrelationsanalyserna kan man dock dra slutsatsen att det finns ett positivt samband mellan deras svenska och teckenspråk, då flera av variablerna korrelerar med varandra. Informanter som har höga PT-nivåer använder också fler evalueringstyper i teckenspråk i en del av de samvariationer som redogjorts för här. Som stöd för sambandet kan också nämnas att inget av *r*-värdena här är negativa, så någon negativ korrelation mellan PT-nivåer och evalueringstyper i teckenspråk kan inte påvisas överhuvudtaget.

Som vi sett finns det variation bland informanterna. Här gör jag ett urval bestående av de starkaste och de svagaste informanterna utifrån hur de presterat vad gäller antalet använda evalueringstyper och PT-nivåer. Jag utgår från Tabell 64, så alla de förkortningar och avvikelser som beskrivits för den tabellen gäller även här.

De informanter som i sina teckenspråkiga narrativer har det lägsta antalet använda evalueringstyper (d.v.s. noll) uppnår också förhållandevis låga PT-nivåer om man ser till alla inlärningskriterier förutom förekomstkriteriet, se Tabell 69.

De informanter som använt flest evalueringstyper i sina teckenspråkiga narrativer (d.v.s. 7 typer) uppnår olika PT-nivåer, både låga och höga nivåer, se Tabell 70. De äldre eleverna (Jonas och Börje, åk 10) uppnår, sammanlagt sett, högre PT-nivåer än de yngre (John och Karin, åk 5).

Intressant kan dock vara att titta på de som uppnått de högsta PT-nivåerna i alla inlärningskriterier och deras antal använda evalueringstyper i tecken-

Tabell 70. Informanterna med högsta antal använda evalueringstyper i teckenspråk och deras uppnådda PT-nivåer

Informant	TspE	PTfk	PT90	PT80	PT50
John	7	3	1	1	1
Karin	7	4	1	1	3
Jonas	7	4	1	4*	3,5
Börje	7	5	5	5	5

Tabell 71. Informanterna med högsta uppnådda PT-nivåer och deras antal använda evalueringstyper i teckenspråk.

Informant	TspE	PTfk	PT90	PT80	PT50
Louis	4	5	5*	4,5	5
Ella	4	5	5	5	5
Linda	4	5	5	5	5
Börje	7	5	5	5	5

språk. (Se Tabell 71.) De som har högsta PT-nivåer använder mellan 4 och 7 olika evalueringstyper på teckenspråk. Användningen av evalueringstyperna ligger alltså som lägst vid medelvärden för antalet uttryckta evalueringstyper eller mer (jfr Tabell 62).

Man kan alltså konstatera att ingen av de informanter i materialet som använder minst antal evalueringstyper uppnår höga PT-nivåer enligt behärskningskriterierna. Tvärtom så har de förhållandevis låga PT-nivåer, om man utgår från behärskningskriterierna. Därutöver kan man konstatera att de informanter i materialet som uppnått de högsta PT-nivåerna, ligger vid medelvärdet eller högre när det gäller använda evalueringstyper i teckenspråk.

8.4 Diskussion

Man kan konstatera att PT fångar nivåer i svenska hos döva. Informanterna i materialet utvecklar svenska implikationellt i enlighet med PT:s predikationer. Särskilt gäller det när förekomstkriteriet används, som är det kriterium som används av PT. Som jämförelse fångar vissa behärskningskriterier informanternas nivåer enligt PT:s predikationer även om de flesta skalor är implikationella. Utvecklingen av PT-nivåer enligt behärskningskriterierna innehåller en del avvikelser bland informanterna. Till största del består avvikelserna av att det är så få förekomster av nivå 3-strukturer i materialet. Men det förekom också några informanter som tycks utveckla senare PT-nivåer före förväntade PT-nivåer som t.ex. inversion på nivå 4 före nominalfraser på nivå 3 (se 6.7.5).

När det gäller den narrativa analysen fångar den vissa skillnader men de svenska respektive de teckenspråkiga texterna är olika då materialinsamlingen är olika. Den teckenspråkiga analysen är inte heller fullständig, då den endast är ett första försök till en beskrivning av informanternas teckenspråksberättelser. Skälet är främst att det behövs mer kunskaper om teckenspråk. Ovan har jag t.ex. pekat på behovet av fördjupad forskning i hur temporala uttryck kommer till uttryck i teckenspråk.

Statistiskt samband mellan färdigheter i svenska respektive teckenspråk kan både påvisas och inte påvisas beroende på vilka mått som används. Trots

det visar korrelationsanalyserna att det finns ett statistiskt positivt samband mellan en del av de samvariationer som gjorts för PT-nivåer och de teckenspråkiga resultaten. För de teckenspråkiga måtten d.v.s. evalueringar i teckenspråk och teckentempot har starkt statistiskt samband dem emellan påvisats. Det finns alltså ett samband mellan högt tempo i teckenspråk och antalet använda evalueringstyper i teckenspråk.

Men korrelationsresultaten visar också att det dels saknas samband mellan informanternas PT-nivåer och deras svenska narrativer, dels att samband mellan teckenspråksnarrativer och svenska narrativer inte påvisats. Dessutom kan *r*-värdena för de PT-nivåer och teckenspråk där samband påvisats ses som låga. Resultatet här ger alltså ingen enhetlig bild, utan ett något blandat intryck.

Gör vi dock ett urval bestående av de starkaste och de svagaste informanterna och tittar på deras PT-nivåer i svenska och användning av evalueringstyper i teckenspråk framträder en tydligare bild. De som uppnår högst PT-nivåer använder flera evalueringstyper i sina teckenspråksnarrativer, d.v.s. ligger vid medelvärdet eller högre vad gäller antalet använda evalueringtyper i teckenspråk. Samtidigt uppnår de informanterna som använt minst antal evalueringstyper förhållandevis låga PT-nivåer om man utgår från behärskningskriterierna. Resultatet här ligger alltså i linje med vad tidigare forskning kommit fram till d.v.s. att det finns samband mellan teckenspråksfärdighet och färdighet i skrivet språk (t.ex. Strong & Prinz 2000, Chamberlain & Mayberry 2008) (se 3.4.3).

Bland de informanter som använt flest evalueringstyper i sina teckenspråksnarrativer kan vi se olika PT-nivåer. De informanter som har högre PT-nivåer tillhör åk 10 och de som har lägre PT-nivåer tillhör åk 5. Skillnaden här verkar alltså mer vara knuten till ålder, vilket i sig inte är så konstigt; de äldre eleverna har ju haft fler år på sig att utveckla sin svenska.

En informant med hög teckenspråksfärdighet i form av ett högt antal använda evalueringstyper behöver inte innebära att han/hon också har hög färdighet i svenska. Det som är intressant är huruvida de som har hög färdighet i svenska också har hög färdighet i teckenspråk och om de som har låg färdighet i teckenspråk har låg färdighet i svenska. Urvalet av de starkaste och de svagaste informanterna i materialet bekräftar mitt resultat att ett sådant samband existerar, precis som påvisats i tidigare forskning (se 3.4.3).

När det gäller att fastställa färdighetsnivåer i teckenspråk kan, i en framtida undersökning, ett bättre mått möjligen vara förekomst av Evaluering snarare än användning av evalueringstyper, d.v.s. att man mäter frekvensen av evalueringar. Man kan också försöka utveckla analysen av de narrativa dragen ytterligare. Exempelvis upptäckte jag att det fanns skillnader mellan informanterna när det gällde att uttrycka Orientering på ett kvalitativt plan. Jag upptäckte också att de olika evaluerande dragen i teckenspråk verkar vara avgörande för om en berättelse ter sig levande eller inte, i linje med vad Labov menar, nämligen att Evaluering är viktig för berättelsen. Utvecklande

av en metod för en mer kvalitativ analys av de evaluerande dragen skulle också vara intressant för en framtida undersökning. Emellertid krävs samtidigt ökade insikter i teckenspråk och hur narrativer uttrycks på teckenspråk för att vi säkert ska kunna analysera och fastställa färdighetsnivåer på teckenspråk. Vi vet helt enkelt fortfarande för litet om teckenspråk för att kunna bestämma nivåer på ett säkert sätt.

Det behövs också mer forskning i hur barn i skolåldern använder och utvecklar teckenspråk för att sedan få fram lämpliga mått för att kunna fastställa färdighetsnivåer. Här har ett steg tagits genom att försöka beskriva den grundläggande narrativa strukturen i skolbarnens berättelser, men resultaten inbjuder till mer forskning inom området.

9 Sammanfattning och avslutande diskussion

Syftet med den här avhandlingen har varit att beskriva tvåspråkigheten hos döva. Mer specifikt har det ena syftet varit att undersöka döva specialskoleelevers färdigheter i svenska. Detta har gjorts genom att pröva en särskild utvecklingsteori för andraspråkslärare − Processbarhetsteorin (PT) − som i flera tidigare studier av svenska som andraspråk visat sig vara en hållbar teori för att beskriva grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare. Det andra syftet har varit att försöka hitta en metod för att jämföra döva skolelevers svenska och teckenspråk. För detta har narrativ struktur i skolelevernas berättelser på svenska och teckenspråk undersökts.

Kapitel 2 redovisar för döva och hörselskadades språksituation ur ett mer generellt perspektiv. Bl.a. konstaterades att en lång tid av oral undervisning av döva lett till otillfredsställande resultat. Döva hade, på flera sätt, stora kunskapsluckor i bl.a. svenska (se t.ex. Svartholm 1984). Först på 1980-talet kunde trenden vändas i Sverige med ett erkännande av teckenspråk som en viktig utgångspunkt. Därefter kom en rad viktiga förändringar som påverkade dövundervisningen, bl.a. nya läroplaner, först på 1980-talet och senare på 1990-talet. Dessutom tillsattes under 2000-talet utredningar vilkas slutsatser betonade teckenspråkets betydelse för döva. Kapitlet beskriver även översiktligt den döva och hörselskadade gruppens situation i Sverige, deras skolgång och hur cochlea implantat under senaste tid påverkat den döva gruppen i Sverige.

Kapitel 3 redovisar för den forskning som ligger till grund för avhandlingens frågeställningar. Den tidigare forskningen kan sammanfattas i fem punkter:

- Bedömning av andraspråksinlärares språkfärdighet. Här har fokusen bl.a. lagts på hur man tidigare bedömt inlärarnas interimspråk och vilka redskap som använts för bedömning av inlärarnas språkfärdighet.
- Om utvecklingsnivåer hos andraspråksinlärare och hur tidigare forskning beskrivit nivåerna.
- Den forskning som finns om dövas tvåspråkighet och hur man bedömt dövas språkfärdighet i båda språken.
- En redogörelse av tidigare forskning om teckenspråk inklusive en kortare beskrivning av det svenska teckenspråkets uppbyggnad och

tidigare studier av språkfärdighet i teckenspråk, i synnerhet utifrån ett tvåspråkighetsperspektiv.
- En genomgång av tidigare narrativ forskning både mer allmänt och i anslutning till studier av teckenspråk.

I kapitlet tas också ett viktigt skäl till den här avhandlingens tillkomst upp, nämligen att tidigare forskning påtalat att samband mellan teckenspråksfärdighet och färdighet i t.ex. engelska påvisats för döva (t.ex. Strong & Prinz 2000).

En viktig teori som ligger bakom tidigare forskning handlar om samspelet mellan förstaspråket och andraspråket hos språkinlärare. Detta tas upp i avhandlingens teoretiska del, kapitel 4, nämligen Cummins teori om *språklig samarbetsprincip* i vilket begreppet *den gemensamma underliggande färdigheten* (Cummins 1996) är särskilt relevant för avhandlingen. Cummins teori går ut på att inläraren behöver ett stabilt och välutvecklat förstaspråk för att kunna lära sig och utveckla sitt andraspråk. Även presenterar jag i kapitlet begreppet *språkfärdighet*. Här har jag utgått från Bachman & Palmer (1996) och deras kommunikativa språkfärdighetsmodell. Själva stommen i avhandlingen utgörs dock av den teoretiska modell som prövas för att undersöka dövas svenska − Processbarhetsteorin (PT) (Pienemann 1998) − vilken presenteras i samma kapitel. Här diskuteras också modellen som möjligt verktyg för att beskriva nivåer i dövas svenska. I kapitlet gås också de teoretiska förutsättningarna för den narrativa analysen igenom. Här presenteras Labovs modell för analys av narrativ struktur i berättelser, vilken tillämpats i analyserna av elevernas berättelser både på svenska och teckenspråk.

Det material som samlats in för avhandlingen består av 38 skrivna texter och 34 videoinspelade teckenspråkstexter från elever i årskurs 5 och 10 vid en specialskola, vilket redovisas i kapitel 5. De svenska texterna är återberättelser från ett och samma stimulus nämligen en Rosa pantern-serie, medan de teckenspråkiga texterna i huvudsak består av fria berättelser. Metoderna för insamling av texterna skiljde sig alltså åt för de båda språken. Det berodde på att tidigare erfarenheter visat att det kan vara svårt få ett naturligt flyt i återberättelser på teckenspråk. Bl.a. beror det på om informanter memorerar innehållet i materialet innan de återberättar eller inte. Situationen för svenska är annorlunda p.g.a. skriften. Informanterna får tid att fundera och skriva, och kan titta i materialet flera gånger medan de skriver. Teckenspråkets flyt däremot påverkas mycket om informanten tittar i materialet samtidigt som den tecknar. Viktig syntaktisk information som uttrycks genom t.ex. blickriktning går då förlorad.

Ambitionen i början av avhandlingsarbetet var att använda samma stimulus för svenska och teckenspråk men ett pilottest med stimulusmaterialet som gjordes före den egentliga undersökningen visade att detta fungerade mindre bra vid teckenspråkiga återberättelser. Ambitionen att använda samma stimulus byttes till ambitionen att få så lyckade texter som möjligt på

båda språken. Jag är medveten om att för jämförelsens skull skulle det vara lämpligare att ha ett material som producerats utifrån samma villkor för de båda språken. Samtidigt måste man ta hänsyn till språkens skilda förutsättningar för att få ett bra analysmaterial.

Valet av årskurs 5 och 10 som målgrupper i undersökningen fungerade i stort sett tillfredsställande. Åldersgrupperna passade för syftet. Informanterna klarade sina uppgifter att skriva och teckna texter med få undantag. Att jag samlade in material från två årskullar för varje årskurs var, så här i efterhand, också ett riktigt beslut. Under arbetets gång visade det sig nämligen att respektive årskursgrupp skiljde sig på flera sätt.

Det som kan diskuteras när det gäller val av metod för datainsamlingen är att jag inte alltid fick fram tillräckligt många exempel på vissa strukturer inom PT. Det gäller till exempelvis konstruktioner med predikativ som efterfrågas för PT-nivå 4. Här fick jag endast få exempel på predikativkonstruktioner t.ex. *katten blev sur*. (Se 6.7.3.2.) I en framtida undersökning skulle jag överväga att komplettera insamlingsmetoden med en mer styrd insamlingsmetod i form av elicitering för att få fram fler exempel av det slaget.

Nedan summerar jag själva resultaten och diskuterar dem utifrån mina frågeställningar som lades fram i samband med presentationen av syftet i början av avhandlingen.

9.1 Processbarhetsteorin som teori för döva L2-inlärare av svenska?

I kapitel 6 presenterades resultatet för informanternas nivåer i svenska enligt Processbarhetsteorin (PT). Även analyserades informanternas svenska utifrån ett kvalitativt perspektiv i form av beskrivning av olika grammatiska konstruktioner som uppträder i de svenska texterna.

När det gäller informanternas nivåer i svenska fångar PT dem med ett implikationellt utvecklingsmönster. Detta gäller särskilt om man utgår från PT:s förekomstkriterium som inlärningskriterium. PT som teori får då ett starkt stöd. Det innebär alltså att informanterna följer det utvecklingsmönster som beskrivits av PT. Vad gäller informantgrupperna ligger åk 5 sammanlagt på lägre PT-nivåer än åk 10. Även individuellt sett visar PT på variation mellan informanter vad gäller nivåer. PT fungerar med andra ord väl som verktyg för att beskriva nivåer i svenska hos informantgruppen.

Förutom förekomstkriteriet användes även olika behärskningskriterier i varierande strikthetsgrad i syfte att bredda bilden av hur informanterna utvecklar de olika PT-nivåerna. Som strikthetsgrad användes 50 %, 80 % respektive 90 % korrekt användning av strukturerna i fråga för de olika nivåerna. Här fick jag fram ett blandat resultat. En del resultat blev inte alltid implikationella.

Avvikelserna bestod främst i att det saknades tillräckligt många förekomster på nivå 3, d.v.s. nominal- och verbfraser. Detta gjorde att det blev ”tomt” mellan nivå 2 och nivå 4 hos ett flertal informanter i undersökningen. Samtidigt visade det sig att några informanter utvecklar nivå 4 (i första hand inversioner) före nivå 2 och 3.

PT-analysen kompletterades med en mer kvalitativ analys som mer ingående beskrev språket hos informanterna både inom och utanför ramen för PT. Den kvalitativa analysen visade bl.a. att strukturerna på nivå 2 (bestämdhet, tempus) ofta var oböjda, medan strukturerna på nivå 3 (nominalfraser) ofta bestod av enkla nominalfraser bestående av en obestämd artikel och huvudord, t.ex. *en plan*, (som inte ingår inom ramen för PT) medan mer komplexa nominalfraser bestående av två attribut och ett huvudord, t.ex. *en annan falska*, (som ingår i ramen för PT) var mer sällsynta (se 6.7.5). Nivå 3-strukturer var också i sin helhet ovanligare än nivå 2-strukturer. Det gjorde att PT-analysen av nominalfraserna blev tämligen begränsad. I en framtida undersökning skulle det dock vara intressant att studera nominalfraser litet närmare.

I övrigt visade den kvalitativa analysen på en del intressanta resultat när det gäller användningen av olika strukturer bland informanterna. Bl.a. visade det sig att åk 5 blandar tempusformer eller använder presens hela texten rakt igenom i större utsträckning än åk 10. Åk 5 behärskade inte heller inversionsregeln i lika stor utsträckning som åk 10.

Det faktum att en del informanter genomgående använde presensformer påverkade analysen av strukturer enligt förekomstkriteriet. Som nämnts i 6.5.5 påverkade det tillämpningen av förekomstkriteriet, då man behöver hitta variation enligt en ”minimalt par”-princip för att försäkra sig om att det inte rör sig om helfraser. Hos en del informanter kunde jag inte hitta morfologisk variation och därigenom avgöra om de uppnått nivå 2 enligt PT.

En del resultat från den kvalitativa analysen kunde också kopplas till tidigare forskningsresultat vad gäller t.ex. nominalfraser (Axelsson 1994), verbfraser (Philipsson 2007), inversioner (Bolander 1988) och bisatser (Viberg 1990, Hyltenstam 1984), vilket kan sägas ge ytterligare stöd för att döva inlärare av svenska uppvisar ett inlärningsmönster liknande det för hörande andraspråksinlärare.

9.2 Analys av materialet enligt narrativ modell. Går det att beskriva teckenspråksfärdighet med en narrativ modell?

För att beskriva de svenska berättelserna och teckenspråksberättelserna hos informanterna utgick jag från Labovs modell för narrativ struktur (Labov 1972). I kapitel 7 redovisades resultatet från den narrativa analysen. Labovs

modell användes även som grund för att försöka beskriva teckenspråksfärdigheten hos informanterna.

Här menar jag att man kan utgå från Bachman & Palmer (1996) när det gäller begreppet 'språkfärdighet'. Detta kan också innefatta skapande funktioner (d.v.s. förmågan att berätta) som är del av den funktionella kompetensen. Förmågan att berätta kan anses vara en viktig grundläggande färdighet för informanterna att behärska.

I den narrativa analysen har jag studerat de berättelsekomponenter som uttrycks i informanternas texter både på svenska och teckenspråk. Jag har identifierat vilka komponenter som använts av informanterna och beskrivit dem. Sedan har jag jämfört hur komponenterna använts i de båda språken i materialet.

Labovs modell utformades i första hand för fria talspråkliga berättelser. Den lämpar sig antagligen inte lika bra för återberättelser, i synnerhet inte skrivna återberättelser. Det framgår av de analyser jag gjort av de svenska texterna, i synnerhet när det gäller komponenten Abstrakt. Endast några få Abstrakt förekom i det svenska skrivna materialet. En annan komponent Koda, skiljde också sig åt mellan de båda språken i materialet men på ett kvalitativt plan. Koda i teckenspråksberättelserna hade mer avancerade uttryck jämfört med berättelserna på svenska i materialet.

Utifrån resultatet från den narrativa analysen kan sammanfattas att komponenten Evaluering tycks vara en viktig och intressant del av den narrativa färdigheten att studera närmare. I den här undersökningen undersöktes den narrativa strukturen på ett grundläggande plan. De olika evalueringstyperna analyserades och ett grovt mått i form av antalet använda evalueringstyper användes senare som färdighetsmått. I analysen upptäckte jag också att begränsade kunskaper om teckenspråk gjorde att det var svårt att analysera vissa evalueringstyper helt säkert. Exempelvis var Korrelativer komplicerat att identifiera p.g.a att det inte finns mycket om temporala bisatser beskrivet i svenskt teckenspråk.

Jag tror att det kan vara intressant att i framtida forskning studera de olika evalueringstyperna litet närmare, d.v.s att komplettera analysen med att studera antalet evalueringar och kanske även deras kvalitet i skolelevers berättelser.

9.3 Samband mellan färdigheter i svenska och teckenspråk?

Avhandlingens tredje fråga anknyter till den tidigare forskning som påvisat samband mellan teckenspråksfärdighet och färdighet i skrivet språk på olika sätt. Går det att utröna om det finns samband mellan svenska och teckenspråk i den här avhandlingen om vi använder PT-nivåer och evalueringar som mått för informanternas färdigheter i respektive språk? Svaren på den

frågan redovisades i kapitel 8. Jämförelsen genom korrelationsanalyserna visade på ett blandat resultat. Å ena sidan fanns det samband mellan vissa variabler, å andra sidan saknades det samband mellan andra variabler beroende bl.a. på vilka inlärningskriterium som användes för PT (se 8.3).

Även om resultatet inte är helt enhetligt här visar det att det finns ett samband mellan PT-nivåer i svenska och använda evalueringstyper. Dessutom visade sambandsanalysen på starkt samband mellan evalueringstyper och teckentempo, d.v.s. antalet tecken/10 s sekvens.

Jag gjorde även ett urval av informanter nämligen de som använt flest/minst evalueringstyper i teckenspråk och jämförde med deras PT-nivåer. Här var resultatet särskilt tydligt. De som evaluerar minst i informantgruppen uppvisar också låga PT-nivåer. Samtidigt visar det sig att de som uppnår högsta PT-nivåer i gruppen använder evalueringstyper motsvarande medelvärdet eller högre. Detta bekräftar vad tidigare forskning kommit fram till, nämligen att det finns samband mellan färdighet i teckenspråk och skrivet språk. Resultatet stöder också Cummins teori om den gemensamma underliggande färdigheten. För att utveckla sitt andraspråk är ett stabilt och välutvecklat förstaspråk en förutsättning. Här kan sägas att de informanter som uppnår högsta nivåer i svenska har välutvecklat teckenspråk. Men de som har ett högt antal använda evalueringstyper varierar i svenska; de uppnår olika PT-nivåer. Här tycks istället ålder vara mer avgörande.

När det gäller statistik anser jag att det inte är självklart att det alltid måste finnas ett samband mellan svenska och teckenspråk. Hög färdighet i teckenspråk eller annat förstaspråk behöver självklart inte alltid korrelera med hög färdighet i svenska eller annat andraspråk. Min studie visar att det varierar även om det finns samband, särskilt när man fokuserar på de starkaste och svagaste informanterna.

Resultaten inbjuder till mer fördjupade studier. De teckenspråksmått som använts här i studien, evalueringstyper och teckentempo, ska i första hand ses som ett försök att fånga färdighetsnivåer. Om man utgår från Bachman & Palmer (1996) är de en del av språkfärdigheten, d.v.s. förmågan att skapa berättelser. Jag tror man kan utveckla och utvidga måtten i senare forskning genom att t.ex. studera antalet evalueringar eller kanske ännu hellre deras kvalitet.

9.4 Slutord

När jag inledde mitt avhandlingsarbete hade jag öppna förväntningar på vad studien skulle leda till. Jag skulle dels pröva Processbarhetsteorin på dövas svenska, dels försöka hitta ett sätt att jämföra informanternas svenska och teckenspråk. Som redogjorts för i den här undersökningen är dövgruppen i Sverige på flera sätt en heterogen grupp. Det ska därför egentligen vara svårt att dra generella slutsatser om döva och deras språkutveckling.

Min undersökning har lyckats visa att döva följer en utvecklingslinje liknande den som hörande andraspråksinlärare gör i och med att de utvecklar PT-nivåer implikationellt. Tillämpningen av PT har också visat att det finns ytterligare intressanta strukturer att studera närmare i inlärarnas språk. Det gäller bl.a. nominalfraser som enligt PT:s definition saknas hos en del av informanterna. Det skulle vara intressant att studera dessa strukturer på djupet i en framtida undersökning.

Min undersökning visar också att den narrativa modellen som tillämpats kan ge svar på några olika frågor vad gäller teckenspråk. För det svenska materialet har den visat sig mindre lämplig som modell. När det gäller teckenspråk tycks Evaluering vara en intressant komponent att studera närmare på djupet. Kanske kan man utvidga analysen av Evaluering och kombinera den med en språklig beskrivning av svenskt teckenspråk. Det finns ett stort behov av att vidare undersöka och beskriva svenskt teckenspråk på flera plan. Det kom bl.a. fram i de analyser jag gjort av evalueringstyperna.

Min undersökning visar också att det finns samband mellan färdighet i svenska och teckenspråk. Det framträder tydligast när man jämför de starkaste informanterna med de svagaste informanterna i gruppen. Här kunde ett kvalitativt samband påvisas. Statistiskt sett var sambandet inte lika tydligt även om jag fick fram en del statistiska signifikanta resultat från korrelationsanalysen. Slutsatsen är dock att sambandsanalyserna visar att det finns fog för Cummins teori om att ett välutvecklat förstaspråk är en förutsättning för att utveckla ett andraspråk.

Teckenspråk spelar alltså en viktig roll för utvecklingen av svenska hos döva. Att få tillgång till ett förstaspråk och möjligheten att utveckla det naturligt till att bli ett stabilt språk bör alltså föregå undervisning i ett andraspråk.

Summary

This dissertation concerns the bilingual development of Swedish deaf school-aged children in Swedish and Swedish Sign Language (henceforth referred to as SSL). As described in Chapter 1, very little is known about bilingual development in deaf children in general. We not only know little about second language acquisition among the deaf, we also know little about the deaf bilingual situation and how deaf children's first (L1) and second (L2) language proficiencies develop in relation to each other. The first aim of this dissertation is to investigate the development of Swedish as an L2 in school-aged deaf children. The second aim is to describe the interdependence between Swedish (L2) and SSL (L1) proficiencies.

Chapter 2 includes a general overview of the situation of deaf and hearing-impaired people, with a particular focus on the situation as it is in Sweden. The chapter begins with a brief summary of historical facts about deaf education from an international perspective. Among other things, the findings suggest that traditionally deaf education throughout the world has been orally based, entailing little or no use of sign language. This basis for the education of deaf people has led to unsatisfying results. In Sweden, for instance, it has been shown that the deaf community's knowledge of the Swedish language has been insufficient (see Svartholm 1984). It was not until the 1970s that deaf education began to change in Sweden, at which time, research in SSL began being conducted in the country. This research made a great impact on the continuing discussion concerning the situation of deaf people. An important turning point was a resolution passed by the Swedish Government in 1981 that included the recognition of SSL as a language, and this recognition led to important changes that influenced deaf education in Sweden. New curricula for the schools were developed, including a bilingual approach first adopted in 1983 and later again in 1994. The chapter also gives an outline of the situation of the deaf and hearing-impaired group in Sweden today in terms of the school system, language rights and how the growing number of deaf people with cochlea implants has influenced the group.

In Chapter 3, relevant studies from previous research connected with this study are presented. The previous research can be summarized according to five points:

- Previous studies in the assessment of L2 learners' language proficiency. How was the interlanguage of L2 learners assessed earlier?

What assessment tools have been used in the assessment of the L2 proficiency of L2 learners?
- Developmental stages in L2 learners and how previous research has described these stages.
- Research in deaf bilingualism and how research has assessed language proficiency.
- An account of research in SSL, including a short account of SSL grammar and earlier studies in sign language proficiency from a bilingual and international perspective.
- Accounts of previous narrative research both generally and in connection to studies in sign language.

Particular focus is given to studies that, during the two last decades, have given attention to the interdependence between a written language (L2) and a signed language (L1) in research on deaf bilinguals. This research has been based on Cummins' linguistic interdependence principle theory (Cummins 1996), which is presented in the theoretical part of this dissertation (see below). To date, research has shown that knowledge in sign language relates to knowledge in written language (Strong & Prinz 1997, 2000, Niederberger 2008, Chamberlain & Mayberry 2009).

The theoretical framework used in this study is presented in Chapter 4. First, the concept of 'language proficiency' is defined, relying on the work of Bachman & Palmer (1996). Secondly, the theoretical framework that underlies the discussion of the relationship between L1 and L2 proficiencies, including Cummins' linguistic interdependence principle theory (Cummins 1996), is described. The focus in this chapter, however, is on the main theory used for the analysis of Swedish as L2 in this study, viz. Processability Theory (PT) (Pienemann 1998).

PT is a theory of second language development. It predicts and describes the grammar development of L2 learners. It consists of a hierarchy with five stages in which every stage includes structures that are defined morphologically and syntactically. In the first stage, the learner has to identify and acquire the words of the target language. In the second stage, the learning process entails acquiring the lexical morphology of target language, that is, forms like verb and noun suffixes. The next step, the third stage, is to acquire phrasal morphology, for instance, the rule of NP agreement. In the fourth stage, the processing extends to include feature unification between phrases such as predicative agreement plus the rule of subject-verb inversion. The fifth and final stage concerns clause boundaries, i.e. the learner has to acquire different word order rules for main and subordinate clauses, such as the placement of negation in subordinate clauses. According to PT, the developmental order is implicational. This means that in order to continue from one stage to the next stage, the learner has to complete the acquisition of the current stage first. PT is a universal theory; the validity of the theory

has been tested and applied to several languages including English, German, and Swedish (see Pienemann 1998, 2005).

In the general presentation of PT, previous research connected to the application of PT to Swedish as a second language is presented. PT has been extensively investigated with respect to Swedish as a second language; however, it has not yet been applied to deaf L2 learners of Swedish. In the description of PT, Pienemann draws on several theories, for instance, Levelt's model of language production (Levelt 1989), which is based on speech. This presents us with the important issue of whether it is possible to apply this theory to deaf L2 learners who do not use speech for learning Swedish. At the same time, some previous research in PT has analyzed written data, indicating that it might still be possible to use PT to investigate the situation of deaf L2 learners.

Finally, at the end of Chapter 4 there is a discussion concerning which theoretical possibilities there are for comparing deaf pupil's Swedish and SSL. Because the material used in this study consists of narratives, it provides an opportunity for comparing the informants' texts from a narrative perspective, which led to the choice of the second theory used for analysis in this study – Labov's narrative theory (Labov & Waletzky 1969, Labov 1972). In his description of the concept "narrative", Labov states that a minimum requirement for something to be called a "narrative" is that events in it are temporally ordered and also states that a fully formed narrative contains six specific narrative components. As such, the theory can be used as a tool by comparing the use of the components in the narratives in the data.

Chapter 5 describes the method and material used in this study and how the material was collected. The analysis is based on 1) retellings in written Swedish, and 2) videotaped free stories in SSL from up to 38 informants. All informants are from a school for the deaf and hearing-impaired. Target group has been pupils from grades 5 and 10. Two groups for each grade have been included. Besides the data collection, additional information about the informants has been gathered by using a teacher questionnaire and interviewing the informants. The chapter also includes a quantitative overview of the data and a short outline of the informants' background (for instance, hearing status, ethnic background, etc.).

The results of this study are presented as three different types: results from the PT analysis of the Swedish texts (Chapter 6); results from the narrative analysis of Swedish and SSL (Chapter 7); and results from the comparison of SSL and Swedish (Chapter 8).

Chapter 6 presents the results from the PT analysis of the Swedish texts. In order to make the texts more analyzable, "Macro syntagm analysis" (Loman & Jörgensen 1971) is used as a method for dividing the texts into smaller units, or macro syntagms. The chapter also presents the acquisition criterion of PT. Originally, PT used an emergence criterion as its acquisition criterion, which in brief means that it focused on the learner's first syste-

matic use of a structure. However, previous research in PT has also used other criteria, e.g. mastery criteria, for example, in a form such as "50 % correct use of a structure". In this study, both the emergence criterion and various mastery criteria are applied as acquisition criteria.

The results of the PT analysis are presented in tables and discussed in Chapter 6. To test the implicational hierarchy of the results, the concept of "implicational scales" (Hatch & Lazaraton 1991) is used in order to verify whether the development of the informants is implicational or not. First, the results according to the emergence criterion are presented; secondly, the results according to the mastery criteria are presented. According to the emergence criterion, the results show clearly that the informants follow a developmental manner as predicted by PT. Their development is implicational and therefore supports PT as a L2 development theory that is applicable to deaf L2 learners.

The results based on the mastery criteria, however, are not that distinct. Within this group the results are only weakly implicational. One possible reason that is proposed in the chapter is that structures at stage 3 are very few, also some of the informants seem to develop structures at stage 4 before stage 3 and stage 2 is completed.

The language used by the informants is investigated qualitatively in the last section of Chapter 6 as well. Structures from every stage of PT are analyzed and described. Thus, a qualitative perspective on the PT results is also provided. Some qualitative differences are found between the informants regarding, for instance, the use of tense in verbs. Learners from grade 5 differ from those in grade 10 in the manner in which they frequently mix between present and past tense in their texts, while those in grade 10 more consistently use past tense. Another interesting example of differences between the two grade groups concerns the mastery of inversion rules. In this section, it is also observed that there is too little use of some of the structures needed to properly analyze them using PT as in the use of nominal phrases, predicative and subordinate clauses as defined by PT.

The second results chapter (Chapter 7) presents the narrative results of this study. Here, Labov's description of narrative structure (Labov 1972, see also Labov & Waletzky 1969) is applied for the analysis of both Swedish and SSL texts. According to Labov (1972), a fully formed narrative contains six narrative components. In the analysis of narrative structure, the overall narrative structure in the informants' texts is first analyzed; later a qualitative analysis of their use of the narrative components is made. Overall, the results for the Swedish texts show that there are small differences in the narrative structures between the informants in grades 5 and 10. The narrative structure is mostly the same for all of the informants with the exception of a few. Regarding the use of narrative components and how the informants express them, there are some qualitative differences between the informants, particularly with reference to the components that Labov calls "Orientation" and

"Evaluation". Evaluation is of particular interest and is analyzed more extensively in this study. According to Labov, there are seven different Evaluation types. An account of the informants' use of the evaluation types is presented here, as well as some of the differences between the informants that were found.

When it comes to SSL texts, it is noted that some of the texts of the informants are not fully formed narratives. In these texts, essential components such as Complicating action and Evaluation are missing. In addition, it is shown that there are qualitative differences in the use of the component Orientation. There are also qualitative differences in the use of Evaluation between grade 10 and grade 5, as informants from grade 10 use and vary the Evaluation component more frequently than informants from grade 5. The application of Labov's model for analyzing SSL is not always smooth and unproblematic, in part because knowledge about SSL grammar is still limited. In other words, the success of this kind of analysis depends on more research on SSL in general.

The third and last result chapter (Chapter 8) presents a comparison made between the SSL and Swedish results. In this chapter, an attempt to describe the Swedish and SSL of the informants from a comparative bilingual perspective is presented. Here, the PT and narrative results from this study are used in order to compare proficiencies in Swedish and SSL. In the first section, the results from the narrative analysis for Swedish and SSL are compared. Here some differences are found; however, the fact that the data collection methods of texts for Swedish and SSL are different made it difficult to compare the results.

For investigating the relationship between Swedish and SSL proficiencies, a statistical method was applied, namely correlation analysis; more specifically, the *Pearson's product moment correlation coefficient* (see Butler 1985) was applied for the correlation analysis. The informants' PT stages were compared with the use of evaluation types from their narrative results to see if there was any correlation between these variables. Results from the correlation analysis show that some, but not all, of the variables, significantly correlate with each other, depending upon which acquisition criterion the PT results are based on. A strong significant correlation between a quantitative measurement for SSL – signing tempo – and use of evaluation types was found. However, the results from the correlation analysis give a variable picture for the hypothesis about the relationship between proficiencies in Swedish and SSL. Some variables significantly correlate with each other providing support for the hypothesis that proficiency in Swedish and SSL relate to each other, whereas some variables do not significantly correlate with each other, thus providing no support for the hypothesis. To summarize: from the fact that there are some positive correlations between SSL and Swedish variables and that no negative correlation can be shown at all, it is concluded that there is a positive correlation

between SSL and Swedish when it comes to PT stages in Swedish and use of evaluation types in SSL. This is emphasized by a selection made of the informants with the highest and lowest results from the results in order to compare their PT stages in Swedish and number of evaluation types used in SSL. The informants with the lowest number of Evaluation types also attain only the lowest PT stages, whereas informants with the highest PT stages also show a higher number of Evaluation types used in their SSL texts (at least within the mean or above). Here the results are clear: none of the informants who show the lowest number of Evaluation types reach high PT stages, supporting the hypothesis as outlined in previous research that sign language proficiency is essential for the development of any spoken/written language.

Chapter 9 presents a discussion and conclusion of this work. First, the fact that PT can be used as a theory to describe deaf learners' development of Swedish as a second language is discussed, as PT does capture the developmental stages of the informants in this study. Different methodological issues are discussed, such as the use of mastery acquisition criteria with regard to the variable results. In addition, the deviations found in this study are discussed. Secondly, the narrative results are discussed, and it is stated that Labov's model is more applicable to the SSL texts than to the Swedish texts used here because of the fact that they are based on free narratives and not on the retellings like the Swedish texts are.

In addition, the fact that Evaluation is an important and interesting part of a narrative is discussed, suggesting the need for more research on this narrative component. However, limited knowledge in SSL structure makes it difficult to analyze some types of Evaluation, for instance, Correlatives. Finally, the results based on the comparison of SSL and Swedish are discussed, as well as how this study contributes to previous research concerning the relationship between proficiencies in a signed language and written language. The conclusion of this study is that there is support for the hypothesis proposed by previous research (Cummins 1996, Strong & Prinz 1997, 2000) that SSL plays an important part in the development of Swedish among deaf learners. To acquire a first language and have the opportunity to develop that language naturally so that it becomes a well-formed language is necessary and should therefore precede all education in any second language.

Litteratur

Ahlgren, Inger. 1980. *Döva barns teckenspråk*. Forskning om teckenspråk VII. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Ahlgren, Inger. 1984. *Döva barn och skriven svenska*. Forskning om teckenspråk XIII. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Ahlgren, Inger & Bergman, Brita. 1990. Preliminaries on Narrative Discourse in Swedish Sign Language. I: S. Prillwitz & T. Vollhaber (red.), *Current Trends in European Sign Language Research. Proceedings of the Third European Congress on Sign Language Research Hamburg July 26−29, 1989*. International studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Vol. 9. Hamburg: Signum Press. S. 257–263.

Ahlgren, Inger & Bergman, Brita. 2006. Det svenska teckenspråket. I: *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. SOU 2006:29. Betänkande av utredningen Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm. S. 11–70.

Ahlner, O. 1918. *Matrikel över svenska dövstumskolan 1809−1918*. Lund: Carl Bloms boktryckeri.

Ahlström, Margareta & Svartholm, Kristina. 1998. *Barndomshörselskadades erfarenheter och upplevelser av tvåspråkighet. En pilotstudie*. Forskning om teckenspråk XXI. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Andersson, Lennart. 1990. *Dövutbildning i Frankrike före Milanokongressen. En kortfattad redogörelse för dövutbildningens framväxt i Frankrike före 1900*. Göteborg: Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.

Avdelningen för teckenspråk. 2010. *Om korpusprojektet*. <http://www.ling.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=13854>. [Tillgänglig 11 mars 2010].

Axelsson, Monica. 1994. *Noun phrase development in Swedish as a second language. A study of adult learners acquiring definiteness and the semantics and morphology of adjectives*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Barnplantorna. 2010. <www.barnplantorna.se/page.php?id=159>. [Tillgänglig 9 februari 2010].

Berent, Gerald P. 1996. The Acquisition of English Syntax by Deaf Learners. I: W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. S. 469–506.

Bergman, Brita. 1977. *Tecknad svenska*. Utbildningsforskning 28. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.

Bergman, Brita. 1982. *Teckenspråkstranskription*. Forskning om teckenspråk X. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, Brita. 1984. *Verb och adjektiv: Några morfologiska processer i svenska teckenspråket*. Forskning om teckenspråk XIV. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, Brita. 1995a. *Kompendium i teckenspråksgrammatik*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, Brita. 1995b. *Manuell och ickemanuell negation i svenska teckenspråket*. Forskning om teckenspråk XIX. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, Brita. 2007. Det svenska teckenspråket − ett språk i fyra dimensioner. *Årsbok 2007*. Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. S. 39–52.

Bergman, Brita & Engberg-Pedersen, Elisabeth. (2010). Transmission of sign languages in the Nordic countries. I: D. Brentari (red.), *Sign Languages*. Cambridge Language Surveys. Cambridge: Cambridge University Press. S. 74–94.

Bergman, Brita & Wallin, Lars. 2001. A preliminary analysis of visual mouth segments in Swedish Sign Language. I: P. Boyes Bream & R. Sutton-Spence (red.), *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Vol. 39. Hamburg: Signum Verlag. S. 51–68

Bergman, Brita & Wikström, Lars-Åke. 1981. *Svenska handalfabetet och bokstaverade tecken*. Supplement till Forskning om teckenspråk, videogram I. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, Pirkko. 1988. Tid och tempus i nästan infödd svenska. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. S. 157–164.

Bergman, Pirkko, Sjöqvist, Lena, Bülow, Kerstin & Ljung, Birgitta. 2001. *Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andraspråk*. Andra upplagan. Stockholm: Liber.

Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua. 2004. Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 597−625.

Berman, Ruth A. & Slobin, Dan I. (red.). 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bialystok, E. 1990. The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. 24:4. S. 635−648.

Bolander, Maria. 1988. NU JA HOPPAS INTE SÅ MYCKE. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. S. 203−214.

Boyd, Sally & Nauclér, Kerstin. 2001. Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. I: L. Verhoeven & S. Strömqvist (red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. John Benjamins. S. 129−151.

Brown, Roger. 1973. *A first language. The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butler, Christopher. 1985. *Statistics in Linguistics. Web edition.* <www.uwe.ac.uk/hlss/llas/statistics-in-linguistics/bkindex.shtml>. [Tillgänglig 15 februari 2010].

Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. & Mayberry, Rachel I. (red.) 2000. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chamberlain, Charlene & Mayberry, Rachel I. 2008. American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Pschycholinguistics*. 29. S. 367−388.

Corder, Stephen P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5. S. 161–169.

Corell, Margaretha & Sundberg, Gunlög. 2000. *Handbok för produktion av språktest*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet.
Crasborn, Onno, Mesch, Johanna, Waters, Dafydd, Nonhebel, Annika, van der Knooij, Els, Woll, Bencie & Bergman, Brita. 2007. Sharing sign language data online. Experiences from the ECHO project. *International Journal of Corpus Linguistics*. 12:4. S. 535–562.
Cummins, Jim. 1991. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. I: E. Bialystok (red.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 70–89.
Cummins, Jim. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
Dammeyer, Jesper. 2010. Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 15:1. S. 50−58.
Danielsson, Bengt & Hendar, Ola. 2009. Kokleaimplantat är bra – men inte alltid tillräckligt. *Läkartidningen*. Nr 46. Vol. 106. S. 3090−3091.
Dubuisson, Colette, Parisot, Anne-Marie & Vercaingne-Ménard, Astrid. 2008. Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. I: C. Plaza-Pust & E. Morales-López (red.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Studies in Bilingualism 38. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 51–71.
Eklund Heinonen, Maria. 2005. Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare. Svenska i utveckling nr 21 = FUMS Rapport nr 215. Uppsala: Uppsala universitet.
Eklund Heinonen, Maria. 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 78. Uppsala: Uppsala universitet
Eriksson, Christina. 2003. *Försök med testning av döva och hörselskadade barns teckenspråksförståelse*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
Eriksson, Mats. 1997. *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 43. Uppsala: Uppsala universitet.
Galvan, Dennis & Taub, Sarah. 2004. The Encoding of Motion Information in American Sign Language. I: S. Strömqvist & L. Verhoeven (red.), *Relating Events in Narrative Volume 2. Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 191–218.
Glahn, Esther, Håkansson, Gisela, Hammarberg, Björn, Holmen, Anne, Hvenekilde, Anne & Lund, Karen. 2001. Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 23. S. 389–416.
Gutiérrez-Clellen, Vera F. & Kreiter, Jacqueline. 2003: Understanding child bilingual acquisition by using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*. 24:2. S. 267–288.
Hammarberg, Björn. 1996. Examining the processability theory: the case of adjective agreement in L2 Swedish. I: O. Kellerman, B. Weltens & T. Bonagaerts (red.), *EUROSLA 6: A Selection of Papers*. Amsterdam: Anéla. S. 75–88.
Hammarberg, Björn & Viberg, Åke. 1976. *Anaforiska processer i svenskan i invandrarperspektiv – några utgångspunkter*. Projektet Svenska som målspråk

(SSM). SSM Report 3. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
Hammarberg, Björn & Viberg, Åke. 1979. *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenska för invandrare*. Projektet Svenska som målspråk (SSM). SSM Report 2. Andra, omarbetade upplagan. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
Hatch, Evelyn & Lazaraton, Anne. 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House Publishers.
Haug, Tobias. 2005. Review of Sign Language Assessment Instruments. *Sign Language & Linguistics*. 8:1/2. S. 59–96.
Haug, Tobias. 2010. <www.signlang-assessment.info>. [Tillgänglig 3 juni 2010.]
Haug, Tobias & Mann, Wolfgang. 2007. Adapting Tests of Sign Language Assessment for Other Sign Languages − A Review of Linguistic, Cultural, and Psychometric Problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 13:1. S. 138–147.
Heiling, Kerstin. 1993. *Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv: kunskapsnivå och sociala processer*. Studia psychologica et paedagogica. Series altera. 108. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Hendar, Ola. 2005. *Läsutveckling hos hörselskadade elever, skolåren 2–6*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Hendar, Ola. 2008. *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Herman, Rosalind, Holmes, Sallie & Woll, Bencie. 1999. *Assessing British Sign Language Development*. Gloucestershire: Forest Bookshop.
Hermansson, Maria & Dravins, Christina. 2008. *Tvåspråkig väg*. Special-pedagogiska skolmyndigheten.
Hoffmeister, Robert J. 2000. A piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. I: C. Chamberlain, J.P. Morford & R.I. Mayberry (red.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 143–163.
HRF 2007. *Äh, det var inget viktigt…* Om hörselskadades situation i Sverige. Hörselskadades riksförbunds årsrapport 2007.
HRF 2008. *Adjö yxskaft*. Om hörselskadades situation i Sverige. Hörselskadades riksförbunds årsrapport 2008.
Hyltenstam, Kenneth. 1977. Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*. 27. S. 383−411.
Hyltenstam, Kenneth. 1984. The Use of Typological Markedness Conditions as Predictors in Second Language Acquisition: The Case of Pronominal Copies in Relative Clauses. I: R.W. Andersen (red.), *Second languages. A cross-linguistic perspective*. Rowley: Newbury House Publishers.
Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (red.). 1985. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters 18. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
Håkansson, Gisela. 1998. Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: L. Diaz & C. Perez (red.), *Views on the acquisition and use of a second language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. S. 39–50.
Håkansson, Gisela. 2000. Svenska som förstaspråk eller som andraspråk. Likheter och skillnader. I: H. Åhl (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag. S. 138–154.

Håkansson, Gisela. 2001. Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition 4*. S. 85–99.

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

Håkansson, Gisela. 2005. Similarities and differences in L1 and L2 development. Opening up the perspective: Including SLI. I: M. Pienemann (red.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism 30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 179–197.

Håkansson, Gisela & Norrby, Catrin. 2007. Processability Theory applied to Written and Oral Swedish. I: F. Mansouri (red.), *Second Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing*. Newcastle: Cambridge Scholars Press. S. 81–94.

Håkansson, Gisela, Salameh, Eva-Kristina & Nettelbladt, Ulrika. 2003. Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*. 41. S. 255–288.

Ibertsson, Tina. 2009. *Cognition and communication in children/adolescents with cochlear implant*. The Faculty of Medicine, Lund University. Doctoral Dissertation Series 2009:95. Lund: Department of Logopedics, Phoniatrics and Audiology, Clinical Sciences, Lund University.

Johnston, Trevor. 2004. The assessment and achievement of proficiency in a native sign language within a sign bilingual program: The pilot Auslan receptive skills test. *Deafness and Education International*. 6:2. S. 57–81.

Juvonen, Päivi, Lindberg, Inger & Viberg, Åke. 1989. Narrative skills in two languages. I: B. Hammarberg (red.), *Language learning and learner language*. Scandinavian Working Papers on Bilingualism 8. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, University of Stockholm. S. 49–69.

Kaplan, Ronald M. & Bresnan, Joan. 1982. Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. I: Bresnan, Joan (red.), *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. S. 173–281.

Kempen, Gerard & Hoenkamp, Edward. 1987. An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation. *Cognitive Science*. 11. S. 201–258.

Koutsoubou, Maria, Herman, Rosalind & Woll, Bencie. 2006. Bilingual Language Profiles of Deaf Students: An Analysis of the Written Narratives of Three Deaf Writers with Different Language Proficiencies. *Deafness and Education International*. 8:3. S. 144−168.

Koutsoubou, Maria, Herman, Rosalind & Woll, Bencie. 2007. Does Language Input Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10:2. S. 127–151.

Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Labov, William. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, William & Waletzky, Joshua. 1967. Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. I: Helm, J. (red.), *Essays on Verbal and Visual Arts*. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. S. 12–44.

Lane, Harlan. 1984. *When the Mind Hears. A History of the Deaf*. First Vintage Books Edition. New York:Vintage Books.
Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
Lgr 80. *Läroplan för specialskolan. Kompletterande föreskrifter till Lgr 80*. Stockholm 1983. Skolöverstyrelsen. Liber utbildningsförlaget.
Liddell, Scott K. 2003. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Liddell Scott K., Vogt-Svendsen, Marit & Bergman, Brita. 2007. A crosslinguistic comparison of buoys: Evidence from American, Norwegian, and Swedish Sign Language. I: M. Vermeerbergen, L. Leeson & O. Crasborn (red.), *Simultaneity in Signed Languages. Form and function*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 187–235.
Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm 1994. Utbildningsdepartmentet.
Loman, Bengt & Jörgensen, Nils. 1971. *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
Lyxell, Björn, Wass, Malin, Sahlén, Birgitta, Samuelsson, Christina, Asker-Árnason, Lena, Ibertsson, Tina, Mäki-Torkko, Elina, Larsby, Birgitta & Hällgren, Mathias. 2009. Cognitive development, reading and prosodic skills in children with cochlear implants. *Scandinavian Journal of Psychology*. 50. S. 463–474.
Maller, Susan J., Singleton Jenny L., Supalla, Samuel J. & Wix, Tiny. 1999. The Development and Psychometric Properties of the American Sign Language Proficiency Assessment (ASL-PA). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 4:4. S. 249–269.
Mann, Wolfgang. 2006. *Examining German Deaf Children's Understanding of Referential Distinction in Written German and German Sign Language (DGS)*. Berkeley: University of California. Opublicerad doktorsavhandling.
Mansouri, Fethi. 2005. Agreement morphology in Arabic as a second language: Typological features and their processing implications. I: M. Pienemann (red.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism 30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 117–153.
Mayer, Connie & Wells, Gordon. 1996. Can the Linguistic Interdependence Theory Support a Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1. S. 93–107.
Mayer, Connie & Akamatsu, C. Tane. 1999. Bilingual-Bilingual Models of Literacy Education för Deaf Students: Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 4:1. S. 1–8.
Meisel, Jürgen M., Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred. 1981. On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 3:2. S. 109–135.
Mesch, Johanna & Wallin, Lars. 2008. *Use of sign language materials in teaching*. Paper at the Third Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora. 6th Language Resources and Evaluation Conference (LREC), Marrakech, Morrocco, June 1st, 2008. <www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/workshops/W25_Proceedings.pdf>. S. 134–137. [Tillgänglig 15 februari 2010.]
Morgan, Gary. 2002. Children's encoding of simultaneity in British Sign Language narratives. *Sign Language & Linguistics*. 5:2. S. 131−165.

Morgan, Gary. 2005. The Development of Narrative Skills in British Sign Language. I: B. Shick, M. Marschark & P.E. Spencer (red.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Oxford University Press. S. 314–343.

Musselman, Carol. 2000. How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5:1. S. 9−31.

Niederberger, Natalie. 2008. Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. I: C. Plaza-Pust & E. Morales-López (red.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Studies in Bilingualism 38. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 29–50.

Nilsson, Anna-Lena. 2010. *Studies in Swedish Sign Language. Reference, Real Space Blending, and Interpretation*. Stockholm: Department of Linguistics, Stockholm University.

Norrby, Catrin. 1996. Vad är en berättelse egentligen? I: A-M. Ivars, A-M. Londen. L. Nyblom, M. Saari & M. Tandefelt (utg.), *Svenskans beskrivning 21*. Lund: Lund University Press. S 208–217.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela. 2007. The interaction of complexity and grammatical processability: The case of Swedish as a foreign language. *International Review of Applied Linguistics*. 45. S. 45−68.

Nyström, A.F. 1907. *Handbok i dövstumundervisningens allmänna historia*. Örebro: Lindhska boktryckeriet.

Padden, Carol & Ramsey, Claire. 2000. American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. I: C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (red.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 165–189.

Peterson, Carole & McCabe, Allyssa. 1991. Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure. I: A. McCabe & C. Peterson (red.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 29–54.

Philipsson, Anders. 2007. *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Dissertations in Bilingualism 13. Stockholm: Centre for Bilingualism, Stockholm University.

Pienemann, Manfred. 1984. Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*. 6:2. S. 186−214.

Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, Manfred (red.). 2005. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism 30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, Manfred. 2007. An Introduction to Processability Theory. I: F. Mansouri (red.), *Second Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing*. Newcastle: Cambridge Scholars Press. S. 13–37.

Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela. 1999. A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. S. 383–420.

Pienemann, Manfred, Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi. 2005. Extending Processability Theory. I: M. Pienemann (red.), *Cross-Linguistic Aspects of*

Processability Theory. Studies in Bilingualism 30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 199–251.
Plaza-Pust, Carolina & Weinmeister, Knut. 2008. Bilingual acquisition of German Sign Language and written German: Developmental asynchronies and Language contact. I: R.M. de Quadros (red.), *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research conference, Florianpolis, Brazil, December 2006*. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul. S. 497–529.
Plaza-Pust, Carolina & Morales-López, Esperanza (red.). 2008. *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Studies in Bilingualism 38. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Preisler, Gunilla. 2007. The Psychosocial Development of Deaf Children with Cochlear Implants. I: L. Komesaroff (red.), *Surgical Consent. Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington D.C.: Gallaudet University Press. S. 120–136.
Prinz, Philip M., Strong, Michael & Kuntze, Marlon. 1996. *The Test of American Sign Language*. Opublicerat manuskript.
Proposition 1980/81:100, Bilaga 12. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Proposition 2005/06:2. Stockholm: Kulturdepartementet.
Proposition 2008/09:153. Stockholm: Kulturdepartementet.
Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela. 2008. Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies? I: J-U. Keßler (red.), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. S. 135–161.
Rathmann, Christian, Mann, Wolfgang & Morgan, Gary. 2007. Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. *Deafness and Education International*. 9:4. S. 187–196.
Reilly, Judy. 2001. From affect to language. Development of evaluation in narratives in spoken English and American Sign Language. I: L. Verhoeven & S. Strömqvist (red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Studies in Bilingualism 23. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 399–417.
Rosa pantern. 1985. Richters förlag.
SAG 4 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. 4. Stockholm: Svenska Akademien.
SBU 2006. *Bilaterala cochleaimplantat (CI) hos barn*. SBU Alert-rapport nr 2006-01. Statens beredning för medicinsk utvärdering. Stockholm. <www.sbu.se /200601>. [Tillgänglig 3 mars 2010.]
Schembri, Adam, Wigglesworth, Gillian, Johnston, Trevor, Leigh, Greg, Adam, Robert & Barker, Roz. 2002. Issues in Development of the Test Battery for Australian Sign Language Morphology and Syntax. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7:1. S. 18–40.
Schembri, Adam. 2003. Rethinking "Classifiers" in Signed Languages. I: K. Emmorey (red.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum. S. 3–34.
Schönström, Krister. 2000. *Studier kring dövas läsning – vad säger test egentligen om läsning? En analys av ett lästest*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
Schönström, Krister, Simper-Allen, Pia & Svartholm, Kristina. 2003. Assessment of signing skills in school-aged deaf students in Sweden. I: *EDDE 2003, European*

Days of Deaf Education. Signed Bilingualism. What does the concept mean today? May 8–11, 2003, Örebro. Sweden. S. 88–95.
Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10. S. 209–231.
Shrubshall, P. 1997. Narrative, Argument and Literacy: A Comparative Study of the Narrative Discourse Development of Monolingual and Bilingual 5−10-Year-Old Learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 18:5. S. 402−421.
Skolverket 2009a. *Kursplan i svenska och svenska som andraspråk för specialskolan*. <www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=24&skolform=12&id=4537&extraId=1571>. [Tillgänglig 17 augusti 2009.]
Skolverket 2009b. *Sfi – Svensk undervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2922>. [Tillgänglig 2 juni 2010.]
SOU 1979:50. *Huvudmannaskapet för specialskolan*. Betänkande av Integrationsutredningen. Stockholm.
SOU 1991:97. *En väg till delaktighet och inflytande – tolk för döva, dövblinda, vuxendöva, hörselskadade och talskadade*. Betänkande av 1989 års Handikappsutredning. Stockholm.
SOU 1997:192. *Steg mot en minoritetspolitik – Europarådets konvention om historiska minoritetsspråk*. Betänkande av Minoritetsspråkskommittén. Stockholm.
SOU 2006:54. *Teckenspråk och teckenspråkiga*. Översyn av teckenspråkets ställning. Slutbetänkande av utredningen Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm.
SOU 2008:26. *Värna språken – förslag till språklag*. Betänkande av Språklagsutredningen. Stockholm.
SPM 2004. *Specialskolemyndighetens årsredovisning 2004*.
SPM 2007. *Specialskolemyndighetens årsredovisning 2007*.
SPSM 2008. *Specialpedagogiska skolmyndighetens årsredovisning 2008*.
SPSM 2009. *Specialpedagogiska skolmyndighetens årsredovisning 2009*.
Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. I: R.O. Freedle (red.), *New Directions in Discourse Processing. Volume II in the Series Advances in Discourse Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. S. 53–120.
Stolt, Suvi. 1999. *Bilingualism and deafness. An analysis of the semantic structures of comic strips told in Finnish Sign Language and in written Finnish*. Helsinki: Fonetiikan laitos, Helsingin yliopisto.
Strong, Michael & Prinz, Philip M. 1997. A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2:1. S. 37–46.
Strong, Michael & Prinz, Philip M. 2000. Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? I: C. Chamberlain, J.P. Morford & R.I. Mayberry (red.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 131–141.
Strömqvist, Sven & Verhoeven, Ludo. 2004. Typological and Contextual Perspectives on Narrative Development. I: L. Verhoeven & S. Strömqvist (red.), *Relating Events in Narrative. Volume 2. Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3–14.
Svartholm, Kristina. 1984. *Döva och samhällets skrivna språk. En forskningsöversikt och en tillbakablick*. Forskning om teckenspråk XII. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Svartholm, Kristina. 1987a. Subjekt och objekt i dövas skrivna svenska. I: *Aspects of Bilingualism. Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984*. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Multiethnica Upsaliensia, Uppsala. S. 419–435.

Svartholm, Kristina. 1987b. *Relativsatser och andra konstruktioner i dövas skrivna svenska*. MINS 24. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Svartholm, Kristina. 1988. Uttryck för befintlighet och förflyttning i dövas skrivna svenska. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Vol. I. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. S. 234−245.

Svartholm, Kristina. 1990. *Språklära. Svenska för döva*. Servicematerial för specialskolan för döva/hörselskadade. S. 90:17. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Svartholm, Kristina. 1993. Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*. Vol. 81. S. 291−332.

Svartholm, Kristina. 1997. Döva barns tvåspråkighet. I: G. Bredberg & S. Harris (red.)*, Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat*. Stockholm & Lund. S. 27−31.

Svartholm, Kristina. 2002. Språk och skola, tvåspråkighet hos döva och hörselskadade. I: *NAS 2002: Nordiska Audiologiska Sällskapet, 14. Kongress*, Helsingfors, Finland, 26.–29.5.2002, Kongressvolymen. S. 48–52.

Svartholm, Kristina. 2006. Svenska som andraspråk för döva – en ämnesöversikt. I: K. Hoyer, M. Londen & J-O. Östman (red.), *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv*. Nordica. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet. S. 23–51.

Svartholm, Kristina. 2007. Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools. I: L. Komesaroff (red.), *Surgical Consent. Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington D.C.: Gallaudet University Press. S. 137–150.

Svartholm, Kristina. 2008. The Written Swedish of Deaf Children: A Foundation for EFL. I: C.J. Kellett Bidoli & E. Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang. S. 211−249.

Svartholm, Kristina. 2010. Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 13:2. S. 159−174.

Svartholm, Kristina, Andersson, Ronny & Lindahl, Ulf. 1993. *Samspråk i dövundervisning. Studier av klassrumskommunikation i två olika skolformer för döva*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Svenskt teckenspråkslexikon 2010. <www.ling.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10567> [Tillgänglig 12 april 2010.]

Teleman, Ulf. 1974. *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Tvingstedt, Anna-Lena, Preisler, Gunilla & Ahlström, Margareta. 2003. *Skolplacering av barn med cochlea implantat*. Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Uhlén, Inger, Bergman, Brita, Hägg, Åsa & Eriksson, Christina. 2005. Tvåspråkighet avseende tidig parallell tal- och teckenspråksutveckling hos barn med hörselskada eller dövhet. *Logopednytt*. Nr 6. S. 12–16.

Verhoeven, Ludo & Sven Strömqvist. 2001. Development of narrative production in a multilingual context. I: L. Verhoeven & S. Strömqvist (red.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 1−13.

Viberg, Åke. 1990. Bisatser i inlärarperspektiv. I: G. Tingbjörn (utg.), *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Göteborg universitet. Göteborg: Skriptor förlag. S. 338−362.

Wallin, Lars. 1994. *Polysyntetiska tecken i svenska teckenspråket*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Avdelningen för teckenspråk, Stockholms universitet.

Wallin, Lars. 2000. Two kinds of productive signs in Swedish Sign Language. Polysynthetic signs and size and shape specifying signs. *Sign Language & Linguistics*. 3:2. S. 237−256.

Wass, Malin. 2009. *Children with Cochlear Implants. Cognition and Reading Ability*. Linköping Studies in Arts and Science No. 503. Studies from the Swedish Institute for Disability Research No. 30. Linköping: Linköping University, Department of Behavioral Sciencies and Learning.

Wennerberg, Jeanna. 2004. *Tempus och transitivitet i dövas andraspråk*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 33. Almqvist & Wiksell International.

Woods, Anthony, Fletcher, Paul & Hughes, Arthur. 1986. *Statistics in language studies*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press.

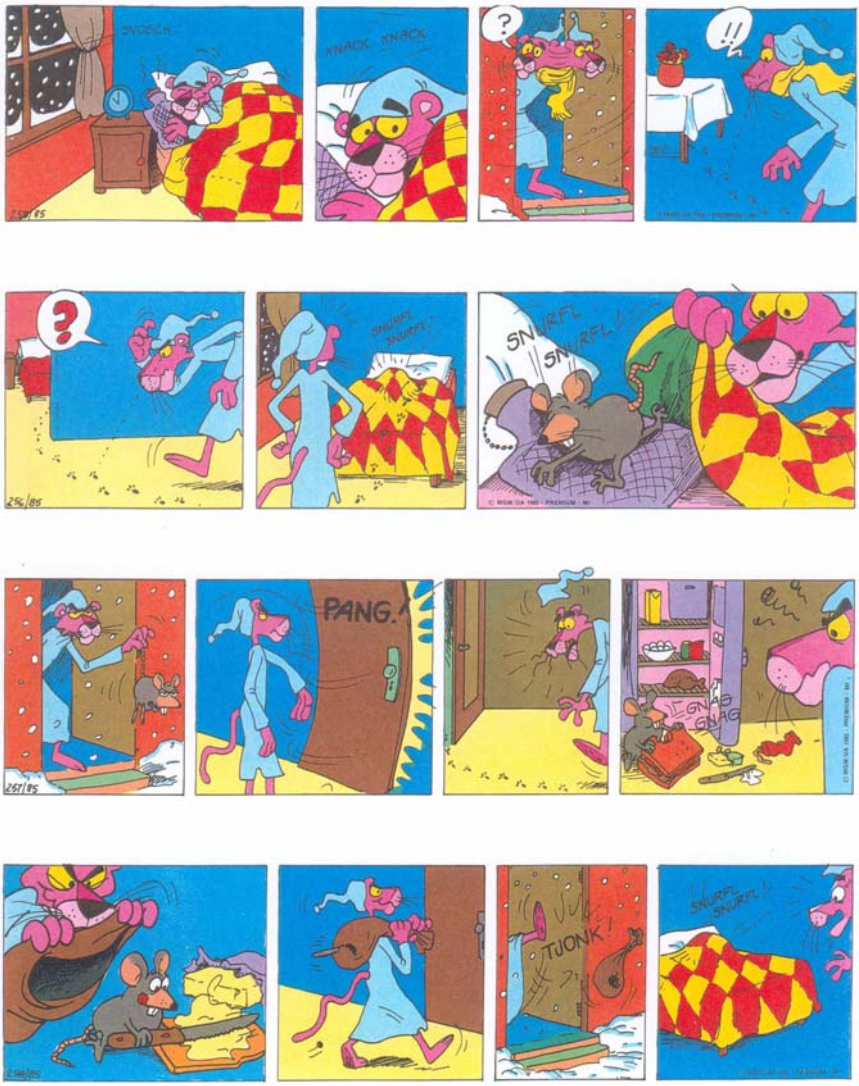
Wrigstad, Thomas. 2004. Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 715−742.

Ylikiiskilä, Antti. 2001. *Tvåspråkiga skolbarns verbanvändning i svenska*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 24. Almqvist & Wiksell International.

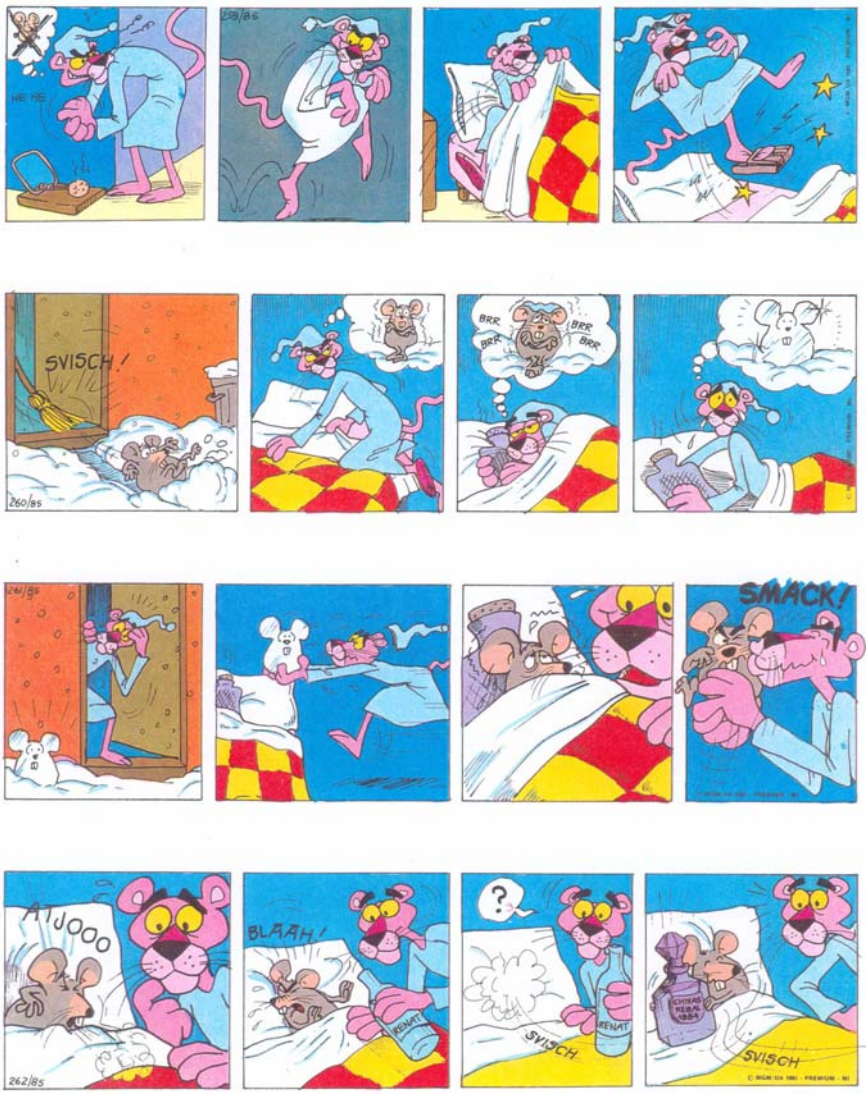
Zhang, Yanyin. 2005. Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. I: M. Pienemann (red.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Studies in Bilingualism 30. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. S. 155–177.

Bilaga 1. Rosa pantern

Stimulus, utdrag från *Rosa pantern*. 1985. Richters förlag. S. 29−30. (Publicerat med tillstånd från Forma books.)



Sida 1.


HE HE
259/85
SVISCH!
260/85
BRR
BRR
BRR
BRR
261/85
SMACK!
ATJOOO
262/85
BLAAH!
RENAT
?
SVISCH
RENAT
SVISCH
Sida 2.

Bilaga 2. Intervjufrågor

Intervjufrågor vid videoinspelning (kronologiskt ordnade)

1. Hälsning, presentation och instruktioner
2. Namn, ålder och klass?
3. Alltid gått på aktuell skola?
4. Grad av hörsel? (självuppskattad)
5. Följdfråga: talar du något? hemma? med kompisar? i samhället?
6. Hur anser du själv ditt teckenspråk är?
7. Favoritämnen i skolan? Trivsel i skolan?
8. Hur är dina föräldrars teckenspråk? (följdfråga: jämfört med svenska?)
9. Hur anser du att din svenska är? (läsning + skrivning)
10. När använder du svenska? (läsning + skrivning)
11. Hur stort är ditt behov av svenska? (Hur viktigt är svenska?)
12. Hur ofta läser du? Vad läser du?
13. Är det någonting som är särskilt problematiskt med det svenska språket?
14. Vad skulle du vilja kunna? (när det gäller språkkunskaper)
15. Avslutande ord

Bilaga 3. Enkät

Institutionen för nordiska språk
Stockholms universitet
Krister Schönström
krister.schonstrom@nordiska.su.se

Enkät till lärare angående elevens språk i skolan

Svaren på denna enkät kommer i enlighet med forskningsetiska principer att behandlas helt konfidentiellt. D.v.s. varken elevens eller lärarens identitet kommer att kunna identifieras. Enkäten syftar till att få lite bakgrundsinformation om eleverna.

Elevens namn: _____ Klass:_____
Elevens ålder:_____ Lärare:_____

Eleven deltar i mitt projekt med målmans tillstånd.

Nedan följer frågor anknutna till elevens språkbruk. Markera det alternativ som stämmer bäst överens med din åsikt d.v.s. välj en siffra. Vad siffrorna representerar står under varje fråga.

Denna enkät bygger delvis på en enkät utformad i Gutiérrez-Clellen & Kreiter, 2003: *Understanding child bilingual acquisition by using parent and teacher reports*. (Applied Psycholinguistics 24:2. S. 267–288.)

Användning av språk. Hur mycket använder eleven svenska och teckenspråk? (Med svenska menas skrift d.v.s. läsning och skrivning men även tal)

	Svenska	Teckenspråk
Med dig i klassen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Med andra lärare	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Med klasskompisar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1. Använder aldrig det nämnda språket.
2. Använder det nämnda språket litet.
3. Använder det nämnda språket ofta.
4. Använder det nämnda språket hela tiden.
5. Vet ej/Ingen uppfattning.

Diskuterar språk. Hur mycket diskuterar eleven nämnda språk? (D.v.s. OM språket.)

	Svenska	Teckenspråk
Med dig i klassen	1 2 3 4	1 2 3 4
Med andra lärare	1 2 3 4	1 2 3 4
Med sina klasskamrater	1 2 3 4	1 2 3 4

1. Diskuterar aldrig det nämnda språket.
2. Diskuterar det nämnda språket ibland.
3. Diskuterar det nämnda språket ofta.
4. Vet inte/Ingen uppfattning.

Attityd till språk. Vilken attityd tror du att eleven har till respektive språk?

Svenska	Teckenspråk
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1. Gillar inte språket i fråga.
2. Använder det bara nödvändigtvis.
3. Tycker att språket är OK.
4. Klart positiv attityd.
5. Vet inte/Ingen uppfattning.

Språkfärdighet. Hur väl behärskar eleven svenska? 1 2 3 4 5

1. Kan inte läsa eller skriva. Kan bara några ord och fraser. Kan inte producera meningar och förstår bara några ord.
2. Har begränsad färdighet med många grammatiska fel och begränsat ordförråd. Kan på ett ungefär förstå det som står i åldersanpassade texter.
3. Har hyfsad färdighet med några grammatiska fel, har både vardags- och kunskapsbaserade ord i ordförrådet. Förstår det mesta som står i åldersanpassade texter.
4. Har en fullgod färdighet med få grammatiska fel och välutvecklat ordförråd. Förstår nästan allt som står i åldersanpassade texter.
5. Vet inte/Ingen uppfattning.

Hur väl behärskar eleven teckenspråk? 1 2 3 4

1. Har begränsad färdighet. Kan teckna och förstå teckenspråk.
2. Har hyfsad färdighet. Kan anpassa sitt språk till olika situationer men har vissa begränsningar.
3. Har full färdighet. Kan använda teckenspråk fullt ut. Rikt teckenförråd.
4. Vet inte/Ingen uppfattning

Talfärdighet. Talar eleven svenska?

Med dig i klassen	1 2 3 4
Med andra lärare	1 2 3 4
Med sina klasskamrater	1 2 3 4
Hemma	1 2 3 4

1. Talar aldrig.
2. Talar ibland.
3. Talar ofta.
4. Vet inte/Ingen uppfattning.

Hur väl talar eleven? 1 2 3 4 5 6

1. Kan inte tala alls
2. Kan inte tala. Kan bara några ord och fraser. Kan inte producera meningar och förstår bara några ord
3. Har begränsad talfärdighet.
4. Har hyfsad färdighet.
5. Har full färdighet.
6. Vet inte/Ingen uppfattning

Allmänna frågor

Har eleven ytterligare funktionshinder/handikapp utöver dövhet?
JA NEJ
Tror du att eleven har språkproblem?
JA NEJ
Tror du att eleven har inlärningsproblem?
JA NEJ
Tror du att eleven har sociala problem eller beteendeproblem?
JA NEJ

Om ja, specificera om möjligt vad:

Andra upplysningar om eleven av vikt att veta?

Markera på linjen hur mycket av dessa språk eleven möter i skolan (får i skolan), både allmänt och på lektionerna.

Teckenspråk	100%	80%	60%	40%	20%	0%
Svenska	0%	20%	40%	60%	80%	100%

Övriga eventuella kommentarer:

Tack för din medverkan!

Bilaga 4. Beskrivning: Makrosyntagmanalys

Regler makrosyntagmanalysen
Krister Schönström
2008-06-16

Regler vid koordination

Jag har utgått från tre regler (A-C) i min analys av koordination:

A: Koordination mellan huvudsatser

Vid koordination (samordning) av två huvudsatser räknas alltid dessa som två makrosyntagmer t.ex. ”Rosan hämtar en påse och Musen blir fångat i därinne.” Här anses sådana fall så självklara att jag inte sätter dit förkortningar utan jag betraktar dem som MS + MS.

Exempel:

Musspåren leder till köksrummet, och musen äter där.
MS MS

B: Pseudokoordination (PK)

Satser där pseudokoordination förekommer ses som en makrosyntagm. Med pseudokoordination menas här konstruktioner som är aspektuella d.v.s. består av ett rörelse- eller befintlighetsverb och en full verbfras. Se exempel nedan.

Exempel:

”men råttan stack och hämtade whisky.”
MS

C: Meningar där koordination genom gemensamt led finns räknas som inom samma sats (satsdelskoordination) (SdK)

Meningar med koordinatorn ”och” används frekvent i svenska. Det rör sig om konstruktioner med samordning (ej satssamordning eller pseudokoordination enligt A och B ovan) och någon form av ellips t.ex. a) ”Pelle och Lisa dansar” , b) ”Pelle tvättar och målar sen huset”, c) ”Lisa putsar och Pelle ställer in glasen”. Att dela på dem menar Loman & Jörgensen (1971) skulle vara en orimlig lösning eftersom ellipsen uppfattas som en bindning inom en satsstruktur. Jag kallar även denna kategori för satsdelskoordinaton (SdK).

Exempel:

”Katten går till dörren, och öppnar dörren”
MS

Underförstått: ”Katten går till dörren och katten öppnar dörren.”

Övriga regler

1. *Satser med indirekt och direkt anföring (USa)*

Satser där indirekt anföring finns som underordning räknas som en makrosyntagm med en överordnad och en underordnad sats. Satser med direkt anföring är något mer komplicerade. Teleman (1974) skiljer på dem som två makrosyntagmer även om anföringen underförstått är ett objekt. Dock finns det i L2-texter blandformer så att det ofta är svårt att avgöra vad som är indirekt eller direkt anföring. Så jag har här betraktat alla anföringssatser som underordnade och markerat dem USa för att visa att det rör sig om någon form av anföring. Undantag är anföring som står som ensam huvudsats t.ex. ”vem sova min säng” d.v.s. utan direkt anslutning till något sägeverb.

2. *Extraposition (Ex)*

I en del texter kan man märka konstruktioner med dubbelt satsled t.ex. ”Rosa-Pantern ”Rosse” sover”. Loman & Jörgensen (1971, s. 29) markerar dem som extraposition: ”I extraposition står en sekvens, som utgör ett satsled eller en del av ett satsled, men som placerats utanför det egentliga satsschemat. Placeringen kan vara initial eller final.” I mitt material avser jag bara konstruktioner med dubbelt satsled d.v.s. med kontaktställning för sammanhörande led.

3. *Interjektionsmakrosyntagm (IMS)*

I mitt material förekommer det uttryck av slaget ”tjonk” och andra onomatopoetiska uttryck. Sedan finns en del narrativa slututtryck som ”slut” och ”the end”. Jag ser dem som interjektionsmakrosyntagm och betecknar dem IMS. I övrigt följer jag Loman & Jörgensens definition för IMS (Loman & Jörgensen 1971).

4. *Meningsfragment (MF)*

Loman & Jörgensens definition av Meningsfragment tillämpas inte till hundra procent här. I deras fall handlar det om talspråk. I mitt skriftliga material återfinns olika former av ofullständiga sekvenser, t.ex. då det finita verbet (eller verb överhuvudtaget) saknas. Det liknar också det som Loman & Jörgensen beskriver som meningsfragment t.ex. ”Men i alla fall” och det som ibland verkar som ensam satsliknande mening som ”sen tillbaka till hus” (där ”tillbaka” verkar fungera som ett verb). Jag betecknar isåfall dem som MF (undantagna de som ingår i koordination). Sedan finns det meningar som enbart består av ett verb t.ex. ”och lyfta”. De räknar jag också som MF. I övrigt använder jag MF för de meningar som

inte passar in i ovanstående kategorier. Dessa sekvenser kan också många gånger vara ogrammatiska till karaktären.

5. Verbkedjor (Vk)

Det finns även satser där en kedja av verb förekommer t.ex. ”gå tänka ska kastar”. Man skulle kunna se dem som överordnade och underordnade satser men på denna nivå ser jag dem som en typ av fragment för indelningens skull. De skiljer sig dock från beskrivningen av MF så jag betecknar dem som Vk. Dessa kedjor är till karaktären ogrammatiska.

Övriga kommentarer

Vissa ord i texterna uppträder syntaktiskt som verb, dock att formen i sig är substantiv eller adjektiv t.ex. ”öppen” i ”Björn går och öppen dörr”. I min analys ser jag dem dock som verb. Exempel på sådana är: ”öppen”, ”tillbaka”, ”frys”, ”puss”.

Förkortningar:

MS – Makrosyntagm

US – Underordnad sats

RS – Relativsats (enbart för att visa typ av underordning)

PK – Pseudokoordination

SdK – Koordination på satsdelsnivå

USa – Satser med direkt eller indirekt anföring (underordnade)

Ex – Extraposition (dubbelt satsled)

IMS – Interjektionsmakrosyntagmer

MF – Meningsfragment

Vk – Verbkedja

Om citattecken är utsatta t.ex. ”RS” innebär det att relativsatsen är felaktig, eller uppfattas som ett försök till relativsats d.v.s. liknar en relativsats. Citattecken återger alltså att konstruktionen liknar den aktuella konstruktionen men är antingen felaktig eller enbart en möjlig konstruktion och/eller saknar markör i form av t.ex. ”som”.

Bilaga 5. Informanternas svenska texter

Texterna är uppdelade i makrosyntagmer.

Åk 5 ht

John

1. Tiger sova,
2. plötslig hör någon knack. (”US”)
3. Tiger öppnar
4. men finns inte någon!
5. Tiger stäng
6. sen han såg någons fotspår i hans hus.
7. Tiger följer fotspår till hans säng!
8. Tiger kolla säng
9. det är en råtta.
10. Tiger kastar ut råtta från hans hus.
11. Tiger såg fotspår igen
12. och han följer till kylskåp och såg en råtta som äter Tigerns mat! (SdK – han)(RS)
13. Tiger kastar ut råtta igen.
14. Sen han såg en samma råtta igen i hans säng.
15. Tiger försök lura råtta
16. men tvärtom. (MF)
17. Tiger kastar ut råtta igen.
18. Tiger sova och dröm om råtta frysa ihjäl. (PK)(”US”)
19. Tiger rädda råtta och lämna råtta till säng. (SdK – tiger)
20. Råtta host och fryser. (PK)
21. Tiger ger råtta en renat.
22. Råtta vill inte ha renat
23. och råtta hämta whisky…
24. The End (IMS)

Karin

1. Det var en gång en rosa katt sover. (”RS”)
2. Då plötsligt hör katten ”knack knack” (USa)
3. då vakn-ade katten och går till dörren, (SdK – katten)
4. katten öpp-nade dörren och kolla. (SdK – katten)
5. Inga som stod här.
6. katten går och såg någon djurs spår-fot. (PK)
7. katten följa efter spår.
8. Då plötsligt katten såg någon sov i hans säng under täckte. (”US”)
9. Han kolla,
10. det var en söt mus som låg och sover. (PK)

11. katten blev sur
12. och han lyfte mus svans.
13. Han kastade ut mus till ute.
14. Sen katten stäng dörr
15. ”PANG”. (IMS)
16. Sen katten går
17. så plötsligt han såg igen samma fot-spår.
18. Han följa efter spår och såg en annan mus stod bredvid kylan och åt hans mat. (SdK – han) (”RS” + SdK – mus)
19. Han blev sur igen
20. och han tog en påse
21. och han försöker att mus inne i påse. (”US”)
22. Han lyckas
23. och han kastade ut påse till ute
24. men mus hade med sig kniven,
25. mus göra ett hål.
26. Sen katten går till säng
27. då han såg igen att mus är under täckte. (US)
28. Då han smyg och la på golv en klämde. (PK)
29. katten går försiktigt till hans säng.
30. Han ligger
31. då plötsligt en klämde hans fot.
32. Katten så mus,
33. han kastade ut mus till ute,
34. då det var på vinter.
35. sen katten går till säng och vet att mus blev fryser (SdK – katten)
36. sen mer (MF)
37. han började lite gråter att mus kan vara nn IS. (US)
38. så han går till ute och såg att mus är is (SdK – han) (US)
39. och han tog mus
40. och han sprang för att mus måste smälte av is och blev värma. (US) (SdK – mus)
41. Mus låg i hans säng
42. och mus hostade
43. så katten hämta medicin till mus,
44. mus sa ”Blääh!”. (USa)
45. Då plötsligt mus smitar
46. sen tillbaka. (MF)
47. Här mus har en mums medicin.
48. Mus ler
49. och katten fattade inte.

Kia

1. En gång, den natt, rosa katt sov (Ex)
2. så hör rosa katten en knack i den midnatt, den kallt snö väder
3. (men) så gick rosa katten och öppna (PK)

4. men dar va inget nånting vid dörr!
5. så såg rosa katten en spår
6. då följer han spår,
7. den spår gick in hans sovrum!
8. Såg han något var i hans säng, (”US”)
9. det var en råtta!
10. slang han ut råtta,
11. det stod en spår
12. så det finns fler spår!
13. det stod råtta och äta upp hans mat! (PK)
14. tog han säcken och tog råtta (SdK – han)
15. så gang råtta hål i säcken,
16. så tänker han lägg in sig i säng,
17. det är samma råtta,
18. den sov
19. så vet han vad ska han göra (”US”)
20. så fixa han en ”fälla” med ost!
21. så lägger han!
22. han fick ”fälla” i hans tå!
23. släng han ut råtta
24. så tänker han på råtta som råtta fryser (”RS”)
25. sen blir råtta is
26. så tog han råtta,
27. råtta var isen!
28. så smållade råtta sa puss han till ratta (”SdK” –han)
29. och råtta sade atjooo (USa)
30. så gav han RENAT
31. så vill råtta fantastisk inte har den
32. så stick råtta och hämta CHIYAS REGAL 1884! (PK)
33. Slut (IMS)

Ola

1. Han hör någon knacka dörren. (”US”)
2. Han öppna
3. men finns int. (MF)
4. Sen han såg råttas fot.
5. Råtta ligger i säng.
6. Han tar råtta
7. kasta ute. (MF)
8. Sen han går
9. såg han råttas fot igen
10. han blir arg.
11. Råtta åt sömrgås.
12. Han ta råtta i påste
13. han sparkade till ute.
14. Han går till sång

15. såg han säng
16. han tro i finns råtta. (”US”)
17. han ut från sovrum. (MF)
18. Sedan han tillbaka sovrum (MF)
19. han ligger på säng.
20. Han får ont i foten.
21. Han såg råttan
22. sen råtta är i ute.
23. Han ligger i säng.
24. Han drömmer
25. råtta blir is,
26. Han blir ångra
27. han sriger
28. ta råtta
29. ligger i säng.
30. Råttan blir varm.
31. Han blir glad
32. han puss råttan
33. sen råtta blir sjuk.
34. han hämta en sak
35. men rå-tta vill inte.
36. Råtta ta bra sak.

Fatima

1. peter sover och hörande knack (SdK – Peter)
2. och han kollar dörren.
3. Sen han går bord och såg spår (SdK – han)
4. och han följa spår till säng
5. och lyfta (MF)
6. och såg en mus med falska och hålla mus och slänger i ute och hårt stäng dörren. (3 x SdK – han)
7. Och peter såg spår igen
8. och han titta spår till köket och såg en mus igen (SdK – han)
9. och mus äter bröd
10. och han fånga mus och gick (SdK – han)
11. sen mus skära ut
12. och han sparken påse
13. och han gick och såg igen i säng en mus. (SdK – han)
14. Han har en plan
15. och han hämta en musfälla och gick till säng (SdK – han)
16. och plötsligt han har en musfälla
17. och mycket ont (MF)
18. och peter arg mus och släng mus i ute (SdK – peter)
19. och han gick till säng
20. sen han hålla falska och tänkte på mus (SdK – han)
21. sen han tycker synd att mus i ute och frysa (”US”) (PK)

22. och han gick och titta i ute (PK)
23. och såg mus är is i kroppen (”US”)
24. och han hålla
25. sen sprang till säng och hjälp mus i säng. (PK)
26. Och peter puss mus
27. och mus host
28. och peter ger en annan falska
29. och mus vill inte ha den
30. och iväg (MF)
31. och peter förstår in-genting
32. och peter ger en falska
33. och mus tillbaka
34. och mus är lycklig och glad.
35. Slut (IMS)

Anna

1. Det var en gång en rosa tiger sover (”RS”)
2. plösigt hörde han något knacka på dörr (”US”)
3. han går till dörr och öppna (SdK – han)
4. det var ingenting.
5. han stängade därr
6. plösigt han såg många små fötter på golv
7. och han följer spåret till säng.
8. han såg någon sover i säng (”US”)
9. och han kolla vem är det (”US”)
10. och han lyft på täcken.
11. det var en råtta
12. och han tar råttas svans
13. han kastade råtta i ute.
14. han stängade dörren hårt.
15. han går till säng
16. men plösigt han såg råtta fötter på golv.
17. han följer spåret till köket.
18. han såg råtta äter upp en smörgås. (”US”)
19. han blev pi arg
20. han hämtade en säck
21. smyger försigktig.
22. han lykas att fångar råtta.
23. han går till ute med säck och kastar ute. (SdK – han)
24. men råtta har sågar en hål på säcken
25. och råtta lykades att fly.
26. han går tillbaka till säng
27. plösigt han såg någon sover i säng igen. (”US”)
28. då han fick en ide
29. han tar en musfälla.
30. han går tillbaka till säng

31. han lade plösigt
32. han sa ajaj. (USa)
33. han kastar råtta ute.
34. han går till säng
35. och lade fudera om råtta i ute (”US”) (PK)
36. råta blir frysa, ännu frysa, bli is. (Vk)
37. han börja gråta.
38. han skyndade till ute och kollade (SdK – han)
39. han såg råtta har blivit is (”US”)
40. han tar råtta till säng.
41. råtta smätade
42. han tar upp råtta ock kramade (SdK – han)
43. plösigt råtta nyser
44. han hämtade renat dryck
45. men råtta sa blääh (USa)
46. råtta puff och hämtar chivas regal 1884 dryck. (PK)
47. slut (IMS)

Johan

1. Det var en gång en katt Rosa var sov (Ex)(”RS”)
2. då han vaken och kollar i ute (SdK – han)
3. det finn inte
4. då han går till sig varsrum
5. då han såg spår
6. Hm Hm…. (IMS)
7. då han titta på hans säng
8. det var mus som sover på hans kubbe (RS)
9. han tar henner och lämnar mus i ute (SdK – han)
10. och han går till köket
11. då han titta på mus som äta hans mat (RS)
12. han har fast honom i påst och kast ut (SdK – han)
13. sen han går till hans säng
14. då han titta på mus som sover (RS)
15. då han var arg
16. han sov
17. han sa puh! (USa)
18. då han sa AJ! (USa)
19. då han kast ut mus i ute
20. då han går till sovrum
21. och han drömma på mus som kall ihjäl (RS)
22. då han blir ledsen
23. då han tar hand om det mus
24. han går till sovrum
25. mus sov på hans säng
26. då mus vaken
27. då han glad! och puss på mus (SdK – han)

28. då mus sa bah! (USa)
29. han ger henner Renat
30. då mus sa bah! (USa)
31. då mus går och tar chiyas Regal från 1884 (PK)
32. Slut (IMS)

Peter

1. Katten sover hela natten
2. så plötsligt vakna katten och kolla någon pa (?) ute. (SdK – katten)
3. Katten gar tillbaka in i huset
4. och katten såg musfotspår på golvet.
5. Katten följer musens fotspår.
6. så plötsligt katten såg någon gömma i kattens säng. (”US”)
7. så öppen katten täcke
8. och så plötsligt katten såg en mus med en varmvattensflaska.
9. Katten ta musens svans och kasta musen. (SdK-katten)
10. katten stänga sina dörren
11. och katten går tillbaka till sina sängen.
12. plötsligt katten såg musens fotspår.
13. Katten såg musen i köket.
14. Katten har en ide att fanga musen.
15. katten hämtade en säck och smyga och fånga musen (SdK – katten)(PK)
16. katten går till ute och kasta musen. (SdK – katten)
17. katten går tillbaka till sina säng
18. och så plötsligt såg katten musen gömma igen i sina sängen. (”US”)
19. katten har en ide och hämta en fälla (SdK – katten)
20. katten smyga till sina säng. och lagga sig i säng (SdK – katten)
21. en liten stund skrika katten med sina foten med fälla och hämta en sopkvist och kasta musen ute. (2 x SdK – katten)
22. katten gar tillbaka till sina sängen.
23. katten tänker och tänker på musen. (PK)
24. katten känner synd om musen och hamta musen i ute. (SdK – katten)
25. katten hålla i musen till kattens sängen med en varmvatte-nsflaska.
26. musen känner bättre
27. och katten hålla i musen och ta en puss på musen. (SdK – katten)
28. Musen hosta
29. och katten tänka hämta en parfym.
30. men musen luktar illa om parfymen
31. så plötsligt paff musen och hämta annan parfym. (PK)
32. musen tycker annan parfym är bättre. (”US”)
33. sagan är slut

mvh Peter

Mikael

1. En stor katt sova
2. och plötslig att det låt nåt små späng. (”US”)
3. stor katt gå och kolla vad som hänt (PK + US)
4. då han chockad att det var råtta och gömma sig i täcke på sängen. (US) (SdK – katten)
5. Stor katt blev förbannad och ta råtta och kastade i ute. (2 x SdK – katten)
6. Sedan han slag dörr så hård än han trodde. (US)
7. Stor katt tänkte att han ska gå och lägg sig (US) (PK)
8. men han såg att det var små späng (US)
9. då trodde han att det var råtta. (US)
10. Stor katt följa späng
11. då tänkte han att det var inne i kylskåpet (US)
12. och han vill kolla om det finns eller inte. (US)
13. Stor katt tänkte öppna
14. precis råtta ramla och ätit smörgås (SdK – råtta)
15. då stor katt chockad igen
16. och han ta råtta och kastade i ute. (SdK – han)
17. Men råtta har ta med kniv med sig
18. och råtta skär på säcken
19. och råtta hoppade på golvet
20. samtidigt stor katt kastade i ute.
21. Sedan han gå och lägger sig (PK)
22. precis han såg att det var råtta på täcker på sängen. (US)
23. Stor katt tänkte göra en råttfäll
24. så råtta är död.
25. Stor katt krypa och lägger sig (PK)
26. precis som han klammade på råttafäll
27. och han sade AJ AJ!! (USa)
28. Stor katt blev förbannad och kastade råtta på ute. (SdK – katt)
29. Stor katt lyckas att han kan sova nu (US)
30. men han tänkte hur med råtta i ute (”US”)
31. och det är vinten.
32. Han sprang och rädda råtta och sköter sig varmt. (2 x SdK – han)
33. Stor katt ta råtta
34. och du får sova på min sängen sade stor katt. (USa)
35. Men råtta vill inte
36. drack en special flaska
37. men råtta ta en lyz sprit
38. då stor katt blev förvånade
39. för råtta drack en lyx sprit.
40. Stor katt har aldrigt höra att råtta drack en lyx sprit. (US)

Dennis

1. Rosa-Pantern ”Rosse” sover (Ex)
2. då hörde han något buller framför hans sovrum.

3. Då får han syn på en spår från hans rum.
4. Spåret går vidare till hans säng.
5. Han tar sig av täcket.
6. Det var en mus som ligger. (RS)
7. Han tar musen till utgång.
8. Men ser han i fall en spår till.
9. Det går till kylskåp.
10. Då ser han musen som äter osten. (RS)
11. Då Rosse tar musen ifrån kylskåpen med en säck
12. men han såg inte att musen sågade mot säcken som går sönder. (US + RS)
13. och musen rymmade ut och går till Rosses säng. (SdK – musen)
14. Senare märker Rosse att musen sover på hans säng. (US)
15. Då blir han rigkigt arg.
16. Då fick han en ide att lämna musfälla vid hörnet.
17. Då smyger Rosse till hans säng
18. då klämmer han musfälla
19. det var musen som lämnade det till sängen. (RS)
20. Rosse sopade musen ut
21. sen smyger han till sängen.
22. Då tänkte han om musen blir is. (US)
23. Då känner han lite ledsen.
24. Han sprang till ute.
25. Det stämmer att musen blev is. (US)
26. Han bära honom till hans säng.
27. Musen värma sig.
28. Rosse pussade musens kind.
29. Musen nyser.
30. Rosse tar en flaska med vatten.
31. Då musen inte vill har
32. då springer han och tar Whisty. (PK)
33. Slut! (IMS)

Maud

1. Den rosa katten som sover på sängen. (RS)
2. och han hörde på dörren som knackade (”RS”)
3. och han öppnade
4. Men han kollade på ute
5. det var ingen i ute
6. sen Rosa katten kollade på under i borden
7. Men han förstår inte Vem har knackar på min dörr (US)
8. sen han kollar på fotspår och såg på i sängen och undrade vem var det (2x SdK – han) (US)
9. och han kollade i sängen
10. det var musen i sängen
11. sen Rosa katten sparkade ut musen
12. och stängde dörren

13. PANG! (IMS)
14. och han såg igen med fotspår
15. och musen äter Rosa kattens mat
16. musen åt den bröd som åt den (”RS”)
17. och han skär på bröden,
18. och Rosa katten fångade med påsen i musen
19. och han hade kniv med och skär på påse och flydde (2 x SdK – han)
20. Rosa katten Sparkade på påsen
21. sen gick han till sängen och såg musen sov (SdK – han) (”US”)
22. och rosa katten fick en ide och gick tog musfälla och lade i sängen (SdK – rosa katten) (”PK”) (SdK – rosa katten)
23. men rosa katten lade sig själv i sängen
24. och det gör ONT!
25. och tog kvast och sparkade musen (SdK – ”katten”)
26. och rosa katten drömde att musen fryser (US)
27. och igen han drömde att musen har brrrrr och se igen (US) (SdK - ?)
28. han drömde på musen
29. han fryser
30. sen rosa katten gråter och gick och tog musen till sängen (SdK – katten) (PK)
31. musen hostar som låter Atjooo (”RS”)
32. och Rosa katten gick och hämtade medicin och gav musen (PK) (SdK – katten)
33. och musen säger BLÄÄH (USa)
34. och han förstår inte
35. musen tog Whisky och sov (SdK – musen)
36. Slut! (IMS)

Åk 5 vt

Dan

1. Katten sover på sin säng.
2. Katten bara plötslig vaknar för att nån knackar på dörren. (US)
3. Katten går till dörren, och öppnar dörren (SdK –underförstått: ”katten”)
4. men det finns inget där.
5. katten stängar dörren och såg musspår, (SdK – underförstått: ”katten”)
6. katten följer musspår och hittar musen i hans säng. (SdK – underförstått: ”katten”)
7. katten kastade ut mus genom dörren. och stängar hårt, (SdK – underförstått: ”katten”)
8. men när han vändar sig såg han musspår igen. (US)
9. Musspåren leder till köksrummet,
10. och musen äter där.
11. Katten blir arg
12. och han tar musen och stoppar honom i en säck. (SdK –underförstått: katten/han)

13. Men musen sågar en hål på säcken och tar sig ut (SdK – underförstått: musen)
14. men det märkar katten inte och sparkar ut säcken. (SdK – underförstått: ”katten”)
15. Men katten såg musen i hans säng igen.
16. Han blir ännu arg och fixar en musfällan vid hörnet och smyger till sängen (2xSdK – underförstått: ”katten”)
17. men musen tar musfällan till sängen
18. och katten klämar på eget fällan.
19. Katten sopar ut musen med sin kvast och ligger på sin säng och tänkt. att mus ska frysa men blir rädd att musen ska dö! (2xSdK – underförstått: ”katten”) (US) (US)(SdK – katten)
20. Katten rusar mot dörren och kollar om musen lever än. (SdK – underförstått: katten)
21. katten tar sig med musen till sängen för att värma honom.
22. Då vaknar musen
23. och katten pussar honom på kinden
24. men just nysar musen flera gånger,
25. katten hämtar en medicin
26. men musen ville inte ha den.
27. Musen hämtar en whisky och ler glatt. (SdK – underförstått: musen)

Viktor

1. En tiger sover.
2. Han hör: knack knack.
3. Tigern vaknade och kollade (SdK- underförstått: tigern)
4. men det fanns ingen.
5. Tigern kom in
6. och han såg fotspår.
7. Tigern följde fotspåret.
8. Tigern fattade inte vems är fotspåret. (US)
9. Så såg han att någon var i hans säng. (US)
10. Det var ett råtta som låg på en vatten flaska. (RS)
11. Tigern kastade ut råttan och stängde dörren. (SdK – underförstått: Tigern)
12. Men råttan var kvar i huset.
13. Tigern blev förvånad.
14. Råttan åt mat från tigerns kylskåp.
15. Tigern blev rasande
16. och han hämtade en påse.
17. Så tog han över den på råttan.
18. Men råttan hade en kniv
19. och råttan skar sönder påsen.
20. Tigern visste inte.
21. Tigern kom in
22. och så såg han att råttan var i sängen. (US)
23. Tigern hämtade en råttfälla.

24. Tigern smög tillbaka till sängen.
25. Så fick han så ont av råttfällan som råttan har lagt i sängen. (RS)
26. Tigern hämtade en sopborste och sopade undan råttan. (SdK – underförstått: Tigern)
27. Tigern försökte sova
28. men tigern hade dåligt samvete för att han kastade ut råttan. (US)
29. Tigern gick ut
30. så hittade han råttan i en nedfrusen is.
31. Tigern tog med råttan och låg honom på en värmeflaska. (SdK – underförstått: Tigern)
32. så var råttan borta från iset.
33. Tigern kysste honom.
34. Råttan var förkyld
35. och tigern hämtade Renat
36. men råttan stack och hämtade whisky. (PK)

Mattias

1. Katten sover i sin säng
2. och sen hörde han att någon knackar på ytterdörren. (US- obj)
3. Han var tvungen att öppna
4. men det fanns inget där.
5. Han går tillbaka
6. men då upptäckte han ett spår.
7. Han följer efter spåren som ledde till sin säng. (RS)
8. Han var förvånad och kollade in sängen (SdK – underförstått: Han)
9. och en mus låg där.
10. Katten blev sur och slängde ut mus från huset. (SdK – underförstått: katten)
11. Han stängde hårt ytterdörren och vände sig (SdK – underförstått: han)
12. då upptäckte han ett spår till.
13. Han följer efter spåren som ledde till kylskåpet (RS)
14. där äter en annan mus.
15. Musen blev fångad av en säck.
16. Katten sparkade ut säcken från huset.
17. Men han upptäckte en mus till i sin säng
18. och så ställde han en musfälla.
19. Han knyter sig och får musfället i foten! (SdK – underförstått: han)
20. Det var ännu annan mus.
21. Han slängde ut musen och låste dörren. (SdK – underförstått: han)
22. Men då tänkte katten att musen kan bli frusen! (US – obj)
23. Han hämtade musen och värmde musen (SdK – underförstått: han)
24. och han är sjuk
25. då gav katten medicin
26. men musen vill ha alkohol istället för medicin.

Maria

1. Jo (IMS)
2. en som rosa katt heter Panter (”RS”)
3. då första sova (MF)
4. sen höra något konstig som knack (”RS”)
5. gå kolla ute snö (MF)
6. det riktigt finns inte
7. men ialla fall (MF)
8. då såg på spår
9. Vem är det (USa)
10. då gå kolla vem har gjort och också såg på spår på säng (”US”) (SdK – underförstått: panter)
11. Ja (IMS)
12. Vem är i (MF)
13. men… en såg är en mus (MF)
14. då blir kastar i ute
15. Sen som hårt pang! (MF)
16. men en sak igen (MF)
17. Jo (IMS)
18. är spår (MF)
19. Jo (IMS)
20. mus har upp äta är en börd och ta en smör (SdK - mus)
21. då Panter fånga på mus
22. gå tänka ska kastar och ramlar hårt (Vk) (SdK - ?)
23. men det han mus battre (MF)
24. Sen flyr ni i säng
25. Säga är snurfl! (MF)
26. Panter såg på det,
27. Sen Panter tänkar Vill att ska mus är dö (USa)
28. gå tyst smygar sova i säng (Vk)
29. men! då ont i fot (MF)
30. har gjort klämma (MF)
31. sen blir arg (MF)
32. kasta igen till mus. (MF)
33. Panter ska sova
34. men tänka om mus kallt Snö (”USa”)
35. sen Jättekallt!!!!! lite is (MF)
36. men blir is! (MF)
37. då panter blir vankar chockad
38. gå hämta mus (MF)
39. men har nu is (MF)
40. skydigt till säng (MF)
41. då blir bra (MF)
42. men är sjuk
43. Sen panter har Puss på mus kind
44. men som vill inte då nysa! (”RS”)
45. Sen blää (IMS)

46. sen mus sticka!
47. men panter förtar inte det
48. men… Vad då (IMS)
49. mus har hämta annan medicin som bäst står (”RS”)
50. då Panter bara tyst som Paff. (”RS”)

Moa

1. En natt sov Rosa pantern i sin säng.
2. Då knackade det på dörren.
3. Hallå vem där? (IMS)
4. inget svar. (MF)
5. Han gick in och såg fotspår på golvet. (SdK – underförstått: han)
6. Ända in i sovrummet… (MF)
7. Det var något i hans säng.
8. Det var en mus!
9. han slände ut musen…
10. Sen slog han i dörren i köket
11. han såg spåren igen.
12. Han gjorde fällor
13. men musen var i sängen hela tiden ändå.
14. Sen var det nog!
15. Han slände ut den och låste dörren. (SdK – underförstått: han)
16. Sen tänkte han: Tänk om han fryser ihjäl där ute?! (USa)(US)
17. Han gick och kollade (PK)
18. han tog in musen i sängen och sköte om den… (SdK – underförstått: han)
19. Sen blev dem vänner
20. Slut…… (IMS)

Lovisa

1. Rosan sover
2. men plötsligt hör han nåt
3. så kollar han ute om det finns någon. (US)
4. Sen såg Rosan fotspår på golvet,
5. fotspår leder till sängen
6. och där låg mus o sover. (PK)
7. Han musen verkar ha skönt. (Ex)
8. Rosan kastar musen ut
9. sen stä-ngde han dörren hårt.
10. Men Rosan blev chockade att musen har lämnat sin fotspår igen, (US)
11. Musen har lyckas att vara inne igen
12. och musen åt Rosans mat.
13. Rosan hämtar en påse
14. och Musen blir fångat i därinne.
15. och musen lyckas komma ut för att musen har faktisk en kniv som kan göra en hål på påsen. (US, RS)

16. Så lyckas musen komm-a ut. Och sprang direkt till Rosans säng och sover, (2xSdK – underförstått: musen)
17. Rosan blir förbannad och göra en fälla och misslyckas att Rosan har lagt sin fot på fällan, (2xSdK – underförstått: Rosan) (US)
18. så Rosan blir riktig förbannad och KASTAR musen ut. (SdK – underförstått: Rosan)
19. Men senare kom rosan ihåg att det är synd om musen (US)
20. och Rosan tar musen inne igen.
21. Nästa dag blir musen sjuk.
22. Rosan hämtar en flaska som renat sin säng (RS)
23. så blir musen bättre.
24. Men musen stack och hämtat en annan flaska. (PK)
25. Rosans ansikte blir en frågetecken.

Sofia

1. En rosa pantern sov
2. sen han vaknar.
3. Hör någon knack.
4. Då han går till dörr
5. kolla inte någon finns.
6. Sen han går till kök
7. såg en spår
8. vem vara det. (USa)
9. Han hör någon sov (”US”)
10. snurfl. (IMS)
11. Han går nära
12. ta täcke
13. det är. mus
14. han kastar mus
15. sen han stänga dörr.
16. han såg igen spår.
17. Han blir arg att mus äta börd. (”US”)
18. Han ta en påse med i mus.
19. Sen mus kniv på påse. (MF)
20. Då när han kasta påse då han går tillbaka till hans. säng såg någon sov på hans säng och hör snurfl. (US) (2xSdK – ”han”)
21. Han tar musfälla.
22. Då Han smyga tillbaka till hans säng. Och trampa ett musfälla (SdK – Han)
23. han skrev aj aj. (USa)
24. Sen han kasta mus
25. han tänk mus ska blir frysa. (”USa”)
26. Sen han blir ledsen
27. tänk om mus blir is. (IMS + US)
28. Han puss på mus
29. lägg i mus i hans säng
30. sen han tar. Renat

31. då mus tycker om inte det
32. då mus springa tar mus favorit parfym. (”PK”)
33. Slut. (IMS)

Mary

1. Hej! (IMS)
2. Jag heter roskatt
3. En gång Jag sover i säng och vänta när klocka väcker att Jag vet Jultomten kommer och ger mig en perstan. (SdK – underförstått: jag) (”US”) (PK)
4. då klocka väcker
5. Jag vankar och kolla dörr som vem i ute. (SdK – underförstått: jag) (”RS”)
6. Jag tror det var Jultomten. (”US”)
7. Då Jag öppen dörr
8. och det var tommt,
9. det finns ej i ute.
10. Jag stäng dörr
11. och Jag såg spår på golvt,
12. Jag följa efter spår,
13. spår till min säng
14. då jag kolla i säng som vem i? (”US”)
15. Oj (IMS)
16. det var en råtta.
17. Jag kaster råtta i ute.
18. Jag stang dörr
19. ”PANG” (IMS)
20. Jag gå till säng och sov (SdK – underförstått: Jag)
21. då Plötslig Jag såg spår igen
22. råtta sitta och äter (PK)
23. då Jag förbanna och hämtar en påster och ta råtta i påster (2xSdK – underförstått: jag)
24. och råtta ta med ett kniv
25. och Jag kvin (kniv?) i hål i påster och hoppa. (SdK – underförstått: oklart)
26. Jag vet inte att råtta har hoppa in. (US)
27. då den sparka påste
28. ”TJONK” (IMS)
29. Då Jag går tillbaka till säng och sover. (SdK – jag)
30. då Jag såg råtta sover i min säng igen (”US”)
31. då jag smyga och hämta musfälla och tillbaka till säng (PK) (SdK – jag) (MF)
32. då Jag skrika ”Det var musfälla” (USa)
33. Då Jag hämtar kvast ut till råtta i ute
34. och Jag gå tillbaka och tänka på råtta att kallt, (SdK – underförstått: jag) (”US”)
35. Jag sov och fortsätt tänka på den. (SdK – underförstått: jag)
36. Då jag börja gråt att tänka om råtta blir iskroppa (”USa”)(”US”)

37. då jag spiringa och öppen dörr, hämtar råtta och gav varm till råtta (PK) (2xSdK – underförstått: jag)
38. nu råtta mår bättre.
39. Jag pusssss råtta.
40. råtta vill ej.
41. Då råtta nysa
42. ”Atjooo” (IMS)
43. Då Jag hämta medicin,
44. råtta vill ej
45. ”blääh” (IMS)
46. Då råtta springa och hämta annars medicin. (PK)
47. Slut (IMS)

Åk 10 ht

Louis

1. lejonen leo sov i sitt rum, när han plöstligt hörde nåt i huset. (US)
2. Han gick ut ur sitt rum och för att kollar vad som händer. (US)
3. Han så några små fotspår och följde efter dem. (SdK – han)
4. De ledde till han rum där han såg några spår på lakan i sängen. (US)
5. När han kollade vad det var under lakan upptäcker han att det låg en råtta som sover på hans kudde. (3 x US) (RS)
6. Han tar den i svansen och gick till ytterdörren och kastade den lilla råtta ut i snöovädret (2 x SdK – han)
7. sen slog han dörren efter sig
8. efteråt upptäcker han några spår igen.
9. Han följde efter den och hittade den lilla råtta i köket där den satt och åt ur kylskåpet. (SdK – han) (US) (PK)
10. Han plockar den och lägger den i en säck som han skulle kasta ute, (SdK – han) (RS)
11. men den lilla råtta hade en kniv i handen som han gjorde ett håll i säcken med och lyckade Fly innan lejone leo hann kasta säcken i snön. (RS) (SdK – råtta) (US)
12. efteråt gick leo till sin säng där han upptäcker att det ligger nåt under kudden (2 x US)
13. Han kollade inte vad det var utan gick och placerade en råttfälla utanför rummet. (US) (SdK – han) (PK)
14. sen gick han till sin säng där råttan redan hade placera en liten fälla under lakan, (US)
15. så leo råkade i fällan och blev förbannade och kastade råtta ute i snön med en kvast. (2 x SdK – leo)
16. Han gick tillbaka i sin säng medan han tänkte på att lilla råttan kunde frysa ute i snön och blivit vit, (2 x US) (SdK – råttan)
17. så han gick och kollade där (PK)
18. han upptäcker rått helt täck av snön. (”US”)
19. Han tog upp den och pussade den (SdK – han)
20. sen lägger han den tillbaka

21. och lilla råtta hostade,
22. så leo gick och hämta en vattenflaska som han skulle ge drick åt råttan med när råtta plöstligt flydde och kommer tillbaka med en flaska som leo hade under sängen. (PK) (RS) (US) (PK) (RS)

Ida

1. Under natten sov Rosa Pantern så gott och drömde så sött. (SdK – RP)
2. Plötsligt hörde han ljudet…. från dörren.
3. Någon som knackade på dörren. (RS)
4. Rosa Pantern var tvungen att resta upp och gick till dörren. (SdK – RP)
5. Han öppnade dörren
6. då kände han blåst i ute.
7. Han såg ingen som stod bredvid dörren. (RS)
8. Han gick till ett kök och… såg små spår… som ledde till sovrummet. (SdK – han) (RS)

Håkan

1. Björn sover och hör knacka på dörren. (SdK – Björn) (”US”)
2. Björn går och öppen dörr (PK)
3. men ingen där. (MF)
4. Björn upptäck det finns små fotspår på björns lägenhet. (”US”)
5. Björn följer efter fotspår. till hans säng och såg en mus under täcken. (SdK – Björn)
6. Björn kasta ut mus ute. och stängt dörren. (SdK – björn)
7. sen upptäck ännu en till fotspår till kylskåp.
8. Björn hämta påse och kasta ut ute. (SdK – Björn)
9. Men mus fanns i björns säng.
10. Björn fixa en falla som fånga mus på hallen. (RS)
11. men det fanns i sängen.
12. Björn blev förbanna på mus.
13. Han kasta ut igen.
14. Björn lägga på i sängen. och tänker synd om mus. (SdK – Björn)(”US”)
15. Så Björn hittar mus frys utanför björns hem.
16. Skynda mus till säng och varm upp. (SdK – ?)
17. sen pussa björn till mus.
18. Björn ge medcin
19. men mus vill inte
20. så hämta mus en annat medicin

Emma

Rosa pantern och råttan

1. Rosa pantern sov skönt i sängen med en varm vattenflaska som var hans favorit sak. (RS)
2. Men plötsligt knackade det på dörren,

3. han hörde och öppnade dörren. (SdK - han)
4. Men ingen var där utanför dörren,
5. han gick och såg en råttas spår med fläckar vid bordet. (PK)
6. Han var nyfiken och följde efter spåret, (SdK – han)
7. sen såg han att råttans spår fanns på sängen också. (US)
8. Råttan låg på vattenflaskan när han tog täcke ut från sängen. (US)
9. Råttan blev utkastad,
10. han stängde argt dörren!.
11. Men plötsligt fanns det med råttans spår igen till fryskåp,
12. där åt råttan en smörgås.
13. Han var sur och arg på råttan som stör honom hela tiden! (SdK – han och RS)
14. Han tog med en påse,
15. han fångade råttan och kastade med påset i ute igen. (SdK – han)
16. Men råttan lyckades att komma in hans säng igen.
17. Han har en idé att fånga råttan med en musfälla,
18. men han blev drabbad av i sängen med denna musfällan.
19. Han kastade råttan i ute,
20. han var nöjd och låg i sängen. (SdK – han)
21. Men plötsligt kom det med tankar om råttan att råttan skulle frysa ihjäl sig i ute. (US)
22. Han kollade efter råttan i ute,
23. han såg att råttan var isfrusen!. (US)
24. Han skyndade till sängen med råttan,
25. råttan smälte och var tillbaka till vanliga. (SdK – råttan)
26. Men råttan blev förkyld,
27. då gav han hostmedicin råttan
28. men han vägrade och tog en flaska som var whisky! (SdK – han) (RS)
29. Rosa pantern tittade förvånat på honom.

Ali

1. Det var en gång en gubbe bor i ett hus. (”RS”)
2. En dag en gubbe blev trötta och vill sova nu. (SdK – gubbe)
3. då den tid är snö
4. och han hade ett vattenflaska med sig.
5. Plötsig han hörde från ytterdörren
6. och det var tomt.
7. När han stängde dörren då han såg fotspår i hans sovrum. (US)
8. han såg en mus ligger på vatten-flaska (”RS”)
9. han slängde mus ut från sitt hem.
10. Sen han vände sig igen fotspår till köket.
11. Musen åt en smörgås
12. då han blev arg och slängde musen igen. (SdK – han)
13. men musen rymma från säcken till sovrum.
14. gubbe upptäcka igen att musen sover i hans sängen.(US)
15. han lade musfälla i hallen.

16. Sen han tillbaka till sängen.
17. han ligger under lakan och upptäcka musfälla i sängen. (SdK – han)
18. han slängde musen igen ut i snö.
19. han kände sig skuld åt musen
20. kändes kallt. (MF)
21. han hämta musen och lade musen i sängen (SdK – han)
22. musen vill inte ha billig vodka.
23. musen hämta dyra vodka.

Scott

1. Rosa katt sover.
2. Plöstligt han vaknar av ljudet.
3. Så början han att leta efter vad som händer. (US)
4. Då såg han ett spår med mus's fläck
5. då börjar han att följa den spår.
6. Spåret fram till hans säng
7. och han lufta lakan och såg där finns en mus (SdK – han) (US)
8. så kastar han ut och stänga dörren. (SdK – han)
9. Han såg spår igen
10. och han såg musen äter. ("US")
11. Han hämta säck och fånga mus. (SdK – han)
12. Han sparka ut den och sen tillbaka till säng och såg buckla på säng. (2 x SdK – han)
13. Rosa katt har en idé att hämta musfalla och ligger den golvet. (SdK – rosa katt)
14. Han smyga till säng
15. sen ligga på sängen.
16. Plöstligt fick han musfalla på foten.
17. Han kastar ut musen.
18. och han sover och tänker på mus att mus fryser. (PK) (US)
19. så hämta han mus och tillbaka till säng och varmar till mus. (2 x SdK – han)
20. Mus blir varm
21. Plöstligt musen håsta
22. då Rosa katt hämta medicin och ge till mus (SdK – rosa katt)
23. men mus vill inte
24. så hämta mus den andra.

Scarlett

1. En dag låg Tiger och sova. (PK)
2. Några minuter vaknade han och hörde någon. (SdK – han)
3. Han ser sig omkring genom dörr,
4. plötsligt såg han fotspår på golvet till och med under bordet
5. Han följde efter fotsteg.
6. Till slut upptäckte någon ligger i hans säng. ("US")
7. Han drog täckte och såg mus låg på varmvatten flaska. (SdK – han) ("US")

8. Han kastade mus ut i kallt ute.
9. Det var vintern då.
10. När han stängde dörr upptäckte han igen med fotspår i hans hem. (US)
11. Han kollade efter fotsteg till köket
12. såg han att mus äta i hans frysskåp. (US)
13. Mus åt ost med kniven.
14. Tiger drog mus med en säck.
15. När han gick till dörr för att kasta ut mus. (”US” – H-sats saknas)
16. Efter den råkade mus hade kniven för att skära sönder säcken så att mus kan komma undan. (US)
17. Tiger sparkade ut med tom säcken.
18. Han kom in till sin sov rum
19. upptäckte han igen att mus sov där. (US)
20. Han försökte hitta på någonstans att skada mus illa.
21. Han har lagt musfälla
22. och sedan smyger han till sin sov rum.
23. Då han har lagt sig
24. och då plötsligt skrikade han högt för att han har trampat med musfälla. (US)
25. Tiger blev rasande och kastade ut mus. (SdK – tiger)
26. där efter tänkte Tiger på mus när han försökte sova (US)
27. men det fick inte
28. Han tänkte hur mycket kan mus frysa medan Tiger har det mysigt i hans eget säng. (2x US)
29. Han försökte somma
30. men det gick inte.
31. Tiger fick ut och kollade hur mus hade det. (PK)(US)
32. Han såg att mus var stela och frysa ihjäl i sig. (US, SdK – han)
33. Han tog mus och sprang till hans säng och lade mus med varm vatten flaska. (2 x SdK – han)
34. Efter ett tag smältte (MF)
35. och mus var sig själv.
36. Tiger var glad och pussade mus. (SdK – Tiger)
37. Men mus var sjuk och hostade hela tiden. (SdK – mus)
38. Tiger försökte ge mus medicin
39. då sprang mus ut från säng,
40. sen kom mus tillbaka med sin flaska
41. och det gjorde Tiger förvirrad.

Ella

Rosa Pantern

1. Det var en gång när Rosa Pantern låg och sov så skönt i sin säng. (US, PK)
2. Men plötsligt hörde han något som knackade. (RS)
3. Han steg upp för att kolla vad det var. (US)
4. Han gick ut till köket och såg spår av tassar. (SdK – han)
5. Han följde spåret

6. och det ledde till hans säng.
7. Sängen hade fått en bula
8. och det visade sig vara en råtta som sökte sig till värmen. (RS)
9. Den låg på en värmeflaska och sov. (PK)
10. Rosa Pantern blev arg och slängde ut råttan. (SdK – RP)
11. När han stängt dörren i en smäll såg han ett liknande spår och blev förvånad, (US) (SdK – han)
12. spåret gick till hans kylskåp
13. och Rosa Pantern blev ännu argare
14. och då fångade han råttan med en säck.
15. Men olyckligtvis hade råttan med sig en kniv i säcken
16. så den skar sönder säcken och smet ut. (SdK – den)
17. Rosa Pantern sparkade ut påsen.
18. När Rosa Pantern äntligen fick gå tillbaka till sin säng såg han en bula där! (US)
19. Han störde sig på råttan och tog fram en råttfälla med en god ost. (SdK – han)
20. Rosa Pantern smög iväg.
21. En stund senare gick han till sängen och kröp ner där. (SdK – han)
22. Men då gick hans fot rakt in i råttfällan
23. och han fick ont.
24. Nu var han förbannad och slängde ut råttan igen. (SdK – han)
25. Han gick och la sig igen och låg varmt med värmeflaskan. (PK) (SdK – han)
26. Han tänkte att det var skönt utan råttan. (US)
27. En stund senare undrade han om råttan frös. (US)
28. Och då fick han en bild i tanken,
29. bilden föreställde råttan som var insnöad. (RS)
30. Då fick han dåligt samvete och gick ut för att hämta råttan. (SdK – han)
31. Bilden han fick i huvudet stämde med verkligheten,
32. råttan var täckt av snö.
33. Rosa Pantern tog råttan och sprang med den till sin säng och lät den värmas upp. (2xSdK – RP)
34. Råttan levde
35. och Rosa Pantern blev så glad att han pussade råttan. (US)
36. Råttan frös så mycket att han blev sjuk. (US)
37. Rosa Pantern ville ge råttan medicin
38. men råttan vägrade ta den och sprang och tog en chivas flaska och myste med den. (SdK – råttan) (PK) (SdK – råttan)
39. Rosa Pantern förstod ingenting.

Maja

1. Tiger sover sina sköna sängen,
2. plöstig han vaknar och hörde något på dörren (PK)
3. så reste han upp från sängen. Och gick till dörren, (SdK – han)
4. kollar vad/vem var där ute. (”RS”)

5. Då såg han spår från hallen till sovrummet,
6. då gick han in till sovrum, och kollar på täcke, (SdK – han)
7. det var en råtta,
8. så han kastar ut råttan från hans hem.
9. Och han stängde dörren så hårt,
10. men såg spår igen
11. det var en råtta och tar hans mat från kylen. (SdK – råttan)
12. Han blir ännu arg och smygde (SdK – han)
13. ta en påse (MF)
14. in råtta (MF)
15. och kastar ut från hans hus,
16. men tyvärr råttan lyckast att smitta ur från påsen och sov hans säng. (SdK – råttan)
17. Tiger blev skit förbannad.

Åk 10 vt

Lena

Vinternatten, written by Lena.

1. Det var en snöig vinternatt.
2. Alla sov
3. och det gjorde Rosa Pantern också.
4. Plötsligt hörde han något.
5. Knackningar. (MF)
6. Förvånat steg Rosa Pantern upp och öppnade dörren. (PK)
7. Men ingen var där.
8. Förvirrat stängde han dörren.
9. När han skulle lägga sig igen såg han nåt märkligt spår från dörren som ledde till sängen och den varma varmvattenflaskan. (US) (RS)
10. Det var någon i sängen!
11. När Rosa Pantern lyfte bort sängen såg han något högst märkligt (US)
12. - en mus låg på vattenflaskan!
13. Surt tog han musen i svansen och bar musen ut. (SdK – han)
14. När han hade smällt igen dörren såg han musspår igen! (US)
15. Spåren ledde till köket,
16. där fann Rosa Pantern musen mumsande på smörgåsar.
17. Surt tog Rosa Pantern en säck och fångade musen medan han bredde en smörgås. (SdK – RP) (US)
18. Nöjd gick Rosa Pantern mot ytterdörren med säcken och sparkade ut en tom säck (SdK – RP)
19. för Musen hade med kniven sågat sig ut.
20. Då kan du tänka dig hur förvånad Rosa pantern blev när han återligen fann musen i hans säng på varmvattenflaskan! (2 x US)
21. Rosa Pantern tyckte han var jätte listig när han grillade en musfälla. (2xUS)
22. Leende gick Rosa Pantern till sängen

23. men där mötte han en musfälla som fälldes igen och klämde honom på foten. (RS) (SdK – musfälla)
24. Irriterad slängde han ut musen för tredje gången.
25. Nöjd med sig själv gick Rosa Pantern tillbaka till sängen.
26. ”Vad Musen måste frysa” myste Rosa Pantern (USa)
27. ”Han säkert fryser något enormt!
28. … Han kanske till och med är täckt av snö!”
29. Plötsligt led Rosa Pantern med Musen.
30. Rosa Pantern sprang ut och fann musen täckt i snö och is (PK)
31. - RP tog in Musen och la honom i sängen. (SdK – RP)
32. När Musen kvickade till pussade RP honom. (US)
33. Musen visade sig vara förkyld.
34. RP gav honom hostmedicin
35. men Musen ville inte ha den,
36. han ville ha en flaska Chivas Regal drång (?) 1884 till RP’s förvåning.

Fredrik

1. Den rosa pantern sov i hans säng,
2. men han vaknade av att någon knackade på dörren. (US)
3. Han gick och öppnade, (PK)
4. men ingen var där.
5. Han gick tillbaka till sängen
6. men han upptäckte ett spår på golvet.
7. Det ledde till hans säng.
8. Något hörs under täcket
9. och han lyfter på täcket och såg att det fanns en mus där liggande på spritflaskan. (SdK – han) (US)
10. Han tog i musens svans och gick till dörren och slängde ut musen och stängde dörren med en smäll. (3 x SdK – han)
11. Men det fanns ett nytt spår,
12. det ledde till köket.
13. Musen fanns där igen bredvid kylskåpet och åt smörgås och ost, (SdK – Musen)
14. han fångade musen med en säck och gick igen till dörren och sparkade ut musen igen, (2xSdK – han)
15. under tiden hade musen sågat ett hål genom säcken och flytt. (SdK – musen)
16. När han återvände till sängen fanns musen där igen under täcket. (US)
17. Han fixade en musfälla genast och smög tillbaka till sängen och kröp under täcket (2 x SdK – han)
18. men musfällan smällde till om hans tår.
19. Han kastade ut musen igen med en kvast.
20. Han tyckte det var rätt åt honom att frysa och kröp under täcket igen. (SdK – han) (US)
21. Men han började få dålig samvete att musen frös. (US)
22. Han gick genast ut och såg musen frusen till is stå där. (SdK – han)

23. Han tog honom med sig rakt till sängen och stoppade honom i täcket. (SdK – han)
24. Strax började musen bli varm
25. och pantern gav musen en puss på kinden.
26. Musen nös
27. och pantern gick och hämtade medicin till musen (PK)
28. men han vägrade ta emot medicinen och flydde och kom tillbaka med spritflaskan och somnade till panterns förvåning. (3 x SdK – han)
29. Slut (IMS)

Jonas

1. En man sover sött
2. men sen hörde han någon som knacka på dörren (RS)
3. då han går till dörren och öppnar (PK)
4. men ingen finns där
5. och sen märktes han fotspår i hans huset
6. så han följer efter fotspår
7. sen fotspår slutar vid hans säng
8. så kollar han och såg en mus som sover på hans säng (SdK – han) (RS)
9. då han kastar ut musen och stänga dörren (SdK – han)
10. Men är inte över än
11. en fotspår till den leder till kylskåp
12. såg en mus till
13. och musen tar alla mat och äta dem (SdK – musen)
14. så Han fånga mus och kastar ut. (SdK – han)
15. Men när han går tillbaka till sängen såg något i filt (US)
16. så han börjar irriretad och bestämt skaffar en råttfällen här (SdK – han)
17. han ställ den
18. då känner han trygg
19. då ligger han sängen igen
20. Men råttfällen finns i hans säng
21. så klämp i hans fötter (MF)
22. men till sist lyckas han fånga musen och kastar ut musen uten och sen går tillbaka till sängen (2 x SdK – han)
23. men sen kom han på att mus fryser ihjäl (US)
24. så springa han och rädda mus och värma mus (2 x SdK – han)
25. så mus vaknar till liv igen
26. så blir man glad att mus lever (US)
27. så pussar han musen
28. så ger han renat till musen
29. men musen tycker inte
30. så sticker han och hämtar chiyas rebal 1884 och nöjd med den (PK) (SdK – han)

Lisa

1. Rosa pantern sov och tyckte det hörde något, (SdK – RP) (”US”)
2. då kollade pantern och såg fotspår, (SdK – Pantern)
3. och vid sängen fanns en mus,
4. så utkastar pantern musen,
5. men då såg pantern fotspår till kylskåp,
6. så kollade pantern in kylskåpet,
7. där fanns en mus som åt ost, (RS)
8. utkastar musen igen.
9. Men senare såg pantern igen en mus under täcke i sängen
10. så tog pantern musfälla och smög tyst och låg sängen (2 x SdK – pantern)
11. men pantern fick musfällan
12. så var arg och utkastar musen (SdK)
13. men sen tänkte pantern mycket på hur musen har det i ute, att musen frysa ihjäl. (2xUS)
14. Så tog pantern in musen och värmde upp. (SdK – pantern)
15. sen pussa lite.
16. Pantern gav musen en flaska typ av brännvin,
17. men musen ville inte ha,
18. musen tog en bättre dryck.
19. Pantern förstod inte.

Linda

1. Rosa Pantern sov gott,
2. det var vinter
3. och det snöade ute.
4. Så hörde han att det knackade på dörren. (US)
5. Men när han öppnade såg han förvånat att det inte fanns någon utanför. (2 x US)
6. Istället såg han, när han gick in igen, små fotavtryck som ledde in i huset. (US) (RS)
7. Han följde de små fotspåren som såg ut att komma från ett litet djur, in till sitt eget sovrum. (RS)
8. Där under täcket såg han att det låg någon, (US)
9. och han hörde hur det snörvlade. (US)
10. Han gick fram till sängen och lyfte försiktigt på fliken till täcket. (SdK – han)
11. Till sin förvåning såg han en liten mus ligga och sova sött på hans varmvattenflaska. (PK)
12. Rosa Pantern tog musen i svansen och slängde ut honom. (SdK – RP)
13. Med en smäll slängde han igen dörren.
14. När han skulle gå tillbaka till sängen såg han till sin förskräckelse dom där små fotspåren igen. (US)
15. Den här gången ledde dom in till köket.
16. Där fann han kylskåpet öppet,

17. och den lilla musen satt på golvet i full färd med att länsa Rosa Panterns kylskåp.
18. Rosa Pantern kokade av ilska.
19. Just som musen skulle till att hugga in på osten, slängde Rosa Pantern en säck över musen och fångade honom. (US) (SdK – RP)
20. Förnöjt gick han till ytterdörren och slängde ut säcken. (SdK – han)
21. Men han såg inte att musen hade fått kniven med sig, och hade skurit ut sig själv ur säcken. (US) (SdK – musen)
22. Så när Rosa Pantern återvände till sängen, låg där musen under täcket och snörvlade. (US) (SdK – musen)
23. Rosa Pantern fick en chock, men samlade sig snabbt och funderade ut en plan för att få ut musen. (SdK – RP)
24. Han gillrade en musfälla med en bit ost, och tassade sen tillbaka till sängen. (SdK – han)
25. Förnöjt hoppade han ner under täcket,
26. men genast for han upp med ett vrål.
27. Musfällan låg under täcket och hade klämt Rosa Pantern på tårna. (SdK – musfällan)
28. Ursinnigt letade han rätt på musen och sopade ut honom med en kvast. (SdK – han)
29. Rosa Pantern gick och lade sig igen och tänkte på musen som var ute i kylan. (PK) (SdK– RP) (RS)
30. Plötsligt drabbades han av dåligt samvete och sprang ut för att hämta den insnöade musen. (SdK – han)
31. Han rusade in med honom, och bäddade omsorgsfullt ner honom under täcket vid varmvattenflaskan. (SdK – han)
32. När han hade tinat gav Rosa Pantern honom en puss av glädje. (US)
33. Men musen nös, och verkade sjuk, (SdK – musen)
34. så Rosa Pantern hämtade lite medicin,
35. men det ville inte musen ha.
36. Han kilade iväg medan Rosa Pantern stod kvar, fundersamt. (US)
37. Så kom musen tillbaka, med en flaska whiskey.
38. Det var den bästa medicinen, ansåg musen! (”US”)

Eliza

1. han sov
2. så hörde han något ljudet .
3. och han upptäckte det fanns något på hans gäst ”säng” (”US”)
4. när han kollade under täcke så var det en råtta. (US)
5. Han var liksom förbannad och slängde ut de råttan. (SdK – han)
6. Men det fanns fotspår på råttans fötter.
7. Han letade efter råttan.
8. de råttan äter smörgås och ost
9. så slängde han råttan igen.
10. men han upptäckte igen.
11. de finns igen i hans säng.

12. så slängde han råttan för tredje gång.
13. då började han tänka, hur kommer råtta att klara där ute i vinter kallt? (US)
14. Han gick ut och hämtade och försökte få råtta att leva och vara frisk. (PK) (SdK – han)
15. Tänkte ge råtta medicin,
16. men icke utan något lila flaskan. (MF)

Lara

1. Adam ligger på sängen och sover. (PK)
2. Snöar mycket.
3. Plötslig vaknar hon och hör nåt från dörren. (SdK – hon)
4. Knackar på dörren.
5. Hon öppnar dörren och kollar vad som händer. (SdK – hon) (US)
6. Hon går tillbaka till sitt rum,
7. men han ser något spår vid hallen.
8. Han undrar vad som händer. (US)
9. Han kollar spår,
10. och han står och ser på sängen (PK)
11. och han hör ljuset.
12. Han öppnar på täcken
13. och råttan ligger på varmvattenflaskan
14. och sen Adam tar råttan och kastar. (SdK – Adam)
15. Adam stänger dörren hårt.
16. Adam ser spår igen när han är förvånad. (US)
17. Han går till köket
18. och råttan ligger på golvet och äter brödet. (PK)
19. Adam blir arg och försöker fånga råttan (SdK – Adam)
20. och den ligger i påsar.
21. Adam går och sparkar påsar. (PK)
22. Efter han går tillbaka till sitt rum och ser igen på råttan. (SdK – han)

Milos

1. Panter sov
2. och lugn.(MF)
3. Plötsligt hörs nåt
4. Som ”knack”. (MF)
5. Panter gå, öppnar dörr och kolla (”PK”)
6. finns inte nåt där.
7. stäng dörr
8. och gå ligger sig. (”PK”)
9. Såg där nåt
10. hur gå till?
11. följa efter dem
12. och till sängen.
13. vem sova min sängen

14. och han tog den och kasta ut ute. (SdK – han)
15. Sen han sova.

Tomas

1. En Panter blir väckt av knackningar på dörren.
2. Pantern kliver upp från sängen för att kolla vem som knackade på dörren.
3. Pantern finner små spår av ett djur på köksgolvet rakt in unter bordet.
4. Spåret fortsätter till sovrummet.
5. Pantern ser att något gömmer sig under täcket. (US)
6. Det visade sig vara en råtta som snarkade under täcket, med någon sorts dryck. (RS)
7. Pantern kastar ut musen från sitt hem, och stänger igen dörren. (SdK – Pantern)
8. när pantern väl har stängt dörren finner han nya likadana spår på golvet. (US)
9. Pantern ser en annan mus utanför kylskåpsdörren som är öppen som vräker i sig mat. (2 x RS)
10. Pantern hämtar en påse och fångar musen, Och bär ut till dörren. (2 x SdK – pantern)
11. han öppnar dörren och slänger ut påsen med musen i. (SdK – han)
12. när han gick in igen på sovrummet ser han samma mus som gömmer sig under täcket. (US) (RS)

Börje

1. Det var en snöig och kall vinternatt,
2. Rosa Pantern låg och sov i sin säng när han plötsligt hörde något utanför. (PK, US)
3. Rosa Pantern steg upp och gick ut för att kolla vad det var därute. (PK, US)
4. Utanför rummet såg han fotspår
5. så han följde spåren ända till – hans eget sovrum.
6. Rosa Pantern lyfte undan täcket och såg en råtta ligga och värma sig på varmvattenpåsen och under täcket. (SdK, PK, SdK)
7. Rosa pantern tog tag i råttans svans och gick till ytterdörren och öppnade den och slängde ut den genom dörren. (3xSdK)
8. Men på väg tillbaka till sitt rum fick han syn på nya fotspår.
9. Den här gången ledde spåren till köket och kylskåpet.
10. Vid kylskåpet satt en råtta och åt en macka (PK)
11. Rosa pantern smög sig fram mot råttan med en säck och fångade råttan med den. (SdK)
12. Men råttan hade kvar sin kniv,
13. med kniven skar råttan ett hål i säcken och smög sig ut medan rosa pantern gick med säcken bakom dörren och inte märkte någonting alls. (SdK, US + SdK)
14. Väl vid dörren sparkade rosa pantern ut säcken.
15. Rosa pantern gick sen belåtet tillbaka.till sitt sovrum
16. men gissa vad han såg i sin egen säng? (US)

17. Jo, råttan var tillbaka i hans säng igen.
18. Rosa pantern gick då och gillrade en råttfälla i hallen utanför rummet. (PK)
19. När Rosa Pantern gillrat hans råttfälla smög han tillbaka till han säng och kröp in. (US, SdK)
20. Men i samma ögonblick skrek Rosa Pantern till.
21. Hans fot hade fastnat i råttfällan som nu låg i hans säng. (RS)
22. Rosa Pantern var nu rasande och kastade ut råttan nu genom att smälla på honom med kvasten så att råttan flög ut genom dörren. (SdK, US)
23. Äntligen var Rosa Pantern tillbaka i hans säng nu,
24. men precis innan han skulle somna tänkte han på hur kallt det var ute, och råttan som var ute och frös ihjäl sig. (2xUS, RS, SdK)
25. Rosa Panter rusade ut och fick syn på råttan som var helt täckt av snö och is. (PK) (RS)
26. Rosa Pantern tog tag i råttan och skyndade sig snabbt upp till rummet igen, (SdK)
27. där lade han råttan på varmvattenpåsen.
28. Isen hade tinat bort nu
29. och Rosa pantern var så glad så att han tog upp råttan och gav honom en stor puss. (US, SdK)
30. Men så nös råttan
31. och Rosa Pantern tog fram en flaska Renat
32. men råttan sa ”blääh” och ville inte alls ha en klunk renat. (USa, SdK)
33. Men råttan sprang och hämtade en flaska Chivas från 1884 och log belåtet (PK, SdK)

Bilaga 6. Guttmans formel

Guttmans formel för skalbarhet (Från Hatch & Lazaraton 1991 s. 210 ff.)

1. **Coefficient of Reproducibility (C_{rep})**

   C_{rep} = 1- (number of errors) / ((number of subjects) (number of items))

2. **Maximum Marginals (max marg)**

   max marg = sum of the larger value for each column

3. **Minimum Marginal of Reproducibility (MM_{rep})**

   MM_{rep} = max marg / ((number of subjects)(number of items))

4. **Percent Improvement in Reproducibility (% improvement)**

   % improvement = $C_{rep} - MM_{rep}$

5. **Coefficient of Scalability (C_{scal})**

   C_{scal} = % improvement / $(1 - MM_{rep})$