SVENSKA SPRÅKET HOS ELEVER I SVENSKA SKOLAN I VARKAUS
Mari Hahtala-Pirskanen

Pro gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Hösten 2005

Eleverna som går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus visade mycket bra kunskaper i svenska språket i denna undersökning. Speciellt bra reagerade deltagarna på situationer där de borde använda svenska snabbt i vanliga situationer. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år i olika kommunikationssituationer och ofta i informella inlärningsituationer. Språket i uppsatserna var överraskande flytande och beskrivande vilket kan vara följd av att eleverna är vana vid att skriva på svenska. Trots att mängden undervisning i och på svenska har blivit mindre på högstadiet har elevernas kunskaper i svenska förblivit utmärkta. Kunskaper har säkert utvecklats men det är svårt att säga hur mycket de har förbättrats. Man kan i alla fall konstatera att skillnaderna mellan alla eleverna inte var särskilt stora då det gäller hela materialet och då man tar hänsyn till skillnaderna i elevernas åldrar.

Påfallande var att läsförståelseuppgifterna i proven hade ett väldigt stort samband med prestationer i uppsatserna vilket betyder att de som fint klarar sig i läsförståelsestesten skriver även utmärkta uppsatser och vice versa men detta kan förklaras med att båda uppgiftstyperna kräver t.ex. stort ordförråd. En annan överraskning var att kunskaper i språkets struktur inte hade en stor betydelse då det gäller uppsatserna.
FÖRORD

Jag vill tacka Tommi Pirskanen och Svenska skolan i Varkaus för stöd och uppmuntran jag har fått genom hela undersökningsprocessen. Jag vill även tacka SUKOL (språklärarförbundet i Finland) för lyckat och vänligt samarbete utan vilket genomföringen av denna undersökning inte skulle ha varit möjlig.
## INNEHÅLL

1 SYFTE, MATERIAL OCH METOD ................................................................. 4

2 SPRÅKINLÄRNING ...................................................................................... 7

   2.1 Begreppet språk och språkinlärning ...................................................... 7

   2.2 Andraspråksinlärning ......................................................................... 10

      2.2.1 Typiska drag för andraspråksinlärning och individuella skillnader hos inlärare ... 10

      2.2.2 Monitormodell ............................................................................ 12

   2.3 Inlärarspråket ..................................................................................... 14

3 TVÅSPRÅKIGHET OCH SPRÅKBAD ............................................................ 17

   3.1 Begreppet tvåspråkighet ..................................................................... 17

   3.2 Språkbad ............................................................................................ 21

4 FORMELL OCH INFORMELL INLÄRNING .................................................. 23

5 TRANSFER .................................................................................................. 26

6 HUVUDSATSER OCH BISATSER .............................................................. 29

7 SVENSKA SKOLAN I VARKAUS ................................................................. 32

8 ANALYS AV MATERIALET ........................................................................ 35

   8.1 Första riksomfattande provet ............................................................... 35

      8.1.1 Beskrivning av provet .................................................................. 35

      8.1.2 Resultat ....................................................................................... 36

   8.2 Andra riksomfattande provet ............................................................... 41

      8.2.1 Beskrivning av provet .................................................................. 41

      8.2.2 Resultat ....................................................................................... 43

   8.3 Sammanfattning av de riksomfattande proven och analys av resultaten .............. 45

9 ANALYS AV ELEVERNAS BERÄTTELSER .............................................. 47

10 IAKTTAGELSER GÄLLANDE HELA MATERIALET ................................. 54

11 SAMMANFATTNING ............................................................................... 61

LITTERATUR ............................................................................................... 63
BILAGOR ........................................................................................................................................

Bilaga 1: Det första riksomfattande provet ................................................................................
Bilaga 2: Det andra riksomfattande provet ................................................................................
Bilaga 3: Tabeller 6 och 7 ............................................................................................................
1 SYFTE, MATERIAL OCH METOD


Som undersökningsobjekt har jag elever som antingen går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus. Sju av eleverna går i årskurs sex (numren 1-7 i materialet), två elever i årskurs sju (numren 8 och 9) och fem går i årskurs åtta (senare eleverna 10-14). En elev som går i årskurs åtta flyttade till Sverige och därför var hon med endast i början av undersökningen. Denna elev har endast tagit del i det första provet. Två av sjätteklassisterna, båda sjundeklassisterna och fyra av åttondeklassisterna var flickor. Alla deltagare har lärt in svenska språket både formellt och informellt på lågstadiet. På rasterna och under lektionerna har de fått höra och använda svenska informellt, och på lektionerna i svenska har de även fått formell undervisning i språket. Elev 7 har bott fyra år i Sverige, och speciellt han har lärt in språket via den informella vägen.

proven korrelerar med varandra och med uppsatserna eleverna har skrivit. Jag skall behandla forskningsmaterialet med teoridelen som bakgrund.
2 SPRÅKINLÄRNING

2.1 Begreppet språk och språkinlärning


Djurs kommunikativa beteende är till stor del helt eller minst nästan helt medfödd, med andra ord använder djur signalerna spontant medan människans språk är resultat av inlärning. Biologiska förutsättningar och begränsningar medverkar dock alltid till inlärningen av språk. Ett djur kan även lära in beteenden men de är bundna till vissa typer av situationer och det kan inte lära in abstrakta begrepp. Människan kan däremot anpassa de inlärda uttrycken och orden till olika situationer och lära sig tala om abstrakta saker. Om ett djur försöker lära in
associationssystem med många förbindelser, tar det lång tid och det behövs ständig övning, och dessa system är svåra att förändra eller lära bort. Människan kan däremot lära in nya betydelser eller nya ord eller förändra betydelser utan ständig utövning. (Linell 1984, 16-17.)


Språkinlärning kan ske på många olika sätt, och man bör skilja mellan första- och andraspråksinlärning. Språket kan läras in i målspråksmiljön eller utanför den, med hjälp av undervisning (formellt) eller på egen hand (informellt). Språken kan även läras in parallellt, dvs. man lär sig många olika språk samtidigt. Olika typer av språkinlärning och deras resultat när det gäller inlärmningen av svenska visas i figur 1 (Viberg 1989, 9.)

![Diagram](Viberg 1989, 9).
Resultatet av förstaspråkinlärning är således svenska som första språk och eventuellt ytterligare ett annat förstaspråk, medan andraspråkinlärningens resultat kan vara antingen svenska som andra- eller svenska som främmande språk.


2.2 Andraspråksinlärning

2.2.1 Typiska drag för andraspråksinlärning och individuella skillnader hos inlärare


tala språket utan brytning medan det är svårare för den som börjar med inläрningen efter puberteten.


Attityder mot målspråket, mot dem som talar målspråket samt mot deras kultur påverkar utvecklingen både i informell och också i formell inlärningssituation. Även den kognitiva stilen medverkar till språklinlärning. Somliga är inte beroende av miljön där de upplever och lär sig företeelser utan de kan flytta de lärda kunskaperna någon annanstans, medan andra handlingar är starkt bundna till miljön där de har tillägnat sig kunskaperna. Inlärnings- och inlärarstrategier är även centrala begrepp i språklinlärning. Vissa inlärningsstrategier har visat sig vara bättre än de andra, till exempel om man har bra kontakt med språket och goda sociala kunskaper eller kan observera språket medvetet. (Sajavaara 1999, 92-93.)

2.2.2 Monitormodell


Då man producerar yttranden i normal kommunikation används den mentala grammatiken. (Viberg 1989, 114.)


2.3 Inlärarspråket

Inlärraren utvecklar ett särskilt språksystem som kan innehålla element från både målspråket och modersmålet men det består även av andra element. Detta system kallas för inlärarspråk. (Ellis 1995b, 47; Gass & Selinker 1994, 11.) Flera forskare har fördjupat sig i att förska i inlärarspråket, vilket har lett till att fenomenet har många olika namn, till exempel *approximative system*, *idiomatic dialect* samt *transitional competence* (Ellis 1995b, 47).


att det är fråga om två samverkade processer eftersom både transfer från modermsålet och förenkling påverkar uttalet av ord.


Enligt Viberg (1989, 34) är en vanlig utvecklingsgång vid inlärrningen av flera regler följande:

1. icke-användning,
2. övergeneralisering,
3. successivt differentierad och korrekt användning.


Inlärrarspråket innehåller även sådana element som har en direkt motsvarighet i varken käll- eller målspråket. Olika slags nybildningar och parafraser hör till dessa element. Om inlärraren


Variation hör till alla språk men inlärorspråket varierar betydligt mera än fullt utvecklade naturliga språk. Uttal, ordförråd och grammatik kan växla mycket inom ett språkområde (regional variation) men variation kan även bero bland annat på talsituationen (situationell variation), relationen mellan talaren och lyssnaren och talarens sociala bakgrund (social variation). Detta kallas för **sociolingvistisk variation** medan begreppet **kapacitetsbetingad variation** hänvisar till inlärarens bristande kunskaper på målspråket. Den senare kan vara antingen kontextuell eller uppgiftsbetingad. Om det är lättare att producera ett element i vissa typer av kontexter, kan man tala om kontextuell variation. Med andra ord ökar vissa omgivningar antalet rätta uttryck. En språklig struktur kan även behärskas på olika sätt i olika uppgifter, då det är fråga om uppgiftsbetingad variation. Det är viktigt att fästa avseende vid **fri variation** som är oförutsedd och inte beroende på någon faktor. (Viberg 1989, 56-62.)

### 3 TVÅSPRÅKIGHET OCH SPRÅKBAD

#### 3.1 Begreppet tvåspråkighet

situationen. Även inlärarens och omgivningens attityder mot tvåspråkigheten har blivit forskade.


Om barnet inte har en möjlighet att använda båda språken lika mycket, kan det bättre lärda språket påverka det andra språket. Barnet kan ersätta ordstammar med stammar från det första språket, till exempel *kommerko tåti*? eller sätta element från det första språket ihop med element i det andra språket, till exempel *pappas kanssa, mamman stol*. När barnet hamnar i en tvåspråkig omgivning när det redan har lärt in basstrukturerna i modersmålet, kan en så kallad *sammansatt tvåspråkighet* utvecklas, dvs. det nya språkets benämningar sammanhänger med referenten på det viset att varje referent har benämningar på båda språken. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puittonen 1989, 86.) Språk kan även bli underordnade varandra (subordinate bilingualism), när det andra språket uppfattas endast genom det första språket och det senare inlärda språket blir som ett undersystem för det första språket. Forskarna har konstaterat, att i dessa fall underlättar den mångsidiga behärskningen av det första språket inlärningen av det andra och gör den snabbare. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puittonen 1989, 87.) Man kan tala om *naturlig tvåspråkighet* och å andra sidan om *skoltvåspråkighet*, men dessa begrepp kan överlappa i en individs språkutveckling. När man definierar tvåspråkighet med hjälp av den språkliga kompetensen, uppstår det flera problem. Man måste fundera på hur kompetensen bör mätas, vilka kriterier som skall användas, om språkkunskaperna bör jämföras med språkkunskaperna av ett enspråkigt eller ett tvåspråkigt barn samt hur stor uppmärksamhet skall fästas vid kön, ålder, utbildning och den sociala


Barnet måste nå en viss nivå i behärskning av ett språk för att undvika de negativa inflytanden tvåspråkigheten kan föra med sig. Denna är en miniminivå för kognitiv utveckling. När barnet lyckas nå en hög nivå i båda språk, börjar de positiva verkningarna av tvåspråkig undervisning framträda. Om barn har gått över miniminivån i gynnsamma omständigheter har de nått bättre resultat än enspråkiga barn bland annat i allmän intellektuell utveckling, idérikt, uppfinningsrikt tänkande, medveten och analyserande relation i språket och i förmågan att märka språkets förbindelser samt i att kunna märka nonverbala meddelanden. Dessa resultat
har man förklarat med att en tvåspråkig miljö bjuder mera erfarenheter och inläraren är tvungen att utveckla flexibla inlärningsstrategier för sig själv. Utöver dessa måste han lära sig relativt snabbt skilja det som är väsentligt, till exempel hålla de fonetiska och semantiska dimensioner och språken isär. (Koppen, Lyytinen och Rasku-Puittonen 1989, 89.)


Skutnabb-Kangas påpekar, att dessa kriterier inte alls är entydiga. T.ex. att man behärskar ett språk fullständigt, är ett relativt begrepp, eftersom ingen behärskar ett språk alldeles

3.2 Språkbad


I språkbad lär man samtidigt in både innehållet och uttrycket. Vanligtvis är även modersmålet med i programmet redan från årskurs ett. Först lär man sig att läsa och skriva på svenska, och senare är det lätt att flytta förmågan till modersmålet. I årskurser två och tre får eleverna mera undervisning i modersmålet. Läsämnen lär eleverna in turvis på finska och svenska. Enligt Christer Laurén har språkbadelever lika bra eller t.o.m. bättre kunskaper i modersmålet efter högstadiet än barn som har gått i en vanlig skola. Förstås finns det även elever som har inlärningssvårigheter, men t.o.m. dessa elever har nått bättre resultat i språkbadundervisning än i en normal skola, eftersom språket används som ett redskap för aktiviteter och handlingar. (Laurén 2000, 25-28.)


Laurén har presenterat språkbaddidaktik då det första språkbadet ordnades i Finland. Enligt denna didaktik tillägnar eleverna sig språkbadspråket ungefär på samma sätt som de lär in modersmålet: i interaktion med dem som talar samma språk i verkliga situationer när man har någonting att berätta. När eleven ständigt hör språket, börjar han så småningom själv använda språket. I synnerhet i det tidiga fullständiga språkbadet hör barn i början endast läraren tala språkbadspråket, medan de själva använder modersmålet med andra barn och läraren förstår

4 FORMELL OCH INFORMELL INLÄRNING


Om undervisning av ett andra språk sker i målspråksmiljön kombineras formell inlärning med informell inlärning som sker utanför skolan. Denna situation kallas ibland för semiformal inlärning. När till exempel svenska lärs in som första språk kan man kalla det för svenska som
första språk medan inlärning av svenska, efter att man redan har lärt in ett annat språk, kan kallas för svenska som andra språk om inläarningsen sker i målspråksmiljön. Om inläarningsen av svenska språket sker utanför målspråksmiljön kallas det för svenska som främmande språk. Benämningarna används inte alltid på samma sätt, vilket ibland kan vara förvirrande. (Viberg 1989, 11.) När språket lärs in utanför målspråksmiljön får inläaren inte nödvändigtvis höra språket annanstans än i klassrummet. Därför borde läraren fästa uppmärksamhet vid att berätta i en formell inlänings situation om sådana element som oftare förekommer i informella inlänings situationer. Inläaren borde få undervisning i hur man använder språket i samtals situationer och hurudana yttrandet som inte borde tolkas bokstavligen. (Muikku-Werner 1995, 152, 159.)


De som har lärt in språket formellt behärskar det i genomsnitt bättre än de som lärt språket endast informellt, och undervisning underlättar inlärningen av nyttiga uttryck. Formell
undervisning kan till och med förbättra kontrollen över kunskaper inläraren redan har och resultera i inlarningen av nya språkliga regler. För det mesta lär inlärarna snabbare och de når högre nivå i språkkunskaper med hjälp av formell undervisning än informellt. Ä andra sidan kan man inte vara säker på att detta händer på grund av koncentrering på den språkliga koden, utan även andra element kan vara orsaker till snabbare inlärning. Inlärarna i klassrummet kan vara mera motiverade att lära sig eller språket i en formell inlarnings situation kan vara bättre för inlarningsprocessen. Forskarna har konstaterat att inlärarna ibland utvecklar bristfälliga yttranden som inte är grammatiskt korrekt, även om de annars kan kommunicera med hjälp av målspråket väldigt bra. Det är möjligt att inlärare lär in en formell situation eftersom då koncentrerar man sig till formen. (Ellis 1994, 165.)

Flera forskare har fördjupat sig i formell inlärning och dess resultat. I flera studier har man behandlat formella instruktioner nästan enbart som språklära. Ellis (1994, 611) påpekar dock, att man bör tala om formell inlärning som ett bredare begrepp. Han har indelat språkpedagogik i flera områden, vilka presenteras i Figur 2. (Ellis 1994, 611-612.)

![Figur 2 Olika typer av formell undervisning](Ellis 1994, 612)

De formella instruktionerna kan delas in i kognitiva och metakognitiva målsättningar. I de kognitiva målsättningarna läggs huvudviken vid utveckling av språklig eller kommunikativ kompetens, medan de metakognitiva målsättningarna lägger vikt vid effektiva inlärningsstrategier. De kognitiva målsättningarna kan delas i två typer beroende av om
instruktionernas tyngdpunkt ligger på språket eller på inläraren. Då undervisningens
 tyngdpunkt ligger på språket, kan målsättningar vara på en viss aspekt av fonologi, lexikon,
 språklära eller diskurs, och alla eleverna får likadan undervisning. Då man fäster mera
 uppmärksamhet vid inläraren, ligger målsättningarna fortfarande på vissa aspekter, men olika
 inlärare får olik undervisning. Man försöker få eleverna att använda effektiva
 inlärningsstrategier. (Ellis 1994, 611-612.)

5 TRANSFER

Terminologin kring transfer är varierande och i många fall oklar eftersom forskare har olika
 åsikter om hur begreppet borde definieras. Transfer kan till exempel tänkas vara överföring av
 element från ett tidigare inlärnt språk till det för tillfällig inlärda språket (Ericsson 1989, 110;
 som är resultat av likheter och olikheter mellan målspråket och ett av de tidigare inlärda
 språken. Somliga forskare använder hellre termen cross-linguistic influence eftersom den är
 bredare och mera neutral än transfer (Linnarud 1993, 48).

Man kan tala om positiv transfer när den förorsakar korrekta yttranden på målspråket, medan
 det är fråga om negativ transfer (som även kallas för interferens) om yttrandena blir felaktiga
 likheterna mellan modersmålet och målspråket förorsaka positiv transfer på många sätt. L1
 kan påverka inlärningstakten eftersom likheterna till exempel i de syntaktiska strukturerna
 kan underlätta inlärningen av grammatik och göra processen snabbare. L1 och L2 måste till
 en viss grad vara likadana för att transfer skulle ske. Omarkerade element, dvs. sådana
 element som uppfattas som enklare eller regelbundnare än de andra, finns i alla språk.
 Markerade element uppfattas däremot som mera komplexa. Inläraren har ofta en tendens att
 transferera omarkerade element medan markerade element sällan blir transfererade. Inläraren
 har ofta svårigheter med element som inte har motsvarighet i modersmålet och är mera
 markerade i målspråket. Om element saknar motsvarighet men är mindre markerade är de
 lättare att uppfatta. Ökande grad av markering för således med sig inlärningssvårigheter.
 (Viberg 1989, 52-53.)


universalbegrepp, vilket har lett till att både komplexitet och enhetlighet av språk har fått stor uppskattning.


Felen i språkinlärning har ägnats stor uppmärksamhet och det råder oenighet om hur stor andel av felen i inlärningen beror på transfer. Det är svårt att definiera om felet har sitt ursprung i transfer eller om det härstammar från någonting annat. (Ellis 1995a, 302.) När inläraren använder litet eller inte alls en struktur i målspråket, handlar det om underanvändning. Om inläraren däremot noterar att vissa strukturer är helt annorlunda i målspråket än i modersmålet, kan han försöka undvika dem. (Odlin 1993, 36-37.) Överanvändning kan vara resultat av transfer men den kan även ske på grund av andra processer i inlärarspråket. Ett exempel på överanvändning som beror på transfer är engelsmäns användning av begäran om ursäkt. Man har forskat i situationen där engelskspråkiga lär sig att tala hebreiska. Enligt forskarna ber de som har engelska som modersmål oftare om ursäkt än de som har hebreiska som modersmål och detta händer eftersom man i engelskan oftare ber om ursäkt än i hebreiskan. (Ellis 1995a, 305-306.) Med hjälp av generalisering kan inläraren eventuellt underlätta inläranden av ett andraspråk. Det betyder att strukturer och erfarenheter från modersmålet används i inlärandet av det nya
språket. Detta kan dock leda till övergeneralisering, vilket kan störa inlärningen. (Linnarud 1993, 48.)


6 HUVUDSATSER OCH BISATSER


Påståendesatser används för att ge sakupplysningar men till och med att uttrycka känslor eller som indirekta uppmaningar och på flera andra sätt. Frågor som väntas bli svarade med instämmande svar kan vara påståendesatser grammatiskt sett. Å andra sidan kan frågesatser och uppmaningssatser egentligen vara påståenden. Frågesatser kan delas in i sökande frågor och ja/nej –frågor. Den förra inleds med ett frågeord som kan vara en frågande pronomen


frågebisatser men till och med andra fall kan förekomma, till exempel *bisatsformade utropssatser* eller *generaliserande bisatser*. De nominala bisatserna fungerar som nominal, med andra ord som objekt, subjekt, predikativ eller rektion i prepositionsfraser. (Hultman 2003, 282-286.)


Största delen av bisatser har ordföljden subjekt+adverbial+finit verb+infinit verb+resten av satsen (som har huvudsatsens ordföljd) och inleds med subjunktion. Relativa bisatser som börjar med subjunktionen *som* är på det sättet annorlunda att satsled kan vara underförstådda. Om subjektet är underförstått, är subjektets plats i ordföljdschema tom. Huvudsatsordföljd används ofta i att –satser då det gäller ett verb som anger vad någon förstår, tror, vet eller säger. Satsbasen (dvs. ingen subjunktion) börjar sökande frågebisatser, generaliserande bisatser, ju-bisatser och vissa relativa bisatser. Om satsbasen är samtidigt subjekt följer ett obligatorisk *som* (i relativa bisatser *vilken*). Restriktiva relativa bisatser kan sakna *som* eller ett relativt adverb som skulle stå framför subjektet, om subjektet inte är underförstått. Ett exempel på detta fall är *"Jag tycker inte alls om att han inte äter den mat (som) jag lagar."*. 
På samma sätt kan det finnas att –satser som saknar att, t.ex. "Han trodde (att) han skulle svimma.". (Hultman 2003, 296-298.)

7 SVENSKA SKOLAN I VARKAUS


Man har försökt definiera Svenska skolan i Varkaus på flera olika sätt. Situationen i skolan kan egentligen inte beskrivas som språkbad, eftersom undervisningen i finska inte har så stor betydelse och lektionerna i finska inte blir flera under tidens lopp. I språkbad lärs läsämnen in turvis på finska och på svenska men i Svenska skolan i Varkaus används endast svenska på lektionerna i läsämnen. Å andra sidan är språkbad definitionen rätt om man tänker på eleverna, eftersom nästan alla har finska som modersmål och de inte är tvåspråkiga, utan då de kommer till skolan behärskar de endast finska. Eftersom undervisningen på svenska börjar redan i daghemmet kan situationen kallas för tidigt språkbad vilket enligt forskarna ger de bästa resultaten. Eleverna bör komma senast till förskolan, men största delen börjar redan i lekskolan. Endast elever som kan svenska får komma direkt till årskurs ett (det finns dock enstaka undantag). Detta krävs för att eleverna skall behärskas minst grundsaker i svenska språket när de börjar lära sig att läsa och skriva på svenska. Skolan kan således kallas för en svensk skola med finska elever.


8 ANALYS AV MATERIALET

8.1 Första riksomfattande provet

8.1.1 Beskrivning av provet

Det första riksomfattande provet (Bilaga 1) utfördes i hela Finland år 2003, och elever som deltog i min undersökning utförde provet år 2004. Provet består av två delprov, av vilka det första innehåller hörförståelse och det andra läsförståelse, strukturtst och uppsats. Eleverna kunde använda sammanlagt två timmar till hela provet. Den första timmen gjorde de hörförståelsen och den andra timmen läsförståelsen, strukturtstet och uppsatsen.


Även den andra delen, läsförståelse, innehöll flera delar, läsförståelse (del A och del B), strukturtst och en berättelse. Del A innehöll en text om Stockholm, medan del B handlade om simtävlingar i Spanien och sommarjobb osv. På frågor om del A svarade man med flervalstest medan på frågor i del B svarade man med meningar på finska. Den andra timmen innehöll även ett struktur- och ordfofrådest. Testet hade tjugo delar av vilka de tio första var flervalstest och de tio sista var lucktest dit man skrev några ord som fattades i den färdiga

Gensvaret på provet visar, att lärarna har ansett provet var svårare än de tidigare proven. I lärarnas åsikter var strukturen och läsforståelsetesten de mest lyckade uppgifterna medan kulturdelen var för svår för eleverna. Även hörförståelsetedlen ansågs vara för svår med för korta pauser. Instruktionerna för uppsatser ansågs vara för enkla och enligt lärarnas åsikter blev även elevernas uppsatser för enkla. (SUKOL-palvelu.)

8.1.2 Resultat

Del A i den första uppgiften var flervalsteck med texten om mobbing som bakgrund. Man kunde få högst tio poäng för uppgiften (se tabell 1, kolumn 1A). Av sjätteklassisterna fick eleverna 1 och 4 tio poäng, elev 6 åtta, eleverna 3 och 5 sex, samt eleverna 7 och 2 fyra poäng. Av sjunde- och tjugotredjeklassisterna fick elev 8 åtta poäng och elev 9 tio poäng. Eleverna som i slutet av forskningen redan går i årskurs åtta, deltog i det första provet då de var sjunde- och tjugotredecisklassister. Deras resultat var: eleverna 11 och 13 tio, eleverna 10, 12 och 14 åtta poäng. De som alltså fick minst poäng var eleverna 2 och 7 som är sjådeklassister medan flera elever fick tio poäng som var det bästa resultatet man kunde få. 29 % av sjårdeklassisterna och 43 % av sjunde- och tjugotredeclassisterna fick tio poäng i den första uppgiften. Elevernas resultat i uppgifterna 1, 2 och 3 visas i tabell 1.

Tabell 1 Uppgifterna 1, 2 och 3 i det första provet

<table>
<thead>
<tr>
<th>elev</th>
<th>1 A</th>
<th>1 B</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>3,5</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>4,0</td>
<td>7,0</td>
<td>9,0</td>
<td>6,0</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>6,0</td>
<td>6,0</td>
<td>10,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>6,0</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>6,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>1,5</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>8,0</td>
<td>9,0</td>
<td>10,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>4,0</td>
<td>8,0</td>
<td>10,0</td>
<td>2,0</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>8,0</td>
<td>5,0</td>
<td>9,0</td>
<td>7,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Del B handlade om texten där man berättade om Astrid Lindgren och man svarade på frågorna med flera ord på finska. Det var ganska lätt att svara på denna uppgift eftersom man fick svara på finska och det fanns gott om plats att skriva svaret. Texten var enligt elevernas åsikter ganska lätt men å andra sidan var utvärderingen svår eftersom man kan svara på frågor på flera olika sätt. SUKOL har skrivit anvisningar för hur man skall utvärdera provet men i några fall måste man själv bestämma vilket svar som är rätt och vilket fel. Det var en överraskning att sjätteklassisterna klarade Del B i genomsnitt bättre än sjundeklassisterna även om skillnaden var liten. Eleverna i årskurs sex fick i genomsnitt 8,3 poäng medan genomsnittet bland sjundeklassister var 7,9. Som det framgår av tabell 1 fick eleverna 1, 4 och 11 tio poäng vilket var maximumet i uppgiften.

I uppgift 2 ("Reagerandet") hade eleverna fem meningar framför sig och de funderade på, hur de skulle reagera på situationen på svenska. T.ex. den första meningen var "Ska vi träffas i kväll klockan sju?" (Bilaga 1) och eleverna svarade på frågan enligt anvisningarna "du hör inte, vad din kompis säger i telefon och du ber honom att upprepa saken" (Bilaga 1). Denna uppgift gick mycket bra, och endast en elev fick åtta poäng av tio, fem fick nio poäng och åtta elever fick fulla tio poäng. 43 % av sjundeklassisterna och 71 % av sjätteklassisterna fick tio poäng, vilket också var en överraskning därför att de yngre eleverna klarade denna del bättre än de äldre. Genomsnittsvärdet för sjätteklassisterna var 9,6 och för sjundeklassisterna 9,4. Den tredje uppgiften hette "Kännedom om kultur" och innehöll tio punkter där det frågades till vilket land ett visst begrepp eller en viss person hör. Här finns det en stor skillnad mellan de yngre och de äldre eleverna, eftersom genomsnittsresultatet var 4,0 hos sjätteklassisterna medan värdet var 7,1 bland sjundeklassisterna. Det bästa resultatet bland dem som går i årskurs sex var sex poäng av tio medan bland sjundeklassisterna var det nio poäng.

Den andra delen av det första provet började med läsförståelse (se tabell 2, uppgift 4) som innehöll två delar, del A och del B. Del A var åter ett flervalstest där man kunde få tio poäng
Genomsnittet för eleverna 1-7 var 4,6 medan bland eleverna 8-14 var genomsnittet 7,7. I del B svarade man på finska med egna ord. Av sjundeklassisterna fick eleverna 8, 11 och 12 sju, eleverna 10 och 13 åtta, elev 14 nio och elev 9 tio poäng. Sjätteklassisternas resultat var: eleverna 1, 4, 6 och 7 tio poäng, elev 2 nio, elev 3 åtta och elev 5 sex poäng. Uppgift 5 var ett struktur- och ordförrådstest och bestod av två delar av vilka den första var ett flervalstest och den andra ett lucktest. I detta skede kan man konstatera att alla deltagarna klarade sig ungefär lika bra i flervalstest medan lucktestet var betydligt svårare för sjätteklassisterna. Det särskilda resultatet i lucktestet var fyra poäng (elev 5) och det bästa nio poäng (eleverna 7 och 13). Här bör man påpeka, att elev 7 går i årskurs sex men han har bott i Sverige i flera år vilket möjligen har hjälpt honom att forma de korrekta svaren i lucktestet. Fördelningen av resultaten i uppgifterna 4, 5 och 6 presenteras i tabell 2.

Tabell 2 Uppgifterna 4, 5 och 6 i det första provet

<table>
<thead>
<tr>
<th>elev</th>
<th>4 A</th>
<th>4 B</th>
<th>5, del 1</th>
<th>5, del 2</th>
<th>6, komm.</th>
<th>språket</th>
<th>ämnet</th>
<th>helheten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>4,0</td>
<td>10,0</td>
<td>8,0</td>
<td>6,5</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>4,0</td>
<td>9,0</td>
<td>7,0</td>
<td>7,0</td>
<td>4,0</td>
<td>3,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>4,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>7,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>6,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>6,5</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>6,0</td>
<td>6,0</td>
<td>8,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>3,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>4,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>6,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>4,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>10,0</td>
<td>7,0</td>
<td>9,0</td>
<td>7,5</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>6,0</td>
<td>10,0</td>
<td>7,0</td>
<td>8,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,5</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>8,0</td>
<td>7,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,5</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>6,0</td>
<td>7,0</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>8,0</td>
<td>8,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>4,0</td>
<td>9,0</td>
<td>9,0</td>
<td>7,0</td>
<td>4,0</td>
<td>3,0</td>
<td>0,0</td>
<td>3,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Det framgår av tabellen att alla eleverna har fått mycket bra resultat då det gäller uppsatsen (uppgift 6). Uppsatserna utvärderades med hjälp av kriterier som SUKOL har givit. Dessa kriterier heter kommunikation, behärskning av språket, behandling av ämnet och helhetsintryck. Om uppsatsen fullständigt uppfyllde kriteriet, kunde eleven få fem poäng. Således kunde eleven få tjugo poäng med hjälp av sin uppsats. Eleverna kunde välja mellan två ämnen vilka var ”Min vän” och ”En dag i mitt liv”. Det fanns även anvisningar för hur

Både elev 8 och elev 9 hade valt det första ämnet, ”Min vän”. Elev 8 hade använt flera adjektiv och språket var väldigt beskrivande. Man kunde hitta endast några bisatser i uppsatsen men språket var ändå flytande. Uppsatsen av elev 9 innehöll också flera, till och med sällsynta adjektiv, t.ex. kinuskfärgad, chokladbrun, och hon hade använt flera långa meningar i sin berättelse. Elev 10 använde det andra ämnet i sin uppsats som innehöll ganska korta meningar men hon hade tillämpat V2–regeln alldeles korrekt i de flera fall hon inte hade subjekt som fundament. Denna elev hade använt flera namn på skolämnen i sin berättelse, vilket ledde till att det fanns listor över ämnen i stället för flera fullständiga meningar. Möjligen hade hon inte hittat på tillräckligt med text och hon fick antalet fordrade ord genom att lista skolämnen. Berättelsen som elev 11 hade skrivit handlade om en vän och innehöll nästan enbart huvudsatser, det fanns endast en kort bisats i uppsatsen. Alla meningarna var korta och enkla men korrekta. Uppsatsen av elev 12 behandlade det första ämnet, ”Min vän”. Denna elev hade skrivit en lista över människornas namn i sin berättelse och således hade hon fått det fordrade antalet ord. Meningarna var korta och det fanns endast en bisats i uppsatsen. Berättelsen av elev 13 innehöll mycket flytande språk. Skribenten hade använt flera adjektiv vilket gjorde språket beskrivande. Också hon hade skrivit om sin vän. Elev 14 fick endast tio poäng men detta beror på att han hade skrivit om inget av de två ämnen man borde välja
mellan utan hans berättelse handlade om något helt annat. Därför kunde jag inte ge honom några poäng om behandling av ämnet. Trots att det fanns brister i rättskrivning hade skribenten vågat använda till och med ganska svåra satsstrukturer. Han hade alltid tillämpat \( V_2 \) -regeln fullständigt korrekt. Alla andra sjundeklassister utom elev 14 som fick tio poäng fick resultatet mellan aderton och tjugo. De yngre deltagarnas resultat var mellan femton och aderton poäng.

Då man tänker på elevernas ålder, kunde man tro att sjätteklassisterna skulle klara ett prov sämre än sjundeklassisterna, eftersom de yngre har lärt in språket kortare tid än de äldre eleverna. Det faktum att uppsatserna var korta kan vara orsaken till att det fanns få bisatser i alla uppsatserna. Fördelningen av elevernas resultat i det första riksomfattande provet presenteras i figur 3.

![Figur 3 Elevernas poäng i det första riksomfattande provet](image)

Det framgår av figur 3 att alla deltagare har fått minst 62,5 poäng vilket var mera än genomsnittet i hela Finland. Poängmedelvärdet i hela Finland var 56,84 (SUKOL-palvelu). Eleven som fick det bästa resultatet (91 poäng) går i årskurs åtta (men hon var en sjundeklassist då hon deltog i detta prov). En elev i årskurs sex fick det nästbasta resultatet. Man bör komma ihåg, att olika elever har deltagit i provet i olika ålder. De första eleverna har
Då man betraktar hela provet och de deltagande eleverna var medelvärdet för resultaten hos flickorna 82,8 och hos pojkarna 72,1. I hela Finland var de motsvarande resultaten 62,1 för flickor och 51,7 för pojkar (SUKOL-palvelu). Skillnaden mellan genomsnittsresultaten hos flickor och pojkar var i detta urval 10,7 medan den i hela Finland var 10,4 poäng (SUKOL-palvelu). Det kan påpekas att skillnaderna mellan olika kön är likadana i båda fallen även om resultaten verkar vara mycket bättre hos deltagarna i denna undersökning än i hela Finland.

8.2 Andra riksomfattande provet

8.2.1 Beskrivning av provet


Som det första provet började det andra också med hörförståelse där det fanns två olika texter. Dessa hördes två gånger, först i sin helhet och andra gången med korta pauser. Den första texten (del A) var en intervju med tre ungdomar om deras sommarjobb och sommarplaner. Förståelsen undersöktes med hjälp av öppna frågor som eleverna besvarade på finska. Den andra texten (del B) var en text om en annorlunda gymnasieskola, Mobila Gymnasiet i Sverige, där undervisning sker endast några gånger i veckan och resten av veckan studerar eleverna på distans. Frågor gällande denna text svarade man på med flervalstest med tio punkter. Interaktion testades med hjälp av två deluppgifter av vilka den första hette Reagerandet och den andra Kännedom om kultur. I reagerandeuppgiften föreställde sig eleverna att vara i en anställningsintervju. Deltagarna fick höra tio frågor endast en gång och


Detta prov var enligt lärarnas respons klart och det lade vikt vid de väsentliga elementen i språket. Läs- och hörförståelsedelarna samt strukturtestet ansågs vara lämpliga och lyckade. Även kulturuppgifterna var enligt lärarnas åsikter bättre än tidigare eftersom eleverna fick välja de alternativ som var de mest trevliga medan uppsatserna var för korta och utvärderingskriterierna inte utmärkta. (SUKOL-palvelu.)
8.2.2 Resultat

Deltagarna fick relativt bra resultat i del A i hörförståelseuppgifterna (se tabell 3). Denna gång var endast fem elever med (eftersom elev 12 hade flyttat till Sverige och elev 14 var borta). Det bästa resultatet var tio poäng (elev 8) och den sämsta 8,5 poäng (elev 10). Alla poäng eleverna fick i det andra riksomfattande provet presenteras i tabell 3. Alla andra elever (9,11 och 13) fick 9,5 poäng (se kolumn 1A). Frågorna var öppna och man besvarade dem på finska. Förståelsen av den andra texten testades med flervalstest med tio punkter och man valde om färdiga påståenden var rätt eller felaktiga. Testen visade sig verkligen vara lätt eftersom tre elever (8,10 och 11) fick fulla tio och två elever nio poäng. I nästa uppgift, ”Reagerandet”, visade deltagarna strålande prestationer, eftersom alla eleverna fick maximipoäng. I delen ”Kändedom om kultur” fick elev 9 tio, eleverna 8, 10 och 11 9,5 och elev 13 nio poäng av tio.

Tabell 3 Resultaten i det andra riksomfattande provet

<table>
<thead>
<tr>
<th>elev</th>
<th>1 A</th>
<th>1 B</th>
<th>2. Reag.</th>
<th>2. Kultur</th>
<th>3 B</th>
<th>4</th>
<th>5 komm.</th>
<th>språket</th>
<th>ämnet</th>
<th>helheten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,5</td>
<td>14,0</td>
<td>20</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>9,5</td>
<td>9,0</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>14,0</td>
<td>18,5</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>8,5</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,5</td>
<td>14,0</td>
<td>18</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>9,5</td>
<td>10,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,5</td>
<td>14,0</td>
<td>20</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>9,5</td>
<td>9,0</td>
<td>10,0</td>
<td>9,0</td>
<td>14,0</td>
<td>18,5</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>5,0</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3,0</td>
<td>5,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

På den andra timmen var sex deltagare med i provet och den första uppgiften var ett läsförståelseprov (uppgift 3). Del A fattas men i del B hade alla andra fått fulla fjorton poäng utan elev 14 som fick sju poäng vilket berodde på att han inte hade översatt meningarna (deluppgifterna 8,9, och 10). Detta betyder att elev 14 fick fulla sju poäng av den första deluppgiften i del B (vilket var ett flervalstest med sju punkter). I strukturtestet (uppgift 4) kunde deltagarna få maximalt tjugo poäng, och resultaten varierade mellan aderton och tjugo. Eleverna 8 och 11 fick fulla 20, eleverna 9 och 13 fick 18,5 och eleverna 10 och 14 18 poäng.

Även i detta prov hade SUKOL givit anvisningar med hjälp av vilka jag utvärderade uppsatserna. Anvisningarna var lika som i det första provet. Det första utvärderingskriteriet

Figur 4  Elevernas poäng i det andra riksomfattande provet

Det framgår av figuren att alla eleverna fick utmärkta resultat i provet. De som var med i hela provet fick poäng mellan 88 och 92,5. Maximalt kunde man få 94 poäng därför att del A i läsförståelsen fattas. Genomsnittsresultatet för eleverna var 82,1 poäng vilket var bättre än genomsnittet i hela Finland (63,6) trots att en deluppgift fattas i materialet i denna undersökning (SUKOL-palvelu). Flickorna fick i genomsnitt 90,3 poäng och den enda pojken
41 (men han var inte med i den första delen av provet). I hela Finland var de motsvarande värdena 69,0 och 58,2 medan värden var i Östra Finland 69,1 för flickor och 57,8 för pojkar (SUKOL-palvelu). Här bör man igen påpeka att en del fattades i provet som eleverna i denna undersökning deltog i vilket ledde till att maximiantalet poäng var endast 94 medan det i hela Finlands resultat var 100. Mot denna bakgrund kan man konstatera att eleverna i denna undersökning klarade sig utmärkt i provet.

8.3 Sammanfattning av de riksomfattande proven och analys av resultaten

SUKOL har givit anvisningar om hur man bör uppskatta proven men vissa uppgifter kan bedömas ganska fritt (speciellt uppsatserna). Här har läraren en viktig roll eftersom olika lärare säkert har olika uppfattningar om hurudana svar som är alldeles korrekt. Detta leder till att de riksomfattande resultaten inte nödvändigtvis är reliabla och det är svårt att jämföra olika skolor med varandra. I figur 5 presenteras fördelningen av elevernas prestationer i olika uppgifter i det första provet. Uppgift 6 (uppsatsen) har utelämnats eftersom maximiantalet poäng var tjugo (i andra uppgifterna var maximumet tio).

![Diagram](image)

Figur 5 Behärskning av de olika uppgifterna under åk 6 och 7
Då man studerar figur 5 kan man konstatera att de äldre eleverna klarar sig bättre när det gäller flervalstest (t.ex. uppgift 4 A) och de yngre eleverna då det är fråga om öppna svar där man med några ord kan förklara svaret (uppgift 4 B). Berättelserna (se tabell 2, uppgift 6) var dock bättre hos de äldre eleverna. Allt detta kan bero på flera olika saker, t.ex. provsituationen kan ha varit olikt hos olika elever och om andra elever är mera vana vid att svara på öppna frågor eller flervalstest. Dessa möjligheter har jag inte forskat i. Årskurs sex hade inte tagit del i ett likadant prov tidigare vilket kan vara orsaken till att de inte klarade sig lika bra i flervalstest som högstadieselever.

I struktur- och ordvalstestet (5A och 5B i det första provet) visade sig lucktestet vara svårare för de yngre eleverna. Testet studerade hur bra eleverna kan fylla i luckor med rätta ord i den rätta grammatiska formen. I det andra provet där sjätteklassisterna inte var med gick strukturtstet mycket bra hos alla deltagarna. De äldre deltagarnas bättre kunskaper i språkkräver kan eventuellt bero på att man på högstadiet börjar tala mera om språkets struktur medan kommunikationen på språket är det viktigaste på lågstadiet. På lågstadiet undervisas i språkkräver mycket mera sällan än på högstadiet. Meningen är att eleverna ofta skulle lära till och med språkkräver informellt då de hör och använder språket.

Uppgifterna där man testade deltagarnas förmåga att stå i växelverkan med en person på svenska (uppgift 2) visade sig vara påfallande lätt för alla deltagarna. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år eftersom de har börjat använda språket då de var fyra eller fem år gamla. Då det gäller kommunikation (även i uppsatser) var elevernas prestationer utmärkta, vilket också kan vara en följd av att eleverna har använt språket mycket i olika kommunikationssituationer. En annan orsak kan vara att deltagarna ofta har lärt in språket i informella inlärningssituationer då de har använt språket i skolan med läraren och varandra. På högstadiet kan utvecklingen av kunskaper i svenska språket inte fortsätta i samma takt som på lågstadiet eftersom mängden undervisning i svenska och på svenska blir betydligt mindre. Resultatet visade inte särskilt stora skillnader mellan elevernas kunskaper i svenska då det gäller kommunikation och reagerandet. Här kan man konstatera att antingen har elevernas kunskaper i att vara i interaktion med svenskspråkiga inte förbättrats eller så är det inte möjligt att klara mycket bättre uppgifterna i fråga. Man bör minnas att alla fick nästan det maximala värdet i uppgiften.
I det andra provet testades kännedomen om kultur med ett test där man fick välja tio av femton alternativ vilket kan ha gjort testet lättare än ett likadant test i det första provet. Kulturdelten (uppgift 3 i det första provet) var svårare för de yngre eleverna, vilket kan bero på att man på högstadiet talar mera om den nordiska kulturen medan man på lågstadiet koncentrerar sig mera på den finska och finlandssvenska kulturen. Provet är avsett för äldre elever än deltagarna, vilket också medverkar till prestationerna i provet. I båda proven skrev deltagarna utmärkta uppsatser, vilket kan bero på att eleverna är vana vid att skriva på svenska eftersom de använde språket redan i årskurs ett. I allmänhet kan gruppernas prestationer i provet inte jämföras med varandra mycket väl eftersom antalet deltagare var så litet. Till exempel fick elev 14 ofta betydligt sämre resultat än de andra som går i årskurs åtta vilket medverkade stort till genomsnittsvärdena och procenten hos åttondeklassisterna. Då jag haft ett litet urval med i min undersökning, har enstaka fall påverkat resultaten ganska kraftigt.

9 ANALYS AV ELEVERNAS BERÄTTELSE


Tabell 4 Deltagarnas resultat i uppsatserna och proven

<table>
<thead>
<tr>
<th>elev</th>
<th>uppsatser (poäng)</th>
<th>rangordning uppsatser första provet andra provet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>88</td>
<td>5. 8.</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>76</td>
<td>12. 13.</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>84</td>
<td>7. 11.</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>90</td>
<td>3. 2.</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>74</td>
<td>13. 14.</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>85</td>
<td>6. 8.</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>80</td>
<td>9. 10.</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>92 och 92</td>
<td>2. 7. 1.</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>93 och 96</td>
<td>1. 4. 2.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabell 4 presenteras elevernas resultat i rangordning vilket möjliggör jämförelsen trots att maximiantalet poäng var olik i olika delar av undersökningen. Uppsatsernas poäng presenteras till vänster i tabellen. Rangordningen av uppsatserna är gjord med hjälp av genomsnittsvärdena för sjunde- och åttondeklassisternas resultat eftersom de äldre eleverna skrev två uppsatser och de yngre endast en. I vissa fall har flera elever samma ordningsnummer vilket beror på att de hade fått exakt samma resultat. Elev 12 har fortfarande resultat endast i det första riksomfattande provet.

Det framgår av tabellen att elevernas resultat i uppsatserna varierade mellan 74 och 96 poäng. Alla uppsatserna var ganska lätt att förstå och alla behärskade grundstrukturerna i svenska språket. Å andra sidan var de allra bästa uppsatserna väldigt fint skrivna och de innehöll rikt ordförråd och till och med idiomatiska uttryck. Då man jämför resultaten i uppsatserna och de riksomfattande proven kan man konstatera att om man placerar eleverna i rangordning får man ungefär likadana ordningar och elevernas plats i rangordningen varierar endast med några punkter. Å andra sidan är skillnaderna mellan deltagarna ganska små. Det finns dock vissa undantag, t.ex. elev 8 fick det näst bästa resultatet då det gäller uppsatserna, det bästa i det andra provet men i det första provet var hon den sjunde. Detta kan t.ex. bero på situationen eller någonting annat jag inte här kan forska i. Eftersom det andra provet gick bra, kan man inte påstå att elev 8 endast skulle kunna skriva uppsatser utan att klara sig i s.k. vanliga prov. En annan avvikelse var elev 10 som var den fjärde i det första och den femte i det andra provet medan uppsatsen ligger på plats 11 i rangordningen. Denna elev klarar sig bra i proven medan uppsatserna (eller fantasifulla skrifter) är svåra att producera. Här bör man dock konstatera att det fanns endast sex deltagare i det andra provet. Även elev 11 hade klarat sig bra i proven (hon var den tredje och den andra) medan uppsatsen var den sjunde i rangordningen. Möjligen har denna elev likadana svårigheter med fri skrivning som elev 10. Elev 14 hade för sin del klarat bättre uppsatsen än båda proven, eftersom han var den nionde i uppsatserna, den tolfte i det första provet och den sjätte i det andra (där det var sammanlagt sex deltagare).
Elev 1 hade en liten skillnad i sina prestationer eftersom han var den åttonde i provet medan uppsatsen ligger på den femte platsen i rangordningen. Därför kan man konstatera att elev 1 kan skriva uppsatser ganska bra medan ett vanligt prov är svårare för honom jämfört med de andra eleverna. Även elev 3 hade skrivit en mycket bra berättelse om man jämför rangordningarna. Hans resultat i provet ligger på den elfte platsen medan berättelsen var den sjunde. Här kan man notera att elev 3 skriver bra berättelser medan provet har varit en aning svårare för honom. Elev 4 var för sin del den bästa av sjätteklassisterna både i berättelser och också i provet. Man kan påstå att hennes prestationer är till och med utmärkta eftersom hon är yngre än hälften av deltagarna men ändå var hon den näst bästa i det första provet och hennes berättelse ligger på den tredje platsen i rangordningen.


### Tabell 5 Antal ord och meningar i deltagarnas uppsatser

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elev</th>
<th>Antal ord</th>
<th>Antal meningar</th>
<th>antal ord per mening, genomsnitt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>132</td>
<td>16,0</td>
<td>8,3</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>146</td>
<td>17,0</td>
<td>8,6</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>160</td>
<td>13,0</td>
<td>12,3</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>179</td>
<td>16,0</td>
<td>11,2</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>131</td>
<td>16,0</td>
<td>8,2</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>115</td>
<td>6,0</td>
<td>19,2</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>108</td>
<td>16,0</td>
<td>6,8</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>302</td>
<td>32,0</td>
<td>9,4</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>393</td>
<td>36,0</td>
<td>10,9</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>258</td>
<td>24,0</td>
<td>10,8</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>233</td>
<td>30,0</td>
<td>7,8</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>262</td>
<td>29,0</td>
<td>9,0</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>217</td>
<td>11,0</td>
<td>19,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>2636</td>
<td>262,0</td>
<td>10,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Det framgår av tabellen att när det gäller hela materialet var genomsnittsantalet ord i meningarna 10,1. Genomsnittet bland årskurs 6 var 9,7, bland årskurs 7 10,2 och bland årskurs 8 var det 10,3.

Då man betraktar de riksomfattande provens strukturtest noggrannare, kan man konstatera att uppgifterna testar ganska olika saker. I det första strukturtestet testades väldigt olika saker, och sex gånger handlade det om adjektivets böjning (alla andra elementen testades i högst två punkter). I det andra testet (dvs. strukturtestet i det andra provet) var uppgifterna mera likadana (i åta punkter var det fråga om ordförråd och i sex fall om ordföljd). Jag har studerat elevernas uppsatser även med hänsyn till adjektivets böjning och ordföljd även om uppsatserna verkade vara utmärkta i dessa förhållanden. Jag har inte studerat ordförrådet även om det testades relativt mycket i det andra provet eftersom det skulle kräva mycket mera arbete och denna undersökning måste begränsas på något sätt.

Elev 1 hade skrivit sammanlagt 16 meningar som innehöll 27 satser. Av dessa var 18 huvud- och 9 bisatser vilket betyder att 33,3 % av satserna var bisatser. Det fanns 132 ord i uppsatsen vilket i sin del betyder att genomsnittsantalet ord i en mening var 8,3. Alla huvudsatser var påståendesatser men texten innehöll även sammanlagt tre attributiva bisatser av vilka två inleddes av där och en av som. Det fanns inga nominala bisatser men adverbiella fanns det sex stycken. Av dessa var fem tidsbisatser (fyra inledda av när) och en följdbisats som var en att –sats. Sju gånger hade skribenten behövt V2 –regeln som han alltid hade använt alldeles korrekt. Uppsatsen innehöll sammanlagt sju adjektiv som alltid var korrekt böjda och det fanns inga fel i ordföljden. Även i strukturtesterna hade han rätt ordföljd men adjektiven var endast i 25 % av fallen rätt böjda. Detta kan bero på bland annat att i uppsatsen har eleven själv kunnat bestämma vad han skall skriva medan i testet har han varit tvungen att försöka använda precis de frågade strukturerna vilka antagligen har varit svåra för denna elev. Litet antal av korreka böjningsformer kan även vara följd av en stressande eller obekant situation i testet. I uppsatsen som elev 2 hade skrivit fanns det i genomsnitt 8,6 ord i varje mening (17 meningar och 146 ord). Hon hade använt 26 satser av vilka 24 var huvudsatser (påståenden) och 2 bisatser (7,7 % av alla satserna). Den ena bisatsen var en att –sats som var adverbiell följd. Den andra var en attributiv bisats som inleddes av som. V2 –regeln var antagligen inte speciellt svår för denna skribent eftersom hon hade tillämpat regeln fel endast en gång. Å andra sidan hade hon använt regeln endast fem gånger sammanlagt. Detta V2 –fel var det enda ordföljdsfelet i uppsatsen och eleven hade även i strukturtestet använt ordföljden rätt.
Adjektiven hade hon använt rätt endast i 25 % av fallen i strukturtestet men i uppsatsen var de alltid korrekt böjda. Möjliga förklaringar till detta har jag redan presenterat då jag behandlade uppsatsen av elev 1. Detsamma gällde till och med elev 3, eftersom han hade ordföljden alltid rätt (både i uppsatsen och strukturtestet) och adjektiven var varje gång rätt böjda i uppsatsen medan i testet var de ofta felaktiga (25 % rätt). Elev 3 hade skrivit 13 meningar vilka innehöll 33 satser: 29 huvudsatser som alla var påståenden och 4 bisatser (12,1 % av alla satserna). Genomsnittsaltal ord i meningarna var 12,3. Av bisatserna var två nominala och två adverbiella tidsbisatser. V₂-regeln var tolv gånger med i texten och alltid alldeles rätt tillämpad. I berättelsen som elev 4 hade skrivit fanns det 33 satser av vilka 29 var påståendesatser (huvudsatser) och 4 bisatser. Det fanns i genomsnitt 11,2 ord i en mening. Alla bisatserna i texten var adverbiella men olika. En av tidsbisatser, två följdbisatser och en orsaksbisats. Alla meningarna i uppsatsen och strukturtstet hade rätt ordföljd och deltagaren hade skrivit åtta meningar där hon behövde V₂-regeln och varje gång var regeln korrekt tillämpad. Eleven hade använt sammanlagt treton adjektiv i sin uppsats och alltid var de korrekt böjda medan i strukturtstet var korrektetsprocenten 75 då det gällde adjektivets böjning.

Elev 5 hade skrivit 27 satser, av vilka 19 var huvud- och 8 bisatser. Elev 5 hade således i 29,6 % av satserna använt bisatser. Det fanns sammanlagt 16 meningar i uppsatsen och genomsnittsaltal ord i en mening var 8,2. Alla huvudsatser var påståenden medan bisatserna var mera varierande. Fyra av bisatserna var attributiva och de inleddes med subjunktionen som, två var nominala att-satser och två adverbiella (en tidsbisats och en orsaksbisats). Denna skribent hade använt V₂-regeln endast tre gånger men varje gång korrekt och också i andra avseenden var ordföljden i meningarna och strukturtstet alldeles korrekt. Eleven hade använt endast åtta adjektiv i sin uppsats men de var varje gång alldeles rätt böjda medan i strukturtstet hade han börjt adjektiv rätt i hälften av fallen. Elev 6 hade använt ganska långa meningar i sin berättelse, han hade använt endast 6 meningar som bestod av 20 satser och 115 ord, vilket ledde till att genomsnittsaltal ord i en mening var 19,2. 16 av satserna var huvud och 4 bisatser vilket betyder att 20 % av satserna var bisatser. Bisatserna var all adverbiella tidsbisatser medan huvudsatserna var alla påståenden. Han hade något annat än subjektet som fundament fyra gånger och då hade han alltid rätt ordföljd som i övriga fall och i strukturtstet. Korrektetsprocenten av adjektivets böjning var i uppsatsen 100 men i strukturtstet 62,5. Uppsatsen som elev 7 hade skrivit innehöll i sin del ganska korta meningar. Det fanns 16 meningar som bestod av 22 satser av vilka 20 var huvudsatser och
endast 2 bisatser (9 % av alla satserna eleven hade använt). Alla huvudsatserna var påståenden och det fanns en attributiv bisats som inleddes av subjunktionen som och en adverbiell, jämförande bisats. Ordföljden var korrekt både i uppsatsen och också i strukturuppgifterna, medan adjektiv hade han böjt korrekt i alla fallen i uppsatsen men i 75 % av fallen i strukturtestet.


Berättelserna som elev 10 hade skrivit innehöll sammanlagt 48 satser som var delade i 24 meningar. Genomsnittet för antal ord i meningarna var 10,8. Denna elev hade använt 39 huvudsatser och 9 bisatser av vilka tre var nominala och sex adverbiella. Detta betyder att 18,8 % av satserna som eleven hade använt var bisatser. Av dem nominala bisatserna var en
frågebisats och två att –satser. Alla adverbiella bisatserna var tidsbisatser och alla huvudsatserna påståendesatser. \( V_2 \)--regeln hade eleven tillämpad sex gånger rätt. Även denna elev hade både i provet och i uppsatserna alltid den rätta ordföljden medan korrektthetsprocenten för adjektiv i strukturtsten var 60 även om hon i uppsatserna hade böjt adjektiven rätt. Prestationen av elev 11 bestod i sin del av 30 menningar som innehöll 41 satser av vilka 35 var huvudsatser (påståendesatser) och 6 bisatser (vilka var 14,6 % av alla satserna). Det fanns i genomsnitt 7,8 ord i varje mening. De sex bisatserna kunde man dela i attributiva (två stycken) och adverbiella (fyra stycken). Båda attributiva bisatserna inleddes med subjunktionen *som* och alla adverbiella bisatserna var tidsbisatser. Elev 11 hade något annat än subjektet som fundament sammanlagt nio gånger och hon hade alltid den rätta ordföljden efter dessa fall liksom i strukturtsten (där ordföljden alltid var korrekt).

Denna elev hade använt sammanlagt tjugo adjektiv i sina uppsatser och en gång hade hon böjt adjektivet felaktigt vilket betyder att felaktighetsprocenten i uppsatserna var 5 medan i strukturtsten var den 20. Genomsnittslängden i uppsatserna av elev 13 var 9,0 ord. Eleven hade skrivit 29 menningar som var delade i 45 satser. Av dessa satser var 35 huvud- och 10 bisatser. Av huvudsatserna var 32 påståenden, två uppmaningssatser och en sökande fråga. Skribenten hade i 22,2 % av satserna använt bisatser. Fem av dessa var nominala bisatser av vilka tre var att –satser och två frågebisatser.ATTRIBUTIVA BISATSER. Skribenten behövt två och adverbiella tre gånger och alla adverbiella bisatser var tidsbisatser. Nio gånger var \( V_2 \)-regeln tillämpad och ordföljden var varje gång rätt i uppsatserna medan i proven var den rätt i 86 % av punktorna. Adjektiv hade hon i sin del alltid börjat rätt både i proven och i uppsatserna. Elev 14 hade använt speciellt långa menningar i sina berättelser och hans genomsnittsantal ord i meningarna var 19,7 vilket var det högsta värdet bland alla deltagarna. I sina uppsatser hade han endast 11 menningar som bestod av 38 satser. 34 av satserna var påstående huvudsatser och 4 bisatser. Av dem senare var tre adverbiella, närmare bestämt en tidsbisats, en villkorsbisats och en orsaksbisats. En av bisatserna var nominal att –sats. Skribenten hade använt i 10,5 % av fallen bisatser i stället för huvudsatser. \( V_2 \)--regeln hade eleven tillämpad sex gånger rätt. I uppsatserna var ordföljden felaktig endast i en sats av 38 medan i provet var den fel i 43 % av fallen. I den ena uppsatsen hade eleven satt det bekända orden *inte* på en fel plats medan i den andra uppsatsen hade han ett likadant fall där *inte* var på rätt plats. Elev 14 hade använt färre adjektiv än någon annan i sin berättelse men de var dock korrekt böjda men i proven var korrektthetsprocenten för adjektivens böjning 80. Här kan det vara fråga om undvikande eftersom adjektivets böjning verkar vara litet svårt för eleven och kanske därför har han använt så få adjektiv i sin berättelse.
Man kunde anta att meningarnas genomsnittslängd har samband med uppsatsernas poäng men som tabell 6 (Bilaga 3) visar har längden inget samband med uppsatsernas rangordning (Pearson korrelation=0, 011, p=0, 972) och korrelationen är inte alls signifikant. I detta material var de som använde de längsta meningarna elev 14 och elev 6. Den senare hör till de ”bästa” sjätteklassisterna medan elev 14 visade lite sämre prestationer i proven och uppsatserna än de andra jämnåriga. Elever 7 och 11 använde de kortaste meningarna men de hör ungefär till genomsnittet bland hela urvalet (elev 11 var dock den andra i det andra riksomfattande provet och den tredje i det första provet men i uppsatserna ligger hon på den sjunde platsen). Mot denna bakgrund kan man hävda att det inte spelar någon stor roll hur långa meningarna är då man uppskattar uppsatserna.

10 IAKTTAGELSER GÄLLANDE HELA MATERIALET

När man studerar elevernas resultat i det första provet och uppsatserna kan man anta att om deltagaren har klarat sig bra i provet, har han även skrivit en bra uppsats. Man kunde tro att om eleven behärskar t.ex. strukturer kan han skriva utmärkta berättelser och tvärtom eller om hörförståelsen är lätt är också läsförståelsen lätt för deltagaren. Resultatet av testet om korrelationer mellan olika uppgifter och uppsatser presenteras i tabell 7 (Bilaga 3).

Tabellen presenterar korrelationen mellan olika deluppgifter i båda proven och uppsatserna eleverna har skrivit. Alla deluppgifterna är med i testet men man bör påpeka att endast de äldre eleverna deltog i det andra provet. Ju större värden på Pearson korrelation (korrelationskoefficient) är, desto större samband har variablerna. Signifikans anges alltid på den andra raden och om värden är mindre eller lika med 0, 05 (eller i vissa fall 0, 01) är korrelationen signifikant och de två variablerna är lineärt i samband med varandra. Den sista raden presenterar deltagarnas antal. Det finns inga väldigt stora korrelationskoefficienter då det gäller endast det första provet men korrelationsresultaten anger säkert riktlinjerna. Jag skall först presentera resultat som gäller alla eleverna och senare behandlar jag resultat som berör endast eleverna som går i årskurserna sju och åtta.

Den största korrelationen gällande alla eleverna hittades mellan läsförståelse- och kulturuppgifterna (Pearson korrelation=0, 666). Detta betyder att om eleven har nätt bra
resultat i läsförståelsen har han även fått bra resultat i kulturuppgifterna och tvärtom. Resultaten kan förklaras med att kännedom om kultur behövs för att kunna förstå läsförståelsetexter och –uppgifter. Texterna handlar vanligtvis om begrepp och element gällande den svenska eller nordiska kulturen och det vardagliga livet. Korrelationen mellan läsförståelse- och kulturuppgifter var signifikant ($p=0,009$). Den näst största korrelationen finns mellan läsförståelseuppgifter och uppsatserna eleverna hade skrivit efter provet (Pearson korrelation=$0,661$). Här kan man konstatera att om eleverna har tillräckligt stort (både passivt och aktivt) ordförråd för att utmärkt kunna förstå läsförståelsetexter har de även haft ett stort aktivt ordförråd eftersom de har kunnat skriva utmärkta uppsatser. Å andra sidan om texterna är svåra att förstå är det troligen svårt att själv producera flytande text. En annan förklaring till detta samband kan vara att om man kan producera flytande text med varierande och beskrivande uttryck (t.o.m. idiomatiska uttryck) måste man även kunna förstå dem i löpande text. Även denna korrelation var signifikant ($p=0,014$). Den tredje största korrelationen fanns mellan reagerandeuppgifterna och uppsatserna där Pearson korrelation var $0,628$. Jag visste redan när jag utvärderade proven och uppsatserna att speciellt reagerandeuppgifterna gick mycket bra hos alla eleverna. Enligt korrelationskoefficienten har dessa variabler samband med varandra, dvs. den som klarar sig fint i reagerandeuppgifterna skriver även utmärkta uppsatser och vice versa och den som har svårigheter med fri skrivning klarar sig inte utmärkt i reagerandeuppgifterna. Reagerandeuppgifterna och uppsatserna är likadana i det avseendet att i båda fallen måste man självständigt forma meningarna och bestämma allt som skall skivas. Båda uppgiftstyperna kräver en viss mängd skapande fantasi. Korrelationen mellan reagerandeuppgifterna och uppsatserna var signifikant ($p=0,022$).

Korrelationskoefficienten mellan läsförståelse och uppsatser i provet ligger på den fjärde platsen och korrelationen är signifikant (Pearson korrelation=$0,570$, $p=0,033$). Här bör man påpeka att den näst största korrelationen var mellan läsförståelse och uppsatserna eleverna hade skrivit efter provet. Det faktum att läsförståelsen korrelerar med uppsatserna är relativt lätt att förstå eftersom ordförrådet har en väldigt stor roll i båda uppgifterna. Den nästa korrelationen ligger mellan kulturuppgifterna och uppsatserna där Pearson korrelation var $0,551$. Man kan konstatera att som mellan läsförståelse och kulturuppgifter handlar det även i detta fall om användningen av kulturbegrepp och –ordförråd. Alltid då man skriver uppsatser har man nytta av kännedom om kultur som hjälper till med ordförrådet och allmänna temaområden samt man måste kunna veta mycket om den svenska kulturen för att kunna skriva uppsatser som är skrivna på ett svenskt sätt utan påverkning av t.ex. finskan. Denna
korrelation var i princip signifikant även om p-värdet var en aning över 0, 05 (p=0, 051). Den sista på något sätt signifikanta korrelationen ligger mellan läsförståelse och struktur (Pearson korrelation=0, 527, p=0, 053). Här är det redan svårare att konstatera vad korrelationen beror på. Säkert hjälper det om man känner till olika strukturer i svenska språket då man läser olika texter. Å andra sidan är det möjligt att läsförståelsetexter som är speciellt gjorda för proven innehåller flera strukturer som är svåra att förstå utan att känna till dem.

En hypotes kunde vara att uppsatserna i provet starkt skulle korrelera med uppsatserna eleverna skrev efter provet men enligt testresultat är korrelationskoefficient liten och utan stor signifikans (Pearson korrelation=0, 500, p=0, 082). Detta beror möjligen på situationen och uppgifternas karaktär. Uppgiftsbeskrivning i provet innehåller ganska exakta instruktioner som eleverna var tvungna att följa medan de senare uppsatserna skrevs på egen hand på det sättet att endast rubriken var given. Det första sättet kan på ena sidan begränsa användning av fantasi och på andra sidan hjälpa den som har svårigheter med att hitta på vad som skall skrivas. Enligt testresultat är till och med korrelationen mellan strukturuppgifterna och uppsatserna liten och utan signifikans (Pearson korrelation=0, 333, p=0, 266) såsom korrelationen mellan strukturuppgifterna och uppsatserna i provet (Pearson korrelation=0, 308, p=0, 285). Allt detta var en överraskning för mig. Man kunde tro att bra kännedom om olika strukturer behövs för att kunna skriva fina uppsatser. Å andra sidan har flera andra element en stor roll i uppsatserna och strukturerna är endast en del av utvärderingen.

Då man talar om hela materialet har läsförståelsen ett viktigt samband med uppsatserna. Läsförståelsen i det andra provet korrelerar starkt med uppsatserna i det första provet (Pearson korrelation=0, 986, p=0, 000) såsom med uppsatserna i det andra provet (Pearson korrelation=0, 837, p=0, 038). Även första provents läsförståelse korrelerar starkt med andra provets uppsatser (Pearson korrelation=0, 850, p=0, 032). Alla dessa korrelationer var signifikanta. Här bör jag notera att även då det gäller endast det första provet och uppsatserna finns det relativt stor korrelation mellan läsförståelse och olika uppsatser vilket jag redan tidigare har bevisat och förklarat. Strukturtestet i det första provet korrelerar å sin sida negativt med kulturuppgifterna i det andra provet (Pearson korrelation= -0, 982, p=0, 003) och korrelationen är signifikant. Resultat borde tolkas på det sättet att den som behärskar språkets struktur inte klarar sig i kulturuppgifterna men då det gäller strukturtestet i det andra provet eller kulturuppgifterna i det första provet finns det ingen stor korrelation mellan variblerna. Detta var ett överraskande resultat men jag kan inte påpeka för mycket att
av den här forskningen har varit litet vilket säkert har påverkat resultaten. Även om
korrelationerna verkar vara signifikanta måste man försiktigt dra slutsatser av testresultat.
Korrelationskoefficienten mellan struktur- och hörförståelsetestet i det andra provet var
relativt stor och signifikant (Pearson korrelation=0, 945, p=0, 015). Detta kan förklaras med
att behärskning av olika strukturer krävs för att kunna förstå talat språk och om man kan
känna till och översätta olika strukturer kan man själv producera dem. Det framgår av tabell 7
(Bilaga 3) att uppsatserna har ett visst samband med kulturuppgifterna, eftersom andra
provets uppsatser korrelerar starkt med första provets kulturuppgifter (Pearson korrelation=0,
905, p=0, 013). Även då det handlar om hela gruppen är korrelationen bland de största i
materialet. Dessa fall har jag beskrivit tidigare.

En annan sak som är värdför att studera är korrelationerna mellan likadana tester i olika prov.
Det framgår av tabell 7 (Bilaga 3) att läsförståelsetesterna i båda proven korrelerar starkt med
varandra, eftersom den signifikanta Pearson korrelationen är 0, 889 (p=0, 018). Detsamma
gäller uppsatserna i båda proven (Pearson korrelation=0, 864, p=0, 027) samt det andra
provets uppsatser jämfört med uppsatserna eleverna skrev efter proven (Pearson
korrelation=0, 805, p=0, 053). Även dessa korrelationer är signifikanta. I andra uppgifterna
finns det inga stora korrelationer mellan likadana tester i olika prov. Flera element kan ha
påverkat detta, t.ex. det faktum att provet måste varje gång vara litet annorlunda än tidigare.
Därför borde man noggrant fundera på om proven verkligen i alla uppgifterna testar de
element som de är planerade att testa. Till och med då man betraktar båda proven korrelerar
strukturuppgifternas behärskande inte med uppsatserna vilket fortfarande var en överraskning.
Detta kan vara följd av olika personligheter, eftersom den som behärskar systematiska
grammatikregler kan möjligen ha lite brist på fantasi. Detta kunde vara en teori men jag har
inte studerat denna möjlighet. Å andra sidan är samplet i denna forskning så litet att det är
svårt att generalisera resultaten. I allmänhet bör jag påpeka att resultaten i denna forskning
gäller först och främst eleverna som har deltagit i denna undersökning.

Som jag redan tidigare har förklarat och bevisat behärskade eleverna olika språkliga strukturer
bättre i uppsatserna än i proven. Detta faktum kan förklaras med att då de skriver uppsatserna
får de själva bestämma, vad som skall skivas och strukturer kan väljas fritt. Om eleven inte
behärskar en struktur, kan han i stället för den svåra strukturen välja en lättare struktur som
han bättre behärskar (och således undvika de svåra strukturen). Detta är dock svårt att
bevisa. Som jag i slutet av kapitel 2 förklarade, kan de språkliga strukturerna behärskas på
olika sätt i olika uppgifter, vilket då kallas för uppgiftsbetingad variation i inlärarspråket. Då man jämför bisatsernas variation i uppsatserna kan man konstatera att vissa elever har använt olika bisatstyper väldigt varierande medan andra har nöjt sig med endast några likadana bisatser. Det är värt att noteras att de äldre eleverna som har skrivit de bästa uppsatserna hade även använt mest olika bisatser. Dessa elever var numren 9, 8 och 13 som även var i rangordningen den första, andra och tredje i uppsatsernas utvärdering medan den som mest av sjätteklassisterna använde varierande bisatser var elev 5 som i uppsatserna var den trettonde i rangordningen. Här kan man ändå konstatera att variation i bisatsernas användning gör texten mera flytande och lättare att läsa (även om elev 5 hade andra felaktigheter i sin berättelse).


I elevernas uppsatser fanns det inga tecken på transfer vilket var en överraskning för mig. Man kunde tro att inlärningen av t.ex. engelska skulle orsaka transfer även i den svenska eleverna använder. Å andra sidan har deltagarna använt och lärt in svenska länge och det är svenska som troligen är det starkaste språket hos eleverna efter finskan. Det är dock möjligt att positiv transfer har skett men i detta material är det svårt att märka det. Ändå kan man hävda att artighetsreglerna i den finska och svenska kulturen är ganska likadana och det kan leda till att de finska eleverna behärskar de svenska reglerna bra (t.ex. niandet). Bland annat detta kan vara resultat av transfer. I endast några fall stötte jag på förenkling. I dessa fall hade


Validitet i denna forskning kan sägas vara relativt bra även om samplet har varit litet men utöver de forskade faktorerna finns det säkert flera andra som har påverkat resultaten. Jag har dock studerat prestationerna väldigt noggrant och hittat även flera signifikanta resultat. Det lilla urvalet påverkar även reliabiliteten av denna forskning ganska starkt såsom det faktumet
att endast jag har forskat i dessa element. I alla fall har jag försökt studera materialet objektivt och göra denna forskning så variabel och reliabel som möjligt. I fortsättningen skulle det vara väldigt intressant att studera elevernas prestationer i riksomfattande prov och uppsatser vidare. Jag skulle vilja veta hur kunskaperna i svenska språket utvecklas när eleverna fortsätter sina studier och om språkkunnandet på något sätt påverkar valet av vidare utbildning. Jag kunde bland annat forska i, hur dessa elever klarar sig i t.ex. studentskrivningarna eller vid universitetet. Å andra sidan skulle det vara väldigt intressant att studera hur de blivande sjätte-, sjunde- och åttondeklassisterna klarar sig i likadana prov och uppsatser jämfört med deltagarna i denna forskning.
11 SAMMANFATTNING


Den svenska skolan i Varkaus kan å ena sidan beskrivas som språkbad och å andra sidan som en svensk skola med (oftast) finska elever där all undervisning sker på svenska (utom lektionerna där man speciellt lär ut finska). Situationen i skolans daghem kan kallas för tidigt språkbad. Resultat av inlärningen av svenska språket i denna skola kan vara bland annat svenska som främmande språk eller andraspråk och inlärrare kan enligt flera kriterier beskrivas som tvåspråkiga.

Då det gäller olika uppgifter i det första riksomfattande provet kan man konstatera att den största korrelationen finns mellan läsförståelse- och kulturuppgifterna. Detta betyder att den som klarar sig bra i kulturuppgifterna förstår texterna (och frågor gällande dessa texter) utmärkt och vice versa. Allt detta kan förklaras med att kändedom om kultur behövs för att kunna förstå läsförståelsetexter och –uppgifter. Även läsförståelsen och uppsatserna har samband med varandra och de som visar strålande prestationer i läsförståelseuppgifter skriver utmärkta uppsatser och tvärtom. Då man tar hela materialet med är den största korrelationen precis mellan läsförståelseuppgifterna och uppsatserna och olika läsförståelseuppgifter korrelerar starkt med olika uppsatser i och efter proven. Detta kan förklaras med att man i båda uppgiftstyperna måste kunna forma och känna till olika uttryck samt använda stort ordförråd.
I allmänhet visade eleverna som går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus mycket bra kunskaper i svenska språket i denna undersökning. Speciellt bra reagerade deltagarna på situationer där de borde använda svenska snabbt i vanliga situationer och reagera på olika uttryck de hörde. Om de inte behövde uttrycka sina tankar alldeles korrekt (då det gäller grammatik) kunde de använda språket utmärkt. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år i olika kommunikationssituationer och ofta i informella inlärningssituationer. Språket eleverna använde i sina uppsatser var överrakande flytande vilket kan vara en följd av att eleverna är vana vid att skriva på svenska eftersom de använder språket redan i början av skolan. Trots att mängden undervisning i och på svenska har blivit mindre då eleverna har gått till högstadiet har deras kunskaper i svenska förblivit utmärkta. Kunskaper har säkert utvecklats men det är svårt att säga hur mycket de har förbättrats och hur mycket de skulle ha utvecklats om eleverna hade kunnat fortsätta i en svensk skola efter lågstadiet. Man kan i alla fall konstatera att kunskaperna inte har utvecklats väldigt mycket på högstadiet eftersom skillnaderna mellan eleverna inte var särskilt stora. Det bör dock konstateras att genomsnittsvärdena i båda proven hos eleverna i denna undersökning var betydligt bättre än hos eleverna i hela Finland. Å andra sidan var deltagarna yngre än de som tidigare har deltagit provet men de har lärt in svenska längre.
LITTERATUR


Tabell 6 Korrelationer mellan uppsatser och meningarnas längd

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Uppsatser</th>
<th>Meningarnas längd</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Uppsatser</strong></td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Meningarnas längd</strong></td>
<td>Pearson Correlation</td>
<td>,011</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>,972</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabell 7</td>
<td>Korrelationer i de båda riksomfattande proven och uppsatserna</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------</td>
<td>------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hörförmåga</td>
<td>Reagerandet</td>
</tr>
<tr>
<td>Hörförmåga</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Reagerandet</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>.304</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Kultur</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>.304</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Sjukvårdsförståelse</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>.304</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Struktur</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>.304</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Upprätt</td>
<td>Pearson-korrelation</td>
<td>.304</td>
</tr>
<tr>
<td>Sig. (2-tailed)</td>
<td>.000</td>
<td>.306</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Korrelationen är signifikant på 0.05 (2-tailed).
** Korrelationen är signifikant på 0.01 (2-tailed).

a. Kan inte bli räknad eftersom minst en av variablerna är konstant.