

FINSKSPRÅKIGA ABITURIENTERS BEHÄRSKNING OCH EVALUERING
AV VISSA SVENSKA STRUKTURER

Pro gradu –avhandling i svenska
språket vid Jyväskylä universitet
Hösten 2002

Jukka Rantala

ABSTRAKT

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare Rantala, Jukka	
Titel Finskspråkiga abiturienters behärskning och evaluering av vissa svenska strukturer	
Ämne svenska språket	Typ av avhandling pro gradu
Årtal 2002	Sidoantal 44 sidor + bilagor 7 sidor
<p>Referat</p> <p>Det centrala syftet med den föreliggande avhandlingen är att beskriva hur finskspråkiga abiturienter behärskar elva grammatiska strukturer i svenska språket. De behandlade grammatiska strukturerna är verbböjningen, bruket av partikeln <i>att</i>, konditionala satser, passiv, ordföljden, pronomenbruket, böjning av adjektiv som predikativ, komparationsformerna av adjektiv, böjning av adjektiv + substantiv, bruket av konjunktioner och bruket av prepositioner. I samband med varje teststruktur evaluerar abiturienterna vad de själva anser om strukturerna i fråga. Evalueringen förverkligas med hjälp av den s.k. Likertskalan. Utgångspunkten för den empiriska delen är att jämföra uppnådda, verkliga testresultat med abiturienternas självevaluering. Först anger jag dock korrekthetsprocent för strukturerna. Korrelationen mäts bl.a. med hjälp av Pearsons korrelationskoefficient. Jag vill undersöka om abiturienterna har en realistisk syn på sitt eget kunnande. I detta sammanhang redogör jag även för sambandet mellan de olika teststrukturerna för att kunna upptäcka om behärskning av en viss struktur implicerar behärskning av en annan struktur.</p> <p>Huvudmetoden i detta arbete är kvantitativ. Materialet har samlats från två olika gymnasier i Kymmenedalen åren 2000 och 2001. Sammanlagt 46 abiturienter deltog och fyllde i i ett frågeformulär som kan ses i bilaga 1. Det visade sig att en femtedel av abiturienterna inte kan böja verbet <i>läsa</i> korrekt. Vad eventuella implikationer beträffar kan man konstatera att behärskning av adjektiv som predikativ implicerar behärskning av prepositionerna. Behärskning av verbböjning antyder också att man med största sannolikhet klarar av prepositionsbruket. Resultaten visar även att korrelationen mellan behärskning av de olika strukturerna och abiturienternas självevaluering är relativt stark och statistiskt signifikant. Eleverna har dock misslyckats med sitt omdöme att evaluera bruket av partikeln <i>att</i> för korrelationen är oerhört svag. Den negativa korrelationen som drabbar bruket av konjunktioner är också värd att notera.</p>	
Uppslagsord språkbehärskning, evaluering	
Bibliotek/Förvaringsplats Institutionen för språk, svenska språket	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
1.1 Syfte	1
1.2 Material och metod	3
1.3 Tidigare forskning	5
2 TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING	7
3 ELEVERNAS SPRÅKLIGA BAKGRUND OCH MOTIVATION	12
4 ELEVERNAS PRESTATIONER I DET PRODUKTIVA TESTET	15
4.1 Verbböjningen	15
4.2 Bruket av partikeln <i>att</i>	17
4.3 Konditionala satser	18
4.4 Passiv	19
4.5 Ordföljden	22
4.6 Pronomenbruket	25
4.7 Böjning av adjektiv som predikativ	28
4.8 Komparationsformerna av adjektiv	29
4.9 Böjning av adjektiv + substantiv	30
4.10 Bruket av konjunktioner	32
4.11 Bruket av prepositioner	33
5 SAMBANDET MELLAN OLIKA FAKTORER	36
6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	39
LITTERATUR	43
BILAGOR	45

1. INLEDNING

1.1. Syfte

Den nutida språkundervisningen strävar i allt högre grad till att slipa elevernas muntliga färdigheter i ett främmande språk. Att man kan göra sig förstådd anses vara det viktigaste. Det är dock värt att minnas att även begripligheten försämras om eleven har påfallande brister i sina grammatiska kunskaper. Efter tiden i gymnasiet borde eleverna redan kunna handskas med en hel del grammatiska strukturer och ytterligare kan de tillägna sig fördjupade språkkunskaper. De saknar dock erfarenheter av produktiva språktest eftersom flervalsövningar är något av en grundsten i studentprovet. Det är mera tidskrävande att korrigera produktiva språktest när man ändå måste överväga hur man förhåller sig till de svar som inte är helt rätta men inte fel heller. I och för sig utgör det grammatiska flervalstestet endast en liten del av själva studentprovet men grammatiken sträcker sig naturligtvis även till andra delområden i språket. Ibland försöker eleverna undvika att använda vissa strukturer och detta är fullt möjligt i alla slags språktest. Då hänvisas ofta till bortfall så att man närmare kan studera denna företeelse. Hurdana kan resultaten då i praktiken bli när språkbehärsknigen mäts med hjälp av ett produktivt språktest?

Det främsta syftet med denna avhandling är att redogöra för hur abiturienterna behärskar elva grammatiska strukturer i svenskan. Redogörelsen baserar sig på ett skriftligt språktest där abiturienterna själva producerat svaret. Det ingår både helt mekaniska och mera krävande uppgifter i testet. Valet av de enskilda teststrukturerna motiveras mera ingående i analysdelen. Det handlar om följande item: verbböjningen, bruket av partikeln *att*, konditionala satser, passiv, ordföljden, pronomenbruket, böjningen av adjektiv som predikativ, komparationen av adjektiv, böjningen av *adjektiv+substantiv*, konjunktionerna och prepositionerna. Jag kommer att beskriva elevernas prestationer i testet och försöker analysera eventuella fel mer i detalj. Testet och de finska anvisningarna kan ses i bilaga 1, s.45. I frågeformuläret ingår även en femgradig skala som tjänar till att eleverna markerar sin uppfattning om svårighetsgraden hos strukturerna i fråga. I analysdelen fäster jag mycket uppmärksamhet vid att kartlägga om det finns något samband mellan självvärdering och uppnådda testresultat. Centrala

forskningsfrågor är bl.a.: Hur behärskar abiturienterna de ovannämnda strukturerna i jämförelse med vad de själva anser? Har abiturienterna en realistisk syn på sitt eget kunnande? Föreligger det implikationer mellan de testade strukturerna? Vad korrelationen mellan testresultat och självbevärdering beträffar betraktas informanterna i första hand som en helhet även om korrelationen räknades fram för båda könen också. Det blev dock inga nämnvärda skillnader mellan pojkar och flickor utan de förhöll sig på samma sätt till de testade strukturerna. Lösningprocenterna anger jag alltid i en tabellarisk form. Jag bekantar mig även med bortfallssiffrorna och drar slutsatser om obesvarade testuppgifter.

Mitt andra syfte är att ge en mångsidig bild av elevernas språkliga bakgrund. Med den avser jag elevernas allmänna prestationsnivå i språkundervisningen. I det föreliggande testet erbjuds eleverna en möjlighet att avslöja om de kunde delta i studentprovet i svenskan ifall det inte var obligatoriskt. De borde även komma med goda argument när de försvarar sina val. Motivationen anknyter säkert till denna aktuella fråga. Jag skall bl.a. rapportera hur eleverna står i kontakt med svenskan på sin fritid om de överhuvudtaget gör det. Det blir även intressant att se hur eleverna har upplevt svenskundervisningen i skolan och på vilket sätt relationen till svenskan har utvecklats. Även annars torde det bli lättare att beskriva prestationerna i testet när man är väl insatt i elevernas bakgrund. Elevernas inställning till olika språk testas med hjälp av flervalsfrågor men eleverna får även en möjlighet att uttrycka sig helt fritt.

Teoridelen i det andra kapitlet har att göra med allmän problematik kring språkinläringen och särskilt framhävs då frågan hur man kan evaluera ens språkfärdighet. Att evaluera främmande människor och deras prestationer kan t.o.m. innebära en risk om man inte är medveten om syftet med evalueringen. Till de väsentliga begreppen hör bl.a. validitet och reliabilitet. I detta sammanhang gäller det för det andra att presentera hur människans språkfärdighet är uppbyggd. Det har rått oenighet om detta bland forskarna. Lika viktigt är det att diskutera frågan hur man kan mäta elevernas attityder. Man kan i varje fall dra nytta av teorier om språkfärdighet när man sätter sig in i testningens värld. Tidigare forskning behandlas huvudsakligen i avsnitt 1.3. Svårigheterna vid rättning av produktiva språkstestuppgifter blir inte heller bortglömda. Jag presenterar även olika metoder som används för att underlätta inläring av grammatiska strukturer i svenskan.

1.2. Material och metod

Som mitt primärmaterial använder jag de ifyllda frågeformulären (se bilaga 1, s.45). Uppgifterna i dem är alla produktiva, för på detta sätt kan gissningsfaktorn hållas bättre under kontroll. Nykänen (1990, 47) konstaterar att det med hjälp av produktiva uppgifter är lätt att finna konstruktioner som är svåra för eleverna. Så gott som alla uppgifterna är valda ur serien *Medvind* även om denna bokserie endast har använts i det ena av de två gymnasierna i fråga. Några enstaka ord har jag bytt ut mot mina egna förslag, men strukturellt sett har inga nämnvärda förändringar gjorts. Materialinsamlingen inleddes i januari år 2000 när testet genomfördes i ett litet gymnasium i Kymmenedalen. Där blev det 22 abiturienter som deltog i testet. På basis av denna information skrev jag min seminarieuppsats på våren år 2000. Nästa steg var att få tillgång till mera material. Av denna anledning vände jag mig till ett mellanstort gymnasium i södra Kymmenedalen och lyckades få rektorns tillstånd till materialinsamlingen. Därefter hade jag sammanlagt 46 frågeformulär som var färdiga för analysen. Gymnasierna i fråga är inte några specialskolor med en inriktning på vissa ämnen utan det rör sig om helt vanliga gymnasier. Ursprungligen ville jag även få tag på elevernas uppsatser men det visade sig bli alltför krångligt i den senare skolan. Sannolikt var detta inte till någon skada eftersom jag senare kunde konstatera att inramningen av materialet blir en utmaning även om uppsatserna uteblir.

Uppgifterna i frågeformuläret testades på förhand med två informanter. Dessa abiturienters kunskaper i svenska var rätt så anspråkslösa. De kunde säga sin mening om uppgifterna och till följd av detta gallrade jag bort några av dem och satte in några andra i stället. Detta var till stor nytta för mig, även om jag samtidigt borde ha testat uppgifterna med hjälp av fem informanter. Materialet har sålunda samlats från två olika skolor men jag har gett ett löfte om att inte jämföra elevernas prestationer gymnasierna emellan. Det finns knappast något vettigt skäl till att tro att eleverna i någondera av skolorna får bättre undervisning. Snarare är det helt andra faktorer som har sin inverkan på att resultaten i det senare gymnasiet är något bättre än i det förstnämnda. Hälften av materialet härstammar dessutom från just det gymnasium där jag vid mitten av 1990-talet tog studenten. Före testet ombads den förstnämnda skolans svensklärare kommentera formulärets uppbyggnad. På vissa ställen skulle det kanske ha

behövts en modell så att lösningsprocenten skulle ha blivit något högre. Å andra sidan kan det tänkas att detta skulle ha gjort uppgifterna alltför lätta att lösa.

Hur lättlästa anvisningarna i frågeformuläret än är, kan det hända att eleverna vill ställa frågor som bara kan besvaras av forskaren. Därför var min egen närvaro i klassen troligtvis till nytta och eleverna kunde fråga mig fritt. På min begäran var även lärarna närvarande vid båda tillfällena som ett slags moraliskt stöd. I det andra gymnasiet var läraren rätt så strikt och hon bedyrade sina elever att nästa lektion inte hålls om eleverna har tålamod och de gör testet omsorgsfullt. Detta ledde till att alla stannade kvar i klassen även över rasten. Efteråt gick jag igenom alla ifyllda frågeformulär från denna skola och upptäckte genast att det knappast förekom något bortfall alls. Lärarens krävande inställning hade således bidragit till att eleverna tog testet på allvar. I det första gymnasiet blev jag mycket överraskad när hälften av klassen rent av försvann innan lektionen hade avslutats. Därför borde jag ha förberett mig bättre med tanke på många elevers likgiltiga attityd.

Huvudmetoden i detta arbete kommer att vara kvantitativ. Detta innebär att jag kommer att arbeta med siffror och tabeller. Holme & Solvang (1991, 153-155) varnar framtida forskare för att siffrorna lätt uppfattas som en objektiv sanning. De hävdar att ett visst förhållande inte blir mer objektivt eller sannare bara för att man kan uttrycka det i siffror. Siffrorna inbjuder till ett omfattande missbruk inte bara från forskarens sida utan även av andra – då utan att forskaren har kontroll över hur resultaten används. Den kvantitativa forskningen kan inte heller exakt belysa, hurdana strategier och processer de testade har använt (Sajavaara & Piirainen-Marsh 1999, 217-218). Vad den kvantitativa metoden beträffar, framhäver Holme & Solvang att forskaren alltid skall stå på avstånd och observera och inte själv vara en del av det han studerar.

Denna avhandling har även drag som har att göra med den kvalitativa forskningen. Under de senaste åren har kvalitativa forskningsmetoder ökat sin popularitet (Sajavaara & Piirainen-Marsh 1999, 217-218). Enligt Holme & Solvang (1991, 100-101) präglas den kvalitativa forskningen av en närhet till enheterna i undersökningen. Jag har nog träffat abiturienterna ”ansikte mot ansikte” men det rör sig ingalunda om en närhet som har vuxit fram under en längre tidsperiod. En kvalitativ forskningsrapport kännetecknas ytterligare av att den bör innehålla direkta citat, som visar individernas egna uttryckssätt, fortsätter Holme & Solvang. I

min undersökning kommer det inte att ingå sådana citat, även om jag i viss mån anser att elevernas egna formuleringar är riktigt intressanta. Så är fallet i samband med motivationen.

1.3. Tidigare forskning

I Jyväskylä har behärskning av svensk grammatik tidigare studerats bl.a. av Leena Nykänen (1990) samt av Anne Haikala och Elisa Kiviniemi (1990). Mariana Honkavaara (1994) har för sin del forskat kring hur elevernas språkkunskaper i skrift utvecklas under gymnasietiden. Det är frågan om en pro gradu –avhandling vid Helsingfors universitet. Ytterligare fick jag tag på intressant forskningsrapport som presenterar centrala metoder kring grammatikundervisningen i gymnasiet. Den är skriven av Olavi Alaniva, lektor i svenska språket vid Uleåborgs universitet. Skolstyrelsen har på 1960-talet gett ut två forskningsrapporter av Sauli Takala som redoför bl.a. för hurdana prestationer hela åldersklassen uppnått i svenskan. Takalas test genomfördes i den dåtida grundskolan och testet riktades till alla elever.

Syftet med Nykänen (1990,4) avhandling var att utreda hur eleverna i första klassen i gymnasiet behärskar de vanligaste grammatiska strukturerna i svenska språket. För att kunna samla in information om gymnasisternas språkbehärskning hade Nykänen använt både flervalsuppgifter och produktiva uppgifter. Hon var själv lärare och uppgifterna i testet bestod av strukturer som enligt hennes erfarenheter var svåra för eleverna. Efter testet hade hon intervjuat några av dem och i de flesta fall hade de skylt på sin dåliga lärare om de hade misslyckats i testet. Lärarens inverkan på testresultaten togs alltid fram av eleverna även om Nykänen inte ens hade frågat något om läraren. Nykänen (1990, 52-55) är förvånad över att läraren enligt eleverna alltid var orsaken till att eleverna inte hade orkat läsa sina läxor. I synnerhet poängterar Nykänen elevernas svårigheter att skilja mellan en huvudsats och en bisats. Kanske visste eleverna att en *att*-sats var en bisats, men i samband med någon annan underordnande konjunktion var det svårt för dem att uppfatta att det var fråga om en bisats.

Haikala & Kiviniemi (1990, 44) kommer med särskilda kriterier beträffande analys av resultaten. De har ägnat mycket tid åt att diskutera analysvårigheterna med erfarna lärare.

Därför har de använt följande skala: 80-100% god behärskning, 50-80% nöjaktig behärskning och 0-50% otillfredsställande eller svag behärskning. Denna bedömningskala kan inte som sådan användas i produktiva uppgifter, eftersom de är mera krävande än flervalsuppgifterna. Haikala & Kiviniemi (1990, 91-93) uttrycker sin oro för att eleverna inte har tagit deras undersökning så allvarligt. I denna avhandling tar jag dock avstånd från den ovannämnda skalan, eftersom den inte skulle ge en rättvis bild av elevernas språkförmåga. Användning av en liknande skala skulle enbart leda till att en stor del av teststrukturerna behärskas otillfredsställande eller svagt.

Honkavaara jämför gymnasisternas uppsatser i första, andra och tredje årskursen för att kunna beskriva hur elevernas språkbruk i skrift förändras under gymnasietiden. Hennes material består av sammanlagt 66 uppsatser som har skrivits av elever i årskurs 1 (22 uppsatser), 2 (22 uppsatser) och 3 (22 uppsatser). Honkavaara uppger att species, böjning av adjektiv och verb och huvudsatsens ordföljd är de största felkällorna oavsett vilken årskurs eleven går i. Vad adjektivets predikativa användning beträffar, glömmer eleverna att böja adjektivet enligt huvudordets genus och numerus eller så tar de ändelsen *-t* i onödan. Andelen adjektivkongruensfel ökar avsevärt i andra årskursen och är tämligen stor också i tredje årskursen. Däremot framgår det av Honkavaaras studie att adjektivkomparationen inte vållar några större svårigheter för eleverna. Även om antalet genusfel i början av gymnasiet är stort, minskar de ändå i takt med att studentprovet närmar sig.

Alaniva (1975, 1-3) ställer sig kritisk till att det inte föreligger någon förteckning av de grundläggande strukturer som eleven borde behärska när han gått ut gymnasiet. Han hänvisar närmast till gymnasiets läroplan från år 1971. Alaniva anser vidare att det lämnas alltför mycket ansvar för de enskilda lärarna när de själva får avgöra, vilka strukturer som är centrala. Enligt honom skall man allra först forska i de olika strukturernas frekvens i svenskan. Alaniva (1975, 9) föreslår att de muntliga övningarna i språkstudion är till stor nytta i samband med grammatikinläringen. "En grundregel för bundna talövningar är att nya strukturer övas med kända ord och nya ord med kända strukturer" (Alaniva 1975, 9). Läraren skall övertyga eleverna om att inläring av nya strukturer är nyttig även för kommunikationen. Alaniva redogör även för både fördelar och nackdelar med olika undervisningsmetoder. Fördelen med den induktiva metoden är att eleverna aktivt får delta i inlärningsprocessen och framför allt kan de härleda den grammatiska regeln ur

exempelmeningarnas mångfald. Utgångspunkten är således den grammatiska kunskap som eleven redan har tillägnat sig. Läraren kan ha några exempel på en transparang och resten av exempelmeningarna kan gemensamt letas fram i textstycket. Den enda nackdelen med denna metod är att det tar mycket tid. Med tanke på inläringen betonar Alaniva att korta övningsstunder som upprepas ofta är mera effektiva än ensidig grammatik-input. Motsatsen till den induktiva metoden är deduktion. Den deduktiva metoden har under de senaste åren mött rätt så hård kritik, även om den fortfarande kan tillämpas med mera avancerade studenter. Först presenteras alltid en grammatisk regel som efterföljs av enstaka exempelmeningar. Enligt mina egna skolerfarenheter gynnas den induktiva metoden även i den nutida skolundervisningen. Alaniva vill dock framhäva den tidsbesparande effekten i samband med den deduktiva metoden. (Alaniva 1975, 15-18.)

Takala (1968, 11) konstaterar att språken kan sägas tillhöra den ämnesgrupp där en ny kunskap logiskt byggs upp på det redan inlärd. Blir det luckor i ens kunskaper, kan detta i någon mån hindra fortsatt inläring i samma ämne. I längden blockeras inläringen totalt om eleven inte får någon stödundervisning. Takala (1968, 11) strävade till att utveckla en provserie som så mångsidigt som bara möjligt mäter olika delområden i ens språkfärdighet. För elevernas del gällde det t.ex. att kunna skilja mellan en grammatisk korrekt struktur och en struktur som var språkvidrig. Resultaten i undersökningen kan anses vara pålitliga eftersom antalet respondenter är hela 873 individer. Gardner och Lambert (Takala 1968, 11) poängterar att motivationsfaktorer och studerandenas attityder alltid är värda att beaktas när man drar slutsatser om inlärningsresultaten. Lämpligheten för språkstudier har givetvis också en inverkan på prestationsnivån. Takala (1968, 13-15) understryker att flickorna har mera språklig begåvning än pojkarna. Detta begrundar han med ett verbalt intelligenstest där behärskningen av synonymer och ordgrupper testades hos både flickor och pojkar. Skillnaderna i prestationsnivån syns även i elevernas vitsord. Pojkarnas vitsord i svenskan var i genomsnitt 6,3 medan flickornas medeltal var 7,2. Skillnaden (0,9) är statistiskt signifikant.

2. TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING

Marika Tandefelt (1998, 28) ifrågasätter möjligheterna att bedöma språkfärdighet och problematiserar frågan om vad man egentligen kan, när man kan ett språk. Kan man ens mäta

språkfärdighet? Tandefelt tors ge ett nekande svar på frågan eftersom språkfärdighet enligt henne blir just så djup som människans liv är långt. Hon bedyrar att det inte föreligger några som helst medel att mäta språkfärdigheten på ett uttömmande sätt. Inga mätningar skulle göra rättvisa åt den enskilde språkbrukarens fulla kompetens och performans, försäkrar Tandefelt. "När man har färdighet i ett visst språk behärskar man såväl universella språkdrag, som förekommer i alla mänskliga språk, som specifika drag, som utmärker det enskilda språket" (Tandefelt 1998, 29). Termen 'langue' avser ett enskilt språk som skiljer sig från andra språk i tillräckligt hög grad eller som på andra grunder brukar klassificeras som ett språk. Förutom en färdighet måste en språkbrukare även ha många kompetenser. Begreppet kompetens kan bl.a. syfta på kunskapen om språkliga regler. Enligt Tandefelt handlar det om en inneboende språkkänsla, ett språköra. Ytterligare betonar Tandefelt språkbrukarens sinne för korrekthet. (Tandefelt 1998, 29-31.)

Det nyttiga med Tandefelts artikel är att hon presenterar tre perspektiv som vi kan välja emellan när vi granskar språkfärdigheten. Dessa perspektiv är språkvetar-, utifrån- och inifrånperspektiv. Då språkbrukarens kompetens och performans beaktas genom någon typ av organiserad iakttagelse eller test handlar det om språkvetarperspektiv. Tyvärr kommer vi på detta sätt inte åt att testa språkbrukaren i tillräckligt många olika situationer, så att vi kunde få en mångsidig bild av hans/hennes språkförmåga. Ifall omvärlden tillåts bedöma vår språkfärdighet rör det sig om utifrånperspektiv. M.a.o. innebär utifrånperspektivet att vi helt litar på lyssnarens/läsarens språkkänsla och låter dem avgöra om det de hör/läser representerar fullgod språkfärdighet. Till sist nämner Tandefelt inifrånperspektivet som åtminstone delvis utgör grunden för den föreliggande undersökningen. Språkbrukaren erbjuds en möjlighet att själv bedöma sin språkfärdighet. Var och en av oss har sannolikt en bestämd uppfattning om vad vi kan respektive inte kan. Å andra sidan kan vi nog ha fel också. Det är mänskligt att somliga underskattar sig själva medan några visar tendens till att överskatta sin förmåga. Felbedömningen kan bero på att människan inte har tillräckligt underlag för sin självskattning. Enligt Tandefelt (1998, 33) lär tendensen att uppvärdera respektive undervärdera den egna språkfärdigheten vara avhängig av kön och språkkänsla. Abiturienternas självskattning borde nog vara lättare att hantera än barnens eftersom fullvuxna har mera livserfarenhet och starkare identitet än barnen. Tandefelt uppmuntrar alla som skapar språktest till att arbeta med så många perspektiv och metoder som bara möjligt för att komma rejält under det opålitliga ytflytet. (Tandefelt 1998, 34.)

Ari Huhta (1993, 77-78) presenterar teorier som har präglat både språktesten och språkundervisningen i anglosaxiska länder. Enligt Huhta skall forskaren för det första komma underfund med begreppet språkfärdighet och hur eleven tillägnar sig ett främmande språk. Huhta råder alla språktestare att anlita någon teori om språkfärdighet. Annars kan det hända att testet mäter någonting helt annat än språkbehärskning. När forskaren skapar ett språktest reflekterar han alltid över sina egna uppfattningar om språket. Det centralaste temat som ofta vållar problem är att avgöra, vad språkfärdighet egentligen är. Handlar det om en enskild komponent eller består den av olika delar? Hur anknyter de olika delarna till varandra? Huhta hänvisar till betoningarna på 1950-talet då man utgick från reliabilitet i språktesten. Detta bidrog till att dåtida språktest ofta kännetecknades av flervalsfrågor eftersom det ansågs vara behändigt att korrigera dem. (Takala 1993, 77-79.)

John Oller (Takala 1993, 80-81) kom i sin forskning på 1970-talet fram till att språkfärdighet faktiskt är en enda färdighet. Oller ansåg att språkbrukaren kan förutsäga en stor del av den text som han kommer i kontakt med. Språkbrukaren kan dra nytta av redundans som förekommer i den vardagliga kommunikationen. Detta har att göra med den omgivande kontexten och kunskapen om världen. Tack vare nya statistiska metoder kom åtskilliga forskare på 1980-talet ändå fram till att språkfärdighet kan bestå av flera delkomponenter. Nutida forskningsmetoder har möjliggjort att man rätt så pålitligt kan urskilja djupstrukturen i olika kunskaper. Oller har också själv godkänt de nyaste forskningsresultaten. Bachman och Palmer (Takala 1993, 81) påpekade år 1981 att läsning och tal är skilda kunskaper även om det finns ett samband mellan dem.

Huhta och Takala (1999, 180-182) påminner forskarna om att evalueringen ofta har med makt att göra. Testresultaten utgör vanligtvis grunden för vitsordet eller så ger de tillträde till vissa yrken och läroanstalter. Då forskaren innehar denna slags makt skall han även ta ansvar för testningens kvalitet och följderna. Det rör sig sålunda om vissa etiska principer och deltagarnas allmänna rättigheter som man alltid skall fästa uppmärksamhet vid. Teoretisk kunskap är absolut nödvändigt även om innehållet i testet skulle formas av inlärningsmålen i undervisningen. Syftet med evalueringen är att hjälpa oss förstå de individer som har utsatts för testet. Vi kan uppleva någonting nytt om deras egenskaper. I det undermedvetna har forskaren alltid en dold, teoretisk uppfattning om språkfärdigheten. Teorierna är dock inte att

betrakta som några recept som löser alla problem vid skapandet av ett språktest. Den valda teorin är dock till nytta när man väljer testningsmedel och drar större riktlinjer. Nuförtiden vill många forskare ytterligare kartlägga förhållandet mellan språkfärdighet och andra kognitiva respektive sociala färdigheter hos människan.

Hur kan man då evaluera språkkunskaper? Det kan skiljas mellan muntliga språktest och traditionella skriftliga testtyper där man använder papper och penna. För det första skall forskaren göra klart för sig, vad som är syftet med testet och vilka delar i språkfärdigheten testet skall täcka. Varje testtyp har sina fördelar och nackdelar. Det är högst osannolikt att man får en pålitlig bild av språkbehärsningen om testet bara mäter t.ex. strukturer i skriftspråket. Takala och Huhta (1999, 211-213) lyfter fram två centrala begrepp som kommer till användning när man sysslar med språktest och evaluering. Ända till 1970-talet var reliabiliteten den viktigaste egenskapen i evalueringen. Reliabilitet innebär att testresultaten förblir likadana även om testet upprepas flera gånger med samma målgrupp. Med begreppet avses även att testet skall vara logiskt och exakt uppbyggt. Sådana faktorer som t.ex. längden i testet, svårighetsgraden och delarnas homogenitet kan förorsaka mätningsfel. Är elevernas psykiska respektive fysiska tillstånd inte optimalt, förminskar det reliabiliteten. Under de två senaste decennierna har reliabiliteten i någon mån hamnat i skuggan av validiteten. Det står för att forskarna skall kunna motivera självevalueringen och på ett vettigt sätt dra nytta av testresultaten. Man skall komma med goda argument till sina tolkningar.

Hur blir det möjligt att mäta elevernas attityder och språkbehärsning? Jaakkola (1997, 94) föredrar den s.k. Likert-skalan, som hon använder när hon i sin avhandling mäter attityder, åsikter och allmänna uppfattningar. Enligt Jaakkola är det bäst att man använder en femgradig skala för att resultaten skall bli pålitliga. Nackdelen med den femgradiga skalan (en udda skala) är att den ofta innebär alternativet "vet icke". Jaakkola betonar att öppna frågor bidrar till förekomsten av mer detaljerad information, men å andra sidan är innehållet i de öppna frågorna svårare att klassificera. Ytterligare kan det skiljas mellan subjektiva och objektiva språktest. Flervalsuppgifterna betraktas som typiska exempel på objektiva test. Ett subjektivt test kan däremot vara en uppsats, som bedöms enligt bestämda kriterier. (Henning 1987, 4.) Trots all den kritik som riktats mot Likert-skalan, har jag dock använt den i mitt frågeformulär. Annars skulle det blivit svårt att dra några som helst paralleller mellan testresultaten och självevalueringen. Med tanke på självskattning hos eleverna kunde det dock

ha en negativ inverkan på resultaten att eleverna på förhand meddelades om testet. Detta ledde eventuellt till att självskattningen hos eleverna ändrades i en viss riktning. Kanske var de spända före testet eftersom de visste jag skulle fästa uppmärksamhet vid huruvida de överskattar respektive underskattar sig själva. Denna s.k. Hawthorne-effekt är känd från många olika sammanhang. Keskinen och Mikkonen (1985, 38-39) har observerat två bilistgrupper som båda har utsatts för olika slags trafikuppfostran. I det fallet hade utbildningen skapat förutsättningar för att bilisterna i den ena gruppen var mer benägna att märka sina egna risker i trafiken än i den andra gruppen. På denna femgradiga skala i det föreliggande testet har eleverna markerat hur de upplever svårigheten hos de elva grammatiska strukturerna. Likert-skalan underlättar analysen eftersom varje elev har satt ett kryss på någon av siffrorna.

Olika författare ställer mycket hårda krav på både innehållet och de strukturella aspekterna i ett frågeformulär. Strukturen får inte vara oklar och det gäller att använda ett begripligt språk. Frågeformuläret får inte heller bli för stort; de svar man får kan också bli mindre seriösa. Frågor som har att göra med värderingar kommer alltid att vara ledande. (Holme & Solvang 1991, 177-179.) Holme & Solvang (1991, 202) är av den åsikten att bortfallet borde studeras innan man ens inleder analysen av informationen. I min undersökning skulle det innebära att jag gallrar ut alla de elever som har ett extra stort bortfall. Holme & Solvang föreslår att individerna med ett betydande bortfall helt ställs utanför analysen. I min enkät förekom hos två elever ett bortfall på mer än 30%, men jag har ändå tagit med dem i analysen. Allmänt taget varierar bortfallssiffrorna mellan 10-15% men det är på sätt och vis positivt att bortfall väldigt ofta är mindre än 10%. Detta är ett uppenbart tecken på att eleverna åtminstone har försökt lösa uppgifterna.

Det kan vara tämligen svårt att bedöma svaren i produktiva språktest. Det kräver att det finns en mall som är noggrant genomtänkt och enkel att följa. Ofta kan det dock vara besvärligt att framställa en sådan. Flervalsprov brukar vara populära eftersom bedömningen av provet kan genomföras på kort tid. Med hjälp av datorn får man även pålitliga statistiska uppgifter om resultaten. (Oscarson 1988, 15-16). Oscarson (1988, 18-19) presenterar en mall enligt vilken produktiva svar kan bedömas. Han konstaterar: "För 'Fullständigt och korrekt svar' gavs 2 poäng, för 'Fullständigt svar med språkliga brister (andra språkliga fel än stavfel), som dock inte är så allvarliga att kommunikationen blockeras, alternativt ofullständigt eller oartigt men

korrekt svar' gavs 1 poäng och för 'Ofullständigt svar med stora språkliga brister; svar som helt blockerar kommunikationen' gavs 0 poäng." Denna skala har jag inte kunnat tillämpa eftersom jag anger den procentuella andelen fullständiga och korrekta svar. I min bedömning finns det inget mellanstadium för fullständiga svar med språkliga brister. Lösningprocenten i tabellerna står således för fullständiga och korrekta svar. Arbetsbördan skulle ha blivit alltför tung om jag hade börjat skilja mellan delvis korrekta och helt språkvidriga fall.

3. ELEVERNAS SPRÅKLIGA BAKGRUND OCH MOTIVATION

Frågorna i enkäten (se bilaga 1, s.45) besvarades av 25 flickor och 21 pojkar. I båda skolorna rörde det sig om den sjunde och samtidigt den sista kursen i svenskan som B-språk. Man kan dock inte skryta med elevernas vitsord som man endast blir upprörd över. I det ena gymnasiet var hela gruppens genomsnitt 6,86 och i det andra gymnasiet blev genomsnittet ännu lägre, 6,66. Flickornas genomsnitt i gymnasierna var 7,71 respektive 6,94. Pojkarna hade fått nöja sig med avsevärt sämre vitsord eftersom deras vitsord i medeltal var 6,47 och 5,83. Det råder inget tvivel om att lärarna jämt och ständigt är utsatta för en enorm stress när de brottas med elever av t.ex. just den här typen. Frågan om en eventuell utvidging av det s.k. strukturförsöket i studentprovet är aktuell i hela landet. Det rapporteras ofta i nyheterna att bara 10 % av eleverna väljer bort svenskan i de gymnasier som deltar i strukturförsöket. Därför ville jag mäta elevernas intresse för svenskan och ställa en fråga om deltagandet i studentprovet också. Det visade sig att det trots allt finns skäl till oro med tanke på att hela 39,2 % av eleverna ville slopa den obligatoriska studentsvenskan eller så ville de inte ta ställning till frågan. 23,9 % av gymnasisterna vägrade direkt att delta och den återstående delen hade kanske inte tänkt igenom saken. En elev var skeptiskt inställd även om hon hade åtta i betyget. I min enkät ingick också frågan om eleverna kunde tänka sig ett äktenskap med en svensktalande person. Äktenskapet med en svensk(a) har kanske inte någon relevans för motivationen och därför vill jag precisera att här närmast avses kulturfaktorer. Det kan ju hända att eleverna inte har några som helst planer på att gifta sig. Nästan en fjärdedel av eleverna, 23,9 , ansåg att ett äktenskap med en svensk(a) var helt uteslutet. Det är i varje fall glädjande att den övervägande majoriteten inte påverkas av fördomar i äktenskapsfrågan. Eleverna är sålunda kapabla att hålla sina innersta känslor för svenskan och svenskar isär. Det vore intressant att veta vad som har kommit i vägen för den fjärdedel som inte kunde

föreställa sig någon svensk livskamrat. Har de kanske flera dolda motiv? Vitsordet är inte att betrakta som någon lösning eftersom också en elev med vitsordet nio har gett ett nekande svar. Kanske ser de äktenskapsinstitutionen som helt onödig för den moderna samlevnaden överhuvudtaget.

Jag ville även ta reda på hurdana kontakter eleverna hade med svenskan utanför skolan. Tabell 1 visar fördelningen av de olika alternativen i testet (se bilaga 1).

Tabell 1 Elevernas kontakter med svenskan - % av individer

typ	f (elever)	n (elever)	%
a) sv. TV-program	21	46	45,6
b) sv. musik/radiokanal	16	46	34,7
c) att skriva brev på sv.	1	46	2,1
d) sv. böcker/tidningar	6	46	13,0
e) vänner/bekanta i Norden	9	46	19,5
f) inga kontakter alls	18	46	39,1
g) något annat	-	-	-

Mindre än hälften av klassen tittade på svenskspråkiga TV-program och på detta sätt kom de i en passiv kontakt med svenskan. Ungefär en tredjedel hade för vana att lyssna på en svenskspråkig radiokanal eller så lyssnade de på svensk musik. Att skriva brev på svenska var något främmande för så gott som alla och det traditionella skrivandet har kanske blivit ersatt med e-post och textmeddelanden. Det är synd att eleverna har så ensidiga kontakter med det andra inhemska språket. Detta är ett tecken på att ungdomarna inte vill anstränga sig utan de bara sväljer det som matas in genom medierna. Nio elever umgicks med sina svenska bekanta eller släktingar bosatta i Sverige och på detta sätt kunde de öka sin kännedom om det svenska samhället. Meningsutbytet med släktingarna i Sverige sker dock sannolikt inte alltid på svenska, vågar jag förmoda. Kanske får man ändå nya intryck av den svenska omgivningen.

Elevernas inställning till svenskan hade inte nämnvärt förändrats under skolåren. Åtta elever (17,3%) hade lyckats utveckla sin kontakt till svenskan i en positiv riktning. 56,5% av eleverna uppgav att deras inställning inte hade genomgått några förändringar alls. En minoritet på 13 % hade blivit smittad av det allmänna motståndet mot svenskan eller sedan var det något annat som hade fått dem att avsky svenskundervisningen i skolorna. Enligt dessa elever har attityderna ändå förändrats åt sämre håll just på grund av skolan. Den sjätte frågan i bilagan efterföljdes av blanka rader så att eleverna kunde motivera varför det är roligt/likgiltigt/motbjudande att läsa svenska i skolan. Allmänt taget kan man konstatera att lärarens roll understryks upprepade gånger i flera svar. I slutet av gymnasiet började många elever verkligen uppskatta sin högstadielärare om personen i fråga hade varit strikt och ställt krav på eleverna. Eleverna påpekade att läraren får vara trevlig också men man frestas då till föra ett lättjefullt liv. Detta är nyttigt att veta för var och en som tänker undervisa på högstadiet i framtiden. Till positiva anmärkningar hörde också faktumet att det är en rikedom att lära sig nya språk. Några elever ansåg att det var lättare med svenskan än med engelskan. Svenskleksionerna sades vara trevligare och intressantare men det har ju med den enskilda lärarens personlighet att göra. Varje elev har uttryckt sin subjektiva åsikt. Under årens lopp har positivt inställda elever fått mera förståelse för språket och dess strukturer.

Största delen av eleverna tvivlade på att de skulle behöva svenska i framtiden men å andra sidan medgav de att mångsidiga språkkunskaper aldrig är till någon skada. Det hävdades även att lärarna har en alltför snabb takt i undervisningen så att man inte hänger med. En elev sade t.o.m. att han blir helt förlamad av svensk grammatik även om svenskan i jämförelse med franska är rätt så enkel. På lågstadiet hade eleverna fått höra rykten om att svenskan kommer att bli ett fruktansvärt svårt språk och dessa felaktiga påståenden kunde man sedan aldrig bli av med. Eleverna var arga över att de varken klarar grundskolan eller studentprovet om de inte anstränger sig med svenska. Några enstaka elever saknade möjligheten att använda svenska i praktiken eftersom de redan hade fått dra nytta av kunskaper i övriga främmande språk utanför skolan. Puberteten hade lämnat sina spår hos många elever som nu ångrade att det fanns stora brister i deras grundläggande kunskaper. De svagaste eleverna blev frustrerade av att hur de än försökte så blev vitsordet inte mycket bättre. Man fick sålunda ingen lön för mödan.

4. ELEVERNAS PRESTATIONER I DET PRODUKTIVA TESTET

I detta kapitel skall jag presentera alla de item som ingick i mitt frågeformulär (se bilaga 1, s.45). Anvisningarna gavs dock på finska i den version som delades ut till eleverna. Här har jag använt fet stil i syfte att förtydliga de former som eleverna borde ha fyllt i i luckorna. I samband med några uppgifter var det problematiskt att avgöra vad som egentligen borde tolkas som en felaktig form. Det förekom förvånansvärt många avvikelser från grammatiska normer men jag försöker ändå analysera felen så långt som det går. Jag tänker ge bevis på varför just de föreliggande strukturerna är värda att testas. Därtill skall jag fästa uppmärksamhet vid om det föreligger någon korrelation mellan testresultaten och självevalueringen men detta behandlas skilt i det femte kapitlet.

4.1. Verbböjningen

Syftet med denna uppgift var att testa om eleverna kan böja svenska verb som inte förekommer i någon bestämd kontext. Verbböjningen utgör grunden språkets syntax och utan verb kan man inte bilda vettiga meningar. Jag valde verben *njuta* och *slå* som exempel på starka verb och det frekventa verbet *läsa* som ett exempel på den svaga verbböjningen. En av böjningsformerna var färdigt angiven (se bilaga 1, s.45). Här är det naturligtvis klart att man antingen kan bilda temaformerna till dessa verb eller så klarar man inte av det. Det kan således inte förnekas att slumpen är en betydande faktor i denna slags övning. Å andra sidan är det tämligen svårt att skapa ett språktest där verbböjningen testas på ett mångsidigt sätt om man i samma test vill utreda hur pass duktiga eleverna är på att använda de övriga strukturerna i svenskan.

Uppgift: Fyll i luckorna med de rätta formerna av det angivna verbet: infinitiv – presens – imperfekt – supinum

njuta	-	njuter	-	njöt	-	njutit	nauttia
slå	-	slår	-	slog	-	slagit	lyödä
läsa	-	läser	-	läste	-	läst	lukea

Tabell 2 Behärskning av verbböjningen i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
njuta	36	46	78,2	2,1
slå	36	46	43,4	4,3
läsa	36	46	78,2	-

Här har jag godkänt svaren om alla formerna av verbet har varit rätta. Vad verbet *slå* beträffar kan den angivna formen *slagit* ha bidragit till att eleverna inte har kommit på den rätta böjningen. Det förekom bl.a. följande böjningsförslag hos eleverna: * *slija – slijer – slug – slagit*, * *slaga – slager – slåg – slagit*, * *slo – slor – slot – slagit*. Det överraskande är den låga lösningsprocenten för verbet *läsa*, eftersom jag hade trott att det var ett bekant verb för alla individerna. Det verkar vara ett faktum att man kan gå ut gymnasiet utan att ens kunna böja ett av de viktigaste verben i svenska språket. En femtedel av abiturienterna lyckas åtminstone komma undan. Jag undrar varför eleverna felaktigt tror att imperfektformen lyder *läs*. Eventuellt har de svårigheter med begreppen imperfekt och imperativ. Formen *läs* är ju imperativ och det torde inte ha någonting anknytning till det förflutna. Det låter inte bara språkvidrigt utan t.o.m. underligt om man säger: * *I går läs jag en spännande bok*. För övrigt var formerna till verbet *läsa* helt acceptabla. I enlighet med *slå* är *njuta* ett oregelbundet verb. Då upptäckte jag ett antal uppseendeväckande former som eleverna hade att erbjuda: * *njuda – njuder – njöt – njutit*, * *njuna – njutar – njöt – njutit*, * *njöta – njöter – njöt – njutit*, * *nöjda – nöjder – njöt – njutit*, * *njusa – njuser – njöt – njutit*. Verben *slå* och *njuta* hör till de verb som eleverna lär sig utantill i gymnasiet. De finns med i verblistorna som är bifogade till alla läroböcker för svenska. Svårigheterna med verbböjningen skulle kunna förtydligas om jag kunde plocka fram exempelmeningar ur elevernas uppsatser.

4.2. Bruket av partikeln *att*

Med denna testuppgift ville jag ta reda på huruvida eleverna är medvetna om när partikeln *att* skall sättas ut. Satserna 1 och 2 står för verb som i enlighet med hjälpverben inte efterföljs av partikeln *att*. Den tredje satsen uppvisar en a.c.i.- konstruktion, där partikeln *att* också uteblir. Konstruktionen *få ngn att göra ngt* är ett undantag och det testas i sats 4. Nu efteråt måste jag erkänna att jag kunde ha tillämpat denna uppgift på andra ordklasser också. Det är tämligen ensidigt att mäta behärskning av partikeln *att* bara i samband med de verb som liknar hjälpverb. Infinitivmärket används ju i många andra konstruktioner också.

Uppgift: Sätt ut partikeln *att* om den behövs.

- 1 I kväll hinner vi nog inte ____ förbereda oss.
- 2 De tycks ____ vara duktiga.
- 3 Vi grannen grannen ____ sjunga i duschen i går kväll.
- 4 Pappa fick barnen att spela fotboll.

Tabell 3 Behärskning av partikeln *att* i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1 utelämning	24	46	52,1	-
2 utelämning	13	46	28,2	-
3 utelämning	37	46	80,4	-
4 att	35	46	76,0	-

Tabellen visar att eleverna behärskade den tredje satsen allra bäst medan bruket av *att* i samband med verbet *tyckas* var mest problematiskt. Fördelningen mellan de olika satserna är förhållandevis ojämn och det är knepigt att ge någon förklaring till det. Jag förmodar att en del av eleverna inte har känt till betydelsen hos verbet *tyckas* för att inte tala om hur det böjs. Eleverna har sannolikt inte kunnat skilja det från verbet *tycka* som betyder något helt annat. Det är också värt att fundera om eleverna har dragit den slutsatsen att partikeln *att* åtminstone en gång måste sättas ut i hela uppgiften när den i satserna 1,2 och 3 har uteblivit. Detta är mycket möjligt när det rör sig om den elevgrupp som inte har brytt sig om testet.

4.3. Konditionala satser

Här testas om eleverna vet hur *-isi-* formerna översätts till svenska. Det är meningen att utreda, om de kan använda konstruktionerna *skulle+infinitiv* och *skulle+ha+supinum* i en huvudsats. Villkorsbisatser inledda med *om* har jag dock inte tagit med i analysen. I den första meningen testas andra konditionalis och i den andra meningen ägnas vikten åt första konditionalis.

Uppgift: Översätt meningarna till svenska enligt den finska modellen.

- 1) De **skulle ha varit** så glada, om du hade kunnat komma.
He olisivat olleet niin iloisia, jos olisit voinut tulla.
- 2) Var **skulle du vilja bo/skulle du bo**, om du fick välja fritt?
Missä sinä haluaisit asua, jos saisit valita vapaasti?

Tabell 4 Behärskning av konditionalis i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	23	46	50,0	-
2)	30	46	65,2	-

Ser vi på sats 1), har jag godkänt bara de svar, där *skulle ha varit* förekommer. Andra konditionalis består sålunda av *skulle + ha + supinum av huvud verbet*. Det mest typiska felet var att eleverna skrev *De skulle vara så glada...* Detta motsvarar dock inte den finska översättningen och med tanke på denna faktor är lösningsprocenten ändå rätt så bra. Eleverna har antagligen inte läst så noga vad de egentligen skulle översätta. Ett annat vanligt misstag var att hjälpverbet *ha* blev bortglömt. Några elever hade bytt ut formen *varit* mot andra supinumformer och därför förekom även lustiga översättningsförslag: *De skulle hade blivit så glada...* och *De skulle har haft så glada*. Den första konditionalisen i sats 2) bildas med hjälp av *skulle+infinitiv*. Denna form är lättare att konstruera än ovannämnda andra konditionalis. Eleverna bekantar sig med denna struktur redan i nionde klass i grundskolan. I mitt tycke är det modala hjälpverbet *vilja* inte så centralt här och jag har godkänt svaren även om *vilja* inte har satts ut. Däremot har jag dock reagerat på alla möjliga kombinationer som antingen grammatiskt eller innehållsmässigt avviker från normen.

Följande svar förekom:

- (2) a. Var vill du bo, ...?
 b. Var ska du vilja bo, ...?
 c. Var skulle du gillar bo, ...?
 d. Var vill du bor, ...?
 e. Var skulle du bor, ...?
 f. Var skulle du ville bo, ...?
 g. Var skulle du vilja att bo, ...?
 h. Var skulle du vilja bor, ...?

Enligt mina strikta bedömningsprinciper har de ovannämnda formerna inte blivit godkända. Allt tyder på att eleverna blandar ihop benämningarna *huvudverb* och *hjälpverb*. *Skulle* är ett hjälpverb och på grund av detta skall huvudverb inte uppvisa någon presensändelse. I enlighet med denna regel är även *vilja* ett hjälpverb, något som gör infinitivmärket *att* onödigt. Alla har inte ens betecknat finskans *-isi*-form med ordet *skulle* utan de har gått raka vägen till indikativ. Även om det är grammatiskt korrekt att säga *Var vill du bo?* har jag trots allt förkastat det eftersom jag har varit ute efter en *skulle*-konstruktion. Den finska modellen är dessutom i presens och av denna anledning hör imperfektformen *ville* inte till den svenska versionen heller.

4.4. Passiv

Syftet med denna uppgift är att ta reda på, om eleverna kan bilda passiv i svenskan. Här handlar det om s-passiv, bli-passiv och vara-passiv. Eleverna väntas kunna förvandla en aktiv sats till en passiv sats. Med tanke på den vardagliga kommunikationen är denna struktur givetvis av ringa betydelse men jag anser att passivtransformationen inte är för svår för elever som faktiskt har sinne för svenskan och dess strukturer. Satsens ytstruktur genomgriper förändringar när objekt i den aktiva satsen blir subjekt i den passiva satsen. Till skillnad från finskan skall passiv i svenskan alltid ha ett subjekt. Har den aktiva satsen inte något objekt måste man tillgripa pronomenet *det* som intar subjektets plats i passiv. I fall satsen inleds med en rörlig bestämning som anger plats, kan det formella subjektet ändå utebli. I samband med

bli- och vara-passiv rör det sig ytterligare om att kunna bilda perfektparticip av ett verb. Uppgiften kan verka ganska svår att lösa men språkligt begåvade elever klarar nog av det. Det gäller bara att ha ett brinnande intresse för språket.

Uppgift 1: Den följande satsen skall förvandlas till s-passiv:

Man pratar för mycket i den här föreningen.

Det pratas för mycket i den här föreningen.

Uppgift 2: Bilda bli-passiv av följande sats:

Den yngste jägaren sköt älgen.

Älgen blev skjuten av den yngste jägaren.

Uppgift 3: Bilda vara-passiv av följande sats:

Biljetterna såldes inte.

Biljetterna är osålda/inte sålda.

Tabell 5 Behärskning av passiv i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1) s-pass.	20	46	43,4	19,5
2) bli-pass.	2	46	4,3	21,7
3) vara-pass.	6	46	13,0	19,5

Det var tydligen enklast att förvandla den aktiva man-konstruktionen till s-passiv. Bruket av agens kom inte ens på fråga eftersom den aktiva satsen inte hade något objekt. I det här fallet kunde eleverna även undgå från sätta ut det formella subjektet *det* om de var osäkra. Det var mycket populärt att konstruera satsen med *I den här föreningen* i spetsen. Eleverna har dock på vissa ställen glömt att den aktiva man-konstruktionen och s-form av ett vanligt verb inte kan förekomma bredvid varandra i samma mening. I mitt tycke låter det likaså underligt om fundamentet utgörs av *för mycket*. Hos några elever rådde det uppenbar vacklan med begreppen presens particip och perfekt particip.

Följande presentation ger en uttömmande bild av feltyperna:

- (1) a. Man pratas för mycket i den här föreningen.
- b. I den här föreningen man pratas för mycket.
- c. I den här föreningen pratats för mycket.

- d. För mycket är pratats i den här föreningen.
- e. I den här föreningen pratats för mycket.
- f. I den här föreningen pratades för mycket.
- g. De pratats för mycket i den här föreningen.

Den låga lösningsprocenten i samband med bli- och vara-passiv är ett resultat av att de allra flesta inte kunde bilda perfektparticip av verbet *skjuta*. Utgångspunkten för hela omvandlingen är att upptäcka att formen *sköt* är imperfekt och syftar således på det förflutna. Valet av verbet har sålunda misslyckats. Imperfektformen *sköt* leder ändå till att satsen i bli-passiv omskrivs med formen *blev*. Siffrorna i tabellen tyder oförnekligen på en nedsatt förmåga att bilda bli- samt vara-passiv och det ger skäl till oro. Problemen vid bli-passiv har dock sannolikt även med någonting annat än perfektparticip att göra. Åtminstone en elev har inte vetat att agens markeras med prepositionen *av*. Man skall även inse att perfektparticipet kongruensböjs med subjektet och om man inte gör det så uppstår det ytterligare en felkälla. Det underligaste fallet var versionen med verbet *sköt* i satsspetsen liksom om det var meningen att bilda frågesatser. Verbet *sälja* tillhör däremot det vardagliga språket och därför borde formerna *såld-sålt-sålda* vara bekanta för alla som har följt undervisning. De språkvidriga svarens mångfald är ett besvärligt problem. Till skillnad från bli-passiv framhäver vara-passiv slutresultatet och inte själva verbhandlingen. Den aktiva satsen är en vanlig påståendesats: *Biljetterna såldes inte*. Resultatet beteckas då i nuet: *Biljetterna är inte sålda*. Det är nog inte någon stor avvikelse från normen om eleven skriver: *Biljetterna var inte sålda*. Ibland hade eleverna placerat nekningsordet *inte* i slutet av satsen. Obegripliga ändelser hade fogats till perfektparticip vilket fick mig att bli förbryllad. Även om det uttryckligen stod i anvisningen att det handlar om vara-passiv så hade en elev börjat skriva om verbet *ha*.

Felaktigt konstruerade satser som syftar på bli-passiv:

- (2) a. De blir yngste jägaren sköt älgen.
- b. Den yngste jägaren blev sköta älgen.
- c. Den yngste jägaren blir älgen sköt.
- d. Den yngste jägaren blir sköt älgen.
- e. Den yngste jägaren blev sköt älgen.
- f. Den yngste jägaren blev sköter älgen.

- g. Den yngste jägaren blev skötes älgen.
- h. Sköt älgen blir den yngste jägaren.
- i. Sköt älgen blev yngste jägaren.
- j. Älgen blev sköt.
- k. Älgen blev skötad av den yngste jägaren.
- l. Älgen blev sköt av den yngste jägaren.
- m. Älgen blev sköt den yngste jägaren.
- n. Älgen blev skötat av den yngste jägaren.

Felaktigt konstruerade satser som syftar på vara-passiv:

- (3) a. Biljetterna var inte såldats.
- b. Biljetterna var inte såldes.
 - c. Biljetterna var inte såld.
 - d. Biljetterna var sålde inte.
 - e. Biljetterna var inte sålden.
 - f. Biljetterna var inte sålt.
 - g. Biljetterna är inte såldes.
 - h. Biljetterna är inte såldan.
 - i. Biljetterna är inte såld.
 - j. Biljetterna är inte såldats.
 - k. Biljetterna hade såld inte.
 - l. Biljetterna såldes vara inte.
 - m. Biljetterna vara såldes inte.

4.5. Ordföljden

I denna övning vill jag ta reda på om eleverna kan skilja mellan huvudsats- och bisatsinledande konjunktioner. Svenskan är ett språk där eventuella rörliga bestämningar inte tål vilken satsposition som helst. De rörliga bestämningarna skall placeras före hela predikatet när det gäller bisatser. Ibland kan det röra sig om en verbkedja om predikatet består av flera delar. Konjunktionerna kan indelas i två grupper: underordnande och samordnande konjunktioner. Det är nyttigt att testa om eleverna är skarpa och inte blandar ihop *men* och *för*

med bisatsinledande konjunktioner. I den allra första meningen skall eleverna fråga sig vad som är predikatets plats i en svensk mening oberoende av om det är en huvudsats eller en bisats. Predikatet står nämligen alltid på andra plats i en påståendesats för att meningsbyggnaden inte skall strida mot Diderichsens satsschema. Man kan inte sätta orden i vilken ordningsföljd som helst utan ordföljden är strikt styrd av grammatiska regler. Hos många elever har hela övningen gått på stöpet från första början.

Uppgift 1: Inled satsen med ordet som skrivits med fet stil.

- 1) Eleverna har inte läst boken ***i skolan***.
I skolan har eleverna inte läst boken.

Uppgift 2: Bind ihop satserna med hjälp av den angivna konjunktionen.

- 2) De sade att de vill hjälpa. (MEN). De tog inte hänsyn till våra åsikter.
De sade att de vill hjälpa, men de tog inte hänsyn till våra åsikter.
- 3) Karin ville inte resa till Frankrike. (FÖR). Hon hade nyligen blivit mamma.
Karin ville inte resa till Frankrike, för hon hade nyligen blivit mamma.
- 4) Jocke ville skolka. (ÄVEN OM). Han hade alltid varit så plikttrogen.
Jocke ville skolka även om han alltid hade varit så plikttrogen.

Tabell 6 Behärskning av ordföljd i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	32	46	69,5	-
2)	14	46	30,4	2,1
3)	12	46	26,0	4,3
4)	28	46	60,8	2,1

Man har all anledning till att bli fundersam när man läser tabellen. Mindre än 70% av eleverna har klarat av att skriva en korrekt mening med **i skolan** som fundament. Det förekommer en bred, individuell variation och eleverna törs föreslå allt möjligt även om de egentligen borde ha lärt sig grundläggande saker om ordföljden redan på nybörjarnivån. Nekningsordet *inte* har t.ex. åtskilliga gånger hamnat på konstiga ställen. Om man spjälkar upp meningen i minsta tänkbara beståndsdelar ser man att *inte* ibland står som fjärde satsdel.

- (1) a. I skolan eleverna inte har läst boken.
b. I skolan har inte eleverna läst boken.
c. I skolan eleverna har inte läst boken.

- d. I skolan har eleverna läst boken inte.
- e. I skolan har eleverna läst inte boken.
- f. I skolan inte har eleverna läst boken.

Det var väntat att det skulle bli svårigheter med satserna b) och c). I all brådska har eleverna nöjt sig med att öga igenom frågeformuläret men de har inte tänkt på det de skriver. De har handlat väldigt mekaniskt. Felaktiga satser präglas även av en indirekt ordföljd. Det verkar som om respondenter betraktade dem som frågesatser. Dessa fel är mycket allmänna. Några av meningarna har inletts med den efterställda satsen så att de två satserna har bytt plats. Detta skulle dessutom innebära att predikatet ställs före subjektet. Möjligheten att träffa rätt är större, när eleven alltid håller fast vid bisatsordföljden. I finskan föreligger det inga liknande ordföljdsregler och det förklarar en del av felen. Elevernas svar kan grupperas för närmare granskning på följande sätt:

- MEN: (2) a. De sade att de vill hjälpa men tog de inte hänsyn till våra åsikter. (ordföljdsfel)
- b. ...men de inte tog hänsyn till våra åsikter.
 - c. ...men tog hänsyn inte till våra åsikter.
 - d. Men de tog inte hänsyn till våra åsikter, sade de att de vill hjälpa.
 - e. Men de sade att de vill hjälpa de tog inte hänsyn till våra åsikter.
 - f. Men tog de inte hänsyn till våra åsikter, de sade att de vill hjälpa.

- FÖR: (3)a. Karin ville inte resa till Frankrike för hade hon nyligen blivit mamma.
- b. ... för har hon nyligen blivit mamma.
 - c. ... för hade hon blivit mamma nyligen.
 - d. ... för hon nyligen hade blivit mamma.
 - e. För hade hon nyligen blivit mamma, Karin ville inte resa till Frankrike.

- ÄVEN OM: (4)a. Jocke ville skolka även om han hade alltid varit så plikttrogen.
- b. ...även om hade han alltid varit så plikttrogen.
 - c. ...även om alltid hade han varit så plikttrogen.
 - d. ... även om hade han varit så plikttrogen alltid.
 - e. Även om han hade alltid varit så plikttrogen, ville skolka Jocke.
 - f. Även om hade han alltid varit så plikttrogen, Jocke ville skolka.

4.6. Pronomenbruket

Denna testuppgift består av pronomenövningar. Jag skall testa behärskning av frågeord, relativa pronomen och possessiva pronomen. Det var tämligen svårt att avgöra om t.ex. pronomenformerna *hurdan* och *hurdant* var värda att godkännas när pronomenet ändå var rätt men den grammatiska formen var fel. Efter att ha funderat på saken riktigt noga beslöt jag mig för att förkasta dem. Eleverna bekantar sig med de centrala frågeorden under tiden på högstadiet men i slutet av gymnasiet verkar det inlärdas redan ha fallit i glömska. Ytterligare är det väsentligt att ta reda på om eleverna t.ex. vet att det i svenskan även finns andra relativa pronomen än *som*. Bruket av *som* är inte möjligt i alla sammanhang. *Som* är även ett pronomen som inte tål någon preposition framför sig. Pronomen utgör en bred kategori som täcker allt från personliga pronomen till indefinitiva pronomen. De grammatiska benämningarna kan visa sig vara knepiga om man inte dagligen engagerar sig med dem. Eleverna kunde ha tagit vara på tillfället och frågat mig när min kännedom ändå stod till allas förfogande. De allra flesta har råkat illa ut med begreppet *relativt pronomen*. Å andra sidan glädjs jag åt det faktumet att några elever hade mod att fråga mig om betydelsen hos *possessivt pronomen*. Ett possessivt pronomen anger äganderelation men subjektets form har sin direkta inverkan på pronomenets form.

Uppgift: Fyll luckorna med ett lämpligt frågeord.

(1) *Varifrån* kommer du? -Jag kommer från Uleåborg.

(2) *Hurdana* var de andra turisterna? -De var trevliga.

Fyll luckorna med det rätta relativa pronomenet.

(3) Vi besökte städer *vars/vilkas* äldsta byggnader var från 1500-talet.

(4) Backhopparen misslyckades totalt *vilket/något som* var en överraskning.

Fyll luckorna med det rätta possessiva pronomenet.

(5) Var skall han tillbringa *sitt* sportlov?

(6) Har ni gjort *ert* bästa?

Tabell 7 Behärskning av pronomen i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
(1)	34	46	73,9	-
(2)	39	46	84,7	-
(3)	13	46	28,2	13,0
(4)	4	46	8,6	10,8
(5)	16	46	34,7	2,1
(6)	15	46	32,6	4,3

Uppriktigt talat kan man känna lättnad över att majoriteten har utmärkt sig i frågeordsuppgiften. I sats 1) handlar det om riktning och subjektet har sålunda någon gång tagit sig från plats A till plats B. Svaret *Jag kommer från Uleåborg* är att betrakta som bevis på att subjektet inte befinner sig på samma plats hela tiden. Man kan inte tänka sig frågeordet *var* eftersom efterledet *ifrån* inte är utsatt någonstans i slutet av frågan. Frågeordet *när* är också uteslutet för i svaret uttrycks ju inte någon tid. Ovan konstaterades redan att sats 2) inte kan heta: **hurdan/hurdant var de andra turisterna? Vore hurdan* ett oböjligt ord, skulle det vara lättare att ha förståelse för formen *hurdan*. Det är så gott som omöjligt att komma med någon vettig motivering till bruket av *hurdant*. Subjektet *de andra turisterna* är i varje fall i pluralis. Krav på precisa uttryck är i mitt tycke helt på sin plats. Vad satserna (3) och (4) beträffar, visar kontexten att pronomenet *som* inte kan tänkas som ett alternativ. Den tomma luckan i sats (3) borde i första hand fyllas med ett ord som syftar tillbaka på ordet *städer*. Korrelatet består sålunda av ett enda ord och det saknade pronomenet skall binda ihop satserna. Jag är övertygad om att eleverna har kunnat översätta orden till finska: *Kävimme kaupungeissa _____ vanhimmat rakennukset olivat 1500-luvulta*. Orden *vars* och *vilkas* har tydligen en så pass låg frekvens i svenskan att eleverna inte har lyckats bevara dem i sitt aktiva minne. De måste ha dragit den slutsatsen att man är ute efter den genitiva formen av basordet *som*. Till skillnad från sats (3) skall i sats (4) anges ett relativt pronomen vars korrelat utgörs av en hel sats. Det blir antingen *vilket* eller *något som*. Eleverna hade kommit med följande förslag till rätta svarsalternativ:

- (3) a. Vi besökte städer *som* äldsta byggnader var från 1500-talet.
 b. Vi besökte städer *de* äldsta byggnader var från 1500-talet.
 c. Vi besökte städer *var* äldsta byggnader var från 1500-talet.

- d. Vi besökte städer *vilka* äldsta byggnader var från 1500-talet.
 e. Vi besökte städer *vems* äldsta byggnader var från 1500-talet.

- (4) a. Backhopparen misslyckades totalt *när* var en stor överraskning.
 b. Backhopparen misslyckades totalt *det* var en stor överraskning.
 c. Backhopparen misslyckades totalt *som* var en stor överraskning.
 d. Backhopparen misslyckades totalt *vem som* var en stor överraskning.
 e. Backhopparen misslyckades totalt *vilken* var en stor överraskning.
 f. Backhopparen misslyckades totalt *vad* var en stor överraskning.
 g. Backhopparen misslyckades totalt *vad som* var en stor överraskning.

Tabellen på sidan 25 visar även att ungefär en tredjedel av eleverna är duktiga på att använda possessiva pronomen. Behärsksningen av possessivpronomen skulle således inte tillhöra elevernas starkaste sidor. Detta beror på att jag inte har godkänt svar där det förekommer genusfel. Uppgiften är något tvetydig då den på sätt och vis testar både genus och possessiva pronomen. Det mest typiska felet hos sats (5) förorsakades av att det rätta svaret *sitt* hade ersatts med ordet *hans*. Det för givetvis med sig en felaktig syftning. Några av eleverna var helt på fel spår eftersom *på* inte ens är ett pronomen utan en preposition. De bristande formerna i sats (6) ger bevis på en tydlig påverkan från engelskan, jfr. * *Har ni gjort din/ ditt/ dina bästa?* vs. *Have you done your best?* Bland de svaga eleverna fanns nog ett antal individer som inte kunde härleda formen *er* av stammen *ni*.

- (5) a. Var skall han tillbringa *på* sportlov?
 b. Var skall han tillbringa *sin* sportlov?
 c. Var skall han tillbringa *hans* sportlov?
 d. Var skall han tillbringa *hennes* sportlov?
 e. Var skall han tillbringa *sig* sportlov?
 f. Var skall han tillbringa *honom* sportlov?
- (6) a. Har ni gjort *dit* bästa?
 b. Har ni gjort *er* bästa?
 c. Har ni gjort *deras* bästa?
 d. Har ni gjort *din* bästa?
 e. Har ni gjort *era* bästa?
 f. Har ni gjort *eras* bästa?
 g. Har ni gjort *sina* bästa?
 i. Har ni gjort *sitt* bästa?

4.7. Böjning av adjektiv som predikativ

Ett adjektiv fungerar som regel tillsammans med ett substantiv för att bestämma egenskap eller slag på det som substantivet betecknar. Bestämningen kan vara predikativ eller attributiv. I denna uppgift testas bruket av adjektiv som predikativ. Det gäller att veta att adjektivet i detta sammanhang skall kongruensböjas. Detta innebär att adjektivets form påverkas av substantivets genus och numerus. Då adjektivet står predikativt säger man att adjektivet har stark böjning: *flickan är vacker, eleverna är duktiga*. Är substantivet ett uttralt ord används grundformen i paradigmat. Vid neutrala ord blir böjningsmorfemet *-t* och i samband med plurala ord är adjektivändelsen *-a*. Böjningsmorfemet har sålunda en direkt anknytning till huvudordet. (Jörgensen & Svensson 1986 , 22-23.) Denna struktur kan betraktas som ett särdrag i svenska eftersom adjektivet inte kongruensböjs som predikativ i engelska eller i tyska. Det är nyttigt att se om eleverna lägger märke till substantivets form när de löser uppgiften. I och för sig går allt rätt så mekaniskt när eleverna endast behöver fylla i de tomma luckorna med det angivna adjektivet. I många avseenden är uppgiften ganska mångsidig eftersom eleverna skall veta att *man*-konstruktionen är singularis och att alla adjektiv inte kan böjas, jfr. *fel*.

Uppgift: Fyll luckorna med den rätta formen av adjektivet

- 1) säker Är ni *säkra* på det?
- 2) omgiven Huset är *omgivet* av en vacker insjö.
- 3) nöjd Man kan vara *nöjd* med allt.
- 4) fel Deras svar är nog *fel*.

Tabell 8 Behärskning av adjektiv som predikativ i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	11	46	23,9	-
2)	30	46	65,2	4,3
3)	27	46	58,6	-
4)	31	46	67,3	-

Tabell 8 visar en rätt så jämn behärskning av satserna 2), 3) och 4). Det gemensamma draget hos dessa satser är att substantivet är singularis. Subjektet i sats 4) kan tolkas på två olika sätt. *Deras svar* kan leda tanken till att antinfen rör sig om ett enskilt svar eller om flera svar. Hur man än tolkar satsen så är den rätta formen *fel*. Förekomsten av formerna *felt* och *fela* kan sannolikt förklaras med att eleven i fråga har tagit *fel* för ett vanligt adjektiv. Lösningprocenten för sats 1) är betydligt lägre om man jämför med de övriga satserna. Det var det enda stället där adjektivet skulle uppvisa den plurala formen. Lahtinen (1998, 152-154) konstaterar att korrekthetsvärdet vid plurala substantiv är signifikant högre än vid plurala pronomen. Detta tyder på att plurala pronomen utgör en otydligare kategori än plurala substantiv, som har en formell markör. Bland dessa exempelmeningar föreligger beklagligt nog inga fall med plurala substantiv som satsens subjekt. Formen spelar sålunda en väsentlig roll: när plural är formellt markerad iakttas kongruensen bättre än vid pronomen. Enligt Lahtinen är det lättare för eleverna att använda målspråksenlig form av det adjektiviska predikativet när kontrollören är ett singulart personligt eller indefinit pronomen (*jag, du, hon, han* eller *man*). Betraktas alla informanter som en helhet, har bara fyra abiturienter av 46 alla fyra formerna rätt. Å andra sidan har 36,9% (17 av 46) tre av de fyra formerna rätt.

4.8. Komparationsformerna av adjektiv

Syftet med denna uppgift är att testa hur abiturienterna klarar av att komparera adjektiv. Jörgensen och Svensson (1986, 23-24) konstaterar att många adjektiv kan böjas för att visa skillnad i grad av den egenskap som betecknas. Till den föreliggande uppgiften har jag valt tre svenska adjektiv som alla kompareras enligt olika principer. Komparativformen används när man vill ange att någon/något har en egenskap i högre grad eller högre utsträckning *än* någon annan eller något annat. Vanligtvis bildas komparativformen med hjälp av ändelsen *-are*. Komparativ kan också uttryckas med hjälp av adverbet *mer*. Så är fallet med adjektivet *praktisk* eftersom det går ut på *-isk*. Superlativformen används då man vill ange att en egenskap föreligger i högst grad hos någon eller något *av* alla till vilka egenskapen hör. Superlativ kännetecknas antingen av ändelsen *-ast* eller av adverbet *mest*. Adjektivet *dålig* böjs oregelbundet. I svenska föreligger sålunda ett litet antal adjektiv som endast har komparativ- och superlativformer. De får låna sina positivformer från andra adjektiv. I

enlighet med *dålig – sämre – sämst* hör även *bra – bättre – bäst*, *liten – mindre – minst* och *ond – värre – värst* till denna kategori. (Jørgensen & Svensson 1986, 23-24.)

Uppgift: Bilda komparativ- och superlativformerna till följande adjektiv. De rätta lösningarna är markerade med fet och kursiv stil (se bilaga 1).

- | | | |
|-------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1) populär | <i>populärare</i> | <i>populärast</i> |
| 2) praktisk | <i>mera praktisk</i> | <i>mest praktisk</i> |
| 3) dålig | <i>sämre</i> | <i>sämst</i> |

Tabell 9 Behärskning av komparativ- och superlativformerna av adjektiv - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	35	46	76,0	-
2)	40	46	86,9	2,1
3)	29	46	63,0	-

Eleverna klarade bra av att komparera adjektiv. Tabellen visar även att det i praktiken inte förekommer något bortfall vilket sannolikt tyder på att uppgiften är helt mekanisk. Även om böjningen inte är helt konsekvent, har den ändå accepterats om adjektiven bara komparerats med en rätt ändelse. Med den inkonsekventa böjningen avser jag följande fall: * *praktisk – mera praktisk – mest praktiskt* ; *dålig – sämre – sämsta*.

4.9. Böjning av adjektiv + substantiv

Här vill jag testa om eleverna kan bilda fullständiga nominalfraser. Det gäller att kunna böja adjektiv och substantiv rätt både i obestämd och bestämd form av singularis och pluralis. Drar man slutsatser från elevernas uppsatser så vållar denna struktur stora problem i skriftliga prestationer överhuvudtaget. Då betecknas strukturen med begreppet *species*.

Uppgift: Böj ordparet *ny + ett gymnasium* i singularis och i pluralis och ange både den obestämda och bestämda formen (se bilaga 1, s.42). De rätta svaren står markerade nedan med fet och kursiv stil.

ett nytt gymnasium
det nya gymnasiet

nya gymnasier
de nya gymnasierna

Tabell 10 Behärskning av ordparet *ny+ett gymnasium* i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
	12	46	26,0	2,1

I denna uppgift har jag godkänt bara de prestationer som är helt korrekta. Det fick inte förekomma ofullständiga nominalfraser. Troligtvis skulle lösningsprocenten ha varit något högre om ordet *gymnasium* hade bytts ut mot ett vanligare substantiv som t.ex. *skola*. Eleverna har ju ändå läst svenska i sex års tid i skolan. Först blir det tre år svenska i grundskolan och i det treåriga gymnasiet inleds förberedelserna för studentprovet. Man kan sålunda förvänta sig att eleverna vet vad som är namnet på läroanstalten. Det uppstod nämnvärda problem både i samband med böjningsändelserna och med artikelbruket. Båda feltyperna ser ut att vara lika allmänna. Felen ger bevis på att adjektivet inte alltid har någon fristående artikel framför sig i dessa fall. De felaktiga svaren kan grupperas på följande sätt:

Den obestämda formen i singularis:

- (1) a. ett ny gymnasium
b. ny gymnasium
c. det ny gymnasium

Den obestämda formen i pluralis:

- (2) a. nya gymnasiumet
b. ett nya gymnasiet
c. det nya gymnasium
d. den nya gymnasium
e. nya gymnasium
f. ny gymnasien

Den bestämda formen i singularis:

- (3) a. den nya gymnasiet
b. ett ny gymnasium
c. nytt gymnasiet
d. det ny gymnasiumen
e. nytt gymnasiumen
f. nytt gymnasium
g. det nytt gymnasiumet
h. det nytt gymnasiet
i. nytt gymnasiumet
j. det nya gymnasiumet

Den bestämda formen i pluralis:

- (4) a. det nya gymnasium
b. de nya gymnasiet
c. de nya gymnasium
d. nya gymnasiumena
e. de nya gymnasien
f. det nya gymnasiumen
g. de nya gymnasiena
h. de nya gymnasier
i. den nya gymnasiumen
j. det nya gymnasierna

4.10. Bruket av konjunktioner

I denna uppgift testas bruket av konjunktionerna *för att*, *förrän*, *medan* och *tills*. Nyckeln till de rätta lösningarna är att personerna i fråga redan är ganska avancerade i svenska. För att kunna använda de ovannämnda konjunktionerna på ett rätt sätt måste man först ha en vana av att handskas med några vanligare konjunktioner i stället. *Eftersom*, *att* och *när* kan anses tillhöra den här gruppen. Nedanstående tabell visar att bortfallssiffran i samband med konjunktionen *tills* är avsevärt hög. Vid närmare granskning är den högre än lösningsprocenten. Åtminstone delvis kan detta bero på att denna uppgift blev placerad i slutet av testet. Testet inleddes kanske med alltför stora förväntningar och spänning inför det kommande men mot slutet av lektionstiden hade iveren troligtvis mattats av. Trots allt tvivlar jag ändå inte på elevernas förmåga att kunna välja rätta konjunktioner till sina texter. Denna konjunktionsuppgift kan i mitt tycke motiveras med att i det föreliggande testet skall ju ingå även svårlösta delar. Eleverna skall uppleva denna testdel som en utmaning. På detta sätt kan man upprätthålla balans mellan de olika testdelarna. Av hänsyn till begåvade elever anser jag att denna uppgift inte är orimlig. Likaså förhåller det sig med den kommande prepositionsuppgiften.

Uppgift: Översätt de angivna konjunktionerna med hjälp av den finska modellen.

I det ursprungliga testet uteblev alla nedanstående konjunktionerna som nu är angivna med kursiv och fet stil.

- 1) Rektorn åker till Helsingfors ***för att*** han skall kunna träffa sina kolleger.
jotta
- 2) Eleven slutade inte tjata ***förrän*** läraren blev rasande.
ennen kuin
- 3) Lektorerna Eriksson och Heino drack kaffe ***medan*** de väntade på ...
sillä aikaa kun
- 4) Jonas håller sig tyst ***tills*** rasten börjar.
kunnes

Tabell 11 Behärskning av konjunktioner i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	13	46	28,2	4,3
2)	12	46	26,0	13,0
3)	15	46	32,6	17,3
4)	11	46	23,9	30,4

Fördelningen av de felaktiga svaren i samband med konjunktionsuppgiften:

- 1) rätt: **för att** Felaktiga former: för, eftersom, att, därför att, så, om, därför, som
- 2) rätt: **förrän** Felaktiga former: innan, tidigare än, före, eftersom, sedan
- 3) rätt: **medan** Felaktiga former: under tiden när, i den här tiden som, mellan, samtidigt, samman tidig, samma tid
- 4) rätt: **tills** Felaktiga former: när, till, förrän, ändå, än

4.11. Bruket av prepositioner

Avslutningsvis vill jag ta reda på hur eleverna behärskar prepositionerna i mina exempelmeningar. Prepositionerna brukar ofta vara besvärliga eftersom de i finska ersätts av kasusändelser. Juurakko (1997,2) påpekar att största delen av svenska prepositioner är semantiskt ogenomskinliga funktionsord (t.ex. *vara stolt över ngn, svara på frågan*). Vad prepositionernas funktioner beträffar utgår Juurakko från följande indelning. För det första används prepositionerna i adverbiala uttryck av olika slag. Fraser som *i en vecka* och *på Gotland* är exempel på dessa. För det andra föreligger det en hel del adjektiv, substantiv och verb som kräver en viss preposition. Prepositionsbruket styrs således av själva huvudordet. Ibland är bruket av olika prepositioner möjligt om kontexten inte avgränsar valet. Adjektivet *van* samordnas exempelvis alltid med prepositionen *vid*. Verbet *skratta* tål för sin del ingen annan preposition än *åt* efter sig. *Skratta* hör visserligen inte de vanligaste prepositionsverben. Inläringen sätts igång med prepositioner som anger plats och tid. Prepositionsverb respektive andra abstrakta funktioner lärs in mycket senare. (Juurakko 1997, 27-30.) Bristen på

adverbiella exempelsatser har bidragit till att det föreliggande prepositionstestet åtminstone delvis har misslyckats. Däremot är olika prepositionsgenitiver och verb med en bestämd rektion rikligt presenterade. Prepositionsgenitiv vållar oåtkomliga problem även för elever som har ett äkta intresse för svenska. Å andra sidan vill jag hänvisa till punkt 6.10. om konjunktioner där jag påpekar att testet skall innefatta strukturer som lämpar sig väl även för högst motiverade elever. Prepositionerna har dessutom behandlats genomgående på tredje årskursen i gymnasiet. Av denna anledning kan ingen hävda att de nämnda strukturerna inte skulle ingå i läroplanen.

Uppgift: Fyll de tomma luckorna med en passande preposition. I själva testblanketten stod ett sträck där den saknade prepositionen nu har blivit utsatt med fet, kursiv stil (se bilaga 1).

- 1) Vi är vana **vid** det mesta.
- 2) **Åt** vilket håll skall vi gå nu?
- 3) Fick John någon present **av/till/för** sin tjej?
- 4) Min farfar dog **i** en sällsynt sjukdom.
- 5) Minns du namnet **på** Jannes bästis?
- 6) Priset **på** bostäder har börjat stiga.
- 7) Lova att du inte skrattar **åt** mig.

Tabell 12 Behärskning av prepositionerna i testet - % av individer

	f	n	% rätt	% bortfall
1)	18	46	39,1	4,3
2)	0	46	0	4,3
3)	10	46	21,7	2,1
4)	11	46	23,9	6,5
5)	11	46	23,9	4,3
6)	7	46	15,2	2,1
7)	13	46	28,2	2,1

Den första satsen borde heta *Vi är vana vid det mesta*. Eleverna har föreslagit en bred skala av prepositioner som enligt deras åsikter skulle vara helt tänkbara. Urvalet består av *på, om, för, med, i* och *av*. De är alla prepositioner men *som* är däremot ett relativt pronomen. I mitt tycke finns det inget uppseedseväckande i elevernas gissningar. Sats 2) visade sig vara helt främmande för varje elev. De har troligtvis lärt sig fråga efter vägen med hjälp av uttrycket *i vilken riktning*. Dessa uttryck aktualiseras närmast när man skall förklara var någon plats ligger. Ordet *håll* lär ha gett skäl till eftertanke. *På, till* och *i* är helt begripliga alternativ men hur har eleverna resonerat när de har skrivit *Med* vs. *Om vilket håll skall vi gå nu?* Beklagligt

nog förblir detta en gåta eftersom jag inte kan fråga eleverna på efterhand. I den tredje satsen bad jag eleverna fästa uppmärksamhet vid att satsen på finska skall heta *Saiko John mitään lahjaa tyttöystävältään?* och inte alltså *tyttöystävälle*. Den enda tänkbara prepositionen är *av*. Hur eleverna än tolkar satsen kan det knappast heta **få i/på sin tjej*. På förhand hade de ju även påpekats att jag var ute efter konstruktionen *få ngt av ngn*. Den fjärde satsen präglas av prepositionerna **dö på/till/för/över/av*. *Dö till* kommer återigen från finskans *kuolla jhkn*. En naturlig förklaring till valet av prepositionen *av* är att *av* i vissa andra sammanhang kan kombineras med verbet *dö*. Det vore t.ex. helt korrekt att säga *Han dog av hunger*. Valet av konjunktionen *eftersom* är ett tecken på att eleven i fråga inte har kunnat skilja mellan prepositioner och konjunktioner. I den femte satsen kom eleverna med följande förslag: **namnet för/från/i/om/av/till*. Nästan alla prepositioner verkar vara representerade. Det gäller endast att veta det rätta alternativet *på*. Med tanke på de finska kasusformerna är det förstaeligt med *av* och *till*. Prepositionerna *från* och *i* väcker troligtvis mest förvåning för *från* anger ofta riktning av något slag. *I* för tanken till att namnet skulle vara inne i Janne. I den nästista satsen är det förstaeligt med alternativ som **priset av/till bostäder*. Den rikliga förekomsten av prepositionen *av* kan i mitt tycke motiveras med en interferens från engelska. Eleverna verkar vara bundna till den felaktiga uppfattningen att *av* i svenska används i samma utsträckning som *of* i engelska. Svenska språket kännetecknas dock av en massa andra prepositions-genitiver också. Tabellen visar att den sista satsen har varit något enklare att lösa än satserna med en inbakad prepositions-genitiv. Eleverna har även fyllt den tomma luckan med prepositioner *för, på, om* och *till*.

Enligt Juurakkos (1997, 14) frekvensanalys är de sju vanligaste prepositionerna *i, på, till, med, för, av* och *om*. Ordningsföljden prepositionerna emellan kan variera något beroende på vad det är för material. Juurakko förvånar sig över att finska gymnasister väldigt sällan använder några andra prepositioner än de sju ovannämnda i sina uppsatser. Förekomsten av mer sällsynta prepositioner är mycket rikligare hos svenskspråkiga gymnasister. Allt tyder på att finska gymnasister antingen medvetet eller omedvetet tenderar att ta till högfrekventa prepositioner. Det föreliggande testet består av sju exempelmeningar där bl.a. *åt* upprepas två gånger. I enlighet med *åt* ingår inte heller *vid* i listan om de vanligaste prepositionerna. Testet saknar däremot helt och hållet prepositionerna *till, med, för* och *om* som dock alla är med i Juurakkos lista. *Med* är i själva verket den enda prepositionen som över 90 % av alla elevgrupper kan handskas med. Detta har sin förklaring i att *med* är den enda av de vanliga

prepositionerna som har en direkt motsvarighet i finskan (postpositionen *kanssa*). Prepositionerna *på* och *i* behärskas nästan i samma utsträckning i slutskedet av gymnasiet. Abiturienterna har mest svårigheter med prepositionen *om* och ibland råder det även vacklan om prepositionerna *för* och *till* som ofta används i stället för varandra.

5. SAMBANDET MELLAN OLIKA FAKTORER

Efter det att jag hade skrivit min seminarieuppsats kom jag underfund med att sambandet mellan självvärdering, motivation och testresultat förblir oklart för läsaren. Av denna anledning matade jag in alla mina data i Excel så att varje kolumn stod för en variabel. Bearbetning av materialet sköttes av dataexperterna vid ADB-centralen vid Jyväskylä universitet. I den första kolumnen angavs elevens eget omdöme om sitt kunnande när det gällde strukturen i fråga. Den andra kolumnen uppvisade för sin del antalet rätta svar i den enskilda testuppgiften. Den tredje kolumnen användes då alltid till att beteckna det totala antalet uppgifter inom t.ex. verbböjningen. Divideras antalet rätta svar dvs. siffran i den andra kolumnen med det högsta möjliga antalet rätta svar blir resultatet en desimalsiffra. Då denna siffra multipliceras med 100 får man korrekthetsprocent både för alla individer och även för alla teststrukturer. I bilaga 2 (s.51) finns en uttömmande statistik av korrekthetsprocenten för alla individer. Sålunda kan man studera hurdana korrekthetsprocent eleverna har uppnått i de enskilda testuppgifterna. Strukturerna har placerats i denna ordningsföljd på basis av medelvärdet för korrekthetsprocenten. Längst ut till vänster står det löpande numret för de testade individerna. Detta efterföljs av elevernas skolvitsord och könet. 1 står för flicka och 2 för pojke. Prepositionerna har det lägsta medelvärdet av korrekthetsprocenter och därför intar denna struktur den vänstra positionen på skalan. I den andra ändan av skalan står behärskning av komparationsformerna hos adjektiv eftersom komparationsformerna har det högsta medelvärdet för korrekthetsprocenterna. Materialet är således sorterat enligt ovannämnda kriterier. Syftet med den bifogade tabellen är att belysa eventuella implikationer mellan de behandlade strukturerna. Utgångspunkten för analysen har varit 'var1 <= var2'. Det är dock tämligen svårt att komma på några par, mellan vilka det skulle föreligga en implikation. Denna slutsats kan inte undvikas då man jämför de enskilda raderna i olika kolumner. Det är dock ett uppenbart faktum att värdena för behärskning av prepositionerna (preppr) stiger systematiskt. I förhållande till värdena för komparationsformerna hos adjektiv (adjvertp) är de

lägre eller i alla fall lika höga som värdena för komparationsformerna hos adjektiv. Individ 26 utgör visserligen ett undantag med tanke på att värdet för *prepr* är 16,67 medan värdet för adjvert är 0,0. Det tillåts emellertid några enstaka avvikelser när man försöker upptäcka implikationer mellan behärskning av två grammatiska strukturer. I detta sammanhang aktualiseras Guttmans koefficient som betecknar reproduktivitet. Reproduktiviteten innebär att resultaten förblir likadana om testet upprepas under samma omständigheter. Guttmans koefficient kan definieras på följande sätt: $C_{rep} = 1 - (\text{det totala antalet avvikelser} : \text{det totala antalet svar})$. Då denna koefficient stiger över .90 kan man säga att det ändå handlar om en implikation. Koefficienten som är mindre än .90 tyder på att man inte kan förutspå någon reproduktivitet. Eftersom Guttmans koefficient är .97 kan man säga att *prepr* ≤ *adjvert* är sant.

Börjar man se på siffrorna från ovan i de enskilda kolumnerna märker man att korrekthetsprocenten ibland kan stiga till 100% men så kan den helt oväntat sjunka till 0%. Jag försökte bl.a. hitta implikationer mellan verbböjning (*verbipr*) och behärskning av prepositionerna (*prepr*) men även där stötte jag på ett par individer, hos vilka *prepr* ≤ *verbipr* inte stämmer. Det rörde sig om individerna 35 och 38. Implikationen mellan *prepr* och *verbipr* förblev i varje fall ett faktum eftersom Guttmans koefficient är .95. Därefter kollade jag det eventuella sambandet mellan behärskning av prepositionerna och bruket av partikeln *att*. Man kunde ju förvänta sig att *prepr* ≤ *attpr*. Individerna 29, 37 och 46 uppvisar dock att *prepr* > *attpr*. Även här kom Guttmans koefficient till användning och den blev .93. Då jag fortsatte att granska raderna i de olika kolumnerna kom jag fram till att antalet avvikelser bara ökar. Antagandet om att *prepr* ≤ *adjaipr* visade sig vara felaktigt hos eleverna 18, 25, 31, 41 och 46. Dessa elever har högre korrekthetsprocent för behärskning av prepositionerna än för bruket av adjektiv som predikativ. Likaså observerade jag att korrekthetsprocenterna för bruket av passiv hos eleverna 14,21,22,34 och 44 hindrar mig från att påstå att *passipr* ≤ *konditpr* skulle stämma under alla omständigheter. Vilka kolumner man än väljer blir det praktiskt taget omöjligt att hitta sådana par där det hos varenda elev föreligger en implikation. Ofta hakar det upp sig hos ett litet antal elever. Det gick ändå att hitta tre sådana par där Guttmans koefficient var mera än .90. Detta var ett tecken på en implikation. Implikationsskalan är ändå på så sätt nyttig att läsaren kan se strukturerna i en ordningsföljd som är ett resultat av medelvärden för korrekthetsprocenterna.

Specialkunnandet i ADB-centralen var mig även till en enorm nytta i min strävan att kunna redogöra för anknytningar mellan självvärdering och testresultat. Då bekantade jag mig med Pearsons korrelationskoefficient och det s.k. p-värdet. Ju mindre p-värdet är desto signifikantare sägs korrelationen vara. Korrelationen mellan behärskning av verbböjningen och självvärderingen är relativt stark och statistiskt signifikant eftersom Pearsons korrelationskoefficient är 0,577. P-värdet är 0,0 så med hänsyn till detta har eleverna en realistisk syn på sitt kunnande. Eleverna har förvånansvärt nog misslyckats med sitt omdöme att evaluera bruket av partikeln *att*. Pearsons korrelationskoefficient är så låg som 0,042 och man kan med gott samvete hävda att korrelationen är oerhört svag. P-värdet är däremot 0,780 och detta innebär oförnekligt att eleverna inte har någon som helst uppfattning om hur partikeln *att* används och hur de själva behärskar det. Nästa uppgift var att evaluera behärskning av konditionala satser. Pearsons korrelationskoefficient är 0,337 och p-värdet 0,022. Korrelationen är uppenbarligen inte lika stark som i samband med verbböjningen ovan men den är nog statistiskt signifikant för p-värdet är lägre än 0,05. Bruket av passiv var som känt en utmaning för eleverna. I jämförelse med konditionala satser är korrelationen något mildare för Pearsons korrelationskoefficient är 0,292 men p-värdet överstiger ändå inte gränsen på 0,05. P-värdet förblir nämligen på 0,049. Uppgiften om ordföljden visar återigen tämligen stark korrelation eftersom Pearsons koefficient är 0,350 och p-värdet är så lågt som 0,017. Elevernas egna åsikter verkar således vara starkt verklighetsbaserade. De har inte bara likgiltigt cirkulerat vilka nummer som helst. Pronomenbruket, böjningen av adjektiv som predikativ och komparationsformerna av adjektiv gick rätt så jämt om bekantar sig med Pearsons koefficienter och p-värden. För pronomenbrukets del är koefficienten 0,387 och p-värdet 0,008. Böjningen av adjektiv har 0,383 som koefficient och 0,009 som p-värde. Till samma grupp hör tydligen även komparationsformerna av adjektiv eftersom Pearsons koefficient är 0,372 och p-värdet är en liten siffra, 0,011. I alla tre fall är korrelationen relativt stark och statistiskt signifikant. Som följd av det låga p-värdet torde elevernas självvärdering stämma bra överens med deras verkliga kunskaper i testet. Testuppgiften som hade att göra med böjning av ordparet *ny + ett gymnasium* var utan tvivel problematisk eftersom den godkändes bara om alla ordformerna var helt rätta. Detta gjorde att korrekthetsprocenten var antingen 100% eller 0%. Pearsons korrelationskoefficient är 0,559 och p-värdet är 0,0. Sambandet mellan testprestationer och självvärdering är att betrakta som helt pålitligt. Pearsons korrelationskoefficient hos bruket av konjunktioner väcker troligtvis mest uppseende bland läsarna. Där rör det sig om en negativ korrelation eftersom korrelationskoefficienten är

-0,134. Å andra sidan är även p-värdet 0,375 så högt att slumpens andel i siffrorna är betydligt stor. För prepositionernas del skall det avslutningsvis konstateras att Pearsons koefficient är 0,416 och p-värdet 0,004.

Varför förekommer det variation mellan olika grammatiska item om man ser närmare på Pearsons korrelationskoefficienter och p-värden? Låt oss för det första bekanta oss med uppgiften om bruket av partikeln *att*. Den präglas av att eleven ges i uppdrag att sätta ut partikeln *att* eller så kan han välja att dra ett sträck om *att* uteblir. Om man saknar vilja att fördjupa sig i uppgiften kan det hända att man bara drar ett sträck någonstans och så skyndar man redan framåt. Jag förmodar att den svaga korrelationen kan förklaras med elevernas uppenbara ointresse för bruket av partikeln *att*. De har valt den enklaste utvägen utan att ens tänka efter. Den negativa korrelationen som drabbar bruket av konjunktioner är också värd att diskuteras. Eleverna skulle fylla i konjunktioner till fyra svenska meningar och en speciell finsk modell hade angivits för att eleverna så snabbt som möjligt skulle upptäcka den rätta konjunktionen. Konjunktionerna i fråga har en rätt så låg frekvens i det vardagliga språket. I samband med det här uppdraget om konjunktioner och självvärdering kan eleverna ha tänkt att de behärskar ju konjunktionerna generellt sett utan problem. Resultaten till just denna konjunktionsuppgift kan emellertid ha blivit av det motsatta slaget eftersom alla testade konjunktioner var så pass sällsynta. Det kan resoneras att eleverna behärskar vanliga svenska konjunktioner bra men så råkade de ha problem med just dessa fyra. Detta kan ha förorsakat den negativa korrelationen. I samband med de övriga grammatiska itemen kan man inte urskilja något märkvärdigt för då är p-värdet alltid mindre än 0,05. Detta betydde att korrelationen mellan självvärderingen och de uppnådda testresultaten är statistiskt signifikant. Enbart bruket av partikeln *att* och bruket av konjunktioner uppvisade ett värde större än 0,05.

6. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I den föreliggande avhandlingen har jag studerat hur finskspråkiga abiturienter behärskar elva grammatiska strukturer i svenskan. Ytterligare har jag med hjälp av kvantitativa metoder försökt redogöra för påfallande samband mellan självvärderingen och testresultaten. Det ägnades även uppmärksamhet åt frågan om behärskning av en viss grammatisk item

implikerar behärskning av någon annan item. Beklagligt nog var det nästan omöjligt att ge bevis på sådana implikationer. Testdeltagarna var abiturienter från två olika gymnasier i Kymmenedalen. Genomsnittet av det senaste kursvitsordet i svenskan var för flickornas del 7,71 respektive 6,94. Pojkarnas vitsord var i medeltal 6,47 och 5,83. För de flesta av pojkarna hade svenskan inte någon betydelse, men majoriteten av flickorna ansåg att det var roligt att läsa svenska. Oron för svenskundervisningens framtid aktualiserades på nytt eftersom 39,2% av testdeltagarna ville slopa den obligatoriska studentsvenskan eller så ville de inte ta ställning till frågan. Den dåliga studiemotivationen hade ingen direkt anknytning till läraren. Alla flickorna framhävde svenskans betydelse i Norden. Däremot framgick det av pojkarnas svar att de i viss mån hade fått avsmak för svenskan. Elevernas ursprungliga attityder till svenska hade för det mesta förblivit oförändrade. Mindre än en femtedel (17,3%) hade lyckats utveckla sin kontakt till svenskan i en positiv riktning. En minoritet på 13 % tillkännagav att de hade blivit smittade av det allmänna motståndet mot svenskan. Fyra tiondedelar av eleverna hade inga som helst kontakter med svenskan utanför skolundervisningen. De existerande kontakterna visade sig även att vara förvånansvärt ensidiga eftersom den aktiva språkproduktionen överskuggades av utbudet från medierna.

Jag blev förbryllad över att en femtedel av abiturienterna inte klarade av att böja verbet *läsa* korrekt. Bruket av partikeln *att* var förhållandevis oproblematiskt men eleverna har en helt orealistisk uppfattning om hur de verkligen kan handskas med partikeln *att*. Detta kan bevisas med att Pearsons korrelationskoefficient är så låg som 0,042. Den största svårigheten i samband med passiv var att eleverna inte kunde bilda perfektparticip eller så visste de inte att formen skulle kongruensböjas. Ordföljdsuppgiften lyckades bra, förutom att två tredjedelar av abiturienterna blev förvirrade av konjunktionerna *men* och *för* som inleder en huvudsats. Detta ledde till att den rörliga bestämningen alltid placerades före predikatverbet. Abiturienter hade således svårigheter att skilja mellan konjunktioner som inleder en huvudsats och konjunktioner som inleder en bisats. Pronomenbruket är inte något problem för eleverna men olika slags genus- och kongruensfel ställer dock till med en hel del besvär. Jag skulle personligen oro mig för de relativa pronomenen, eftersom bara fyra elever hade vetat att *vilket* används, när korrelatet består av en hel sats. Eleverna klarade allra bäst av att komparera adjektiv och som bevis på detta kan man se de uppnådda, höga korrekthetsprocenterna. Behärskning av adjektivets form i en predikativ satsposition hörde till de lättaste strukturerna. I enlighet med Lahtinens resultat var en sådan exempelmening

knepigast där subjektet var ett pluralt pronomen eftersom flertalet inte var markerat med en speciell ändelse som t.ex. *-or*, *-ar* eller *-er*. Ordparet *ny + ett gymnasium* var problematiskt eftersom det på så många ställen uteblev den framförställda och efterställda artikeln. Dessa fel är åtminstone till en del att benämna som slarvfel. Med denna term syftar jag på fel som är uppkomna av t.ex. en likgiltig attityd och brådska. Konjunktionerna i testet var svåra och så förhöll det sig även med prepositionerna. Dessa uppgifter var svåra med avsikt eftersom de skulle skilja verkliga talanger från de 'vanliga' testdeltagarna. De verkliga talangerna uteblev tyvärr helt och hållet så att inverkan på testresultaten blev för effektiv. Prepositionsuppgiften försvårades ytterligare av att lokala uttryck inte alls blev representerade. Juurakkos lista om de sju vanligaste prepositionerna skulle ha varit en ideal utgångspunkt för bearbetning av denna uppgift.

Allmänt taget anser jag att grundidén med den föreliggande avhandlingen var helt vettig. Skapandet av det egentliga språktestet har dock misslyckats och detta syns i resultatet. Det skulle ha varit på sin plats att konsultera erfarna svensklärare för att få reda på vad som helt konkret är svårt för eleverna. I stället har nu utgångspunkten varit skribentens ensidiga intuition. Innehållet i några enstaka exempelmeningar kan också ifrågasättas eftersom man kanske inte klarar av alla prepositionssatser även om den testade personen skulle studera nordisk filologi vid universitetet. På sätt och vis kan jag nog hävda att testet innehöll många enkla strukturer också. Jag är nöjd med att jag bedömde elevernas prestationer så som jag gjorde. Det var helt motiverat att hålla fast vid sina principer och förkasta sådana påhitt som endast till en liten del var acceptabla. Jag hade även hoppats att jag kunde ha dragit lite mera nytta av den bifogade implikationsskalan. Nu kunde man konstatera att om man lyckas konstruera komplicerade prepositionsmeningar klarar man även av att komparera svenska adjektiv såväl med ändelser som med orden *mera* och *mest*. Behärskar man prepositionerna kan man även böja verb och använda partikeln *att* korrekt. Mina stora förväntningar om den nyttiga implikationsskalan rann således inte helt ut i sanden. Detta är extremt sagt men bristen på implikationer bidrar till besvikelsen som inte går att dölja. Givetvis är jag tacksam över att sambandet mellan elevernas självvärdering och de egentliga testresultaten kunde beskrivas med hjälp av korrelationen dvs. Pearsons korrelationskoefficienten och p-värdet. I fortsättningen skulle blivande pro gradu –skribenter kunna koncentrera sig på ett betydligt mindre antal grammatiska strukturer. De nuvarande elva strukturerna kunde med stor sannolikhet skäras ned till hälften. Då man skapar ett test skall man ge tid för sig och tänka

efter vad testet egentligen mäter. Tvetydiga textställen borde först undanröjas så att alla säkert tänker på samma sak när de svarar. Till slut vill jag konstatera att denna avhandling lärde mig att inse vad abiturienterna klarar av att göra. Eller snarare tvärtom: vilka strukturer kan de inte använda. En av opponenter till min seminarieuppsats förvånade sig över att eleverna gör så grova fel i basstrukturer. Allt ligger nu öppet för framtiden och det gäller att leta svar på dessa språkdidaktiska frågor i yrkeslivet.

LITTERATUR

- Alaniva, O. (1975). *Ruotsin kielen rakenneseikkojen opettaminen lukiossa*. Opetusministeriön jatko-opiskelututkielmia ja selosteita 29/1975. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- Haikala, A., Kiviniemi, E. (1990). *Finskspråkiga grundskoleelevers behärskning av vissa centrala svenska strukturer*. Pro gradu –avhandling på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylän universitet. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Honkavaara, M. (1994). *Utveckling av elevernas språkkunskaper i skrift under gymnasietiden*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet, Institutionen för nordiska språk / Linjen för andra inhemska språket.
- Huhta, A. (1993). Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle? I Takala, S. (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Juurakko, T. (1997). *Ruotsin kielen prepositioiden osaamisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksen julkaisuja. Sarja B N:o 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jörgensen, N., Svensson, J. (1986). *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Keskinen, E., Mikkonen, V. (1985). *Ajotaidon arviointi ja itsearviointi*. Turun yliopisto, Psykologian tutkimuksia 74/1985. Turku: Turun yliopiston filosofian, psykologian ja menetelmätieteiden laitos.
- Lahtinen, S. (1998). *Genuskongruens och genus i finska gymnasisters inläraarsvenska*. Studia Philologica Jyväskyläensia 47. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Nykänen, L. (1990). *Behärskning av svensk grammatik i början av gymnasiet*. Pro gradu –avhandling på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylän universitet. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.

- Oscarson, M. (1988). *Rättning och bearbetning av språktestuppgifter. Två undersökningar rörande centralt utarbetade prov för grundskolan och gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sajavaara, K., Piirainen-Marsh, A. (1999). *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Takala, S. (1968). *Koko ikäluokan ruotsin kielen kouluosaavutukset*. Kouluhallituksen julkaisu 13/1968. Jyväskylä.
- Takala, S. (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskampus.
- Tandefelt, M. (1998). Kan man egentligen mäta språkfärdighet? I Östern, A-L. & Heilä-Ylikallio, R. (red.), *Diagnostisering av elevers färdigheter i svenska språket. Pedagogiska, lingvistiska och kliniska perspektiv*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 27 1998. Åbo Akademi.

Bilaga 1: Frågeformulär

Jyväskylän yliopisto
Pohjoismaisten kielten laitos
PFIS06/ Seminaarikysely
Jukka Rantala

RUOTSIN KIELEN MOTIVAATIO- JA KIELENHALLINTAKYSELY

OPPILAAN TUNNUS : _____

TAUSTATIETO- JA MOTIVAATIO-OSUUS:

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN NUMEROIN:

1. Kuinka mones ruotsin kurssi tämä on Sinulle lukiossa? _____
2. Mikä oli ruotsin kielen arvosanasi viimeisimmässä kurssitodistuksessa? _____

MERKITSE SEURAAVISSA KYSYMYKSISSÄ KAIKKI OMALTA KOHDALTASI OIKEAT
VAIHTOEHDOT:

3. Miten harrastat ruotsin kieltä koulun ulkopuolella?

a) katson ruotsinkielisiä televisio-ohjelmia	e) minulla on ystäviä/tuttavia Pohjoismaissa
b) kuuntelen ruotsinkielistä musiikkia/radiokanavaa	f) en harrasta ollenkaan
c) kirjoitan ruotsiksi kirjeitä	g) jokin muu, mikä _____
d) luen ruotsinkielisiä lehtiä/kirjoja	

4. Voisitko kuvitella avioituvasi ruotsia äidinkielenään puhuvan henkilön kanssa?

a) kyllä	b) ei
----------	-------

5. Osallistuisitko ruotsin yo-kokeeseen, jos se olisi vapaaehtoista?

a) kyllä	b) ei	c) ei mielipidettä
----------	-------	--------------------

6. Onko ruotsin opiskelu mielestäsi

- a) mukavaa b) samantekevää c) vastenmielistä

Perustele mielipiteesi, miksi? _____

7. Onko suhtautumisesi ruotsin kieleen muuttunut kouluvuosien aikana

- a) myönteisemmäksi b) pysynyt jokseenkin samana c) kielteisemmäksi

8. Mitä muita vieraita kieliä opiskelet/olet opiskellut kouluajanasi pakollisten englannin ja ruotsin lisäksi?

- a) ei muita kieliä b) saksaa c) ranskaa d) venäjää e) espanjaa f) muu kieli, mikä? _____

9. Arvio opiskelumotivaatiosi opiskelemiesi kielten osalta.

Merkitse: 1=suurin motivaatio, 2=toiseksi suurin motivaatio, 3=kolmanneksi suurin jne.

Voit myös merkitä samalla numerolla useampaa kieltä, jos motivaatiossa ei ole eroa.

___englanti ___ruotsi ___saksa ___ranska ___venäjä ___espanja
 ___muu, mikä _____

Miten päädyit juuri kyseiseen järjestykseen? Miksi haluat opiskella jotain tiettyä kieltä?

RAKENTEIDEN ARVIOINTI- JA TESTIOSUUS:

Arvioi seuraavassa, miten hallitset seuraavat ruotsin kielen kieliopilliset rakenteet ja ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto. Tee myös laatikoiden harjoitukset, jotka liittyvät kyseenä olevaan rakenteeseen.

Asteikko: 5 = hallitsen täysin 4 = osaan hyvin 3 = osaan kohtalaisesti
2 = osaan heikosti 1 = en hallitse

A) VERBIN TAIVUTUS 5 4 3 2 1

Lisää puuttuvat taivutusmuodot: infinitiivi - presens - imperfekti - supiini

_____ njöt _____ nauttia
_____ slagit lyöda
_____ läser _____ lukea

B) ATT-PARTIKKELIN KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Lisää tarvittaessa ATT tai merkitse -, jos ATT-partikkelia ei käytetä.

I kväll hinner vi nog inte _____ förbereda oss.

De tycks _____ vara duktiga.

Vi hörde grannen _____ sjunga i duschen i går kväll.

Pappa får barnen _____ spela fotboll.

C) KONDITIOONALIN KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Käännä ruotsiksi annetun vihjeen mukaan.

De _____ så glada, om du hade kunnat komma.
He olisivat olleet niin iloisia, jos olisit voinut tulla.

Var _____, om du fick välja fritt?
Missä sinä haluaisit asua, jos saisit valita vapaasti?

D) PASSIIVIN MUODOSTUS JA KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Muunna seuraava lause s-passiiviin:

Man pratar för mycket i den här föreningen.

Muunna seuraava lause bli-passiiviin:

Den yngste jägaren sköt älgen.

Muunna vara-passiiviin:

Biljetterna såldes inte.

E) SANAJÄRJESTYS RUOTSIN KIELESSÄ 5 4 3 2 1

Aloita tummennetulla sanalla ja tee tarvittavat muutokset.

Eleverna har inte läst boken **i skolan**.

Yhdistä lauseet ja aloita jälkimmäinen lauseista annetulla konjunktiolla.

De sade att de vill hjälpa. (MEN) De tog inte hänsyn till våra åsikter.

Karin ville inte resa till Frankrike. (FÖR) Hon hade nyligen blivit mamma.

Jocke ville skolka. (ÄVEN OM) Han hade alltid varit så pliktrogen.

F) PRONOMINIEN KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Lisää annettuihin esimerkkeihin sopivat kysymyssanat

_____ kommer du? -Jag kommer från Uleåborg.

_____ var de andra turisterna? -De var trevliga.

Lisää esimerkkeihin oikeat relatiivipronominit

Vi besökte städer _____ äldsta byggnader var från 1500-talet.

Backhopparen misslyckades totalt _____ var en stor överraskning.

Lisää esimerkkeihin oikeat possessiivipronominit

Var skall han tillbringa _____ sportlov?

Har ni gjort _____ bästa?

G) ADJEKTIIVIEN TAIVUTUS 5 4 3 2 1

Täydennä esimerkit annetun adjektiivin oikealla muodolla.

säker Är ni _____ på det?

omgiven Huset är _____ av en vacker insjö.

nöjd Man kan vara _____ med allt.

fel Deras svar är nog _____.

H) ADJEKTIIVIEN VERTAILUMUODOT 5 4 3 2 1

Taivuta seuraavia adjektiiveja komparatiivissa ja superlatiivissa

populär	_____	_____
praktisk	_____	_____
dålig	_____	_____

I) ADJEKTIIVIN JA SUBSTANTIIVIN YHTEISTAIVUTUS 5 4 3 2 1

Taivuta sanaparia NY + ETT GYMNASIUM sekä yksikön että monikon epämääräisessä ja määräisessä muodossa

yksikön epämääräinen

monikon epämääräinen

yksikön määräinen

monikon määräinen

J) KONJUNKTIOIDEN KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Lisää konjunktiot annetun ohjeen mukaan

Rektorn åker till Helsingfors _____ han skall kunna träffa sina kolleger.
jotta

Eleven slutade inte tjata _____ läraren blev rasande.
ennen kuin

Lektorerna Eriksson och Heino drack kaffe _____ de väntade på professor Muittari.
sillä aikaa kun

Jonas håller sig tyst _____ rasten börjar.
kunnes

K) PREPOSITIOIDEN KÄYTTÖ 5 4 3 2 1

Täydennä aukko kohtiin sopivat prepositiot

- a) Vi är vana _____ det mesta.
- b) _____ vilket håll skall vi gå nu?
- c) Fick John någon present _____ sin tjej?
- d) Min farfar dog _____ en sällsynt sjukdom.
- e) Minns du namnet _____ Jannes bästis.
- f) Priset _____ bostäder har börjat stiga.
- g) Lova att du inte skrattar _____ mig.

Bilaga 2: Implikationsskala

	arvosa	sukupuo	preppr	passivr	adsubvr	konjunkp	pronompr	sanajivr	adjtivr	kondtivr	attivr	verbivr	adjvertp
1	5	2	.00	.00	.00	.00	.00	25,00	66,67	.00	50,00	.00	66,67
2	5	2	.00	.00	.00	.00	16,67	.00	25,00	.00	50,00	.00	66,67
3	6	2	.00	.00	.00	.00	33,33	75,00	75,00	50,00	75,00	66,67	33,33
4	5	1	.00	.00	.00	.00	16,67	50,00	25,00	.00	75,00	66,67	66,67
5	6	2	.00	.00	.00	.00	20,00	50,00	25,00	50,00	33,33	50,00	100,00
6	5	1	.00	.00	.00	.00	80,00	66,67	75,00	50,00	50,00	66,67	100,00
7	6	1	.00	.00	.00	.00	16,67	.00	25,00	100,00	75,00	66,67	66,67
8	5	2	.00	.00	.00	.00	16,67	25,00	25,00	100,00	75,00	66,67	100,00
9	5	1	.00	.00	.00	.00	.00	.00	50,00	.00	50,00	66,67	66,67
10	6	1	.00	.00	.00	.00	33,33	25,00	25,00	100,00	75,00	100,00	66,67
11	6	1	.00	33,33	.00	.00	33,33	50,00	75,00	100,00	.00	33,33	100,00
12	7	2	.00	50,00	.00	.00	33,33	100,00	75,00	100,00	.00	33,33	100,00
13	6	2	.00	50,00	.00	.00	60,00	100,00	75,00	100,00	75,00	33,33	100,00
14	7	1	.00	66,67	.00	.00	33,33	75,00	50,00	50,00	25,00	100,00	100,00
15	6	2	14,29	.00	.00	.00	33,33	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	33,33
16	7	1	14,29	.00	.00	.00	66,67	75,00	25,00	100,00	50,00	100,00	33,33
17	6	1	14,29	.00	.00	.00	66,67	50,00	50,00	.00	75,00	33,33	100,00
18	6	2	14,29	.00	.00	.00	66,67	.00	.00	50,00	75,00	33,33	66,67
19	6	2	14,29	.00	100,00	.00	50,00	25,00	75,00	50,00	75,00	100,00	33,33
20	8	2	14,29	.00	100,00	.00	50,00	75,00	100,00	100,00	25,00	100,00	66,67
21	5	1	14,29	33,33	.00	.00	16,67	25,00	25,00	.00	75,00	66,67	100,00
22	5	2	14,29	33,33	.00	.00	33,33	25,00	25,00	.00	50,00	33,33	66,67
23	7	1	14,29	33,33	.00	100,00	50,00	50,00	50,00	50,00	75,00	66,67	100,00
24	8	1	14,29	66,67	100,00	.00	33,33	50,00	75,00	100,00	75,00	100,00	100,00
25	7	2	16,67	.00	.00	100,00	25,00	100,00	.00	50,00	75,00	50,00	50,00
26	4	2	16,67	.00	.00	.00	.00	25,00	.00	.00	50,00	33,33	.00
27	8	2	28,57	.00	.00	25,00	33,33	50,00	75,00	.00	75,00	66,67	66,67
28	8	1	28,57	.00	100,00	33,33	83,33	50,00	75,00	100,00	50,00	100,00	100,00
29	6	2	28,57	33,33	.00	25,00	33,33	50,00	50,00	50,00	25,00	100,00	33,33
30	8	2	28,57	33,33	.00	25,00	50,00	25,00	75,00	100,00	50,00	100,00	66,67
31	7	2	28,57	33,33	.00	25,00	66,67	50,00	25,00	50,00	50,00	66,67	66,67
32	9	1	28,57	33,33	100,00	50,00	66,67	75,00	75,00	100,00	75,00	100,00	100,00
33	9	1	28,57	33,33	100,00	50,00	66,67	100,00	100,00	100,00	75,00	66,67	100,00
34	5	1	28,57	100,00	100,00	25,00	25,00	75,00	75,00	50,00	50,00	66,67	66,67
35	7	2	42,86	.00	.00	.00	33,33	50,00	75,00	100,00	50,00	.00	66,67
36	7	1	42,86	.00	.00	50,00	66,67	50,00	50,00	100,00	75,00	66,67	66,67
37	6	1	42,86	.00	.00	66,67	33,33	50,00	75,00	.00	25,00	66,67	100,00
38	8	2	42,86	.00	.00	100,00	80,00	25,00	50,00	.00	50,00	33,33	66,67
39	9	1	42,86	.00	100,00	33,33	83,33	75,00	75,00	100,00	75,00	66,67	66,67
40	8	1	42,86	.00	100,00	75,00	33,33	25,00	75,00	.00	75,00	66,67	66,67
41	9	1	42,86	33,33	.00	100,00	66,67	75,00	25,00	100,00	50,00	100,00	100,00
42	9	1	42,86	33,33	100,00	75,00	83,33	75,00	75,00	100,00	100,00	100,00	100,00
43	8	1	42,86	66,67	.00	25,00	83,33	100,00	100,00	100,00	50,00	100,00	100,00
44	8	1	42,86	66,67	100,00	.00	33,33	75,00	50,00	50,00	75,00	100,00	100,00
45	8	1	42,86	100,00	.00	66,67	60,00	75,00	100,00	100,00	100,00	100,00	66,67
46	9	1	57,14	33,33	100,00	75,00	66,67	50,00	50,00	100,00	50,00	100,00	100,00