

SAMBANDET MELLAN BETYG OCH VISSA SPRÅKLIGA VARIABLER
I STUDENTUPPSATSER SKRIVNA AV FINSKA ABITURIENTER

Pro gradu -avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Våren 2001

Reetta Laakso
Helena Moilanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Laakso Reetta och Moilanen Helena	
Titel Sambandet mellan betyg och vissa språkliga variabler i studentuppsatser skrivna av finska abiturienter	
Ämne Nordisk filologi	Typ av avhandling Pro gradu
Avhandlingen färdig Vårterminen 2001	Antalet sidor 101
<p>Sammandrag</p> <p>Lärare och censorer som kommer i beröring med evaluering kan fråga sig om det finns språkliga variabler som skiljer en bra uppsats från en medelmåttig och svag uppsats. Detta redogör vi i den föreliggande pro gradu -avhandlingen genom att beskriva bra, medelmåttiga och svaga uppsatser med hjälp av sex variabler: inversionsfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd.</p> <p>Som undersökningsmaterialet använder vi <i>Studentsvenska 79/80</i> som består av 799 studentuppsatser (drygt 152 000 löpord) skrivna av finska abiturienter i skolämnet svenska. Vi har valt ut tre mindre grupper bland de 799 studentuppsatserna (173). Den första av dem är svaga, den andra gruppen omfattar medelmåttiga och den tredje gruppen bra uppsatser. Som metod har vi mest använt statistiska tester som multinominal logistisk regression och likelihood ratio test. Fördelen med de ovannämnda testerna är att man med dem kan signifikant testa fler än bara en eller två klasser samtidigt dvs. sex variabler.</p> <p>Vid en jämförelse baserad på de tre betygsklasserna och de sex språkliga variablerna ser man att variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd är signifikanta och har effekt på betyget i studentuppsatserna skrivna av finska abiturienter. Denna avhandling vittnar om att betygsklasserna inte skiljer sig åt bara i fråga om förekomsten av inversionsfel, övriga fel, eller ordföljdsfel utan även när det gäller uppsatsens längd. De minsta skillnaderna mellan betygsklasserna finns inom variablerna bisats och satslängd.</p> <p>Av resultaten framgår att variabeln övriga fel korrelerar redan i sig mycket väl med betyget, skiljer effektivt betygsklasserna från varandra och har således ett starkt samband med betyget. Analysen visar att variablerna ordföljdsfel, antalet ord och satslängden inte ens tillsammans har en sådan effekt som de övriga felen når ensamma.</p>	
Uppslagsord skrivförmåga, språkfärdighet, språkinläring, studentexam	
Bibliotek/Förvaringsplats Aalto bibliotek	
Övriga uppgifter	

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER

Tabell 1	<i>Samband mellan det rätta betyget och medelbetyg från olika stora bedömggrupper (Björnsson 1977, 30.)</i>	34
Tabell 2	<i>Studentexamensnämndens kriterier (gällande fel) från år 1980 angående B-svenska: Beskrivning av antalet fel i betygsklasser (Rahkonen 1992, 19.)</i>	38
Tabell 3	<i>Effekten av 6 variabler på variabeln betyg – likelihood ratio test</i>	43
Tabell 4	<i>Motsvarigheten mellan data och modell (χ^2-test)</i>	43
Tabell 5	<i>Den erhållna modellens förklaringsnivå (pseudo R^2)</i>	44
Tabell 6	<i>Den erhållna modellens klassificeringsförmåga</i>	44
Tabell 7	<i>Antalet inversionsfel per examinand</i>	47
Tabell 8	<i>Variationen i bruket av bisatser</i>	52
Tabell 9	<i>Antalet att-satser per hundra ord i de tre betygsklasserna</i>	53
Tabell 10	<i>Signifikansnivåer gällande fyra variabler (likelihood ratio test)</i>	58
Tabell 11	<i>Modellen med 4 variabler – överensstämmelse mellan data och modell</i>	59
Tabell 12	<i>Modellen med 4 variabler – graden av förklaring (pseudo-R^2)</i>	60
Tabell 13	<i>Modellen med 4 variabler – klassificeringsförmåga</i>	60
Tabell 14	<i>Övriga fel – variationen inom klasserna</i>	62
Tabell 15	<i>Endast övriga fel med i modellen – överensstämmelse mellan data och modell</i>	63
Tabell 16	<i>Endast övriga fel med i modellen – pseudo-R^2</i>	64

Tabell 17	<i>Modellen med variabeln övriga fel – klassificeringsförmåga.....</i>	64
Tabell 18	<i>Ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd – Pearsons χ^2-test.....</i>	68
Tabell 19	<i>Ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd – pseudo-R^2.....</i>	68
Tabell 20	<i>Medelvärde för ordföljdsfel i betygsklasserna.....</i>	70
Tabell 21	<i>Ordföljdsfel – variation inom klasserna.....</i>	71
Tabell 22	<i>Medelvärde för satslängd i betygsklasserna.....</i>	74
Tabell 23	<i>Satslängd – variation inom klasserna.....</i>	74
Tabell 24	<i>Uppsatsens längd – variation inom klasserna.....</i>	78
Tabell 25	<i>Uppsatsens längd i betygsklasserna.....</i>	78

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER

Figur 1	<i>Antalet alla fel (%) i svaga, mellankategori- och bra studentuppsatser.....</i>	40
Figur 2	<i>Antalet inversionsfel i betygsklasserna.....</i>	46
Figur 3	<i>Medelvärdet för den procentuella andelen bisatser i tre betygsklasser.....</i>	50
Figur 4	<i>De fyra mest frekventa åsiktsverben i samband med att-satser.....</i>	54
Figur 5	<i>Verb i samband med att-satser i betygsklasserna svaga, mellankategori och duktiga.....</i>	56
Figur 6	<i>Betyg vs. medelvärde för antal övriga fel per 100 ord.....</i>	62
Figur 7	<i>Betyg vs. medelvärde för uppsatsens längd.....</i>	77

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	7
2 SPRÅKINLÄRNING.....	9
2.1 Olika typer av språkinläring.....	9
2.2 Behaviorism.....	11
2.3 Mentalism.....	12
2.4 Interimspråk.....	14
2.4.1 Interimspråk-teori.....	14
2.4.2 Felanalys.....	17
2.4.3 Performansanalys.....	18
2.5 Krashens monitor-modell.....	20
3 SPRÅKFÄRDIGHET, SPRÅKFÖRMÅGA OCH SKRIVANDET	24
3.1 Språkfärdighet.....	24
3.2 Skrivförmåga och skrivandet.....	25
3.2.1 Validitet och reliabilitet vid bedömning av skrivförmåga.....	28
3.3 Gymnasiet och studentexamen.....	31
3.3.1 Syftet med studentexamen och gymnasiet.....	31
3.3.2 Det andra inhemska språket.....	32
4 SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	33
4.1 Syfte.....	33
4.2 Material, metod och bedömning.....	35
4.3 Betydelsen av fel.....	37
5 DEFINITION AV VARIABLERNA.....	41
6 SIGNIFIKANS AV DE 6 VARIABLERNA.....	42
7 DE ICKE-SIGNIFIKANTA VARIABLERNA.....	45
7.1 Variabeln inversionsfel.....	45
7.2 Variabeln bisats.....	48
7.2.1 Antalet bisatser som mått på komplexitet.....	48
7.2.2 Sambandet mellan att-satser och betygsklass.....	52
8 DE SIGNIFIKANTA VARIABLERNA.....	58
8.1 De fyra variablernas signifikansnivå.....	58

8.2 Variabeln övriga fel.....	61
8.2.1 Signifikans.....	61
8.2.2 Orsaker till styrkan hos variabeln övriga fel.....	65
8.3 Variabeln ordföljdsfel.....	68
8.3.1 Signifikans av variablerna ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd.....	68
8.3.2 Ordföljd som textbindande element.....	69
8.3.3 Ordföljd som textbindande element.....	71
8.4 Variabeln satslängd.....	73
8.4.1 Allmänt.....	73
8.4.2 Satslängd som mått på komplexitet.....	75
8.5 Variabeln uppsatsens längd.....	76
8.5.1 Allmänt.....	76
8.5.2 Uppsatsens längd som mått på produktivitet.....	80
9 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	83

KÄLLFÖRTECKNING

BILAGOR

1 INLEDNING

Lärare och censorer som kommer i beröring med evaluering av studentuppsatser drabbas säkert av olika slags frågor. En av grundfrågorna är vad det egentligen är som skiljer en bra uppsats från en medelmåttig och svag uppsats. Intressant är också att tänka i binära termer: vad är det som är typiskt för en uppsats med hög nivå i jämförelse med en svagare. Detta är vårt undersökningsproblem och det kan tacklas ur flera synvinklar. En möjlighet att närma sig frågan är t.ex. att skaffa sig kännedom om huruvida uppsatsrubriken och betyget står i samband med varandra. Ett annat tänkbart sätt är att inrikta sig på evalueringsprocessen vid betygssättning eller på evalueringsmetoder. Eventuellt kan man också sätta sig in i skribenternas personliga egenskaper.

Materialet för föreliggande arbete utgörs av korpusen *Studentsvenska 79/80* som består av 799 studentuppsatser (drygt 152 000 löpord) skrivna av finska abiturienter i skolämnet svenska. Av uppsatserna har 40% skrivits 1979 och 60% 1980. Korpusen har samlats in i samband med *Finterlingva*-projektet (finsk interlingva) vid Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Projektet undersöker finska skolelevers inläring av svenska med den allmänna målsättningen att skildra de systematiska skillnaderna i språkbruket mellan finskspråkiga abiturienter och infödda svenskar och att förklara dessa skillnader. (Rahkonen 1992, 1-2, 13.)

I det föreliggande arbetet har vi valt ut tre mindre grupper bland de 799 studentuppsatserna (173). Den första av dem är svaga, den andra gruppen omfattar medelmåttiga uppsatser och till den tredje gruppen hör bra uppsatser. Vi utgår ifrån att beskriva svaga, medelmåttiga och bra uppsatser med hjälp av följande sex variabler: inversionfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd.

För det första skall vi i denna avhandling presentera teoretisk bakgrund inom språk- och andraspråkinläring. I kapitel 2 diskuteras språkinläring ur fyra centrala språkinläringsteoriernas synvinkel. Därefter belyses begreppen språkfärdighet, skrivförmåga och skrivande i kapitel 3. I slutet av kapitel ges även en kort översikt över gymnasiet och studentexamen.

Själva analysen inleds med en diskussion av studentexamensnämndens kriterier för betygsklasserna. Där redogör vi också för materialet och för de analysmetoder samt statistiska metoder vi utnyttjat. Dessutom behandlas

betydelsen av fel. Kapitel 5 innehåller definition av variablerna inversionsfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. Därefter (kapitel 6) studeras signifikansen av de sex variablerna med hjälp av statistiska tester. De svaga, medelmåttiga och bra uppsatserna jämförs med varandra i kapitlet 7 genom att behandla de icke-signifikanta variablerna inversionsfel och bisats.

I kapitlet 8 ventileras de signifikanta variablernas inverkan på betygsklasserna svag, medelmåttig och bra. Därefter redogör vi för den inbördes intensiteten mellan de signifikanta variablerna. Vid sidan av detta är de centrala frågorna varför variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd är signifikanta och om de även kan fungera som mått på komplexitet eller produktivitet. Kapitel 9 utgör en sammanfattning och diskussion av de viktigaste resultaten.

2 SPRÅKINLÄRNING

Innan det är möjligt att fördjupa sig i vårt material som består av studentuppsatser skrivna av finska abiturienter som lär sig svenska som det andra inhemska språket, kastar vi en blick på terminologin och teorier kring språkinläring för att bättre förstå bakgrunden. För det första tar vi en titt på begreppen första- och andraspråksinläring och främmandespråksinläring/ -tillägnande.

2.1 Olika typer av språkinläring

Viberg (1987, 9-10) menar med förstaspråksinläring att ett barn lär in ett språk innan något annat språk etablerats. Genom att utforma definitionen på det sättet inkluderar Viberg även inläringen av två språk mer eller mindre parallellt, t. ex. om föräldrarna har skilda modersmål som de använder då de talar till barnet. För Viberg intar parallel (eller simultan) förstaspråksinläring på sätt och vis en mellanställning. Den skiljer sig från andraspråksinläring genom att inget annat språk ännu är etablerat. Gass och Selinker (1994, 4) använder primärt begreppet native language (NL) istället för benämningen förstaspråket (L1). De presenterar också begreppet målspråk (target language, TL) med vilket de menar det språk som man håller på att lära sig. I samband med begreppet målspråk nämns också begreppet källspråk som helt enkelt betyder inlärnarnas modersmål.

Termen andraspråksinläring är mycket använt och den betyder att inlärare lär sig ett språk sedan ett (eller flera) språk blivit ordentligt etablerat dvs. åtminstone då det gäller de mest grundläggande strukturerna. Typiskt för studier av andraspråksinläring är att de har gått i fotspår av studier i förstaspråksinläring - både vad gäller metoder och många forskningsområden. Därför är det inte överraskande att det centrala har varit att undersöka i vilken mån andraspråksinläring och förstaspråksinläring liknar varandra som processer. (Ellis 1985, 5; Gass & Selinker 1994, 4.)

Man skiljer i allmänhet främmandespråksinläring från andraspråksinläring. Föregående syftar på inläring av ett språk utanför målspråksmiljön (t. ex. finländare lär sig engelska i Finland.) Det här är vanligast i

klassrumssituationer. Med andraspråksinläring syftar man i detta avseende på inläringen av icke-nativspråk (nonnative language) i den miljö där språket talas, t.ex. finsktalande lär sig svenska i Sverige. Detta kan äga rum antingen i klassrumssituationen eller inte. Det viktiga är att inläring i andraspråksmiljön erbjuder inlärare bra möjligheter att ha kontakter med nativer, medan främmandespråksinlärare ofta inte kan göra det. (Gass & Selinker 1994, 4-5.)

Ellis (1985, 5) och Gass & Selinker (1994, 4) påpekar ändå att begreppen andraspråks- och främmandespråksinläring inte behöver vara motsatta. Termen andraspråksinläring kan användas som generellt begrepp som inkluderar både informell (untutored, naturalistic) och formell (tutored, classroom) språkinläring. Viberg (1987, 11) syftar med informell inläring på inläring som sker helt på egen hand utan undervisning och med formell inläring på inläring som sker med hjälp av undervisning. Informell inläring sker naturligtvis alltid i den miljö där målspråket talas. Trots indelning är det en öppen fråga om inläringssätt i dessa olika situationer är likadana eller annorlunda.

Några forskare såsom Krashen (1981, 1-3) gör en skillnad mellan tillägnande (acquisition) och inläring (learning). Den förstnämnda syftar på en omedveten process där man är utsatt för språket och den sistnämnda betyder en medveten process i vilken man studerar språket. Enligt det här synsättet är det möjligt för inlärare tillägna eller lära sig regler självständigt och vid olika tidpunkter (at separate times). Ellis (1994, 14) förhåller sig kritisk till Krashens distinktion och frågar hur man kan veta om kunskaper i språket är resultat av tillägnande eller inläring. Därför brukar Ellis använda termerna varierande.

I det följande fördjupar vi oss språkinläring, språkinläraren och inlärarspråk. Med inlärarspråk menar vi andraspråk eller främmande språk som språkinläraren håller på att lära sig in. Som Ellis, Gass & Selinker använder vi termen andraspråksinläring som generellt begrepp som inkluderar både informell (untutored, naturalistic) och formell (tutored, classroom) språkinläring.

Syftet med det följande är att behandla språkinläring genom fyra olika inläringsteorier. Det är viktigt att lägga märke till att det naturligtvis inte går att skilja inlärarspråket från språkinläraren vad gäller språkinläring. Många av de drag som vi presenterar som typiska för inlärarspråket kan å andra sidan lika

väl sägas vara kännetecknande för inläraren. Man kan till exempel påstå att fel är något typiskt för inlärarspråk. Men samtidigt kan felen sägas vara något som språkinläraren gör. Mera om språkinläraren finns även i kapitel 3.2.1.

2.2 Behaviorismen

Behavioristiska teorier (Bloomfield 1933, Skinner 1957, Thorndike 1932, Watson 1924) är allmänna teorier om inläring dvs. de gäller alla sorters inläring, inte bara språkinläring. Behaviorister ser inläring som formation av vanor. Dessa får sin början när inläraren drabbas av specifik stimulus som leder till specifikt svar som i sin tur förstärks med belöningar. Behaviorister betonar yttre faktorer och omgivningens roll i inlärningsprocessen i stället för interna och mentala faktorer. (Mitchell & Myles 1998, 23; Ellis 1985, 293.)

Behavioristiska teorier var rådande inom språkinläring och språkundervisning speciellt under några årtionden efter andra världskriget (Ellis 1994, 299). Typiskt för behavioristerna var att de påstod att språkinläring var en betingad reflex. Genom att höra språket omkring sig kunde barnet genom imitation bygga upp ett språk. (Linnarud 1993, 25).

Behavioristiska synsätt har fått mycket kritik och tankegångarna i behaviorismen vinner inte mycket gehör nuförtiden, eftersom de inte kan förklara språkinlärarens kreativitet (Linnarud 1993, 27). Barn omproducerar inte en stor mängd av meningar utan de skapar nya meningar som de aldrig tidigare har hört eller lärt sig. Detta kan vara möjligt bara om barn tillägnar sig regler som regler och inte som kedjor av ord. (Mitchell & Myles 1998, 25.)

Det positiva ur behavioristiskt synpunkt är däremot att det inte finns någonting som säger att delar av ett främmande språk inte skulle kunna läras in genom att man får omedelbar respons, med andra ord att man får veta om det är rätt eller fel och också får uppleva en känsla av att ha lyckats (Linnarud 1993, 27).

2.3 Mentalism

Mentalister som kallas också för nativister med Chomsky (1959) som teoribildare har försökt förklara språkinlärning från diametralt motsatta utgångspunkter än behaviorister. För mentalister spelar språkinlärarens inre biologiska anlag och kapacitet en central roll i språkinlärning på bekostnad av yttre faktorer såsom imitation och förstärkning. (Ellis 1985, 43; Larsen-Freeman 1991, 227; Linnarud 1993, 25-26.)

Chomsky påstod på sextiotalet att det finns en inbyggd inlärningsmekanism i hjärnan där språkinlärarens inre kunskap förverkligas och där språkliga erfarenheter bearbetas. Denna mekanism kallade han LAD (Language Acquisition Device). Där tar barnet sig också till information på ett kreativt sätt och bygger upp regler av modersmålets eller målspråkets grammatik. Detta inre system blir sedan hela tiden reviderat mot målspråkets system. LAD fungerar i princip så att barnet tar in information från omgivningen och skapar hypoteser. (Chomsky 1965, 30-33; Ellis 1994, 33; Linnarud 1993, 25-27.)

De lingvister som hör till den generativa skolan med Chomsky och är hans efterföljare har koncentrerat sig på skilda språk för att identifiera grammatikens principer som ligger till grunden för specifika regler dvs. universal grammatik (Ellis 1994, 34). Universal grammatik (UG) är en uppsättning principer som bestämmer på vilka möjliga sätt inlärare kan bilda sin grammatik om L1 (och även om L2) på basis av input. UG är varken en grammatik för egen del eller en inlärningsmekanism. UG utgör en del av barnets medfödda biologiska anlag och blir aktivt när barnet utsätts för passande input. UG leder barnets hypotestestning om språkets struktur längs i en bestämd riktning på så sätt att barnet inte försöker varje möjlighet när det håller på att bilda sin grammatik. (Chomsky 1986, 3; Cook 1993, 200; Sharwood Smith 1994, 204 - 210.) En del av principer är parametriserade dvs. de sätter gränserna för variation mellan olika språk. Språkinlärarens uppgift är att hitta vilka parametrar som gäller målspråket. (Cook 1988, 1-2; Cook 1993, 203; Ellis 1994, 96, 718.)

Det är viktigt att komma ihåg att UG i första hand inte är en teori om andraspråksinlärning. Det är en linguistic teori om språket som syftar på att beskriva och förklara människans språk. Som språkteori har UG varit mycket inflytelserik men inte obestridlig. Detta beror delvis på teorins idealiserade bild

av språket som är styrd av något som hemlig existerade stomme som gäller alla mänskliga språk. Och när det gör så koncentrerar den sig bara på några aspekter av språket som syntax och meningsbyggnad och dess interna struktur och inte någon språkets större enhet. UG har också fått mycket kritik för att den studerar språket på något sätt kliniskt, som i ett vakuum, eller som mentalt objekt utan att ta hänsyn till sociala och psykologiska aspekter. (Mitchell & Myles 1998, 69.)

UG har också fått kritik för att den varken ser inlärare som individ med varierande karaktärsdrag eller som socialt väsen utan som idealiserad behållare av UG. Men trots all kritik har UG varit mycket inflytelserik som språk teori. Den har varit ett praktisk verktyg i lingvistisk analys. Med hjälp av UG har forskare kunnat formulera precisa hypoteser som sedan testats i empiristiska undersökningar. (Mitchell & Myles 1998, 69 - 70.)

Chomskys teori har koncentrerat sig närmast på hur barnet lär sig sitt modersmål dvs. förstaspråket. Det syntes vara så att Chomsky i sina tidiga artiklar ansåg att andraspråksinlärning använde andra vägar än förstaspråksinlärning och på så sätt utanför UG. Men de flesta forskare som adopterat UG-perspektiv antar att UG:s principer och parametrar gäller även vuxna språkinlärare. (McLaughlin 1987, 96.)

Motsvarighet till LAD i andraspråksinlärning är så kallad kreativ konstruktion. Detta innebär att andraspråksinlärning sågs som serie av system som håller på att utveckla sig mot målspråket. Varje system är enhetlig av sitt internala karaktär på så sätt att det är regelstyrt. Systemet är flexibelt dvs. det tar emot nya regler och är därför dynamiskt. (Ellis 1985, 72.)

Beträffande UG:s roll i andraspråksinlärning har vi tre alternativ. Det första är att UG står till inlärarens förfogande i inlärningsprocessen precis på samma sätt som i förstaspråksinlärning. Det andra alternativet påstår i sin tur att UG inte alls står till förfogande i andraspråksinlärning. Enligt det tredje synsättet förmedlas tillträde till UG genom förstaspråket (L1). Bara ganska få forskare står nuförtiden bakom första möjlighet. (Cook 1988, 182-183; White 1989, 48 - 50.)

En av de viktigaste synpunkterna av mentalistiska tolkningar i andraspråksinlärning har varit ett nytt synsätt till fel. Behavioristiska strömningar behandlade fel som bevis på att inlärare inte hade lärt sig någonting. Men i de mentalistiska teorierna ses felen som bevis på att inlärare aktivt medverkar i inlärningen. (Ellis 1985, 73.)

2.4 Interimspråk

2.4.1 Interimspråk-teori

På sjuttioalet introducerade Selinker (1972) termen interlanguage (sv. interimspråk/interlingva) som betyder inlärarens språk mellan L1 och L2. Det kallades idiosynkratiskt språk av Corder (1971) och approximativa system av Nemser (1971), men Selinkers term interlingva/ interimspråk har blivit allmänt accepterad. (Kotsinas 1985, 14; Linnarud 1993, 41; Viberg, 1987, 6.) Termen används för att peka på inlärarens system under enstaka stund i tiden. För det andra häntyder man med termen på serier av system som lyder sina egna regler och är oberoende av källspråk- och målspråkssystem. Dessa system bildar tillsammans så kallat interlanguage kontinuum. (Ellis 1985, 42 - 43; McLaughlin 1987, 60; Mitchell & Myles 1998, 31; Selinker 1992, 251-253.)

Det centrala i Selinkers tidiga teori är termen fossilisering. Fossiliseringen innebär att de flesta andraspråksinlärare inte lyckas nå målspråkkompetens utan de stannar i sin utveckling. (Ellis 1990, 52; Gass & Selinker 1994, 11; McLaughlin 1987, 60-65, 69.)

Interna strategier betonades också. Det sågs att interlingva utvecklade sig med tiden när inläraren använde sina interna strategier för att förstå input och för att kontrollera sin egen output. Input betyder det språk för vilket inläraren blir utsatt och output är språket producerat av inlärare. Begrepp som förenkling, inlärarens fel (learner errors), inlärningsgångar (acquisition orders) och utvecklingsgångar (developmental sequences) hörde också nära till tidiga interlingva-teorier. (Ellis 1994, 30, 697; Swain 1985, 235; McLaughlin 1987, 60 - 62; Selinker 1992, 150).

Selinkers tidiga studier erbjöd teoretisk modell för att tolka andraspråksinlärning som mentalistisk process och för att forska interimspråk empiriskt. Diskussion fokuserades till tre principiella egenskaper. Den första var att interimspråket är genomsläppligt (permeable) till sin karaktär, vilket betyder att regler som konstruerar inlärarens kunskap i vilken som helst utvecklingsfas i kontinuum inte är oföränderliga, utan de är öppna för ändringar. Alla språkssystem är genomsläppliga men interlingva skiljer sig från andra språkssystem i grad av genomsläpplighet eller möjligtvis i förlust av genomsläpplighet som förhindrar de flesta inlärare nå målspråkkompetens. (Ellis 1985, 50.)

Ett annat typiskt drag för interlingva är att det är dynamiskt. Detta syftar på att andraspråkinlärarens interlingva håller på att utveckla sig hela tiden genom att inläraren ställer hypoteser om målspråket. (Ellis 1985, 50.) Interlingva utgör en dynamisk system som inläraren skapar och som utvecklar sig längs interlingva-kontinuum med tiden. (Gass & Selinker 1994, 11; Mitchell & Myles 1998, 31.)

Det tredje typiska drag i interlingva är att det är systematiskt. Trots allt variabilitet är det möjligt att upptäcka hur andraspråksinläraren använder sitt språk systematiskt. Inläraren baserar sin performans på existerande regelsystem på samma sätt som nativa språktalare baserar sina planer på interna kunskap om L1-system. (Ellis 1985, 51.)

Karakteristiskt för interimspråk är också att det innehåller fel. De är en viktig informationkälla om andraspråksinlärning, eftersom de visar klart att inlärare varken kommer ihåg målspråksregler eller kan omprodecera dem i sina uttryck. Fel visar att inlärare bildar sin egen grammatik på basis av input data, och att i några förhållanden åtminstone dessa regler skiljer sig från motsvarande regler på målspråket. Men interlingvafel är bara då intressanta ur forskarnas synvinkel om de visar systematik dvs. om de på något sätt är regelbundna i sin förekomst. Detta är en av de stora problemen i forskning av andraspråksinlärning eftersom fel inte är systematiska på enkla sätt. Det är sällan inlärare gör samma fel i alla kontexter. Det är mera sannolikt att inläraren gör fel i en kontext men inte i den andra. (Ellis 1985, 9.)

Variation kan också ses som kontextual variation av vilken det finns två typer. Interimspråk varierar beroende på situation dvs. inläraren använder sitt

kunskap om målspråket annorlunda i olika situationer. Interimspråket varierar också efter lingvistisk kontext. Detta innebär till exempel att inlärare gör fel i vissa slags meningar men inte i de andra. (Ellis 1985, 11, 17, 76.)

Det finns också osystematisk fri variation vilken innebär att inlärare slumpmässigt använder två eller mera alternativa former som kan tas i bruk i inlärarens interlingva. Dessutom finns det individuella skillnader mellan inlärare, vilket också förorsakar variation. Forskarna är oeniga om hur stor roll variation spelar i inlärningsprocesser. Ellis och Tarone (den variationslingvistiska approachen) betonar dess viktighet men enligt andra som Gregg är den ett trivialt fenomen. (Ellis 1985, 10, 75; Ellis 1994, 23, 31; Larsen-Freeman 1991, 81 - 83; Tarone & Yule 1989, 76-80.)

Interlingva-teorin har utvecklat sig stort från tidiga teorier men tanken på hypotestestning har varit gemensamt under årens lopp. Hypotestestning innebär att inläraren ställer hypoteser om regler av målspråket och sedan testat dem. Om inläraren får negativ feedback överger han eller hon sin hypotes. Denna process sker stort sätt omedvetet. (Ellis 1994, 30; Mclaughlin 1987, 76.)

Interlingva var en teoretisk konstruktion som innehöll försök att identifiera utvecklingsgångar som inläraren hade på sin väg mot målspråksfärdighet. Dessa undersökningar visade att det fanns stora likheter i utvecklingsgångar mellan olika andraspråksinlärare. Resultat av detta var att det föreslogs att andraspråksinläring följer en universal inlärningsgång som i stort sätt var oberoende av sådana faktorer som ålder, kontext eller inlärarens bakgrund. Enligt det här synsättet var den kontrollerande faktoren anlag för språket som alla människor har och som ansvarar för förstaspråksinläring. Men trots att de interna faktorerna spelar en viktig roll i andraspråksinläring kan man ändå påstå att de inte kan motsvara för hela inlärningsprocessen såsom några forskare har påstått. (Ellis 1985, 42-43.)

Som vi har sett är interlingva-teorin ingen enhetlig teori i jämförelse med andra teorier såsom Krashens monitormodel. Interlingva-teorin har sitt ursprung i mentalistiska syn om språksinläring, och tidiga IL-studier stod i nära kontakt också med felanalys (Ellis 1985, 47, 51) och morfemstudier (McLaughlin 1987, 66). Dessutom är interlingva för många forskare synonym med nästan all L2-

forskning och de (t. ex. Sharwood Smith 1994, 8) gör ingen skillnad mellan begreppen interimsspråk (interlanguage) och inlärarens språk överhuvudtaget (learner language). Interlingva-teorin är en induktiv approach dvs. den utgår från data till exempel från felanalys och morfemstudier och försöker sedan bilda upp en teori. (McLaughlin 1987, 59-60.)

2.4.2 Felanalys

Den viktigaste metoden inom interlingva-studier var felanalys. Den var också en av de första metoderna som användes för att undersöka inlärarspråk. Felanalysen vann berömmelse på 1970-talet och ersatte den kontrastiva analysen (KA) som försökte förutsäga inlärarnas fel genom att identifiera lingvistiska skillnader mellan inlärarnas modersmål och målspråket. Felanalys var inte något helt nytt utan analysering av inlärarnas fel har alltid bildat en del av språkpedagogik. (Ellis 1994, 47-48; Gass & Selinker 1994, 67.)

En central forskare inom felanalys var Corder. De tidiga studier inom felanalys koncentrerades på att redogöra i hur pass mån andraspråksinlärning berodde på transfer eller inlärarens kreativa konstruktion. Interlingva-teorin hjälpte att demonstrera att många av de fel som andraspråksinlärare gjorde inte berodde på L1. (Corder 1973, 284-285; Ellis 1994, 19; Ellis 1985, 72.) Till följd av felanalys och interlingva-teorin ändrades inställningen till fel. Ur behavioristisk synpunkt sågs fel som något icke-önskat. Men enligt felanalys och interlingva-teorin var felen bevis på inlärarens aktiva medverkande i andraspråkinlärning såsom hypotestestning. (Ellis 1985, 54; Larsen-Freeman 1991, 59-60; Linnarud 1993, 36.)

Studier av fel tjänade och tjänar två syften. De erbjuder data om språkinlärningsprocesser. För det andra är de till nytta för lärare och för läroplansplanerare eftersom de visar vilka delar av målspråket vållar problem för eleverna och vilka feltyper minskar elevernas förmåga att kommunicera effektivt. Felanalys erbjuder på så sätt lingvistisk information om interlingva. Genom felanalys fås också psykolingvistisk information. Den berättar till exempel om vilka slags strategier inlärare använder i sin när de lär in ett L2. (Dulay et al 1982, 138, 197; Ellis 1985, 52-53.)

Felanalys är i sig otillräcklig för att undersöka andraspråksinlärning. Den mislyckades ge en helhetsbild av inlärarspråket eftersom den beskriver

inlärarspråk som en samling fel. I felanalysen läggs inte märke till vad inlärarna gör korrekt. Eftersom felanalys koncentrerar sig enbart på vad inlärarna gör kan den därför inte heller undersöka undvikandet. Dessutom var det ofta svårt eller till och med omöjligt att identifiera en enda källa var fel kom ifrån. Språkinlärning är interaktion mellan interna och externa faktorer och därför är förklaringarna till fel multidimensionella, såsom psykologiska eller sociolingvistiska. Det finns också praktiska svårigheter i att identifiera vad en fel är för något. (Dulay et al 1982, 197 Ellis 1985, 68; Ellis 1994, 68, 73; Gass & Selinker 1994, 68, 71; Larsen-Freeman 1991, 61.)

En annan svaghet är att felanalysen berättar inte mycket om utvecklingsgångar. De flesta studier är tvärgående och framställer bara ett mycket statiskt syn på andraspråksinlärning. I många fall har man inte heller brytt sig om att separera fel som gjorts av inlärare som ligger på olika nivåer i sin utveckling. Vid behov kan felanalys ändå användas i longitudinella studier av andraspråksinlärare. Resultat av felanalys användes för att upphäva behavioristiska syn på andraspråksinlärning som var dominerande. Felanalysen bevisade att inlärarna tycktes gå igenom utvecklingsgångar såsom natur av fel de gjorde varierade efter deras utvecklingsnivå (Ellis 1994, 19, 20, 68.)

Felanalys används fortfarande för att undersöka specifika undersökningsfrågor och inte i syfte att ge en helhetsbild av andraspråksinlärning. Bardovi-Harlig och Bofman (1989) använde felanalys till exempel för att undersöka skillnader mellan avancerade och framgångsrika studenter och de som inte nådde framgång i universitetets tester. (Ellis 1994, 20.) All kritik ledde inte till att göra slut på felanalys som metod utan till dess inkorporering med performansanalys som inte begränsade sig på analysering av ursprunget till fel utan inlärarens performans dvs. vad de kan. (Larsen-Freeman 1991, 62.)

2.4.3 Performansanalys

Som vi såg ovan gav felanalysen endast en ofullständig bild av inlärningsprocessen eftersom den ägnade sig åt fel som inlärarna gjorde. Naturligtvis utgör felen en del av performansen och skall inte glömmas bort, men i performansanalys ligger betoningen på det som inläraren kan dvs. gör

rätt. (Linnarud 1993, 41). Enligt Larsen-Freeman (1991, 62-69) inkluderar begreppet performansanalys olika slags studier såsom morfemstudier, utvecklingsgångar (developmental sequence), inlärares strategier (learner strategies) och inläring av former och funktioner (the acquisition of forms and functions).

Performansanalys användes både i tvärsnittstudier och longitudinella studier av andraspråk. I tvärsnittstudier kalkylerades noggranna ordningar av ett antal grammatiska drag och sedan satte man likhetstecken mellan denna ordning och inlärningsordning. På 1970-talet genomfördes många tvärsnittstudier som följde denna princip. Dessa kändes som morfemstudier. De ägnade sig närmast åt engelskans allmänna morfemer. Till följd av detta påstod man att det fanns en mer eller mindre oföränderlig ordningsföljd för inläring som var oberoende av förstaspråkbakgrund och ålder. (Ellis 1990, 46 - 47; Gass & Selinker 1994, 84 - 85.)

I longitudinella studier användes performansanalys för att undersöka individuella andraspråksinlärare. I några av dessa studier undersöktes grammatiska morfemer men andra sysslade sig med syntaktiska sub-system som engelskans negationer och interrogativ. Resultat av den senare var att inlärare tycks genomgå samma slags utvecklingsprocess som bildades av en serie på varandra belägna etapper (stages) och som utvecklade sig till fullt målspråkssystem. I alla fall var variation möjlig i utvecklingsprocessen på grund av inlärares L1-bakgrund men generellt sätt var utvecklingslinjen mycket lik varandra. (Ellis 1990, 48.)

Faerch et al. (1984, 278) föreslog att den primära lingvistiska datan i interlingvastudier kan uppdelas i tre grupper som är inlärares nativspråkperformans (L1-performans), inlärares interlingva-performans (IL-performans) och performans i målspråk (L2) som inlärares utsatta innan- och utanför klassrummet. I den "grovaste" form av inlärares interlingva-performans beskrivs inlärarespråk utan att försöka foga den till andra typer av performans såsom andra inlärares IL-performans eller inlärares L1-performans eller målspråksnorm. I en sådan analys finns den inga "fel" i inlärares performans. Men lika snabbt som interlingva behandlas i kontext där den jämförs med målspråksnormer blir begreppet fel viktigt igen. Performansanalys av interlingva innehåller i allmänhet både fel och icke-fel.

Performansanalys började lite senare än felanalys och den behärskade andraspråksforskningen i de Förenta Staterna på 1970-talet. Performansanalys skilde sig från felanalys i att dess mål var att framställa och beskriva andraspråkinlärnarnas språkliga utveckling och därför undersöka både avvikande och välformade uttryck. Därför var performansanalys en starkare analys. (Ellis 1990, 46.)

Som sina föregångare kontrastiv analys och felanalys hade också performansanalysen sina egna begränsningar (Larsen-Freeman 1991, 69). Det lönar sig att förhålla sig försiktigt till resultat som morfemanalys gav eftersom metoder som forskarna använde var varierande och många. Med andra ord var så kallad invariant ordningsföljd för inläring av engelskans morfemer inte så bestämd och ovillkorlig som några forskare påstod. (Ellis 1990, 48.)

2.5 Krashens monitormodell

Enligt Ellis (1990, 56) är Krashens monitormodell utan tvivel den mest kända teorin om andraspråksinläring och McLaughlin (1987, 19) anser att Krashens monitor-modell är den mest ambitiösa teorin om andraspråkinlärningsprocess. Modellen skapades i slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet. Krashens teori kan anses vara deduktiv eftersom teorin börjar med antaganden från vilka hypoteserna är sedan bildade. Monitorteorin var i början inte en teori om andraspråksinläring utan den bildade en modell om andraspråksprestanda. (Larsen-Freeman 1991, 240; McLaughlin 1987, 19.)

Under slutet av 1970-talet till mitten av 1980-talet undergick monitormodellen många förändringar. Antalet hypoteser minskades från tio till fem och samtidigt monitormodellen expanderades för att gälla en stor mängd av andraspråksföreteelser. (Larsen-Freeman 1991, 241.) De fem hypoteserna är tillägnande vs. inläring -hypotesen, monitor-hypotesen, hypotesen om den naturliga ordningsföljden, input-hypotesen och hypotesen om det affektiva filtret (Krashen 1982, 9; Krashen 1985, 1-4; Krashen & Terrell 1988, 23).

I det följande behandlas kort dessa fem hypoteser, en åt gången och med tonvikt på Krashens ideér och synsätt — utan att glömma kritiska kommentarer

som hypoteserna har fått. Hypoteserna presenteras i den ovannämnda ordningen.

I tillägnande vs. inläring -hypotesen är det enligt Krashen frågan om att vuxna andraspråksinlärare har två separata sätt att utveckla sin kompetens i andraspråk. Det första och viktigaste är tillägnande och det mindre viktiga inläring. Tillägnet (acquisition eller implicit inläring) är en omedveten process och det liknar barns inläring av modersmål. Inläring i sin tur betyder en medveten process. Tillägnet sker huvudsakligen i naturlig kommunikation där talare har fokus på innehållet. I inläringssituationer (explicit inläring) koncentreras i sin tur på den språkliga formen och inläringen sker främst i formella situationer såsom klassrumsundervisning. Det viktiga i inläringen är att man behärskar en regel på medveten nivå. Enligt Krashen kan inläringen aldrig bli tillägnande. (Klein 1986, 28; Krashen 1981, 1; Krashen 1982, 10; Krashen 1985, 1; Tarone 1988, 27.)

Men detta påstående vållar problem eftersom det inte kan testas empiriskt vilket leder till att hypotesen inte kan falsifieras. McLaughlin (1987, 56) ifrågasätter distinktionen eftersom den inte är klart definierad och det är omöjligt att avgöra vilken process som är i fråga i var och ett fall. Så kan detta centrala påstående av teorin inte heller testas empiriskt. (McLaughlin 1987, 24; Mitchell & Myles 1998, 36).

Monitorhypotesen innebär att inläringen har bara en funktion och den är monitoren. På så sätt spelar medveten inläring en ytterst begränsad roll i de vuxnas andraspråksprestanda: den kan användas bara som monitor. (Krashen & Terrell 1988, 30; Krashen 1985, 1-2.) I en monitor finns samlade de explicit inlärd reglerna. Monitorn är en kontrollmekanism, som kan kopplas på i olika hög grad beroende på kommunikationssituationer. (Viberg 1987, 114.)

Monitorn övervakar våra yttranden vid inläring och den kan kopplas på i förväg för att redigera eller efteråt för att korrigera. Först påstod Krashen att för monitorn skall fungera måste inläraren kunna den grammatiska regeln, ha en viss tid för eftertanke och fokusera på formen. Men i naturliga kommunikativa situationer är det tillägnande som gäller. (Krashen 1981, 3; Krashen & Terrell 1988, 18-19; Linnarud 1993, 50.) Krashen har ändå varit tvungen att komplettera flera begränsningar som gäller villkor för användandet av

monitorn. Till och med har alla tre villkoren för monitorn ifrågasatts (McLaughlin 1987, 26-27, 56.) Krashen (1985, 2) själv har också korrigerat sina villkor och utelämnat tidaspekten.

Krashen använder monitorn för att förklara individuella skillnader mellan inlärare. Han beskriver olika typer av språkinlärare. Överanvändaren kontrollerar sitt tal för mycket och talar långsamt och trevande. Underanvändaren fäster i sin tur inget större avseende vid formell korrekthet. Det finns också en optimal användare som utövar en viss kontroll utan att flytet blir lidande. (Krashen 1981, 4-5; Krashen 1982, 18-19; McLaughlin 1987, 27; 114-115; Linnarud 1993, 50-51.) Det problematiska är att sådana påståenden inte kan testas empiriskt: hur kan vi veta när inläraren håller på att lära in en regel medvetet eller inte, och hur kan vi veta om källan för regeln är tillägnandesystem eller inlärningsystem. (Mitchell & Myles 1998, 37.)

Input-hypotesen utgör en central del av Krashens monitorteori (Krashen 1985, 1). Den försöker förklara hur inläraren tillägnar sig ett andraspråk. Den föreslår att tillägnandet av andraspråk sker genom att förstå yttranden i kommunikationen dvs. genom att ta del av begriplig input som ligger litet högre ($i+1$) än inlärarnas nivå (i). Input som är för enkelt eller för komplex ($i + 2/3/4...$) är inte till nytta för tillägnandet. (Krashen 1982, 20 - 23; Linnarud 1993, 51; Mitchell & Myles 1998, 38; Wesche 1994, 240.)

Krashen påstod att talandet inte är nödvändigt för att tillägna ett andraspråk. I stället ansåg han att det enda rollet som talarens output har är att erbjuda begriplig input. Andra forskare säger i sin tur att det inte räcker att man kan förstå nya former utan man måste också ha möjligheten att producera dem. (McLaughlin 1987, 50.) Input-hypotesen kan inte testas eftersom Krashen inte definierar det centrala begreppet 'begriplig input'. Man borde också kunna definiera exakt de olika nivåerna. (McLaughlin 1987, 56.)

Men det räcker inte att ta del av begriplig input om det affektiva filtret (en mental spärr) hindrar att begriplig input leder till inläring. Känslomässiga blockeringar såsom bristande självförtroende, rädsla och dålig motivation är viktiga ingredienser i filtret och kan ha en negativ effekt på inläring. (Krashen 1985, 100; Larsen-Freeman 1991, 243; Linnarud 1993, 51) Det affektiva filtret ansvarar för individuell variation i andraspråksinläring och skiljer barnspråk

från andraspråksinlärning eftersom det affektiva filtret är någonting som barn inte har (Gass & Selinker 1994, 147).

Enligt McLaughlin (1987, 56) kan man ifrågasätta validitet av hypotesen om det affektiva filtret eftersom Krashen inte har gett någon koherent förklaring till utveckling av det affektiva filtret. Krashen har inte heller motiverat varför han knippar det affektiva filtret med individuella skillnader i språkinlärning. Hypotesen kan inte förutsäga med ingen precision ordning av lingvistisk utveckling och dess resultat.

Hypotesen om den naturliga ordningsföljden betyder att strukturer lärs in i en bestämd ordningsföljd oavsett inlärarens modersmål eller exponering (i vilken ordning strukturer möts i den spontana inputen eller tas upp i undervisningen) eller oavsett om inlärare är vuxna eller barn (Gass & Selinker 1994, 145; Ellis 1990, 57; Krashen & Terrell 1988, 28.)

Mitchell & Myles (1998, 37) och McLaughlin (1987, 56) kritiserar hypotesen eftersom Krashens argument för den naturliga ordningsföljden baserar sig huvudsakligen på morfemstudier som har fått kraftig kritik. De koncentrerar sig på den slutliga formen och erbjuder lite information om tillägnandeprocesser. Hypotesen om den naturliga ordningsföljden ignorerar också transfer och individuell variation. Om hypotesen om den naturliga ordningsföljden accepteras måste det vara i en svag form som säger att några saker lärs in före andra men inte alltid. Krashen & Terrell (1988, 28) poängterar ändå senare att inte var och en tillägnar sig grammatiska strukturer i en precis samma ordning. I stället för detta säger hypotesen hellre att vissa strukturer i allmänhet tycks läras in tidigare och vissa andra senare.

Allt som allt har Krashens arbete utsatts för mycket kritik. Anledningarna kan delvis vara att han var den förste som formulerade hypoteser som var ett tydligt försök att förklara främmandespråksinlärning. Det finns också allvarlig kritik baserad på seriösa betänkligheter om hans metoder. Krashen har inte definierat sina termer tillräckligt precist och teorins empiriska grund är svag och teorins förutsägelser är inte klara. Å andra sidan kan Krashens teori prisas eftersom den är omfattande och detaljerad. Den har väckt debatt och stimulerat andra forskare för att förbättra monitorteorin eller för att utveckla andra bättre teorier. (Linnarud 1993, 51-52; McLaughlin 1987, 58.)

3 SPRÅKFÄRDIGHET, SKRIVFÖRMÅGA OCH SKRIVANDE

3.1 Språkfärdighet

De ovan presenterade språkinlärningsteorierna hör ihop med begreppet språkfärdighet. Avsikten med dem är att ta reda på hur språkinläraren skaffar sin språkfärdighet och vilka faktorer som styr denna process. I detta avsnitt kommer vi att betrakta begreppet språkfärdighet och därefter dess delområden skrivförmåga och skrivande. Syftet med svenskundervisning i gymnasiet är ju språkfärdighet, som testas i studentexamensproven.

Linell (1978, 251) använder begreppet språkkunnandet i stället för språkfärdighet, och definierar det som den maximalt kompetenta individens (mestadels omedvetna) kunskap om språksystemet, dvs. den kunskap som talaren måste ha för att kunna producera, uppfatta och förstå alla möjliga meddelanden avfattade på språket i fråga. Här är det fråga om L1-färdighet. Språkkunnandet förverkligas i språkanvändningen som innebär det språkliga beteendet, språkhandlingarna och den konkreta användningen av språket i tal och skrift (för olika syften i olika situationer).

Saussure i sin tur har präglat termerna langue (språkkunskap) och parole (språkanvändning) i detta sammanhang. Enligt honom utgör språkkunskap det universella språksystem, som är gemensamt för människor i viss språkgemenskap. Den är språk såsom inbyggt system eller struktur hos människor, och språkanvändning förstås som bruk av språk i individuella yttranden. Denna är den enskildes konkreta användningssätt av språket i tal eller skrift, en individuell manifestation av ett kollektivt språkkunnande. (Ericsson 1989, 36.)

Chomsky (1965) gör en likartad – men ej identisk – uppdelning mellan kompetens (competence) och performans (performance). Kompetens är en människas kunskap om språket, medfödd eller inlärd, såsom den är representerad i hjärnan. Kompetens är mer ett psykologiskt begrepp, medan langue är socialt definierat. Performans är individens sätt att omsätta sin medfödda eller inlärd kompetens i praktiken. Performans är den enskildes tal (eller skrift) med oregelbundenheter, inkonsekvenser, felaktigheter osv. i oändlig individuell variation. Chomsky (1965) anser att språkforskarens

huvuduppgift är att studera kompetens, kunskap om språket. (Ericsson 1989, 36-37.)

Enligt Bachman & Palmer (1984, 34 ff) omfattar en persons språkbehärskning både lingvistisk och kommunikativ kunskap eller kompetens. Denna kunskap kan användas i en given kommunikativ situation, i performansen, och termen språkfärdighet förknippas Bachman och Palmer med fysiologiska färdigheter och behövs när en person tillämpar sina språkkunskaper i praktisk språkanvändning, dvs. när han lyssnar, talar, läser eller skriver.

I andraspråksinlärning har Ellis (1994, 720) definierat språkfärdighet (proficiency) som inlärarens kunskap (skill) i andraspråksanvändning. Han kontrasterar termen med kompetens som syftar på kunskap om L2 som inläraren har tillägnat. Med språkfärdighet tyder Ellis på inlärarens förmåga att använda denna kunskap i olika slags sammanhang. Intressant är att i sin äldre bok (1985, 302) definierar Ellis språkfärdighet som inlärarens kunskaper om målspråket och ses begreppet som synonym med kompetens: språkfärdighet kan betraktas som lingvistisk eller kommunikativ kompetens. L2-färdighet mäts normalt i förhållandet till språkfärdighet som nativtalarna har.

Som vi ovan sett har uppdelningen i språkkunnande och språkanvändning diskuterats och ibland ifrågasatts av olika och till och med av samma forskare vid olika tidpunkter. Oenighet råder om hur mycket som skall omfattas av den ena respektive den andra termen. Då uppstår frågan, huruvida man över huvud taget kan skilja underliggande språkkunskap från språkbruk? (Ericsson 1989, 37.) Vidare kan man fråga hur man kan mäta språkförmåga om forskarna är oeniga redan om definitioner.

3.2 Skrivförmåga och skrivande

Vårt material i det föreliggande arbetet består av studentuppsatser skrivna av finskspråkiga abiturienter. Därför diskuterar vi i det följande skrivandet, uppsatsskrivning och skrivförmåga som också är förknippade med termen språkfärdighet eller språklig förmåga. Enligt Naucclér och Magnusson (1997, 221) innehåller språklig förmåga fem delområden: skrift, avkodning, läsförståelse, fri skrivning och stavning. Ett viktigt pedagogiskt syfte med

skrivandet i skolan sägs ofta vara att lära eleverna skriva explicit, monologiskt och utredande. Målet är en skrivefärdighet för livet som kan hjälpa individen att göra sin röst hörd i samhället, men som också kan fungera som ett verktyg för strukturerat tänkande och reflexion. (Karlsson 1997, 172.) Åke Pettersson (1997, 160) ser elevernas skriveförmåga som det yttersta målet för skrivundervisningen, snarare än de i skolan skrivna texternas kvalitet.

Mätning av skriveförmåga kan i princip ske antingen kvantitativt eller kvalitativt. Charney (1984, 66ff) diskuterar dessa två sätt och deras för- och nackdelar. Kvantitativa metoder som ofta kallas även indirekta eller objektiva metoder används ofta i standardiserade tester där studenterna exempelvis ges en felaktig form som de skall ersätta med den bästa korrekta formen. I uppsatsbedömning innebär kvantitativa metoder räkning av samtliga förekomster av vissa språkliga fenomen t.ex. grammatiska fel eller ovanliga ord i en uppsats.

Trots att kvantitativa metoder är objektiva och ofta även statistiskt reliabla ställer sig flera forskare och lärare mycket tveksamt till dem och påstår att de är invalida och att de delfärdigheter som mäts inte nödvändigtvis återspeglar själva skriveförmågan. Kvalitativa metoder är mer subjektiva och holistiska till sin karaktär och enligt dem bedöms uppsatserna i sin helhet som ändamålsenliga budskap. Allteftersom kvalitativa metodernas reliabilitet har blivit bättre har de vunnit allmän popularitet bland lärarna och forskarna. (Charney 1984, 66ff.)

Betraktar man i sin tur begreppet skrivandet eller att skriva kan man se att skrivandet är mycket mera än att skriva, det vill säga att grafiskt fästa ord på papper. Det är att förbereda sig på olika sätt, inte minst mentalt. Skrivandet utgör en arbetsprocess med många olika faser, och alla kräver engagemang och förmåga att lösa problem. Det traditionella betraktelsesättet på skrivandet och skrivundervisning har koncentrerat sig på en färdig produkt. Under de senaste tiderna har det kommit ett annat alternativt sätt att betrakta skrivandet. Detta synsätt betonar skrivandet som process där en färdig produkt uppstår efter en serie av flera faser. Skrivandet är på så sätt inte något statiskt - det är inte ett arbete vars faser vi stegvis kan genomföra utan det är en dynamisk företeelse. (Cohen 1990, 105; Strömquist 1994, 32.) Även Takala (1986) ser skrivandet som en mångskiftande och målorienterad process som består av att bygga betydelser, koda och kommunicera med hjälp av konventionellt teckensystem.

Skrivkompetensen kräver en kompetens för att ge struktur åt vad man vill framföra. Å ena sidan måste man kunna finna ideér och upplagsändar, bedöma sina ideér och skilja väsentligt från oväsentligt, utnyttja sitt vetande och göra jämförelser, vara kreativ och fantasirik. I denna förståndsmässiga kompetens ligger emellertid också en förmåga att organisera tankarna. De måste länkas samman på ett sådant sätt att läsaren kan tillgodogöra sig framställningen. Denna förståndsmässiga eller kognitiva kompetens är en förutsättning för att den skrivande ska få läsaren att uppfatta vad han vill säga. I skrivförmåga innefattas också en kompetens att finna en lämplig och korrekt språkdräkt. Man måste kunna utforma sina tankar i ord på ett normenligt sätt. Man måste ha tillägnat sig en färdighet att uttrycka sig efter rådande grammatisk konvention. Likaså måste man följa de överenskommelser som gäller för ortografin. Kompetensen att producera text förutsätter också en motorisk färdighet att skriva ned sina tankar för hand. (Löfqvist 1988, 40-41; Takala 1986)

På så sätt kan man avse med ordet skrivning eller uppsatsskrivning hela den komplicerade skrivförmågan. Björnsson (1980, 11-12) utesluter dock komponenterna rättstavning och handstil. Där ingår alltså tämligen formella färdigheter, såsom att kunna bygga meningar och interpunktera, dela upp texten i stycken och disponera tillgängligt stoff. På en mellannivå finner man komponenter som att skriva språkligt korrekt, att använda ett omväxlande språk samt adekvata ord och uttryck. Högst på skalan återfinns vi förmågan att skriva klart, enkelt och sakligt korrekt, att ha stilkänsla, kreativitet och originalitet med mera.

Larsson (1984, 73) hävdar att skrivandet kan spjälkas upp i tre huvudprocesser - planering, översättning och revidering. Det som ger texten dess koherens, struktur och mening är den tankemässiga inriktning mot bestämda objekt vilken fixerar den aspekt som skrivaren lägger på världen och som successivt preciseras och modifieras. Individens håller i textbildningen alltså fast vid ett bestämt betraktelsesätt och kan på så sätt utforska världen och utveckla sina egna upplevelser, erfarenheter och kunskaper.

3.2.1 Validitet och reliabilitet vid bedömning av skrivförmåga

Mätning och bedömning av skrivförmåga är som känt ett mycket diskuterat kapitel i språkundervisning som tätt anknyter sig till begrepp som reliabilitet och validitet. Med validitet förstås att mätinstrumentet verkligen mäter det man avser att mäta. Det är här alltså frågan om provets relevans. Provet måste emellertid även vara stabilt. Här rör vi vid provets reliabilitet som svarar på hur exakt provet mäter det som skall mätas. Hög reliabilitet innebär den noggrannhet med vilken den aktuella egenskapen mäts. Om samma mätning upprepas flera gånger eller om samma variabel mäts med flera olika mätare, skall skillnaden mellan mätningarna vara så liten som möjlig då alltså korrelationen mellan resultaten blir hög. Validitet gäller främst innehållet i provet medan reliabilitet gäller metoderna man använder. (Ericsson 1989, 399; Huhta 1987, 36; Lindblad 1991, 35-38; Linnarud 1993, 113; Rivers 1981, 356.)

I det följande betraktas faktorer som påverkar reliabilitet och validitet vid bedömning av uppsatser. Ofta är det svårt att skilja mellan validitet och reliabilitet varför de behandlas ihop. Enligt Huhta (1987, 36) finns det fyra huvudvariabler som påverkar reliabilitet av bedömning: skribent, skrivuppgift, bedömningssituation och bedömningsmedel.

Det är klart att det finns bättre och sämre skribenter som alla har bättre och sämre dagar. De kan tillfälligt vara trötta, överspända eller dåligt motiverade. Motivation är en viktig faktor vid inläring. Gardner och Lambert delar motivationen i två delar, nämligen integrativ och instrumentell motivation. Integrativ motivation innebär att språkinläraren vill integreras i och bli en del av det andra språkets kultur. Man vill bli en fullfärdig, socialt accepterad medlem i samhället och identifiera sig med det så mycket som möjligt. Den integrativa motivationen anses även leda till en mest lyckad och sannolikt inläring av andraspråk på längre sikt. Instrumentell motivation betonar det praktiska; inläraren ser det nya språket bara som ett medel att uppnå vissa mål såsom att klara av prov eller att försöka få en (bättre) position i yrkesvärlden. (Cook 1991, 72-73; Gardner & Lambert 1972, 12, 132; Laine 1977, 7, 14.)

Leino (1978, 26) framför som sin åsikt att språkinlärare motiveras av sociala motiv. Enligt honom är sociala och kognitiva motiv de viktigaste motivgrupperna i språkinläringen. Med dem menas bl.a. intellektuell aktivitet,

nyfikenhet, möjligheten att utvidga och förverkliga sig själv samt vetande och förstånd. Han förmodar att även emotionella motiv såsom ångest och trygghet kan medverka i eventuella konfliktsituationer. Enligt Viberg (1981, 30) är attityder till målspråkskulturen av större betydelse än "språkbegåvning", då man lär sig språket i den miljö där det talas. Stern (1983, 376-377) indelar attityder i tre typer: attityder gentemot samhället och dess människor som talar L2, attityder som handlar om målspråksinläring och attityder gentemot andra språk och språkinläring i allmänhet. Dessa attityder är även påverkade av inlärares personlighet.

Språkinlärare tolkar också uppgiftsinstruktionerna på olika sätt beroende på ålder, kunskapsnivå, livserfarenheter o.s.v. Det är exempelvis en utbredd uppfattning att vuxna har det svårare att lära sig ett andraspråk än barn, men det här är inte direkt fallet enligt en del forskare. Det finns vissa experiment som visat att vuxna har det lättare att lära sig språk än barn, om bara inlärningsförhållandena är exakt desamma. Troligt är att skribentpopulationen, om den är bra, dålig eller mycket heterogen har också sin påverkan. I provsituationen är det helt omöjligt att förutse dessa faktorerers samverkan. (Huhta 1987, 39-40; Kotsinas 1985, 165.)

Ytterligare kan elevernas skrivprestation variera efter ämne, skrivuppgiftens natur och formulering och diskurs som krävs. I studentexamen har detta försökt elimineras genom att examinanderna kan välja mellan flera rubriker (vanligen fyra). Charney (1984, 70f) har diskuterat problemet, om rubriken borde vara öppen eller begränsad. En öppen rubrik ger skribenterna möjlighet att själv välja den aspekt som är intressantast och mest bekant. Samtidigt riskerar de emellertid att välja en för svår uppgift eller diskurs som de inte behärskar och misslyckas därför. En begränsad rubrik garanterar i sin tur att alla behandlar ämnet på samma önskade sätt. Nackdelen är att skribenterna är tvungna att skriva om ett visst ämne som kanske inte är så bekant och motiverande för alla. Då beror framgången i hög grad på kunskapsnivån i detta ämne, inte bara om skrivförmågan.

Idealet - som aldrig med säkerhet - nås är naturligtvis att av skribentens egenskaper är det bara skrivkunskapen som påverkar bedömningen. Därför är det viktigt att man har flera olika alster av en och samma elev. I studentexamen skriver examinanderna endast en uppsats i främmande språk, men i moders-

målet skriver man två uppsatser. Misslyckas examinanden i skrivningen t.ex. p.g.a. psykisk press får man inte en ny möjlighet att göra en prestation enligt sin förmåga förrän i höstens studentexamen. (Huhta 1987, 39-40.)

I en bedömningssituation är de vanligaste forskningsområdena bedömares egenskaper, utbildning, hur de håller sig till bedömningskriterierna och finns det variation i bedömningen mellan olika bedömare eller samma bedömare vid olika tidpunkter. Ett intressant forskningsområde är den s.k. haloeffekten som innebär att lärarna måste kämpa mot sina förutfattade meningar om eleverna: det är svårt att ge en bra elev ett dåligt betyg. (Huhta 1987, 40.)

Också den ordning i vilken uppsatserna bedöms kan ha inverkan på vitsordet. En uppsats som följer strax efter en dålig uppsats tenderar att få ett för högt betyg och vice versa. (Björnsson 1977, 29). Detsamma har iakttagits av andra forskare som Daly och Dickson-Markman och Huhta som (1987, 43) dock anser att effekten har endast positiv inverkan: om en dålig uppsats bedöms omedelbart efter en bra tenderar bedömaren att värdera den för högt.

Enligt Charney (1984, 75 ff) fäster bedömare uppmärksamhet vid vissa frapperande drag som dock är irrelevanta med tanke på själva skrivförmågan. Detta händer trots utbildningen och bedömningsinstruktionerna. Sådana drag är t.ex. handstil och uppsatslängd. Att en uppsats får ett dåligt betyg av samtliga bedömare kan i själva verket bero på en dålig handstil, inte på några andra viktigare och mer relevanta faktorer.

Att mätningssinstrumentet dvs. bedömaren är en människa vid studentexamen innebär alltid flera möjliga felkällor varför validiteten av bedömningen blir lidande. När det rör sig om studentexamen är det sannolikt att elevens egen svensklärare inte helt kan förbise elevens personlighet och tidigare prestationer vid bedömningen. Nästan oundvikligt är att läraren i varje fall känner igen sina elever p.g.a. handstil och innehållet och strukturen i uppsatsen. I sådana fall kan man anta att läraren omedvetet tenderar att bedöma eleverna efter de tidigare prestationerna.

Tyvärr kompliceras bilden av validitet med det faktum att man i praktiken inte egentligen vet vad skrivning eller en bra skrivförmåga är. Charney (1984, 73) till exempel konstaterar att de holistiska bedömningskriterier som ställs inom en

grupp är till en stor del en smaksak varför de inte nödvändigtvis gäller i en annan bedömargrupp.

3.3 Gymnasiet och studentexamen

I det följande kommer vi att behandla gymnasiet och studentexamen för att få en djupare syn på vårt material som består av studentuppsatser. Detta innebär att vi bland annat tar en titt på historien och syften med gymnasiet och studentexamen. Till slut kommer vi att behandla det andra inhemska språket som obligatoriskt prov.

3.3.1 Syftet med gymnasiet och studentexamen

Gymnasiet ger allmänbildande undervisning för 16-19-åriga elever, och det bygger vidare på grundskolans undervisning och ger eleverna behörighet för alla studier på högskolenivå. Gymnasiestudierna avslutas med studentexamen. Gymnasiutbildningens mål är att stödja dess studerandes utveckling till goda, harmoniska och bildade människor och samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver för fortsatta studier, i arbetslivet, för fritidsintressen och en allsidig personlighetsutveckling. Dessutom skall utbildningen stödja de studerandes förutsättningar för livslångt lärande och för att utveckla sig under hela sitt liv. (Jussila 1994, 269; www.edu.fi/info/system/svenska/index.html, 4.11.2000; Grunderna för gymnasiets läroplan 1994.)

Sedan 1982 är undervisningen vid gymnasier indelad i kurser och i varje kurs ingår ungefär 38 lektioner. Läsåret indelas i allmänhet i fem eller sex perioder. För varje period uppgörs ett schema och enligt det koncentreras undervisningen på vissa läroämnen. Därmed beror de studerandes framsteg i studierna och undervisningsgruppernas sammansättning på de studerandes kursval. Detta har lett till att samtliga gymnasier numera har slopat indelningen i årskurser och är årskurslösa. (www.edu.fi/info/system/svenska/index.html, Gymnasielag 1992, 2436.)

Syftet med studentexamen är att pröva i vilken mån eleverna har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som är inskrivna i läroplanen för gymnasiet och i vilken mån de nått den mognad som ställts upp som mål för studierna i gymnasiet. För första gången anordnades studentexamen år 1852 i Finland. Den fungerade till att börja med som inträdesexamen för dem som ville fortsätta sina studier vid Helsingfors universitet, och provningen omfattade allmänbildning och kunskaper i latin. Avlagd studentexamen ger en allmän kompetens för fortsatta studier vid universitet. Studentexamen avläggs vid gymnasierna. (Blom 1994, 201; Lindström 1994, 187; www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteru.html 19.10.2000.)

Under de senaste årtiondena har man också sett att ett syfte med studentexamen är att ge studenter och deras föräldrar pålitlig information om studenternas framgång i skolarbetet. Ett annat viktigt syfte med examen är att standardisera bedömning i olika läroanstalter och gymnasier och att evaluera undervisning. Man anser också att studentexamen utgör ett medel att konkretisera syften i gymnasiet och den hjälper i att konkretisera syften i gymnasiets läroplan. (Lindström 1994, 191.)

3.3.2 Det andra inhemska språket

Det allmänna målet för svenskundervisning på gymnasiet är att eleven kan förstå och använda språket både muntligt och skriftligt så att han eller hon kan klara sig i centrala kommunikationssituationer så som de förutsätter. Ytterligare betonas det utvecklande av yttrandefärdigheter och behärskning av det dagliga språket. I första klassen bör man speciellt betona muntlig produktion. Vid sidan om ska man dessutom fästa uppmärksamhet vid att eleven kan producera strukturellt riktiga skriftliga konstruktioner. De allmänna målen för svenskundervisning på gymnasiet har i stort inte förändrats mellan åren 1981 och 1994. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981, 39, 41; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 45.)

Studentexamen, som utgör avslutningen på gymnasiestudierna, uppgörs för hela landet och studentexamensproven granskas centraliserat på enhetliga grunder. Studentexamen omfattar fyra obligatoriska prov: modersmålet, det andra inhemska språket, ett främmande språk och antingen matematik eller

realprov. Dessutom får examinanderna frivilligt avlägga extra prov. Proven är i respektive läroämnen baserade på de obligatoriska och fördjupade lärokurser som statsrådet med stöd av gymnasielagen har fastställt i sitt beslut om timfördelningen. Studentexamina anordnas varje vår och varje höst. Examinanderna får avlägga studentexamen på en gång eller fördelad på högst tre separata tidpunkter. (Gymnasielag 1992, 2436; www.edu.fi/info/system/svenska/index.html; <http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/yleisohjeru.html#exam.>)

I proven i det andra inhemska språket och i främmande språk skall examinanden ge prov på hör- och textförståelse samt visa sin förmåga att använda språket i fråga i skrift. I stället för att skriva provet i det andra inhemska språket kan en examinand alternativt avlägga modersmålsprovet på detta språk. (www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteru.html, 19.10.2000)

4 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

4.1 Syfte

I det föreliggande arbetet ägnar vi oss huvudsakligen åt att beskriva bra, medelmåttiga och svaga uppsatser med hjälp av följande sex faktorer: inversionsfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. Innan det är möjligt att fördjupa sig i själva analysen måste man definiera begreppen bra och svag samt variablerna.

Studentexamensnämnden har löst definitionsproblemet mellan svaga och bra uppsatser genom att ta i bruk en objektiv skala som innehåller kriterier för varje betygsklass. År 1980 nådde skalan från improbatur till laudatur och innehöll tillsammans sex olika betyg: improbatur, approbatur, lubenter approbatur, cum laude approbatur, magna cum laude approbatur och laudatur, som visserligen var definierade med hjälp av poängvärden (se bilaga 1). År 1997 togs det ett nytt betyg i användning nämligen eximia cum laude approbatur, som placerades mellan magna cum laude approbatur och laudatur.

Studentexamensnämndens skala utgör en viktig utgångspunkt för definitionen av bra, medelmåttiga och svaga studentuppsatser i vårt pro gradu -arbete. Med

bra uppsatser menar vi inte bara de bästa av laudaturuppsatserna, utan denna grupp består även av laudaturuppsatser med något lägre nivå, och vi har till och med några magna-uppsatser med i klassen bra. Medelmåttiga uppsatser innehåller cum laude- och lubenteruppsatser och med svaga uppsatser menar vi improbaturuppsatser.

Indelningen i de tre betygsklasserna baserar sig dock inte på betygen som givits i samband med studentskrivningen utan vi har i vår analys anlitat fyra finländska bedömare för att rå på slumpen. Valet av bra, medelmåttiga och svaga studentuppsatser bygger således på medelvärdet av de betyg (varierade mellan 1 (min) och 6 (max)) som gavs av de fyra censorer som efter studentexamen anlidades av Institution för nordiska språk.

Med utgångspunkt i Björnssons studier (1960) kunde man anta att antalet censorer (4) är tillräckligt stort för att garantera tillförlitlig betygsättning eftersom sambandet med det rätta betyget i fallet är över 90%. Björnsson har begreppet 'det rätta betyget' som i detta sammanhang innebär att t.ex. 60 kompetenta lärares medelbedömning alltid så gott som 100-procentigt överensstämmer med 60 andra lärares och endast tre lärares medelbedömning når redan ensamt korrelationsvärdet 0,91. Björnssons undersökningar gäller modersmålsuppsatser men de kan generaliseras också till främmande språk. (Björnsson 1960.) Han har visat att korrelationen mellan det rätta betyget och medelbetyg från olika stora bedömargrupper blir följande.

Tabell 1. *Samband mellan det rätta betyget och medelbetyg från olika stora bedömargrupper (Björnsson 1977, 30.)*

Antal bedömare	Korrelation
1	0,77
2	0,87
3	0,91
5	0,94
10	0,97
20	0,99
60	1,00

Vi har på grund av medelvärdet av de betyg som gavs av de fyra censorer valt ut tre mindre grupper bland de 799 studentuppsatserna (sammanlagt 173). Den första av dem (de svaga) innehåller uppsatser vars medeltal är 2,00 eller mindre ($x \leq 2,00$). Den andra gruppen (mellankategori) omfattar uppsatser med medeltalet 3,75 ($x=3,75$), och till den tredje gruppen (de duktiga) hör uppsatser mellan 5,50 - 6,00.

4.2 Material, metod och bedömning

Materialet för föreliggande arbete utgörs av korpusen *Studentsvenska 79/80* som består av 799 studentuppsatser (drygt 152 000 löpord) skrivna av finska abiturienter i skolämnet svenska. Av uppsatserna har 40% skrivits 1979 och 60% 1980. Korpusen har samlats in i samband med *Finterlingva*-projektet (finsk interlingva) vid Institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Projektet undersöker finska skolelevers inläring av svenska med den allmänna målsättningen att skildra de systematiska skillnaderna i språkbruket mellan finskspråkiga abiturienter och infödda svenskar och att förklara dessa skillnader. (Rahkonen 1992, 1-2, 13.)

Korpusen är på data och en stor mängd information har matats in för att underlätta databehandlingen. Som referensram har tjänat en modifierad version av Telemans (1974) *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Korpusen kan behandlas med hjälp av det för lingvister avsedda konkordansprogrammet OCP. Förutom de traditionella satsdelskategorierna har följande strukturer inkodats: infinitiv- och koordinationskonstruktioner, satsfragment och ordföljdsfel, början och slutet av meningar och huvud- och bisatser, antalet bisatser och deras inbäddningsdjup, satsdelskategori och syntaktiska kategori. (Rahkonen 1992, 2.)

Dessutom innehåller materialet rent numeriska data om olika variabler, t.ex. antalet fundamentfel i korpusen. (Rahkonen 1992, 2.) Att materialet härstammar redan från åren 1979-80 kan förklaras med att kodningen av material av sådan storlek alltid är en mycket stor och långvarig process. Dessutom är uppsatserna normalt ett år gamla innan Studentexamensnämnden ger ut dem.

Texterna har kontrollästs av tre sverigesvenska personer som har markerat felen och gett rättningsförslag. Felen har dock inte matats in i dator i sin helhet. Materialet har ytterligare genomlästs och bedömts av fyra personer (censorer) som alla kunde finska och som var eller hade varit medlemmar av studentexamensnämnden i Finland när bedömningen ägde rum, samt av åtta sverigesvenska lekmän som inte kunde finska. I fortsättningen använder vi benämningen informanter om de sverigesvenska lekmännen.

De poängtal som elevens svensklärare och Studentexamensnämndens ursprungliga censor har givit har vi inom projektet inte utnyttjat på något sätt. Censorerna hade som utgångspunkt för bedömningen de kriterier som används i samband med den officiella studentexamen (se bilaga 2) och motsvarigheten mellan bokstavs- och poängskalan gavs dem på instruktionsblanketten. De ombads inte att korrigera fel. Visserligen är dessa två bedömningssituationer inte helt jämförbara, något som man bör hålla i minnet vid tolkningen av resultaten. I det följande tar vi upp vissa av de viktigaste skillnaderna på grundval av de kommentarer som censorerna givit om bedömningsprojektet.

För det första har censorerna övergått från den vanliga poängskalan till följande sexgradig skala (om motsvarigheterna mellan skalorna se bilaga 2): improbatur (IMP, sämst), approbatur (APP), lubenter approbatur (LUB), cum laude approbatur (CUM), magna cum laude approbatur (MAG) och laudatur (LAU, bäst). Censorerna som är vana vid att poängsätta efter den vanliga poängskalan kan ha funnit det störande att övergå till bokstavsskala, trots att den är grövre än studentexamens numeriska skala.

Av ännu större vikt är att censorerna vid bedömningen inte hade möjlighet att synkronisera sina åsikter och skalor genom att träna upp sig tillsammans på gemensamma möten vilket normalt är praxis. Man skall dock komma ihåg att censorerna var erfarna uppsatsbedömare från de tidigare studentskrivningarna. I princip var det alltså möjligt att en del av censorerna redan hade bedömt samma uppsatser i samband med den officiella bedömningsprocessen, vilket dock inte kan anses ha någon inverkan på vårt projekt. Dessutom kunde man i svåra fall inte anlita en annan censor. Nu var inte ens lärarens poängsättning tillgänglig.

Bedömningsprojektet i den officiella studentexamen är mycket kort och intensiv medan bedömarna nu arbetade under en längre tid och inte under någon stress vilket vanligen är fallet då elevernas framtid är på spel. Detta gör bedömningen mer vacklande och känsligare för de yttre faktorerna. Å andra sidan kan stressen och tidspressen givetvis också ha en störande negativ inverkan på bedömningen.

I *Studentsvenska 79/80* var det av stort intresse att få veta hurdant språk uppsatserna representerar enligt infödda svenskars mening och om de upplever språket i dem på ett annat sätt än de finskkunniga bedömarna. Därför har materialet ytterligare bedömts av åtta sverigesvenska informanter. Vid valet av dem fästes uppmärksamhet vid att de inte kunde finska och inte var svensklärare. Ytterligare eftersträvades så stor variation som möjligt när det gäller kön, ålder, yrke och utbildning. På detta sätt försökte man få till stånd ett någorlunda pålitligt mått på hurdant språk uppsatsen representerade enligt en infödd svensktalare jämfört med normal svenska. Informanterna hade som uppgift att klassificera uppsatserna i tre klasser med normal svenska som utgångspunkt (se bilaga 3).

Att skalan skiljer sig från censorernas kan motiveras med att de vid uppsatsbedömningen ovana informanterna inte hade tillräckligt höga färdigheter att klassificera uppsatserna i så många som sex olika klasser. Dessutom tillåter utgångspunkten för bedömningen, normal svenska, inte gärna en så detaljerad skala. Å andra sidan ger censorernas sexgradiga skala oss nödvändig information om uppsatsernas nivå och möjliggör noggrannare resultat än en grov tredelad skala gör. Benämningarna censorer och informanter kan också användas om de respektive bedömargrupperna.

4.3 Betydelsen av fel

Enligt studentexamensnämndens kriterier från år 1980 tycks felen eller antalet fel vara en kategori som skiljer svaga, medelmåttiga- och bra studentuppsatser från varandra. I bra uppsatser förekommer det färre fel än i de svaga uppsatserna. Därför spelar felen en stor roll också för oss — hälften av variablerna i vår analys utgår ifrån fel.

Tabell 2. *Studentexamensnämndens kriterier (gällande fel) från år 1980 angående B-svenska: Beskrivning av antalet fel i betygsklasser (Rahkonen 1992, 19.)*

Laudatur	Magna cum laude approbatur	Cum laude approbatur	Lubenter approbatur	Approbatur	Improbatur
99 - 88	85- 78	75 - 68	65 - 58	55 - 48	45 - 35
Språket är nästan felfritt. Enstaka misstag bör tillåtas.	Det finns relativt få egentliga fel.	Det förekommer fler icke-genuina uttryck och språkfel. De stör inte kommunikationen.	Uttrycks-potentiale n är begränsad. Det finns gott om språkfel.	Uttrycks-potentiale n är mycket begränsad och det finns gott om fel.	Bruket av bas-strukturerna är behäftat med många fel.

Såsom det framgår av sammanställningen ovan beskrivs uppsatserna och deras språkbruk med hjälp av definitioner som "Enstaka misstag bör tillåtas", "Det finns relativt få egentliga fel" eller "Det finns gott om språkfel". Det är inte lätt för den som sätter betyget att dra gränsen mellan klasserna, exempelvis mellan lubenter approbatur och approbatur, och bestämma i vilka slags konstruktioner det är fråga om fel eller egentliga fel och i vilka slags konstruktioner om misstag.

Man har försökt definiera och klassificera fel på många olika sätt. Enligt Ellis (1994, 51) kan ett alternativ vara att fel definieras som avvikelser från målspråksnormer. Ellis påpekar dock att denna definition förorsakar många frågor såsom vilken variant av målspråket som sedan skall hållas som norm. Han konstaterar att i allmänhet, speciellt när det gäller klassrumsinlärare, väljer man skrivet riksspråk som norm.

En annan fråga gäller distinktionen misstag vs. fel. Misstag kan anses bero på tillfälliga orsaker såsom trötthet och ouppmärksamhet. Då kan man själv komma på det rätta svaret vid eftertanke. Ett misstag förekommer när inläraren

misslyckas i sin performans. Misstag förorsakas till exempel av brist på automatik eller begränsningar i minnet. Det handlar om fel när avvikelsen är ett resultat av bristen på språkkunskap, dvs. felet representerar bristen på kompetens. Fel gör man mera konsekvent och de visar en brist på inlärares system. (Corder 1981, 10; Dulay et al 1982, 139; Ellis 1994, 51; Johnson 1996, 121-123; Linnarud 1993, 36-37.)

En svaghet i denna distinktion är att den inte tar hänsyn till att inlärares kunskap varierar. Det är de konsekventa felet som är intressanta när det gäller att kunna säga någonting om inlärares språk. Distinktionen mellan misstag och fel är viktig men det är ofta svårt att göra den utan en noggrann analys. I studentuppsatser på 150 - 200 ord kan det vara svårt att veta om det rör sig om ett misstag eller ett mera konsekvent fel när en avvikelse från standardspråket förekommer bara en gång i uppsatsen. Det är också möjligt att distinktionen fel/ misstag glöms och termen fel används för att syfta på varje avvikelse från vald språknorm utan att närmare ta hänsyn till olika slags orsaker. (Corder 1981, 10; Dulay et al. 1982, 139; Ellis 1994, 51; Linnarud 1993, 37.)

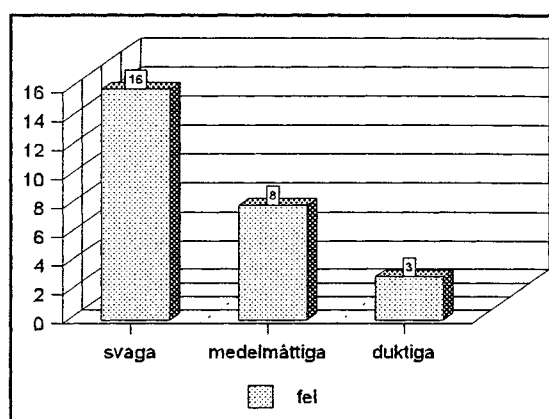
I vårt material har tre sverigesvenska personer markerat felet och gett rättningsförslag. Detta betyder att de har korrigerat alla avvikelser från svenska språket som de har hittat utan att närmare ta hänsyn till distinktionen mellan fel och misstag eller möjliga orsaker till fel. På så sätt kan en avvikelse lika väl vara ett skrivfel **ett job* (rätt: ett jobb), **påvärkat* (påverkat), ett böjningsfel **många krockar* (krockar), **min jobb* (mitt).

Sådana här fel (exempel ovan) kan kallas lokala fel. Benämningen betyder att de påverkar enstaka element i en mening. Exempel på dessa är felet på morfologisk nivå såsom böjningsfelet. Som fel i materialet förstås också så kallade globala fel som påverkar hela meningen. De kan vara fel i ordföljd (ex 1a nedan), utelämnande (ex. 1b) eller felplacering av konnektorer och syntaktiska övergeneralisationer (ex. 1c). (Corder 1973, 272; Ellis 1994, 52, 63.) I exemplen har vi kursiverat bara en del, då till exempel en bokstav eller ett ord är felaktigt. Med asterisk (*) markerar vi större enheter som är felaktiga.

- (1) a. Det är ju fint att berätta till andra *vad allt har man lyckats skaffa sig genom stjälningen.*
 b. De *tänker inte att de är tjuvar*

c. *Om vi skall hårda straffar kan det hjälpa lösa problemet.

Med fel menar vi i vårt material avvikelser som de tre sverigesvenska personerna har markerat och gett rättningförslag om. Detta innebär att fel som bara en eller två av censorerna har rättat, inte är med i statistiken. Man kan visserligen anta att antalet fel i studentuppsatser är ännu större i verkligheten vilket kan bero på att ett fel kan bli upptäckt av en eller flera av de ovannämnda bedömarna. I den följande figuren illustreras antalet alla fel i bra, svaga och mellankategoriuppsatser.



Figur 1. Antalet alla fel (%) i svaga, medelmåttiga och bra studentuppsatser

Figur 1 behandlar antalet alla fel i svaga, medelmåttiga och bra studentuppsatser. Den visar hur många fel det förekommer per hundra ord i studentuppsatsen. Enligt figuren finns det i medeltal 16 fel per hundra ord i svaga studentuppsatser. Antalet fel förminskar kraftigt när man övergår från svaga uppsatser till medelmåttiga i vilka man gör 8,9 fel per hundra ord i medeltal. I de svaga uppsatserna finns det mer än dubbelt så många fel än i mellankategori. Betraktar man klassen duktiga kan man se att antalet fel är litet, bara 3,2 per hundra ord. Antalet är nästan sex gånger mindre än motsvarande siffra för de svaga. Jämfört med de medelmåttiga uppsatserna gör en bra skribent 5,7% färre fel.

5 DEFINITION AV VARIABLER

Syftet med analysen är att undersöka om det finns någonting som skiljer en bra uppsats från en svag och medelmåttig. Analysen genomförs huvudsakligen med hjälp av sex oberoende variabler som heter inversionsfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. Vi skall ta reda på om alla dessa eller endast en del av dem har inverkan på den beroende variabeln betyg. Efter detta kan vi beskriva vad som är kännetecknande för uppsatser med olika färdighetsnivå. I det följande kommer vi att granska närmare dessa sex variabler genom att definiera och belysa dem med exempel.

För det första presenteras variabeln inversionsfel som syftar på den procentuella andelen felaktiga inversioner i studentuppsatser. Den fullständiga formeln är: $100 - (xvs / (xvs + xsver + xsyver) * 100)$. Med *xvs* avses satser med korrekt inversion av subjektet (S) och finitet (V). *X* står för ett satsinledande adverbial, objekt, prepositionsobjekt eller predikativ. *Xsver* står för belägg där inversioner felaktigt inte genomförts i denna vänsterkontext ((2a)-(2b)), och *xsyver* representerar satser där subjektet och finitet dessutom skiljs av en ytterligare satsdel (jfr. *(2c)).

- (2) a. * Honom jag älskar.
 b. * Tyvärr han har en annan.
 c. * Troligen han inte kommer.

Omvänd ordföljd betyder att subjektet står efter predikatet (eller dess finita verbform). Detta är framför allt frågans form:

- (3) a. Beundrade hon Madonna?
 b. Är saken klar?

Men samma ordföljd råder även då någon bestämning till predikatet flyttas till satsens början: (Wellander 1973, 216.)

- (4) a. Fröding beundrade hon oerhört.
 b. I så fall är saken klar.

Den andra oberoende variabeln i vår analys kallas bisats och den omfattar bisatsernas procentuella andel av huvud- och bisatsernas summa. Den fullständiga formeln är $100 \times (\text{bisatser} / (\text{bisatser} + \text{huvudsatser}))$.

Medan variabeln inversionsfel bara innehåller inversionsfelen i huvudsatser, inbegriper variabeln ordföljdsfel alla andra ordföljdsfel både i huvud- och bisatser. Den fullständiga formeln för variabeln ordföljdsfel är $100 \times ((\text{ordföljdsfel} - \text{inversionsfel}) / \text{summan av satser})$.

Variabeln övriga fel omfattar exempelvis felen i substantiv-, adjektiv- och verbböjning samt prepositions- och skrivfelen. Variabelns numeriska värde anger antalet fel per 100 ord. Ordföljds- och inversionsfelen hör inte till denna kategori. Den fullständiga formeln för variabeln övriga fel är: $100 \times ((\text{alla fel} - (\text{ordföljdsfel} + \text{inversionsfel})) / \text{antal ord})$.

Med variabeln uppsatsens längd menar vi antalet ord i studentuppsatsen (t.ex. 173 ord). Med variabeln satslängd förstår vi satsens genomsnittliga längd uttryckt i ord. Den fås genom att dividera antalet ord i uppsatsen med summan av satser och den fullständiga formeln är således: $100 \times (\text{ordantal} / \text{summan av satser})$.

6 SIGNIFIKANS AV DE SEX VARIABLERNA

För det första undersöker vi om alla de sex oberoende variablerna påverkar betyget dvs. är signifikanta, eller om bara en del av dem är av betydelse. Mothypotesen låter på så sätt att det föreligger en verklig skillnad mellan samplen dvs. svaga, medelmåttiga och bra studentuppsatser. I så fall är skillnaden vi får en verklig, i realiteten existerande skillnad. (Rudberg 1993, 157.) Men det är också möjligt att det inte föreligger en verklig skillnad mellan samplen dvs. den skillnad vi får fram beror endast på slumpen. Detta är vår nollhypotes.

Vi signifikansprövar våra distributioner för att kunna avgöra vilket antagande (noll-/ mothypotesen) vi mest skall lita på med hjälp av multinominal logistisk regression och likelihood ratio test. Fördelen med multinominal logistisk regression är att man med den kan signifikant testa fler än bara en eller två klasser samtidigt.

Signifikansnivåer uttrycks med p-värdet. Om p-värdet är 0,05 eller mindre har vi nästan signifikanta skillnader, och resultatet gäller med 95% säkerhet. Om

$p \leq 0,01$ är skillnaderna signifikanta och resultatet gäller med 99% säkerhet. Om $p \leq 0,001$ är skillnaderna mycket signifikanta och resultatet gäller med 99,9% säkerhet. I lingvistiska sammanhang brukar man nöja sig med 0,05-nivån. Det gör vi också. I den följande tabellen signifikansprövar vi effekten av de sex variablerna på variabeln betyg med hjälp av likelihood ratio test.

Tabell 3. *Effekten av 6 variabler på variabeln betyg – likelihood ratio test*

Oberoende variabel	Sig.
Antalet ord	0,000
Satslängd	0,000
Övriga fel	0,000
Inversionsfel	0,377
Bisats	0,162
Ordföljdsfel	0,003

När alla oberoende variablers inverkan på uppsatsens betyg betraktas samtidigt (tabell 3), finner man att bara en del av dem påverkar betyget på ett signifikant sätt. P-värdet för variablerna antalet ord, satslängd, övriga fel som ordföljdsfel understiger klart tröskelvärdet 0,05, medan p-värdet för inversionsfel och bisats överstiger det. Detta betyder att endast de förstnämnda på ett signifikant sätt kan tänkas påverka uppsatsbetyget.

Resultatet ovan betyder att vi har en modell, där betyget påverkas av de fyra omtalade variablerna. Med hjälp av Pearsons χ^2 -test kan man bestämma hur väl modellen överensstämmer med data. För att modellen skall kunna accepteras måste p-värdet vara minst 0,05. I det föreliggande fallet är det 1, ($\chi^2 = 240,148$, $df = 332$), vilket betyder att motsvarigheten mellan modellen och data är fullständig som det framgår av tabell 4 nedan.

Tabell 4. *Motsvarigheten mellan data och modell (Pearsons χ^2 -test)*

	χ^2	df	Sig.
Pearson	240,148	332	1,000

Av tabell 4 framgår att signifikansvärdet för en modell med 6 variabler (av vilka två visade sig inte påverka) i χ^2 -testet är 1,00 dvs. $p=1,000$. Detta betyder att modellen med sex variabler korrelerar mycket bra med data dvs. verkligheten. Ett annat test kan också användas för att utreda hur bra resultatet kan förklara fenomenet dvs. variationen som upptäckts. Ett sådant test i vår analys är pseudo R^2 som anger hur stor del av den oberoende variablerna förklaras av modellen.

Tabell 5. Den erhållna modellens förklaringsnivå – pseudo R^2

Nagelkerke	0,934
McFadden	0,811

I tabell 5 anges pseudo R^2 -testets värde som antingen är 93,4 eller 81,1 beroende på vilken matematisk formel som används (Nagelkerke eller McFadden). Värdena ligger nära 1 vilket innebär att den erhållna modellen förklaringsgrad är hög; det maximala värdet är nämligen 1. R^2 -värdet åskådliggör hur pass bra oberoende variabler och beroende variabel eller modellen och data överlappar varandra.

Det lönar sig även att ta en titt på den erhållna modellens klassificeringsförmåga. Det rör sig om en beskrivningsteknik som anger hur många procent av fallen modellen klassificerar korrekt.

Tabell 6. Den erhållna modellens klassificeringsförmåga

Förutsagt				
Observerat	svaga	medelmåttiga	duktiga	% rätt
svaga	44	6	0	88,0%
medel- måttiga	6	66	2	89,2%
duktiga	0	4	45	91,8%
totalt %	28,9%	43,9%	27,2%	89,6%

Av tabell 6 framgår att modellen klassificerar rätt 89,6% av fallen i betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga. Det bästa resultatet fås i gruppen duktiga, där modellen klassificerar 91,8% av uppsatserna rätt. Modellens klassificeringsförmåga angående de medelmåttiga är 89,2% och 88,0% hos de svaga. Den erhållna modellens klassificeringsförmåga är således bra.

Den multinominala logistiska regressionen ger en modell där bara variablerna antalet ord, satslängd, övriga fel och ordföljdsfel påverkar uppsatsbetyget. Denna modell stämmer väl överens med data, förklarar en avsevärt stor andel av den beroende variabeln. De påverkar data dvs. verkligheten eller den beroende variabeln betyg. Variablerna inversionsfel och bisats är inte signifikanta enligt metoden och är således inte relevanta i analysen. Vi ska dock se på dem noggrannare i det följande.

7 DE ICKE-SIGNIFIKANTA VARIABLERNAS

7.1 Variabeln inversionsfel

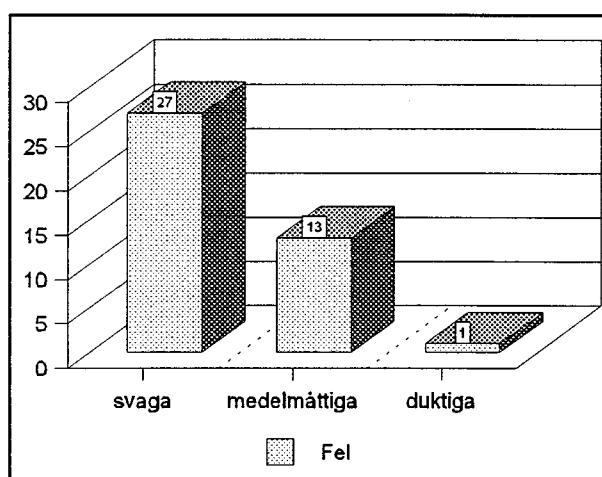
Inversion dvs. omvänd ordföljd betyder att subjektet står efter predikatet (eller dess finita verbform). Inversionen spelar en viktig roll i svenskan, där ordning mellan satsdelar är strikt.

Variabeln inversionsfel anger den procentuella andelen felaktiga inversioner i studentuppsatserna (se s. 41). Då är det fråga om huvudsatser som inleds till exempel med objekt eller adverbial och där predikatet inte står på andra plats som det skall. Exempelen nedan är autentiska och representerar alla betygsklasser. I parentes anges textnummer och betyg.

- (5) a. *Nuförtiden vi har två fridagarna men människor tycker att det är inte så mycket som de behöver.* (125, svag).
- b. *Om människor tänker inte den främsta, det är lätt att övervinna rädsklan.* (130, svag).
- c. *Dåtiden jag tänkte som ett ung barn, att svåra situation på arbetsmarknaden betyder för mig ingenting.* (512, svag).
- d. *Även om betalar TV mycket pengar, ca 2000-5000 mark, TV är den mesta populära preparaten efter radio.* (127, svag).

- e. Dagligen arbetar vi åtta timmar och *därför vi också skulle få* fritid tillräcklig för oss. (112, mellan).
- f. *Och man verkligen fick* vad man ville. (154, duktig).
- g. *Jag knappast kommer* att få jobb under sommaren heller. (351, duktig).
- h. Mitt betyg är dålig och *därför jag vet*, att jag aldrig kan få det jobb, som jag har drömt. (352, duktig).

Exemplen beskriver enskilda satser och inversionsfall. Kännetecknande tycks vara att skribenten börjar sin sats med ett tidsadverbial (ex. 5a, 5c) och placerar subjektet felaktigt på andra plats före predikatet. Hur skribenterna som grupp lyckas med att använda inversion framgår av nästa figur. (Se även bilaga 4).



Figur 2. Antalet inversionsfel i betygsklasserna

Den ovanstående figuren visar att skillnaderna mellan grupperna svaga, mellankategori och duktiga är stora vad gäller andelen inversionsfel. De svaga misslyckas med att bilda inversionen rätt i 26,9% av alla inversionsfallen. Jämför man de svaga med de medelmåttiga minskar antalet fel med 14,3% och blir således 12,6%. De svaga gör inversionsfel mer än dubbelt så ofta som medelmåttiga och jämför man dessa med klassen duktiga sjunker medelvärdet drastiskt. De duktiga bildar inversionen felaktigt endast i 1,3 % av fallen och således behärskar de den mycket väl.

Trots att betygsklasserna inom variabeln inversionsfel skiljer sig kraftigt från varandra, är resultatet inte signifikant. Inversionsfelen får i likelihood ratio-testet signifikansvärdet $p = 0,377$, som överstiger gränsvärdet 0,05 som skulle betyda nästan signifikanta skillnader och ett resultat som gällde med 95% säkerhet.

Inversionsfelen påverkar således inte betyget även om antalet inversionsfel i klasserna svaga, medelmåttiga och duktiga skiljer sig betydligt mycket från varandra. Detta kan till och med verka motstridigt. Rent tekniskt är förklaringen den att de övriga faktorernas effekt är så stark att inversionsfelen inte får en plats i modellen trots att det finns ett samband mellan dem och betyget när endast dessa två variabler kontrasteras.

För att ge upplysning om saken är det mödan värt att också kasta en blick på de enskilda skribenterna och skillnaderna mellan dem beträffande förekomsten av inversionsfel.

Tabell 7. *Antalet inversionsfel per examinand*

Antalet fel	f	%
0	130	75,1
1	25	14,5
2	8	4,6
3	6	3,5
4	3	1,7
6	1	0,6
Totalt	173	100,0

Det framgår av tabellen att av 173 examinandena 130 inte har gjort ett enda inversionsfel i sin uppsats, vilket procentuellt betyder 75,1 av skribenterna. Det intressanta är att det inte görs många inversionsfel och att det bara finns en uppsats i vilken antalet inversionsfel når 6. Tabellen tyder på att eleverna behärskar inversionen väl. En möjlig förklaring till det låga antalet inversionsfel kan vara att skribenterna undviker att bilda kontexter där konstruktionen kunde förekomma.

Betraktar man standardavvikelseerna gällande inversionsfel (se bilaga 4) märker man också här att skillnaderna mellan betygsklasserna är stora. Hos de svaga är värdet störst, 33,5, de medelmåttiga får värdet 26,6 och hos de duktiga blir standardavvikelsen 5,6. Detta betyder att i det material där standardavvikelsen är störst, är också spridningen av observationerna störst. Ju större standardavvikelse, desto mer utspridda ligger observationerna. (Rudberg 1993, 41-42.)

Att variabeln inversionsfel inte är signifikant kan dels bero på att en uppsats i sig utgör en relativ liten databas. I en uppsats kan en felklass såsom inversionsfelen vara sällsynt i jämförelse med andra fel och på så sätt "försvinna" bland dem. Om det däremot finns flera fel av en viss typ i uppsatsen kunde man anta att bedömaren lättare märker dem, vilket i sin tur kan påverka betyget. Det kan också vara möjligt att bedömaren vid betygsättning fäster sin uppmärksamhet vid antalet alla fel och ställer de inte i relation till antalet rätta fall.

Att variabeln inversionsfel inte är signifikant kan ytterligare bero på subjektet. I två tredjedelar av fallen — åtminstone i bruksprosan — börjar en påstående makrosyntagm (den syntaktiska meningen) med subjektet, vilket förmodligen gäller studentuppsatser likaväl. Den resterande tredjedelen av fundamenten utgörs nästan uteslutande av olika slags adverbial. Objekt och predikativ är förhållandevis ovanliga som fundament. Med termen fundament avses det satsled som placeras före det finita verbet i en påstående makrosyntagm. (Hultman & Westman 1977, 180, 185.)

Då skribenterna i två tredjedelar av fallen börjar en påståendesats med subjektet behöver de inte bilda inversioner. Detta leder till att antalet inversionsfel inte kan vara stort. Om skribenterna i de flesta fall väljer subjektet till fundament kan man fråga sig hur lyckad hela texten blir då valet av fundament spelar en stor roll för textbindningen och för rytmen i texten (Hultman & Westman 1977, 185).

7.2 Variabeln bisats

7.2.1 Antalet bisatser som mått på komplexitet

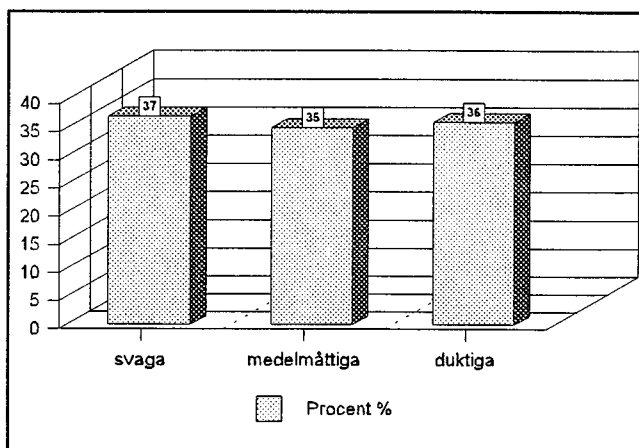
Jan Einarsson (1997, 56) anser att antalet bisatser eller förhållandet mellan överordnade och undrordnade satser vid sidan av meningenslängden är ett ofta använt mått för att mäta komplexitet. Detta är en orsak till att studera variabeln bisats i det följande. Vid sidan av inversionsfelen är bisatsen den andra icke-signifikanta variabeln i vår analys (se s. 39 ovan). Den anger den procentuella andelen bisatser i uppsatsen. Variabeln bisats omfattar bisatsernas procentuella andel av huvud- och bisatsernas summa.

Enligt Teleman (1974, 164) kännetecknas bisatserna av oföränderligt rak ordföljd, av att ha sin satsadverbialsposition framför det finita verbet och av att kunna ha ensamt supinum som perfekt eller pluskvamperfekt. Normalt har den underordnade satsen bisatsform. I det följande har vi samlat några bisatsexempel ur alla betygsklasser. Dessa exempel är autentiska, vilket innebär att vi inte har rättat felen. Efter varje exempel anges textnummer och betygsklass.

- (6) a. *Då märkte jag att de var bara fåglar och stenar och så här jag övervinna mina rädslan. (136, svag)
 b. *Eftersom skolorna också har vanligen ledig lördag, kan hela familjen utnyttja dessa långa fritiderna. (241, svag)
 c. *Nästan alla de människor, som stjälar, tänker inte, vad det egentligen betyder. (376, medelmåttig)
 d. *Därför är det viktigt att lämna bilen hemma och fara med taxi när man vet att hon kommer att dricka sprit. (367, medelmåttig)
 e. *Det är en annan sak, hur vi utnyttjar den. (53, duktig)
 f. *De skulle vara lyckliga, om deras fritid ökades. (19, duktig)

I exemplen har vi olika slag av bisatser. I första exemplet (6a) har vi en attsats, i det andra (6b) en kausal bisats och en relativsats i det tredje exemplet (6c). Exemplet 6d representerar en temporal bisats och 6e indirekt frågesats. I sista exemplet (6f) finns det en konditional bisats

Nedanstående figur 3 visar i vilken utsträckning skribenterna använder bisatser i de tre betygsklasserna.



Figur 3. Medelvärdet för den procentuella andelen bisatser i tre betygsklasser

Som figur 3 visar skiljer sig antalet bisatser inte väsentligt i betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga. I studentuppsatserna skrivna av de svaga är andelen bisatser 37,6%. Siffran innebär att de svaga använder fler bisatser i sina uppsatser än de andra även om skillnaderna inte är stora. Den procentuella skillnaden mellan svaga och medelmåttiga är 2,6%, och så blir andelen bisatser i gruppen medelmåttiga 35,0%. Procenten för de duktiga överstiger värdet för medelmåttiga med 1,0% (andelen bisatser 36,0%). Jämför man de duktiga och svaga blir skillnaden 1,5%.

Resultatet kan anses vara intresseväckande eftersom man kunde anta att de duktiga skulle använda fler bisatskonstruktioner än de svaga i sina uppsatser. Då man bildar bisatser måste man i synnerhet fästa uppmärksamhet vid rak ordföljd samt placeringen av rörliga bestämningar. Att de svaga trots detta uppvisar högsta procent visar att de inte undviker bisatser av denna anledning. Eftersom både felaktiga och korrekt formulerade bisatser tagits hänsyn till vid kalkylering av procenten ger den en pålitlig bild av benägenheten att använda dem.

Man kan fråga sig vad det beror på att de svaga använder mest bisatser. En möjlig förklaring till detta kan vara att de skriver lite kortare satser (satslängden uttryckt i ord i genomsnitt 6,4) än de medelmåttiga (6,7) och de duktiga (7,2), och de skriver också kortare uppsatser (177,7; jämför med mellankategorin 193,3 och de duktiga 210,2) (se närmare s. 78). Eftersom satslängden hos de svaga är kortare, kan det finnas mera satser i deras uppsatser och därmed är det sannolikt att också antalet bisatser blir större. De duktiga i sin tur skriver

möjligen mera komplicerade konstruktioner och längre bisatser, vilket innebär att antalet bisatser på så sätt blir mindre. De procentuella skillnaderna är dock mycket små. Det väsentliga resultatet är att andelen bisatser inte korrelerar med den allmänna färdighetsnivån.

Enligt Håkansson et al. (1997, 56) är meningslängden vid sidan av antalet bisatser per mening eller förhållandet mellan överordnade och underordnade satser ett ofta använt mått för att mäta komplexitet. Måtten hänger nära samman med varandra, eftersom ett större antal bisatser ger längre meningar.

Åke Pettersson (1982, 10-11) beskriver olika egenskaper i språket med hjälp av två huvudstilar. Å ena sidan finns det ett språk som har korta substantiviska satsdelar, korta satsdelar och satser samt många bisatser. Dessutom är det typiskt för ett sådant språk att ha litet ordförråd och ordvariation, många vanliga och korta ord, få substantiv och många verb, pronomen och adverb men få adjektiv, particip och prepositioner.

Å andra sidan anser Pettersson (1982, 10-11) att det finns ett språk med långa substantiviska satsdelar, långa satsdelar, långa satser och få bisatser. Kännetecknande för det är även stort ordförråd och ordvariation och ett sådant språk har många ovanliga, långa ord och många substantiv såsom många adjektiv, prepositioner, particip och få verb, pronomen och adverb.

Intressant är även att se hurdan variation bruket av bisatser visar i betygsklasserna. Tabell 8 ger en översikt av detta. (Se även bilaga 5).

Tabell 8. Variation i bruket av bisatser

Betyg	95% konfidence-interval för mdlv		Mini-mum	Maxi-mum	Std. av-vikelse
	Lägre	Högre			
Svaga	34,9	40,3	14,3	56,7	9,6
Medel-måttiga	32,5	37,6	8,3	62,5	11,1
Duktiga	33,3	38,9	14,3	54,8	9,7
Totalt	34,5	37,6	8,3	62,5	10,3

Vad gäller skillnaderna mellan betygsklasser, kan man konstatera att de är stora. I klassen svaga har vi å ena sidan abiturienter som bara sällan gör bruk av bisatser (14,3% av alla satser) och å andra sidan individer hos vilka över hälften av satser utgörs av bisatser (56,7%). Gällande gruppen medelmåttiga är variationen ännu större när den mäts med maximum och minimum: andelen bisatser varierar mellan 8,3% och 62,5%. Hos de duktiga varierar procenten mellan 14,3 och 54,8.

Det måste ändå påpekas att procentantalen ovan representerar de yttersta värdena och det kan vara fråga om enstaka marginalfall — största delen av uppsatserna i en betygsklass placerar sig någonstans i närheten av klassens medelvärde, såsom det framgår av konfidensintervallet. Därför lönar det sig att fästa sin uppmärksamhet vid standardavvikelsevärdena som anger varje poängvärdes avvikelse från det aritmetiska medelvärdet. Detta är ett mycket exakt sätt att ange spridningen inom klasserna. Standardavvikelsen och således spridningen är störst i mellankategorin (11,1). Hos de svaga och de duktiga är spridningen nästan lika stor (9,6 och 9,7).

7.2.2 Sambandet mellan att-satser och betygsklass

Bisatserna kan vara av olika semantisk art, såsom det konstateras i grammatiken. Vanligast i talspråksnära texter har att-satser, relativsatser och temporala satser visat sig vara. De andra är i hög grad betingade av textens

innehåll. Koncessiva och konditionala satser är frekventa i utredande och argumenterande text. (Liljestrand 1993, 61-62.) Hultman och Westman (1977, 192-193) påstår i sin tur att att-satserna i talspråket är primärt kopplade till högre socialgrupp och sekundärt till kvinnligt kön.

Av denna anledning lönar det sig att fästa sin uppmärksamhet vid bruket av att-satser i de tre betygsklasserna i vårt material. Vårt syfte är att studera om betygsklasserna skiljer sig kvantitativt i detta avseende och om det finns eventuella kvalitativa skillnader. Är det t.ex. så att olika typer av att-satser föredras av skribenter med olika färdighetsnivå?

Betraktar vi först förekomsten av att-satser i betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga, får vi följande resultat som presenteras av tabell 9.

Tabell 9. *Antalet att-satser per hundra ord i de tre betygsklasserna*

Betyg	Antalet att-satser per hundra ord
Svaga	1,2
Medelmåttiga	1,0
Duktiga	0,7

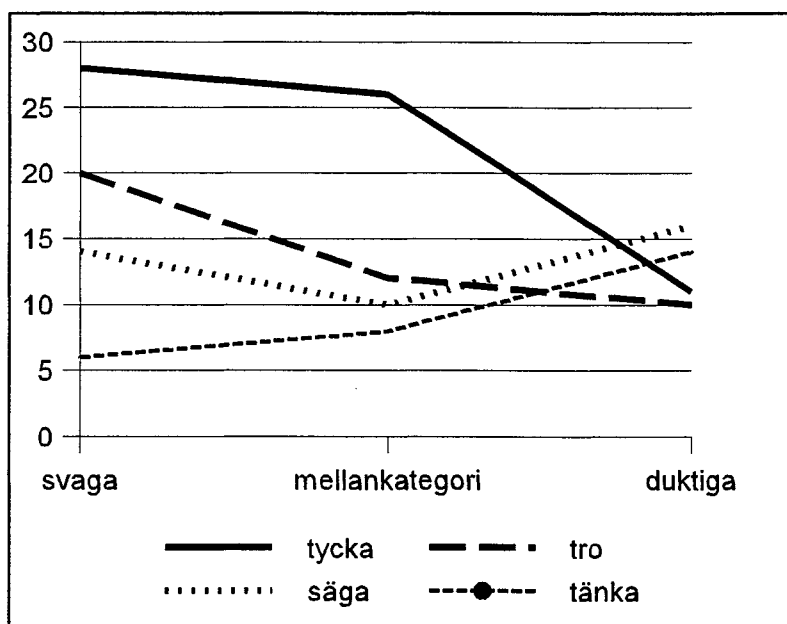
Andelen att-satser per hundra ord i klassen svaga blir 1,2 och hos de medelmåttiga 1,0. Hos de duktiga är värdet 0,7. Resultatet har fåtts genom formeln $100 \times (\text{att-satser} / \text{ uppsatsens längd})$. Jämfört med de duktiga använder de svaga till och med 42 % flera att-satser. Skillnaden mellan de svaga och medelmåttiga är inte lika stor (17%) men ändå betydande.

Man kan ställa sig frågan om man på basis av detta kan påstå att de svagas uppsatser är talspråkligare då de använder nästan dubbelt så många att-satser som de duktiga. Liknande tendens kan fastställas även på individnivån: De svaga gör oftare bruk av att-satser: 44 av de 49 svaga (89,8%), 58 av de 74 medelmåttiga (78,4%) och 33 av de 50 duktiga skribenterna (66,0%) använder att-satser i sina uppsatser.

Hultman och Westman (1977, 192-193) hävdar att bruket av att-satser ofta har samband med referat och citat. De påminner om att dessa ofta förekommer

efter åsiktsverben *anse, mena* osv., då skribenten själv uttrycker sin mening. För att få reda på detta ges i det följande en översikt över de fyra mest frekventa åsiktsverben *tycka, tro, säga* och *tänka* i vårt material. För det andra tar vi också en titt på andra verb som förekommer i uppsatserna.

Figur 4 åskådliggör antalet dessa fyra verb *tycka, tro, säga, tänka* i samband med att-satser, och illustrerar skillnaderna eller likheterna mellan betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga. (Se också bilaga 6).



Figur 4. De fyra mest frekventa åsiktsverben i samband med att-satser

I figur 4 presenteras de fyra mest frekventa verben i samband med att-satser i betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga. Typiskt både för de svaga och för de medelmåttiga är att de använder mest verbet *tycka* i sina att-satser. Mera än en fjärdedel av deras att-satser är bildade med verbet *tycka* (de svaga: 28,4%, de medelmåttiga 26,4%). Jämför man de duktiga (10,8%) med de svaga finner man att de svaga använder dem nästan tre gånger oftare än de förra (se bilaga 6.)

I det följande ges några exempel på hur skribenterna från olika betygsgupper använder verbet *tycka* i sina uppsatser. Exempelen är autentiska, vilket betyder att vi inte har rättat felen. Efter varje exempel anges textnummer och betyg.

- (7) a. Och jag *tycker att* alla som vill kan göra någonting. (733, svag).
 b. Jag *tycker att*, det skulle vara ingen förbättring, för inte alla människorna, som kör bil när de är full, har egen bil. (465, svag).
 c. Jag *tycker att* dagens svåra situationen på arbetsmarknaden inte har påverkat mycket för mig. (371, medelmåttig).
 e. Fredrik *tyckte, att* allt var precis som vanligt, snyggt och prydligt som alltid. (195, duktig)
 f. Personligen *tycker jag att* vi nu i första hand skulle behöva mera möjligheter att vara aktiva på fritiden! (55, duktig)

Betraktar man verbet *säga* kan man finna att det är det mest frekventa verbet i samband med *att*-satsen (16,2%) hos de duktiga. Skillnaderna mellan betygsklasserna är inte så stora vid detta verb som vid verbet *tycka*. De svaga använder det 2,5% färre (13,7%) än de duktiga (16,2%) och de medelmåttiga 6,7% färre (9,5%) än de duktiga (se figur 4 och bilaga 6). Nedan ges några exempel på *åsikts*verbet *säga*. Exempelen är autentiska, vilket innebär att vi inte har korrigerat fel i dem.

- (8) a. Polisen säger, att typiska rattfyllerister är unga män, som har drickat öl eller sprit på något restaurant och sen går hem med bil. (465, svag).
 b. De säger, att det är butikens personals fel, om de stjälar. (376, mellan).
 c. Man sade att man måste få mera tid för att vila sig. (154, duktig).
 d. Det vill säga, att vår arbetstid har blivit kortare och att vi nu har mera fritid än tidigare. (155, duktig).
 e. Så skulle ingen säga att han inte har någonting att göra - och alla skulle ha det trevligt. (154, duktig).

På basis av exemplen (8a) - (8e) och vårt material kan man konstatera att skribenter i de flesta fall använder verbet *säga* i stället för direkt citat.

Om man igen tar en titt på figur 4 kan man märka att det andra vanligaste verbet enligt figur 4 är *tro* i klasserna svaga (19,6%) och mellankategori (11,5%). Hultman och Westman (1977, 192-193) kallar användandet av verbet *tro* i samband med *att*-sats "egocentriskt". Enligt dem omfattar beteckningen även verb såsom *mena*, *tycka* och *säga*.

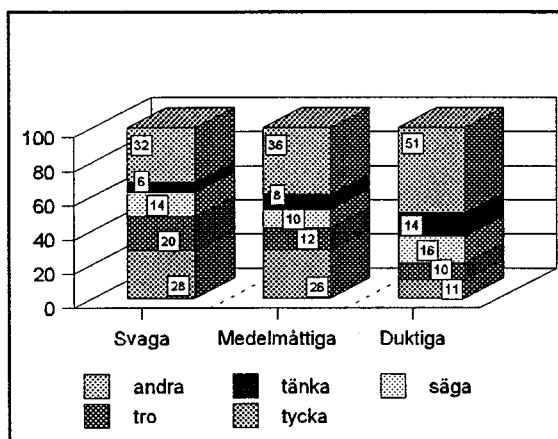
Intressant är att frekvensen för *tänka* i samband med *att*-satser är störst hos de duktiga skribenterna (13,5%). Värdet är mer än dubbelt så stort som motsvarande andel hos de svaga (5,9%). Betecknande för de svaga är felaktig

användning av *tänka*-konstruktioner i stället för "svenskare" *tro*, *tycka*, *anse* eller *mena* när de uttrycker sina åsikter. De medelmåttiga och duktiga behärskar i sin tur användningen av verbet *tänka* — de blandar det inte så ofta ihop med andra åsichtsverb som man kan se på basis av följande exempel.

- (9) a. Vi *tänker också att* vi måste arbetar mera än tio år sedan (125, svag).
 b. Jag *tänkte också, att* jag skall fylla 19 år och stannade att tänka, om det är sannt eller inte. (131, mellan)
 c. Många som är arbetslösa *tänker att* livet inte har meningen och allt är så tråkigt. (253, mellan).
 d. *Tänk bara, att* som barn är de flesta människor rädda för mörker. (797, duktig).
 e. Då och då har det lyckats för mig att förbli förnuftig och *tänka, att* sådana ställen inte är väldigt farliga. (796, duktig).

I exemplen (9a) och (9b) och även i exemplet (9c) är det lämpligare att använda verbet *tro* eller *tycka* i stället för verbet *tänka*. Däremot går det bra att ha verbet *tänka* i exemplen (9d) och (9e).

Syftet i nedanstående figur 5 är att redovisa procentuell fördelning av verb i samband med *att*-sats. Vid sidan av de mest frekventa verben *tycka*, *tro*, *säga* och *tänka* har vi med också andra verb som skribenterna har i sina uppsatser. De bildar en egen kategori 'andra' i vår fördelning.



Figur 5. Verb i samband med *att*-satser i de tre betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga

Beaktansvärt är att hos de svaga utgör de fyra mest omtyckta verben *tycka*, *tro*, *säga* och *tänka* till och med över två tredjedelar (68%) av alla verb i samband med att-satser. Till klassen 'andra' hör som största grupperna verben *anse* (4%) och *veta* (4%) som hör till kategorin andra verb. Bortser man från *anse* och *veta* är verben i klassen 'andra' lågfrekventa (1-2%).

Sektorn andra innehåller således ytterligare 18 verb hos de svaga som förekommer endast en eller två gånger i samband med en att-sats. Verb vars procentuella frekvens är två finns det sju stycken: *betyda*, *mena*, *förstå*, *märka*, *se*, *uppfatta* och *hoppa*.

Betraktar vi fördelningen av verben i mellankategorin, ser situationen ut så att de fem mest använda verben utgör 64% av alla. Den procentuella andelen är över 10 % lägre än den motsvarande siffran hos de svaga, vilket tyder på att de medelmåttiga skribenterna använder oftare andra verb än de fem vanligaste. Dessutom är variationsrikedomen av verben inom betygsklassen mellankategori större. De medelmåttiga gör bruk av tillsammans 29 olika verb, de svaga av 24. Vad som dock skall påpekas är att det finns fler medelmåttiga (74) än svaga (50) abiturienter i samplet.

Beträffande kategorin 'andra' kan man konstatera att den inkluderar sex verb vilkas frekvens i samband med att-sats är 2,7% - 4,7% nämligen *förstå* (2,7%), *berätta* (3,4%), *hoppas*, *märka* och *påstå* (4,1%) samt *anse* (4,7%). Till denna klass hör ytterligare 18 verb som är relativt sällsynta och vars frekvens är 0,7%-1,4%.

Av figur 5 framgår också att i betygsklassen duktiga utgör de fyra mest frekventa verben i samband med att-sats tillsammans 51% av alla. Andelen andra verb blir således 49%, vilket innebär att de duktiga i nästan vartannat fall gör i bruk av andra verb än de fyra vanligaste. I jämförelse med betygsklassen svaga är andelen andra verb 17% större och jämfört med de medelmåttiga 13% högre.

Betraktar man enstaka verb i kategorin andra, finner man att fyra verb träder fram, nämligen *veta*, *märka*, *förstå* och *komma ihåg*. Det mest omtyckta verbet bland dem är *veta* med frekvensen 8,1% och det andra populäraste är verbet *märka* (5,4%). Verben *förstå* och *komma ihåg* får värdet 4,1%. Vid sidan av

dessa åtta verb innehåller kategorin andra 19 övriga verb vars frekvens är 1,4% - 2,7%. Således blir totalantalet verb i samband med att-sats 27 hos de duktiga.

Avslutningsvis kan det konstateras att frekvensen för de fyra populäraste verben och frekvensen för andra verb tycks utvecklas i två riktningar: Antingen minskar bruket av verben då man övergår från klassen svaga till duktiga (verben *tycka* och *tro*) eller bruket av verben ökar (*tänka*). Verbet *säga* gör ett undantag av det här (bruket av verbet *säga* är minst i mellankategorin).

Här kan man konstatera att Hultman och Westman (1977, 192-193) har rätt då de hävdar att att-satser ofta förekommer efter åsiktsverben då skribenten själv uttrycker sin mening. Denna tensens går att finnas även i vårt material; i varje betygsklass är verben *tycka*, *tro*, *tänka* och *säga* de fyra vanligaste verben i samband med att-sats. På basis av detta kan vi finna ett samband mellan bisatser och åsiktsverb — man kan fråga sig om andelen bisatser och att-satser är störst hos de svaga eftersom de använder mest åsiktsverb i sina framställningar. Skillnaden mellan betygsklasserna är dock mycket liten; variabeln är inte signifikant och finns inte med i modellen.

8 DE SIGNIFIKANTA VARIABLERNA

8.1 De fyra variablernas signifikansnivå

I avsnitten 7.1 och 7.2 behandlade vi variablerna inversionsfel och bisats som visade sig vara icke-signifikanta faktorer i vår analys. I det följande kommer vi i stället att koncentrera oss på de fyra signifikanta variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. För det första kan de och deras inverkan på betyget studeras med hjälp av likelihood ratio test för att utreda om signifikansvärdena förändras när antalet variabler minskas till fyra.

Tabell 10. Signifikansnivåer gällande fyra variabler (likelihood ratio test)

Variabeln	Signifikans
Övriga fel	0,000
Ordföljdsfel	0,003
Satslängd	0,000
Uppsatsens längd	0,000

De fyra variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd får samma p-värde i likelihood ratio testet som då modellen med sex variabler testas. Detta innebär att variablerna inversionsfel och bisats inte påverkar betyget. I fall av antalet ord, satslängd och övriga fel är $p=0,000$. Eftersom $p \leq 0,001$ är påverkar de betyget på ett signifikant sätt. För faktorn ordföljdsfel är $p=0,003$. Detta innebär att även dess inverkan på betyget är signifikant ($p \leq 0,01$).

Det är också möjligt att göra χ^2 -testet som mäter överensstämmelsen mellan modell och data (goodness of fit). Följande tabell visar detta.

Tabell 11. Modellen med 4 variabler – överensstämmelse mellan data och modell

	χ^2	df	Sig.
Pearson	240,148	332	1

Av tabell 11 framgår att $p=1,000$. Resultat är mycket bra eftersom det är maximumvärdet. Korrelationen mellan modell och data är på så sätt maximal. Detta tyder på att variablerna antalet ord, satslängd, övriga fel och ordföljdsfel tillsammans förklarar variabeln betyg tillräckligt väl. Modellen är redan tillräcklig om $p \geq 0,05$. Resultatet är samma som när sex variabler var med, vilket syftar på att variablerna inversionsfel och bisats inte påverkar resultatet.

Också här kan modellen och dess förmåga att förklara fenomenet dvs. inverkan på betyg testas med pseudo- R^2 som ger ett procentuellt R^2 -värde som resultat.

Tabell 12. Modellen med 4 variabler – graden av förklaring (pseudo-R²)

Nagelkerke	0,934
------------	-------

R²-värdet (Nagelkerke) är mycket högt, 93,4%. Värdet vittnar om att analysens fyra variabler förklarar det studerade fenomenet dvs. variationen mellan betygsklasserna mycket väl (med 93,0% sannolikhet). R²-värdet åskådliggör hur pass bra dessa oberoende variabler och den beroende variabeln överlappar varandra.

Problemet kan också studeras med hjälp modellens klassificeringsförmåga. Det rör sig om en beskrivningsteknik som anger hur många procent av fallen modellen klassificerar korrekt. I vår modell har vi tre betygsklasser (svaga, medelmåttiga och bra). Antalet uppsatser är sammanlagt 173 stycken.

Tabell 13. Modellen med 4 variabler – klassificeringsförmåga

Observerat	Förutsagt			
	svaga	medelmåttiga	duktiga	% rätt
svaga	44	6	0	88,0%
medel- måttiga	6	66	2	89,2%
duktiga	0	4	45	91,8%
Totalt %	28,9%	43,9%	27,2%	89,6%

Före analysen delades variabeln betyg i 3 klasser på basis av de betyg som de fyra censorerna hade givit. Då var antalet uppsatser i klasserna svaga, medelmåttiga och bra 50, 74 respektive 49. Av tabell 13 framgår att modellen klassificerar rätt 89,6% av fallen, vilket tyder på att modellen fungerar väl. Det bästa resultatet fås i gruppen duktiga, där modellen klassificerar 91,8% av uppsatserna rätt.

Det lönar sig nu att undersöka hur variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd förhåller sig till varandra: vilken eller vilka av dem är viktigast då man jämför den inbördes intensiteten mellan dem. I det följande

kommer vi att studera detta bl.a. med hjälp av de ovan presenterade teknikerna. Till att börja med granskar vi variabeln övriga fel.

8.2 Variabeln övriga fel

8.2.1 Signifikans

Variabeln övriga fel innehåller exempelvis fel i substantiv-, adjektiv- och verbböjning samt prepositions- och skrivfelen. Indexet uttrycker antalet fel per 100 ord. Det bör påpekas att det inom denna variabel inte rör sig om inversionsfel eller ordföljdsfel som ju representeras av sina respektive variabler. Exempelen nedan härstammar från vårt material och är autentiska.

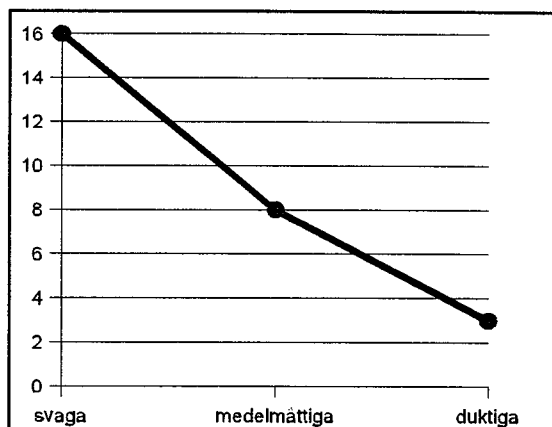
- (10) a. Man kan inte drömmar, att någon skulle skaffa sitt egendom, bil, hund eller mössa. (676, svag)
 b. Men jag tycker att det inte är rätt för andra människor som är under påverkan av alkohol att åka. (367, mellan).
 c. Folk använder *ändö* sin fritid på olika sätt. (795, duktig).

I det första belägget (10a) påträffas böjningsfel av verb och pronomen. I det andra (10b) handlar det i sin tur om prepositionsfel och semantiska fel. Det sista (10c) är ett exempel på skrivfel.

Vår analys av felen baserar sig delvis på felanalys, som innehåller en hel del faser. Först måste man samla in en korpus. Därefter indentifieras felen. Här gäller det till exempel att skilja kompetensfel från misstag som språkbrukaren själv kan utan svårigheter rätta utan svårigheter. (Ellis 1994, 50; Gass & Selinker 1994, 67-68; Sajavaara 1980, 213.) Så har vi också gjort — vi har en korpus omfattande 173 uppsatser som har kontrollästs av tre sverigesvenska personer som har markerat felen och gett rättningsförslag.

I den tredje fasen klassificeras felen, vilket baserar sig på lingvistiska nivåer. Man kan på så sätt skilja exempelvis skrivfel, syntaktiska fel, uttalsfel och fel i ordförrådet. I det föreliggande arbetet har vi skilt mellan tre felkategorier: inversionsfel, övriga fel och ordföljdsfel. För det fjärde kvantifieras felen, dvs. man räknar hur många fel av vissa feltyper det förekommer. Detta hör även till vår analys såsom det framgår av nedanstående figur 6 som illustrerar antalet

övriga fel. Typiskt för felanalysen är också att man analyserar och förklarar felen, dvs. försöker ta reda på var de kommer ifrån och försöker finna orsaker till dem. (Ellis 1994, 50; Gass&Selinker 1994, 67-68; Sajavaara 1980, 213.)



Figur 6. Betyg vs. medelvärde för antal övriga fel per 100 ord

Av figur 6 kan utläsas att betygsgrupperna skiljer sig drastiskt från varandra angående antalet övriga fel per hundra ord i uppsatsen. De svaga gör nästan sex gånger (15,8 per 100 ord) så många fel som de duktiga (2,8). Jämför man de svaga med de medelmåttiga, finner man dubbelt så många fel hos den förstnämnda gruppen i jämförelse med den sistnämnda (7,9). Här lönar det sig även att se på bilaga 7, i vilken man kan finna numerisk information om det ovannämnda.

I figur 6 var det frågan om medelvärden. Betraktar vi i sin tur variation inom klasserna ser situationen följande ut.

Tabell 14. Övriga fel – variationen inom klasserna

Betyg	95% Konfidenceintervall för mdv		Minimum	Maximum	Std. avvikelse
	Lägre	Högre			
Svaga	14,7	17,0	7,2	23,9	4,1
Medelmåttiga	7,3	8,5	3,0	15,1	2,6
Duktiga	2,4	3,3	0,0	6,3	1,5
Totalt	7,9	9,6	0,0	23,9	5,8

Då man jämför antalet övriga fel på individnivå lägger man märke till att 100-procentig korrekthet endast nås av de duktiga. Sådana här fall är dock sällsynta — bara två skribenter av 173 har lyckats skriva sin uppsats helt felfritt (se bilaga 7). Värt att uppmärksamma är att den skribent som gör minst fel i de svagas grupp (7,2), gör ändå fler fel än den sämsta skribenten i de duktigas grupp (6,3).

På individnivån är variationen störst i betygsklassen svaga. En svag skribent som gjort det minsta antalet fel har 7,2 fel per 100 ord medan standardavvikelsen hos den skribent som gjort mest fel är 23,9. Variationen är mindre i klassen duktiga där värdet för standardavvikelse är 1,5. Skillnaden mellan den som gör mest och den som gör minst fel är 6,3.

I det föregående (s. 60-62) tog vi en titt på faktorerna ordföljdsfel, uppsatsens längd, satslängd och övriga fel. Resultatet av tre analystekniker (goodness of fit, pseudo-R² och klassifikationsförmåga) var att dessa fyra variabler tillsammans förklarar variationen mellan betygsklasserna bra (med 93,0% sannolikhet). Detta innebär att det finns ett tydligt samband mellan variablerna och betyget då de alla fyra undersökts samtidigt. Exempelvis ger pseudo-R² (Nagelkerke) = 93,4, vilket syftar på hur pass bra modellen och data dvs. den numeriska verkligheten överlappar varandra.

I det följande vänder vi oss närmare till variabeln övriga fel. Vi har för avsikt att ta reda på hur bra den ensam kan förklara det upptäckta fenomenet dvs. hur starkt sambandet mellan variabeln övriga fel och betyget är. Detta gör vi för det första med Pearsons χ^2 -test.

Tabell 15. *Endast övriga fel med – i modellen överensstämmelse mellan data och modell*

	χ^2	df	Sig.
Pearson	143,924	330	1

När enbart variabeln övriga fel betraktas, finner man att värdena är höga trots att de andra faktorerna inte är med i modelleringsförsöket: Är det maximala p-värdet 1,000 för χ^2 -testet betyder att variationen inom variabeln betyg också

kunde beskrivas med en modell där endast de övriga felen finns med som en förklarande faktor.

Också här kan modellen och dess förmåga att förklara fenomenet dvs. inverkan på betyg testas med pseudo- R^2 som det görs i följande tabell.

Tabell 16. Endast övriga fel med i modellen – pseudo- R^2

Nagelkerke	0,858
McFadden	0,66

R^2 (Nagelkerke) -värdet uttrycker i sin tur med vilken styrka variabeln kan förklara fenomenet, dvs. skillnaderna mellan betygsklasserna. När endast övriga fel är med som en oberoende variabeln fås resultatet att de och betyget överlappar varandra 85,8 -procentigt.

En analys av klassificeringsförmågan ger som resultat det ett värde som meddelar hur många procent av fallen modellen klassificerar korrekt. I vår modell har vi tre betygsklasser (svaga, mellankategori och bra). Antalet enstaka uppsatser är tillsammans 173 stycken.

Tabell 17. Modellen med variabeln övriga fel – klassificeringsförmåga

Förutsagt				
Observerat	svaga	medelmåttiga	duktiga	% rätt
svaga	42	8	0	84
medel- måttiga	5	62	7	83,8
duktiga	0	7	42	85,7
Totalt %	27,2	44,5	28,3	84,4

Av tabell 17 framgår att modellen klassificerar rätt 84,4% av uppsatserna i betygsklasserna svaga, medelmåttiga och duktiga. Värdena är höga trots att övriga fel är den enda variabeln som är med. Klassen duktiga motsvarar bäst

den ursprungliga klassindelningen (85,7%) medan till klassen medelmåttiga klassificeras 83,8% av fallen och till klassen svaga 84,0%.

Utgående från dessa resultat kan vi dra den slutsatsen att variabeln övriga fel redan i sig korrelerar mycket väl med betyget och således har ett starkt samband med betyget. Den skiljer effektivt betygsklasserna från varandra. Vår tolkning är att bedömarna sätter stort värde på språklig korrekthet och att felfrihet har ett samband med de kvaliteter som gör ett gott intryck. Antagligen går formellt korrekt språkbehandling normalt samman med positiva kvaliteter. Ändå är det naturligtvis så, att den som satsar på ett mer kvalificerat språk riskerar att göra fel oftare.

8.2.2 Orsaker till styrkan hos variabeln övriga fel

Det lönar sig näst att försöka finna potentiella orsaker till varför övriga fel är en så stark variabel. En plausibel förklaring till detta är kvantitativ. De svaga får ett lägre betyg då de har gjort flera fel och de duktiga ett bättre tack vare mindre antal fel (se s. 38). Vi antar emellertid att inte bara det kvantitativa hos felen påverkar betygssättningen utan att även det kvalitativa spelar en roll därvid.

När vi betraktar felen ur en kvalitativ synvinkel syftar vi på den syn enligt vilken felen anses hindra eller störa den språkliga delen av kommunikationen. Rent konkret handlar det om företeelser som är inadekvata eller irriterande. Delar av framställningen i en text kan — trots formell språklig klarhet och begriplighet — fungera illa i sin kontext. De kan också vara oklara. Oklarhet innebär att texten ger två eller flera tolkningsmöjligheter och att det finns få, inga eller motstridiga utgångspunkter för valet av tolkning. Vidare kan de vara obegripliga, vilket innebär att texten inte kan struktureras på ett meningsfullt sätt av en mottagare. (Hultman & Westman 1977, 228.)

Oklarheter och obegripligheter hänger ihop med begreppet semantiska fel. Med dem förstår Hultman och Westman (1977, 246-247) svårbegripliga eller obegripliga ställen i uppsatserna samt fall då skribenterna uppenbarligen menar något annat än det de skriver. I sådana fall är det svårt att avgöra om det ligger bristande tankeverksamhet eller okunnighet om ords betydelser bakom ett fel.

Då vi har bläddrat i de 173 studentuppsatser och läst igenom felen, rättningsförslagen och de andra anteckningarna som de tre sverigesvenska kontrolläsarna har gjort har vi funnit att det i de svagas uppsatser står fler anteckningar som tyder på svårbegriplighet eller obegriplighet. Angående dessa konstruktioner har en del av bedömarna exempelvis antecknat att de antingen inte förstår eller att stället innehållsmässigt är oklart.

Då var och en av bedömarna inte har markerat dessa innehållsmässigt oklara fall som fel är de inte medräknade i statistiken gällande totalmängden av fel (med fel menar vi avvikelser som de alla tre sverigesvenska personerna har markerat och gett rättningsförslag om). I det följande ges några exempel på de svagas språkbruk, såväl vad gäller enskilda innehållsmässigt svårbegripliga ord som hela satser. Vi har använt kursiv på sådana ställen. I parentes anges textnumret.

- (11) a. Men det är inte *äna*, då det finns typiskt för karakter av finska bilister, att när man dricker litet alkohol. (466).
- b. Jag har den åsikten *att detta veckoslut fritid åstadkom det, att de fabrikererna måste taga mer arbetskraft för utan arbetskraft produktion slutar.* (241).
- c. I allmänhet skulle det vara helt enkelt att stoppa vandalismen; om man *ge ingen tackor eller märka upp vad de hade gjorde, detta gäller informationen vad publiken får veta.* (676).
- d. Du är ensam. *En ung som du har varit in, kommer att bli sluta.* Snart är du människan, som kan inte ens se sig i spegel. (473).
- e. *Såg vi den effektiva bilden av detta land, om vi går från sak till sak?* (685)
- f. Alla partier lover bättre tider men vi medborger *skulle se i tid vad kommer att hända.* (473).

I det första exemplet (11a) är det frågan om ett enstaka ord som vållat problem. I de övriga exemplen (11b) - (11f) rör det sig om större enheter, i vilka skribenten inte har lyckats göra sig förstådd — åtminstone då det gäller våra sverigesvenska kontrolläsare.

I dessa sex belägg kan det vara mycket svårt att rekonstruera den eventuella tankegången, och många gånger är tankarna ganska illa uttryckta. Exempelen ovan och felen i de svaga uppsatserna tyder på att de svaga skribenterna har mest innehållsfel i sina uppsatser. Vi har antecknat konstruktioner från uppsatserna med kursiv och därutöver är kontexten markerad med normal

textfont. Det måste dock påpekas att det i exemplen ovan inte går att se hela kontexten, vilket kunde hjälpa läsaren.

Enligt Hultman och Westman (1977, 250) är de semantiska felen i allmänhet väl värda att uppmärksammas vid rättningen. I flera fall är de allvarliga kommunikationshinder. Det är illa nog om man stavar fel, inte kan interpunktera och konstruerar sina meningar klumpigt. Men det är ännu värre om man inte alls kan uttrycka vad man vill ha sagt. Därför kan man fråga sig om de semantiska felen är sådana som gör ett starkt negativt intryck på bedömarna och som således påverkar betyget.

Det är dock viktigt att påpeka att de finska censorerna har en gammaldags skola bakom sig där felen tillmäts stor vikt. Dessutom består en censors och en lärares uppgift i att evaluera språket, och felfriheten är en viktig faktor där. I anvisningarna får korrektheten spela också en viktig roll. Felen som sådana spelar därför en roll för censoren, inte bara de semantiska fallen.

Det visar sig att det för de duktiga och delvis även för de medelmåttiga inte är kännetecknande att göra innehållsfel eller skriva svårbegripligt såsom de svaga ställvis gör. För de duktiga är det däremot typiskt att bedömarna antecknar många av deras avvikelser inte som fel utan som gränsfall och ger dem stilistiska förbättringsförslag i stället, såsom det framgår av exemplen nedan.

- (12) a. Tänk bara, att som barn är de flesta människor *rädda för mörker* (gränsfall: mörkrädda). (797).
 b. Nuförtiden har jag nästan blivit av med denna rädsla, men då och då händer det, att när jag kommer ihåg den gamla rädslan, blir jag rädd utan *något skäl* (gränsfall: någon anledning). (314).
 c. Jag, till exempel, har *letat efter jobb* (gränsfall: sökt arbete) sedan julen *men inte fått något* (gränsfall: utan att få något). (258).

I det första belägg (12a) föreslår en av bedömarna ordet *mörkrädda* i stället för konstruktionen vara *rädd för mörker*, men inte antecknat den som felaktig. I det andra belägg (12b) rör det sig om gränsfall där en av bedömarna ger ett stilistiskt förslag *någon anledning* i stället för *något skäl*. I tredje belägg (12c) finns det två gränsfall och två förbättringsförslag: sökt arbete i stället för *letat efter jobb* och *utan att få något* i stället för *inte fått något*.

8.3 Variabeln ordföljdsfel

8.3.1 Signifikans av variablerna ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd

I det följande går vi in på variablerna ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. Som syfte har vi att utreda hur bra de kan förklara betyget. Detta gör vi på samma sätt som vi gjorde med variabeln övriga fel och tyr oss till Pearsons χ^2 -test och pseudo- R^2 (se ovan).

Tabell 18. *Ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd – Pearsons χ^2 -test.*

	χ^2	df	Sig.
Pearson	311,252	334	0,809

Har man variablerna ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd med i modellen, märker man att överensstämmelsen med data och modell är tillräcklig, p-värdet (0,809) överstiger ju klart 0,05.

Tabell 19. *Ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd - pseudo- R^2 (se ovan)*

Nagelkerke	0,474
McFadden	0,252

Tar man en titt på R^2 (Nagelkerke) -värdet, som uttrycker hur bra variabeln kan förklara sambandet mellan variablerna ordföljdsfel, satslängd, uppsatsens längd och betyget, kan man fastställa att dess värde (Nagelkerke) är 0,474 eller 0,252 (McFadden). Då dessa tre faktorer är i fråga fås som resultat att modellen och data överlappar varandra till 47,4% eller 25,2%. Modellen kan på så sätt endast förklara bara knappt hälften (Nagelkerke) av den beroende variabeln trots att tre signifikanta faktorer är med. De förklarar således inte särskilt väl variationen inom betyget.

Av de fyra oberoende variablerna (övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd) är faktorn övriga fel den starkaste. Analysen ovan visar att variablerna ordföljdsfel, antalet ord och satslängden inte ens tillsammans har en sådan effekt som de övriga felen når ensamma.

8.3.2 Allmänt om variabeln ordföljdsfel

Låt oss nu granska variabeln ordföljdsfel. Ordföljden är ett grundläggande drag i svensk grammatik och den har en stor syntaktisk betydelse; den är det viktigaste syntaktiska uttrycksmedlet i svenskan. I princip finns det ju tre skilda sätt att inom meningens ram uttrycka semantiska kategorier och relationer; syntaktiska, morfologiska och prosodiska. Men en text är inte en text därför att den innehåller syntaktiska textdrag. Tvärtom: i den mån det finns några sådana drag i en text är de en följd av att texten är en text, inte en orsak till det. (Hultman & Westman 1977, 185; Källgren 1979, 39; Linell 1982, 182.)

Enligt Nikander och Jantunen (1979, 185) samt Wellander (1973, 213) accentueras ordföljdens roll då substantivböjningen inte längre skiljer mellan subjekts- och objektskasus. När verbens gamla formrikedom armats ut tillgrips nu i stället på andra uttrycksmedel, inte minst ordföljden. Genom olika ordföljd skiljer svenskarna t.ex. påståenden från frågor eller huvudsatser från bisatser. Ordföljden i svenskan är sällan helt fri. Vanligtvis medför en ordföljdsändring också att betydelsen av ett uttryck ändras. (Hultman & Westman 1977, 185; Linell 1982, 182.)

I vår analys närmar vi oss ordföljden ur felens synvinkel. Variabeln ordföljdsfel inbegriper alla ordföljdsfel både i huvud- och bisatser utom inversionsfelen i huvudsatser. Variabeln inversionsfel omfattar just dessa. I det följande behandlar vi först antalet ordföljdsfel i betygsklasserna svaga, mellankategori och duktiga men före det har vi några exempel på ordföljdsfel.

- (13) a. Vi kan inte förutsäga *hurdan är situation* senare. (653, svag).
 b. De här männisorna anser, *att det är inte* farligt att köra bil när du är lite full. (465, svag).
 c. Nu vet jag, *att den var bara* drömm. (352, mellan).
 d. Allt beror på det *hur använder vi vår fritid*, inte det hur lång är den. (113, mellan).
 e. *Det måste vara faktiskt svårt* för ett barn att inte känna sig rädd, om han lämnas alldeles ensam. (796, duktig).
 f. Allt flera människor har börjat motionera regelbundet för att sköta sin kondition, *vilket är ju* ett bra sätt att använda sin fritid. (154, duktig).

I belägg (13a) och (13d) misslyckas skribenterna med att bilda en indirekt frågesats då de placerar predikatet före subjektet. Beläggen (13b) och (13c) handlar om att-satser, i vilka predikatet felaktigt har placerats före negation

(13b) eller rörlig bestämning (13c). Samma gäller belägget (13f) där rörlig bestämning ligger på en fel plats efter predikatet i en relativsats. I belägget (13e) finns det i sin tur en huvudsats, i vilken adverbial borde stå direkt efter predikatet.

Följande tabell 20 visar hur många ordföljdsfel skribenterna i de tre betygsklasserna gör i genomsnitt.

Tabell 20. *Medelvärde för ordföljdsfel i betygsklasserna*

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde
Svaga	50	10,5
Medelmåttiga	74	5,8
Duktiga	49	2,1
Totalt	173	6,1

Betraktas ordföljdsfelen i de tre betygsklasserna, finner man att de duktiga klarar sig bäst, vilket inte är särskilt överraskande. De gör i medeltal endast 2,1 ordföljdsfel per hundra satser (se formeln på sidan x/11) medan de medelmåttiga misslyckas att bilda rätta konstruktioner i 5,8% av fall. Jämförs de svaga med de två andra betygsklasserna kan man konstatera att det förekommer nästan fem gånger flera fel i deras uppsatser (10,5%) än i de duktigas uppsatser och knappt två gånger så många fel som i de medelmåttigas.

Det intressanta är även att utgå ifrån individnivå och se i vilken betygsklass den största variationen framträder. Detta framgår av följande tabell 21.

Tabell 21. Ordföljdsfel – variation inom klasserna

Betyg	Antalet individer	95% konfidence-interval för mdlv		Minimum	Maximum	Std. avvikelse
		Lägre	Högre			
Svaga	5e+08	8,5	12,6	0	29,2	7,3
Medelmåttiga		4,6	7		23,5	5,1
Duktiga		1,4	2,8		10	2,5
Totalt		5,2	7,1		29,2	6,2

Betraktar man minimi- och maximivärdena ser man att enskilda individer uppvisar variation inom betygsgrupporna. Jämförs dessa med varandra kan man konstatera att den största variationen föreligger i klassen svaga: en svag skribent har gjort 29,2 ordföljdsfel medan en annan har lyckats i sin skrivprestation utan att göra ett enda ordföljdsfel. Värdet för standardavvikelse (7,3) bevisar också att observationerna i klassen svaga ligger mest utspridda.

Vad beträffar klassen medelmåttiga liknar tendensen gruppen svaga men standardavvikelse är ändå något mindre (5,1). Hos de duktiga är spridningen av observationer dvs. uppsatser minst (2,5). Det intressanta är att det i varje grupp, till och med i de svagas, finns skribenter som inte gör ett enda ordföljdsfel och uppvisar fullständig behärskning av ordföljdskonstruktioner i sina uppsatser.

8.3.3 Ordföljd som textbindande element

I samband med ordföljden är det också viktigt att fundera över begreppet textbindning som också benämns kohesion. Den bidrar till textens grad av överskådlighet och lättillgänglighet, det vill säga det sätt på vilket textens olika delar är sammanfogade. Textbindningen innebär dels bindningen mellan satser och mellan meningar, dels för de bindningsförhållanden som skapar sammanhang i textavsnitt och hela texter. Vid sidan av ordföljd är andra textbindande element bl.a. syftning, upprepning, hyponymi, samordning, tillägg och jämförelse. De kan dels vara innehållsord, dels formord, var för sig eller kombinerade. (Björk 1994, 217 - 218; Liljestränd 1993, 93; Strömquist 1994,

91-93.) Här föredrar vi att koncentrera oss på ordföljden och dess betydelse som textbindande element.

Enligt Liljestrand (1993, 105, 108) är ordföljden i en välformulerad text sådan att informationen flyter naturligt med anknytning mellan leden, dels inom meningen, dels inom en följd av meningar. Ordföljden är alltså ett viktigt textbindande element. Det finns naturligtvis texter som inte har en sådan bindning. Texterna kan vara illa skrivna, med bristande sammanhang, felaktiga syftningar osv. Men texter kan också vara konstruerade med konstnärlig beräkning, så att bindningen uteblir, är avvikande eller svårupptäckt.

På basis av det sagda kan man fråga sig om det saknas textbindning i de svaga uppsatserna då det finns över fem gånger flera ordföljdsfel i dem än i de duktigas framställningar (se s. X/48). En annan väsentlig fråga är om ordföljdsfelen i sig har samband med betyget eller om det snarare handlar om misslyckandet i textbindning dvs.kohesion. Exempel på svaga uppsatser kan förklara saken. Textnummer anges i parentes.

- (14) a. Annat sagt är *hur använder man* sin fritid. (733).
 b. Om *man är inte* rädd för olyckor, man erkände då rädslan inte. (130).
 Men också är jag rädd för mörker. (130).
 c. Vi kan inte göra det med råd och dåd *utan måste vi* gör vad vi alla har lovat. (653).
 d. Om en kråka skriker och det är mörkt, kan barn tro *att det var kanske* den hemska mannen som lever på jorden. (136).

Många av exemplen gör ett rörligt intryck. Det förefaller som om de svaga skribenterna misslyckas inte bara i fråga om bildandet av indirekta frågesatser (13a) utan även i fråga om placering av negation och rörliga bestämningar (14b, 14c och 14e). Att de svaga i genomsnitt gör 10,5 ordföljdsfel per hundra satser framgår av tabellen 20 på sidan 75. Är antalet stort eller litet är det svårt att besvara men sambandet med betyget visar sig dock vara signifikant.

Ett vidare perspektiv på variabeln ordföljdsfel är frågan om lätta och svåra uppsatser. Denna fråga kunde få sin plats även i andra sammanhang (i samband med andra variabler) men med tanke på textbindning och språk i de svagas uppsatser kan den behandlas här likaväl.

Liljestrand (1993, 114) påpekar att texter eller texttyper kan vara svåra framför allt på tre nivåer: innehåll, struktur och språk. En text kan vara svår på alla tre nivåer samtidigt, på två eller bara en av dem. Ofta är innehåll och språk svåra men inte strukturen, och ibland är språket lätt men innehållet svårt. När strukturen är svår kan det röra sig om täta växlingar av perspektiv och av tidsplan.

I detta sammanhang är det intressant att ställa sig frågan om en svag uppsats utgör en svår eller lätt text. De svaga uppsatserna uppvisar ofta vaghet och otydlighet såväl på strukturell som språklig nivå samt innehållsmässigt. Men det är dock inte fråga om korrekta komplicerade strukturer eller komplicerat språk utan felaktiga konstruktioner (t.ex. ordföljdsfel) som får texten att kännas svår.

Självfallet är begreppet "svår" ett relativt och vagt begrepp. Inte minst gäller detta i fråga om för vem texten är svår (Liljestrand 1993, 114). Studentuppsatser skrivna av finska abiturienter kan vålla problem för sverigesvenska informanter men inte för finskspråkiga censorer.

8.4 Variabeln satslängd

8.4.1 Allmänt

Med variabeln satslängd förstår vi satsens genomsnittliga längd uttryckt i ord. Den fås genom att dividera antalet ord i uppsatsen med summan av satser. En sats definieras som en sekvens som innehåller ett och bara ett finit verb, som kan betraktas som satsens kärna, utifrån vilken det är möjligt att analysera satsens övriga komponenter såsom satsdelar (Rahkonen 1992, 25). Till att börja med presenterar vi hur långa satser de svaga, medelmåttiga och duktiga examinanderna skriver i genomsnitt.

Tabell 22. Medelvärde för satslängd i betygsklasserna

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde
Svaga	50	6,4
Medelmåttiga	74	6,7
Duktiga	49	7,2
Totalt	173	6,8

Vi kan se att den genomsnittliga satslängden för de svaga uppsatserna är 6,4 och för de medelmåttiga 6,7. Vad beträffar de duktiga är medelvärdet för satslängd 7,2. Skillnaderna är således inte avsevärt stora. De medelmåttiga skriver abiturienterna något längre satser än de svaga och de duktigas satser är lite längre än de medelmåttigas.

Följande tabell 23 beskriver variationen inom betygsklasserna.

Tabell 23. Satslängd – variation inom klasserna

Betyg	Antalet individer	95% konfidence-interval för mdlv		Minimum	Maximum	Std. avvikelse
		Lägre	Högre			
Svaga	50	6,2	6,6	4,7	8,0	0,7
Medelmåttiga	74	6,5	7,0	5,1	9,1	1,0
Duktiga	49	6,9	7,5	5,4	9,1	0,9
Totalt	173	6,6	6,9	4,7	9,1	0,9

Betraktar man variation inom betygsklasserna ser man att spridningen är störst hos de medelmåttiga där standardavvikelse är 1,0. Nästan lika stor är variation hos de duktiga (0,9). De svaga i sin tur visar minst spridning (0,7), vilket tyder på att de utgör en mera homogen grupp jämfört med de medelmåttiga och duktiga.

8.4.2 Satslängd som mått på komplexitet

Meningslängden brukar användas som ett grovt mått på textens eller textgruppens komplexitet. Enligt vår uppfattning kan detta generaliseras att gälla till och med satslängden. Korta meningar anses vara symptom på enkel meningsbyggnad, långa på komplexitet, eftersom långa meningar brukar bestå av huvudsatser med många och långa bestämningar, flera underordnade satser, utbyggda nominalfraser och ökad meningslängd. Siffrorna för meningslängd gäller oftast den genomsnittliga meningslängden i en text och beräknas på totalantalet ord, dividerat med antalet meningar. (Laurén 1994, 47-48; Liljestrand 1993, 57.)

För skrivet språk har måtte ord per syntaktisk mening eller makrosyntagm använts för undersökning av komplexitet i ett flertal undersökningar som t.ex. Westman 1974; Liljestrand 1976; Hultman & Westman 1977; Kreutzman 1989. (Laurén 1994, 48.)

Det har också gjorts många undersökningar av meningsbyggnad i text. Resultatet brukar tolkas i termer av skriftspråklighet eller talspråkighet och av komplexitet eller enkelhet. (Liljestrand 1993, 56-57.) Det lönar sig att fråga om man på basis av detta kan dra den slutsatsen att satser skrivna av de duktiga är skriftspråkligare och mera komplicerade jämfört med de svaga och medelmåttiga, eftersom de duktiga bildar längre satser i sina framställningar. Det är dock tveksamt om lärare ska uppmuntra eleverna att skriva långa satser och tunga meningar i det nutida informationssamhället (Pettersson 1982, 45). Hunt, Potter och Schmeling anser dock att satslängden kanske inte är en så effektiv faktor som skiljer bra skribenter från svaga (Kameen 1983, 167).

Meningslängden har också använts som mått på språkutveckling med den implicit underliggande tanken att språket utvecklas mot större komplexitet. Pettersson (1989, 171-174) hänvisar till studier av skolbarns skrivutveckling under skolåren och anser sig finna ett mönster i utvecklingen där kurvans branta stigning mot ökad meningslängd avstannar. Detta mönster anser Pettersson avspeglar tre faser i skrivutvecklingen. I den första fasen i de lägsta skolåren skriver eleven enkelt om enkelt, i den andra fasen svårt om svårt. I den sista fasen som uppnås kanske först under gymnasietiden har eleven mognat till en förmåga att skriva enkelt om svårt. (Laurén 1994, 48.)

Äldre elever lär sig allt effektivare i sats- och meningsbyggnaden ge uttryck för det som är viktigt och det som är oviktigt i textinnehållet, och resultatet är likaså längre meningar och satser. Samtidigt reduceras satser till satsled. Satsreduktionerna uppträder i form av bl.a. adjektivattribut, prepositionsattribut och appositioner. De förtätande transformationerna innebär oftast en tillväxt av nominalfrasen. De äldre och mognare elevernas fler ord per sats betyder skiktad information och förtätat språk. (Pettersson 1977, 123f.)

Det viktiga med meningslängden är att den är anpassad till innehållet, och det innebär att den blir varierad. Ett centralt påstående formuleras gärna med en kort, slagkraftig mening. Mer modifierande resonemang kräver ofta lite längre meningar. Skriver man på det sättet blir texten rytmiskt uppbyggd, vad som är viktigt respektive oviktigt framträder tydligt och framställningen blir lätt att följa. (Jarrick 1996, 80-81.) Sammanfattningsvis kan man konstatera att varierad menings- eller satslängd således är viktigare än att skriva korta eller långa meningar. Men det kan ändå vara befogat att vara försiktig med mycket långa meningar. I sådana fall måste man pröva om en uppdelning är möjlig.

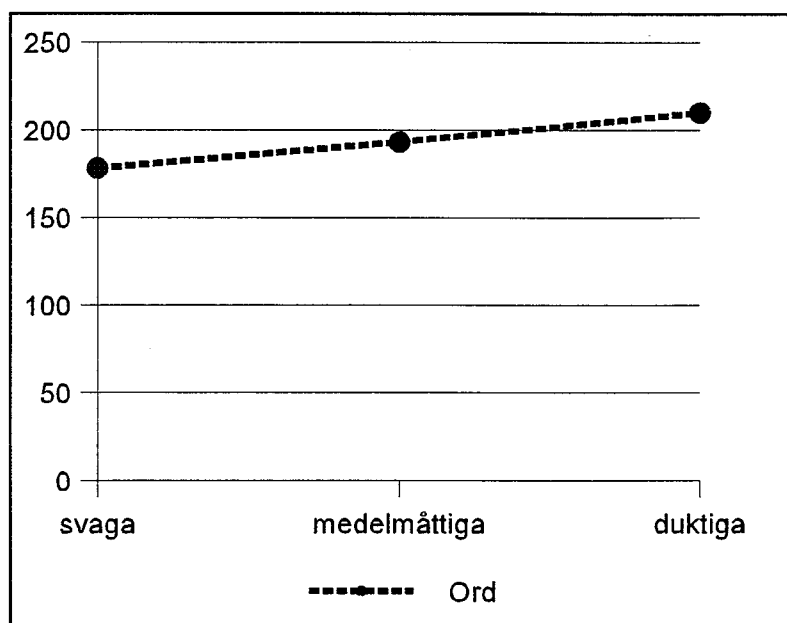
8.5 Variabeln uppsatsens längd

8.5.1 Allmänt

Uppsatsens längd är en av de yttre egenskaper vid sidan av handstil, skriv- och interpunktionsfel och ordval som har konstaterats korrelera med betyget. Enligt Takala (1986) är uppsatsens längd den viktigaste bland de yttre faktorer som förklarar hur betyget bestäms.

Den fjärde signifikanta variabeln i vår analys är uppsatsens längd. I studentprovets uppsatsskrivning får abiturienterna i uppgift att skriva en uppsats omfattande 150 - 200 ord. Trots dessa gränser kunde man anta att uppsatslängden korrelerar med betyget. Vi skall i det följande försöka ta reda på detta.

Figur 7 nedan illustrerar det genomsnittliga antalet löpord i de tre betygskategorierna. Alla ordräkningar har utförts med dator på grafordsnivå (mer om ordräkning i Hultman & Westman 1977, 46-52).



Figur 7. *Betyg vs. medelvärde för uppsatsens längd*

Som de framgår av figur 7 skriver de duktiga betydligt längre uppsatser (i genomsnitt 210,2 ord) än de svaga vars medelvärde för uppsatsens längd är 177,7 ord. I mellankategorin är den genomsnittliga längden 193,3 ord (se bilaga 8). Eftersom det är fråga om medelvärden som kan dölja mycket individuella frekvenser har vi med tabell 24 som skildrar närmare variationen inom betygsklasserna.

Tabell 24. Uppsatsens längd – variation inom klasserna

Betyg	Antalet individer	95% konfidence-interval för mdlv		Minimum	Maximum	Std. avvikelse
		Lägre	Högre			
Svaga	50	170,8	184,6	130	256	24,2
Medelmåttiga	74	185,9	200,8	139	317	32,2
Duktiga	49	202,1	218,2	170	290	27,9
Totalt	173	188,9	198,3	130	317	31,3

Här kan man finna samma tendens som fallet var i fråga om faktorn satslängd. De svaga anger det minsta värdet för standardavvikelse (24,2) medan uppsatserna ligger mest utspridda hos de medelmåttiga (32,2). De duktiga placerar sig mellan de svaga och medelmåttiga och spridningen blir 27,9.

Det framgår också av tabell 24 att de enskilda individerna skiljer sig kraftigt från varandra inom en betygsklass (minimum- och maximumvärdena). Inom de svagas grupp finns det skribenter som å ena sidan överskrider maximigränsen 200 med 56 ord och å andra sidan sådana som underskrider minimigränsen 150 med 20 ord. Samma tendens gäller också i de medelmåttigas och duktigas klass. Eftersom det här handlar om enskilda individer lönar det sig hellre att hålla sig till hela betygsklasser än enskilda individer såsom det görs i följande tabell som visar uppsatsernas längdfördelning på de olika betysgrupperna. Av tabellen framgår både den absoluta frekvensen (f) och den procentuella andelen (%) uppsatser i olika längdklasser.

Tabell 25. Uppsatsens längd i betygsklasserna

Betygsklass	Antalet individer	< 150 ord	150 - 200 ord	> 200 ord
Svaga	50	7/14,0	36/72,0	7/14,0
Medelmåttiga	74	1/1,4	56/75,7	17/23,0
Duktiga	49	0/0,0	22/44,9	27/55,1
Totalt	173	8/4,6	114/65,5	51/29,3

I tabellen kan konstateras att de duktiga inte har skrivit en enda undermålig uppsats (under 150 ord) medan över hälften av deras uppsatser (55,1%) överskrider maximigränsen 200 ord. I enlighet med de duktiga blir antalet undermåliga uppsatser lågt (bara en av de 74 skribenterna) i betygsklassen medelmåttiga. Största delen av dem (75,7%) placerar sig inom de stipulerade gränserna, dvs. mellan 150-200 ord. Den allmänna tendensen går ut på att andelen längre uppsatser blir större i betygsgrupperna medelmåttiga och duktiga.

Kännetecknande för de svaga är att antalet ord i deras uppsatser oftare underskrider (14,0% av uppsatser) minimigränsen 150 ord än i de två andra klasserna. På motsvarande sätt överskrider de svaga skribenterna relativt sällan maximigränsen 200 ord (14,0%) och sålunda placerar sig största delen (72,0%) av uppsatserna mellan 150-200 ord. Man kan fastslå att antalet korta uppsatser är störst i de svagas grupp.

Det är rimligt att anta att så gott som alla elever strävar till att få ihop de krävda 150 orden, dvs. uppsatserna med mindre än 150 ord kan i praktiken räknas till undantag (endast 8 fall av samtliga 173). Minimigränsen underskrids alltså inte gärna medan maximigränsen överskrids rätt så ofta (i 51 fall av 173).

Att uppsatsen är överlång tycks inte innebära något extra poängavdrag vilket säkert vittnar om att de som skriver längre uppsatser i regel också har bättre språkkompetens. Detta är i och för sig helt i linje med Studentexamensnämndens anvisningar (17.10.1997) där det står att man kan göra ett extra poängavdrag på 5 till 10 poäng om uppsatsen är klart överlång och innehåller onödig upprepning. Är uppsatsen däremot för kort och inte räcker till att ge en bild av skribentens språkkunskapen kan 5 till 50 och till och med flera poäng avdras.

Anvisningen kan tolkas på så sätt att om skribenten överskrider maximigränsen 200 till och med 117 ord som i en medelmåttig uppsats i vårt material (317 ord), avdras det möjligen bara 5 till 10 poäng. Om skribenten däremot inte når minimigränsen är risken större att det tas bort flera poäng på hans eller hennes uppsats. Det tycks vara så att genom att överskrida maximigränsen 200 ord har skribenten större sannolikhet att få ett bättre betyg än den som nöjer sig med minimigränsen 150 ord.

Man kunde tänka sig att de svagare skribenterna nöjer sig med knappt 150 ord dels därför att de, medvetna om sina dåliga kunskaper, undviker fler fel, dels därför att de inte har så mycket att säga och inte kan uttrycka sig skriftligt. Det är också troligt att de är tvungna att repetera det redan skrivna och att använda onödigt långa konstruktioner. Annars skulle de inte ha fått ihop de krävda 150 orden. De bättre eleverna har däremot förmodligen mer att säga och kan uttrycka sina tankar naturligt och flytande i skriftlig form.

I alla fall räcker överskridandet av 200 ord naturligtvis inte automatiskt till ett godkänt betyg. Detta har sju svaga skribenter i vårt material själv fått uppleva: antalet ord i deras uppsatser låg mellan 201 till 256 men trots det blev betyget improbatum. Det behövs således något mera än 200 ord för att få godkänt. - Kanske är överlånga uppsatser i sådana fall ett symptom om att skribenten inte kan avgränsa sitt ämne utan förlänger texten med att onödigt repetera det redan utsagda.

8.5.2 Uppsatsens längd som mått på produktivitet

Hultman och Westman (1977, 54-55) resonerar att antalet ord i en uppsats kan tolkas som ett mått på en elevs språkliga produktivitet. En viktig komponent i den skrivfärdighet som ska uppmuntras i skolan måste väl vara just förmågan att "kunna få ihop något". Men produktiviteten får inte ses bara som den enkla förmågan att stapla ord på varandra i så stora högar som möjligt. Snarare är den ett symptom på en språkbehärskning som yttrar sig i att man kan använda språket för att lösa den uppgift man har fått.

I denna L1-undersökning av gymnasieelevers uppsatser konstaterade Hultman & Westman ett visst samband mellan uppsatslängd och uppsatskvalitet. Deras undersökning gav vid handen att längden ökar brant med betygsgrad och betyget. Larsson (1984, 192) anger höga korrelationer mellan betyg å ena sidan och antalet ord per uppsats och antalet meningar per uppsats å andra sidan.

Också i fråga om andra- och främmandespråksinlärning har uppsatslängd använts som mått på språklig kompetens i det tillägnade språket. Arnaud (1992, 138) anser dock att resultaten från olika undersökningar inte entydigt

visar på samband mellan textlängd och kvalitet. Av samma åsikt är Linnarud (1986, 75-76) som undersökte svenska gymnasieelevers uppsatser på engelska. Mycket korta uppsatser är visserligen predestinerade att bedömas med låga betyg, medan en stor ordmängd inte nödvändigtvis behöver motsvaras av ett högt betyg.

Laurén (1994, 62) har på basis av sina undersökningar (tvåspråkiga grundskoleelever) konstaterat att uppsatsens längd är ett grovt mått på produktivitet, eftersom längden påverkas av en mängd olika faktorer, som skrivsituationen, den anslagna tiden för skrivuppgiften, den individuella motivationen och det rent tekniska skrivkunnandet. Uppsatsens längd kan trots allt anses som ett relativt adekvat mått på elevens produktivitet i bemärkelsen skaparförmåga. Larsson (1984, 191) påpekar att antalet löpord och antalet meningar i texten är uttryck för elevens produktiva effektivitet och belyser vissa sidor av elevens skaparförmåga, som i sin tur speglar den språkliga kompetensen och en utveckling från en enklare till en komplexare "utsagemängd".

Uppsatsens längd är en av de yttre egenskaper vid sidan av handstil, skriv- och interpunktionsfel och ordval som har konstaterats korrelera med betyget. Enligt Takala (1986) är uppsatsens längd den viktigaste bland de yttre faktorer som förklarar hur betyget bestäms. Det är svårt att säga varför längden påverkar bedömningen på detta sätt. Kanske påverkar längden i sig inte betyget utan en längre uppsats innehåller mera sådana egenskaper som höjer dess kvalitet. Exempel på dessa är möjligtvis exakthet av beskrivningen i en beskrivande uppsats, mångsidighet och antalet detaljer.

Det finns en del undersökningar (se t.ex. Pettersson 1976) där uppsatsens längd samvarierar med betyget. Detta att bedömare premierar uppsatsernas längd gäller på alla skolnivåer. Detta kan anses lite märkligt i en tid då man inom samhällsbyråkratin och näringslivet kämpar för att få skribenterna att fatta sig kort. Det är emellertid inte uppsatsens längd i sig som ger högt eller lågt betyg utan innehållet. De längre uppsatserna har som regel ett rikare innehåll. Därför borde man hellre räkna någon sorts innehållsenheter eller nya fakta än att räkna antalet ord. (Björnsson 1977, 34; Löfqvist 1990, 115-120.)

Pettersson (1997, 166) ser resultatet naturligt — lågbetygarna orkar inte riktigt med båda ansträngningarna — produktion och produktivitet, kvantitet och kvalitet. För högbetygarna spelar textlängden liten roll: de skriver så automatiserat att de kan ägna sig mer åt innehållet. Däremot behöver de tydligen stimulerande och krävande uppgifter för att veckla sin repertoar. Enligt Korkman (1995, 65) säger längden på en uppsats en hel del om skribentens vilja och beredskap att uttrycka sig. En lång uppsats tyder vidare på att automationen i skrivandet utvecklats, vilket är en förutsättning för att eleven skall kunna utnyttja sin energi i högre grad för materialgenerering.

Vilket innehåll uppsatsen har spelar inte så stor roll enligt Pettersson (1982, 56-57). Men att uppsatsen är innehållsrik, det är ytterst väsentligt. Det visar sig nämligen att det bästa sättet att skaffa sig ett högt betyg är att använda ett stort ordförråd i uppsatsen. Förklaringen är säkert den att ett stort ordförråd betyder att skribenten har mycket att meddela. Det står mycket i hans eller hennes uppsats. Ett sätt att göra ordförrådet stort är att variera ordvalet mycket. Men en lättare väg är helt enkelt att skriva långa uppsatser. Ju längre uppsatsen blir desto fler olika ord kommer den säkert att innehålla. Det är detta som enligt Pettersson är bakgrunden till att ordförrådets storlek är det bästa enskilda tecknet på att uppsatsen är bra. Så här ser det också ut i en rad andra svenska undersökningar av uppsatser.

Bereiter ja Scardamalia (1981) har märkt i sina undersökningar att det lönar sig att uppmana eleverna att skriva mer när de annars hade slutat att skriva. Det konstaterades nämligen att dessa längre uppsatser var bättre än de hade varit utan uppmaning. (Takala 1987, 43.)

9 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med den föreliggande avhandlingen har varit att beskriva bra, medelmåttiga och svaga studentuppsatser skrivna av finska abiturienter. Detta har vi gjort med hjälp av följande sex variabler: inversionsfel, bisats, övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd. Vi har tagit reda på om alla dessa eller endast en del av dem har inverkan på den beroende variabeln betyg. Vårt undersökningsproblem kunde ha tacklats ur flera olika synvinklar såsom stil, läsbarhet, disposition eller kohesion. Inom detta pro gradu -arbete har vi dock koncentrerat oss närmast på de ovannämnda sex variablerna.

Materialet för detta arbete utgörs av korpusen *Studentsvenska 79/ 80* som består av 799 studentuppsatser (drygt 152 000 löpord) skrivna av finska abiturienter i skolämnet svenska. Bland de 799 studentuppsatserna har vi valt ut 173 uppsatser som vi indelat i tre betygsklasser: de svaga, de medelmåttiga och de duktiga. Som metod har vi mest använt statistiska tester som multinominal logistisk regression och likelihood ratio test. Fördelen med dem är att man med dem kan signifikant testa fler än bara en eller två klasser samtidigt dvs. sex variabler. Resultaten visar att bara en del av språkliga variabler påverkar betyget på ett signifikant sätt.

När vi undersökte alla oberoende variablers inverkan på uppsatsens betyg, visade det sig att bara en del av dem påverkade betyget på ett signifikant sätt. För variablerna antalet ord, satslängd, övriga fel som ordföljdsfel understiger p-värdet klart tröskelvärdet 0,05, medan p-värdet för variablerna inversionsfel och bisats överstiger det. Den multinominala logistiska regressionen ger en modell där bara variablerna antalet ord, satslängd, övriga fel och ordföljdsfel påverkar uppsatsbetyget. Denna modell stämmer väl överens med data, förklarar en avsevärt stor andel av den beroende variabeln. De påverkar data, dvs. verkligheten eller den beroende variabeln betyg. Variablerna inversionsfel och bisats är inte signifikanta och är inte relevanta i analysen.

Jämförs de olika betygsklasserna med varandra beträffande inversionsfelen, visar det sig att dessa inte påverkar betyget även om antalet inversionsfel i klasserna svaga, mellankategori och duktiga skiljer sig betydligt mycket från varandra. Detta kan till och med verka motstridigt. Rent tekniskt är förklaringen den att de övriga faktorernas effekt är så stark att inversionsfelen inte får en

plats i modellen trots att det finns ett samband mellan dem och betyget när endast dessa två variabler kontrasteras.

Ett något överraskande resultat är att den högsta frekvensen i bruket av bisatser nås av de svaga. Det måste dock konstateras att antalet bisatser inte väsentligt skiljer sig i betygsklasserna. I studentuppsatserna skrivna av de svaga är andelen bisatser 37,6% av huvud- och bisatsernas summa, hos de medelmåttiga 35,0% och hos de duktiga 36,0%. Man kan fråga sig vad det beror på att de svaga använder mest bisatser. En möjlig förklaring till detta kan vara att de skriver något kortare satser. De duktiga i sin tur skriver möjligen mera komplicerade konstruktioner och längre bisatser, vilket innebär att antalet bisatser på så sätt blir mindre. De procentuella skillnaderna är dock mycket små. Det väsentliga resultatet är att andelen bisatser inte korrelerar med den allmänna färdighetsnivån.

När variabeln övriga fel studerades kom det fram att av de fyra oberoende och signifikanta variablerna (övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd) är faktorn övriga fel den starkaste. Den korrelerar redan i sig mycket väl med betyget, skiljer effektivt betygsklasserna från varandra och har således ett starkt samband med betyget. Analysen visade att variablerna ordföljdsfel, antalet ord och satslängden inte ens tillsammans har en sådan effekt som de övriga felen når ensamma. Vår tolkning är att bedömarna sätter stort värde på språklig korrekthet och att felfrihet har ett samband med de kvaliteter som gör ett gott intryck. Antagligen går formellt korrekt språkbehandling normalt samman med positiva kvaliteter. Ändå är det naturligtvis så, att den som satsar på ett mer kvalificerat språk riskerar att göra fel oftare.

Betraktas variabeln ordföljdsfel i de tre betygsklasserna, finner man att de duktiga klarar sig bäst vad gäller bildandet av ordföljdskonstruktioner, vilket inte är särskilt överraskande. De gör i medeltal endast 2,1 ordföljdsfel per hundra satser. Jämförs de svaga med de duktiga och de medelmåttiga kan man konstatera att det förekommer nästan fem gånger flera fel i deras uppsatser än i de duktigas uppsatser och knappt två gånger så många fel som i de medelmåttigas. Det intressanta är att det i varje grupp, till och med i de svagas, finns skribenter som inte gör ett enda ordföljdsfel och uppvisar fullständig behärskning av ordföljdskonstruktioner i sina uppsatser.

I fråga om variabeln satslängd kom det fram att den genomsnittliga satslängden för de svaga uppsatserna är 6,4 och för de medelmåttiga 6,7. Vad beträffar de duktiga är medelvärdet för satslängd 7,2. Skillnaderna är således inte avsevärt stora. I mellankategorin skriver abiturienterna något längre satser än de svaga och de duktigas satser är lite längre än de medelmåttigas. Betraktar man variation inom betygsklasserna ser man att spridningen är störst hos de medelmåttiga där standardavvikelse är 1,0. Nästan lika stor är variation hos de duktiga (0,9). De svaga i sin tur visar minst spridning (0,7), vilket tyder på att de utgör en mera homogen grupp jämfört med de medelmåttiga och de duktiga.

Vad variabeln uppsatsens längd beträffar, kunde det konstateras att de duktiga skrev betydligt längre uppsatser än de svaga. De duktigas medelvärde för uppsatsens längd var 210,2 ord och de svagas i genomsnitt 177,7 ord. Hos de medelmåttiga är den genomsnittliga uppsatslängden 193,3 ord. Vid en närmare titt på uppsatsens längd kom det fram att de duktiga inte har skrivit en enda undermålig uppsats (under 150 ord) medan över hälften av deras uppsatser (55,1%) överskrider maximigränsen 200 ord.

I enlighet med de duktiga blir antalet undermåliga uppsatser lågt (bara en av de 74 skribenterna) i betygsklassen medelmåttiga. Största delen av dem (75,7%) placerar sig inom de stipulerade gränserna, dvs. mellan 150-200 ord. Den allmänna tendensen går ut på att andelen längre uppsatser blir större i betygsgrupperna medelmåttiga och duktiga. De svaga tenderar att underskrida (14,0% av uppsatser) minimigränsen 150 ord oftare än de två andra klasserna. På motsvarande sätt överskrider de svaga skribenterna relativt sällan maximigränsen 200 ord (14,0%). Det kan fastslås att antalet korta uppsatser är störst i de svagas grupp. Mycket korta uppsatser är visserligen predestinerade att bedömas med låga betyg, medan en stor ordmängd inte nödvändigtvis behöver motsvaras av ett högt betyg.

Det är svårt att säga varför uppsatsens längd påverkar bedömningen. Kanske påverkar längden i sig inte betyget utan en längre uppsats har som regel ett rikare innehåll som innehåller fler sådana egenskaper som höjer dess kvalitet. Exempel på dessa är möjligtvis exaktheten av beskrivningen i en beskrivande uppsats, mångsidigheten och antalet detaljer.

Anmärkningsvärt är dock att uppsatsens längd inte får ses bara som den enkla förmågan att stapla ord på varandra i så stora högar som möjligt. Snarare är den ett symptom på en elevs språkliga produktivitet och språkbehärskning som yttrar sig i att han eller hon kan använda språket för att lösa den uppgift som givits. Elevens skaparförmåga speglar den språkliga kompetensen och en utveckling från det enkla till det komplexa.

Vid en jämförelse baserad på de tre betygsklasserna och de sex språkliga variablerna ser man att de fyra signifikanta variablerna övriga fel, ordföljdsfel, satslängd och uppsatsens längd har effekt på betyget i studentuppsatserna skrivna av finska abiturienter. Denna avhandling vittnar om att betygsklasserna inte skiljer sig åt bara i fråga om förekomsten av inversionsfel, övriga fel, eller ordföljdsfel utan även när det gäller uppsatsens längd. De minsta skillnaderna mellan betygsklasserna finns inom variablerna bisats och satslängd.

I fortsättningen kunde man möjligen fördjupa denna studie genom att granska närmare de analyserade variablerna eller genom att ta med flera fenomen. En annan möjlighet är att ta be vissa försökspersoner såsom gymnasielärare att betygsätta uppsatser i vårt material (från år 1980) med hjälp av studentexamensnämndens nya kriterier från år 1997. Vidare kunde man bygga ut avhandlingen genom studera sambandet mellan stil och betyg eller innehåll och betyg. Möjligheterna till fortsatta studier är många.

KÄLLFÖRTECKNING

- Arnaud, P. 1992. Objective Lexical and Grammatical Characteristics of L2 Written Compositions and the Validity of Separate-component Tests. I: Arnaud P. & Béjoint H. (red.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 133-143.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1984. Some Comments on the terminology of Language Testing. I: Rivera, C. (red.), *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Applications. Multilingual Matters*. Clevedon: Multilingual Matters Limited, 34-43.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1981. From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. I Glaser, R. (red.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 2. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blom, H. 1994. Ylioppilastutkinto erojen ilmentäjänä. I Jakku-Sihvonen R. & Blom H. (red.), *Lukion tila*. Helsinki, Opetushallitus, 201-224.
- Björk, L. & Blomstrand I. 1994. *Tanke- och skrivprocessen*. Skrivkurs för gymnasiet. Lund, Studentlitteratur.
- Björnsson, C.-H., 1960. *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Björnsson, C.-H., 1977. *Skrivförmågan förr och nu*. Stockholm: Stockholm Pedagogiskt centrum.
- Björnsson, C.-H. 1980. Skrivförmågan förr och nu. I: Larsson Kent (red.): *Elevsvenska*. Lund: Studentlitteratur, 9-28.
- Charney, D. 1984. *The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview*. *Research in the Teaching of English* 18 (1).

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York, Praeger.
- Cohen, A. D 1990. *Language learning. Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Cook, V. J. 1988. *Chomskys Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- Corder, S. Pit, 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Education.
- Corder, S. Pit 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. & Burt, M. & Krashen, S. 1982. *Language Two*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Einarsson, J. 1997. Barns språk i klassamhälle. I Håkansson Gisela et al (red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund: Studentlitteratur, 50-65.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk*. Språkdidaktik och språkmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Færch, C. & Haastrup, K. & Phillipson, R. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Gyldendals Sprogbibliotek.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Grunderna för gymnasiets läroplan 1986. Helsingfors: Juristförbundets Förlag.
- Gymnasielag = Finlands lag 1992.
- Huhta, A. 1987. Kirjoitelmien arviointi. I: Takala S. (red.), *Katsauksia kirjoittamiseen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 5. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä, 25-52.
- Hultman, T.G. & Westman M. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Jarrick, A. & Josephson, O. 1996. *Från tanke till text*. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Jussila, K. 1994. Ylioppilaat jatko-opinnoissa. I Ritva Jakku-Sihvonen & Heikki Blom (red.), *Lukion tila*. Helsinki: Opetushallitus, 269-282.

- Kameen, P. T. 1983. Syntactic skill and ESL writing quality. I Freedman, A. & Pringle I. & Yalden, J. (red.), *Learning to Write: First Language/ Second Language*. Selected papers from the 1979 CCTE Conference, Ottawa, Canada. London och New York: Longman, 162-171.
- Karlsson, A.-M. 1997. Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I Håkansson G., Lötmarker L., Santesson L., Svensson J., Viberg Å. (red.), *Svenskans beskrivning*. Lund: Lund University Press, 172-186.
- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korkman, C. 1995. *Tvåspråkighet och skriftlig framställning*. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Kotsinas, U-B. 1985. *Invandrare talar svenska*. Lund: Liber Förlag.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1988. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. Language Teaching Methodology Series. London: Prentice Hall.
- Källgren, G. 1979. *Innehåll i text*. En genomgång av faktorer av betydelse för textens innehåll, uppbyggnad och sammanhang. Ord och stil. Språkvårdsamfundets skrifter 11. Lund: Studentlitteratur.

- Laine, E. 1977. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I*. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AfinLa) julkaisuja.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Research*. London: Longman.
- Larsson, K. 1984. *Skrivförmåga*. Studier i svenskt elevspråk. Malmö: Liber.
- Laurén Ulla 1994. *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion*. Performans och kreativitet. Acta wasaensia. No 37, språkvetenskap 4. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Leino, A-L. 1979. *Kielididaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Liljestrand, B. 1993. *Språk i text*. Handbok i stilistik. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, T. 1991. *Bedömningar, betyg och prov – några begreppsdefinitioner*. I Lindblad, T. (red.), *"Allt är relativt"*. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi - beskrivning, analys, förslag. Göteborg: Göteborgs universitet och skolöverstyrelsen.
- Lindström, Aslak 1994. *Miksi tarvitaan ylioppilastutkinto?* I Jakku-Sihvonen R. & Blom H. (red.), *Lukion tila*. Helsinki: Opetushallitus, 185-194.
- Linell, P. 1982. *Människans språk*. Andra upplagan. Lund: Liber Förlag.
- Linnarud, M. 1986. *Lexis in Composition*. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English. Malmö: CWK Gleerup.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*, ruotsin kieli 1981. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Löfqvist, G. 1988. *Studier av elevers skrivförmåga*. Uppläggnig och innehåll. Lund: Studentlitteratur.

- Löfqvist, G. 1990. *The IEA Study of Written Composition in Sweden*. Studia Psychologica et Pædagogica - Series Altera 93. Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Secondlanguage Learning*. London: Edward Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Naucér, K. & Magnusson, E. 1997. Longitudinell undersökning av läs- och skrivförmågan från förskolan till gymnasieskolan. I Håkansson G., Lötmarker L., Santesson L., Svensson J., Viberg Å. (red.), *Svenskans beskrivning*. Lund: Lund University Press, 219-228.
- Nikander, M-L. & Jantunen, Aili 1979. *Ruotsin kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Pettersson, Å. 1977. *Språk i utveckling*. Lund: Svenskläraryöreningen.
- Pettersson, Å. 1982. *Hur gymnasister skriver*. Svenskläraryerien nr. 184. Stockholm: Svenskläraryörening.
- Pettersson, Å. 1989. Utvecklingslinjer och utvecklingskrafter i elevernas uppsatser. I: Sandqvist C. & Teleman U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur, 159-184.
- Pettersson, Å. 1997. Blev gymnasisterna bättre skribenter mellan 1984 och 1995. I Håkansson G., Lötmarker L., Santesson L., Svensson J., Viberg Å. (red.), *Svenskans beskrivning 22*. Sammankomsten för svenskans beskrivning. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskansbeskrivning. Lund: Lund University Press, 156-171.
- Rahkonen, M. 1992. *Studentsvenska 79/80* - En korpus över finska abiturienters inlärarysvenska. Jyväskylä: Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 8.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rudberg, B. 1993. *Statistik*: att beskriva och analysera statistiska data. Lund: Studentlitteratur.
- Sajavaara, K. 1980. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. I Kari Sajavaara (red.), *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudemus, 202-221.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London & New York: Longman.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London and New York: Longman.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strömquist, S. 1994. *Skrivboken*. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I Gass M. & Madden G. (red.), *Input in Second Language Acquisition*. London: Rowley, 235-253.
- Takala, S. 1986. *Testing writing ability: A review*. Julkaisematon esitelmä.
- Tarone, E. 1985. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E. & Yule G., 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Teleman, U. 1974. *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg Å. 1981. Svenska som främmande språk för vuxna. I Hyltenstam K. (red.), *Språkmöte*. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning. Lund: LiberLäromedel, 21-65.

Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och kultur.

Vieraiden kielten opetus kurssimuotoisessa lukiossa 1982. Helsinki: Kouluhallitus.

Wellander, E. 1973. *Riktig svenska*. Scandinavian University Books. Lund: Esselte Studium.

Wesche M. B. 1994. Input and interaction in second language acquisition. I Gallaway C. & Richards B. J. Input and interaction in language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 219-249.

White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Language Acquisition & Language Disorders 1. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Web-dokument

<http://www.edu.fi/info/system/svenska/index.html> 4.11.2000

<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/yleisohjeru.html#exam> 19.10.2000

<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteru.html>, 19.10.2000

BILAGA 1

*Studentexamensnämndens poängskala och betygskala för svenska språket
1/1980*

Poängskala	Betygskala
99 - 88 poäng	laudatur
85 - 78 poäng	magna cum laude
75 - 68 poäng	cum laude
65 - 58 poäng	lubenter
55 - 48 poäng	approbatur
45 - 35 poäng	improbatur
30 - 20 poäng	improbatur
15 - 0 poäng	improbatur

BILAGA 2

Instruktion för bedömning av uppsatser i samband med finländsk studentskrivningar

Jyväskylä Universitet
Inst. för nordiska språk
40100 Jyväskylä

INSTRUKTION

Din uppgift består i att bedöma 1000 abiturientuppsatser med utgångspunkt i de kriterier (se bilaga) som används i samband med den officiella studentexamen. Du skall emellertid inte använda den normala poängskalan (99 - 88, 85 - 78 osv.), utan placera uppsatsen i stället i en av följande sex klasser: LAU, MAG, CUM, LUB, APP, IMP. Motsvarigheten mellan poängskalan och bokstavsskalan är följande (jfr. Även bilaga):

99 - 88	=	LAU
85 - 78	=	MAG
75 - 68	=	CUM
65 - 58	=	LUB
55 - 48	=	APP
45 - 0	=	IMP

Om du således anser att uppsatsen i en normal bedömningssituation (officiell studentexamen) skulle ha hamnat i klassen 75 - 68 poäng, hänför Du den till klass CUM osv. Lägg också märke till att uppsatser med 45 poäng eller mindre endast utgör en enda klass, nämligen IMP. Skriv Ditt svar på vederbörande ställe i texten (Uppsats x tillhör klass y). Skriv tydligt!

Du behöver inte understryka felen i texterna eller göra några andra anteckningar i dem om Du inte vill. Din enda uppgift är att bedöma uppsatsen klasstillhörighet enligt skalan ovan.

OBS: Om uppsatsen innehåll inte motsvarar rubriken, bedöm den i motsats till normal praxis som om en sådan motsättning inte fanns. ??? dock med en kort kommentar i sådana fall (t.ex. "Innehållet motsvarar inte alls rubriken").

99 - 88 LAU	85 - 78 MAG	75 - 68 CUM	65 - 58 LUB
<p><u>Yleisvaikutelma oikein hyvä. Miellyttävä lukea.</u></p> <p>Kieli on aidontuntuista ja sujuvaa. Kielimuoto on aiheeseen sopiva ja yhtenäinen. Lähiain virheetöntä kieltä; joitakin erehdyksiä sallittava.</p>	<p><u>Yleisvaikutelma hyvä. Esitys selkeää ja helppolukuista.</u></p> <p>Rakenteiden ja sanaston hallinta on yleensä taitavaa. Mahdollisesti joitakin ontuvia idiomeja. Varsinaisia virheitä on suhteellisen vähän.</p>	<p><u>Yleisvaikutelma tyydyttävä. Esitys usein verraten väritöntä.</u></p> <p>Kieli ei erikoisen luontevaa. Epäaitoja ilmaisuja ja kielivirheitä esiintyy runsaammin. Rakenteiden ja sanaston valinta on rajoittunutta. Virheet eivät häiritse kommunikaatiota.</p>	<p><u>Yleisvaikutelma välttävä. Verraten hankalaa luettavaa.</u></p> <p>Ilmaisuvarasto suppea, esitys pintapuolista. Suorituksessa on melkoisesti kielivirheitä. Kirjoitelman olennainen sisältö on silti esitetty ymmärrettävästi.</p>
55 - 48 APP	45 - 35 IMP	30 - 20 IMP	15 - 0 IMP
<p><u>Yleisvaikutelma heikohko. Vaikealukuista.</u></p> <p>Ilmaisuvarasto hyvin suppea ja/tai virheitä runsaasti. Yksinkertaisimmat virkkeet kuitenkin oikein muodostettuja. Paikoitellen esitystä voi olla vaikea ymmärtää.</p>	<p><u>Yleisvaikutelma heikko. Kielellisistä syistä sisältö jää useissa kohdissa hämäräksi.</u></p> <p>Virheitä runsaasti perusrakeinteidenkin käytössä. Kirjoittaja ei yleensä pysty ymmärrettävästi esittämään ajatustaan. Lukijan on yritettävä löytää kirjoittajan tarkoitus virheiden takaa.</p>	<p><u>Täysimittainen kirjoitelma, joka kielellisistä syistä ei kommunikoi.</u></p> <p>Esitys on yhtenäistä, vaikka se ei tulkitse kirjoittajan ajatuskuluja. Joukossa voi olla jokin lyhyehkö ymmärrettävä virke.</p>	<p><u>Suorituksessa hajallan hyväksyttäviä ilmaisuja, mutta ei ymmärrettäviä virkkeitä tai tehtävä suorittamatta.</u></p>

BILAGA 3

Instruktion till de 8 sverigesvenska bedömarna av texterna i Studentsvenska 79/80-korpusen

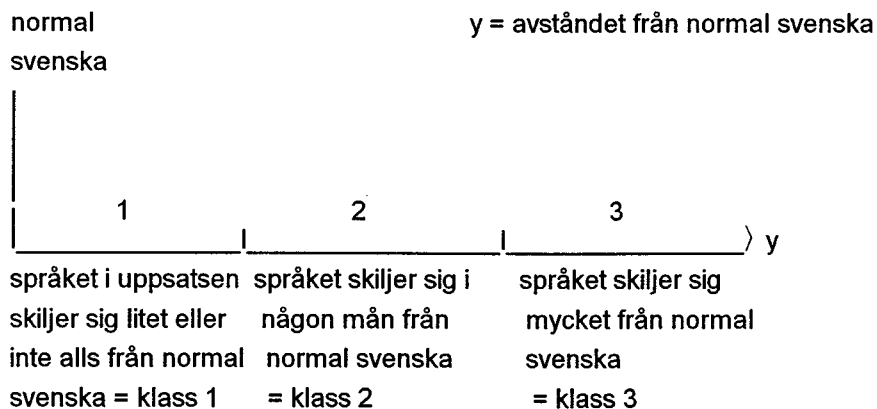
LÄS NOGGRANT IGENOM DENNA INSTRUKTION INNAN DU BÖRJAR BEDÖMA UPPSATSERNA!

INSTRUKTION

Din uppgift består i att avgöra om språket i uppsatserna...

1. skiljer sig litet eller inte alls från normal svenska
2. skiljer sig i någon mån från normal svenska, dvs. ligger någonstans mellan 1 och 3
3. skiljer sig mycket från normal svenska

Du skall alltså uppskatta hur mycket eller hur litet språket i varje uppsats avviker från normal svenska, dvs. den språkform som används av vuxna infödda svenskar, jfr. bilden nedan:



Om du tycker att uppsatsen tillhör klass 1 skriver du en etta (1) på vederbörande ställe (text x tillhör klass _____) i uppsatsen. Om du hänför den till klass 2 skriver du en tvåa (2) där, etc.

Dessutom skall du understryka de ställen som du inte förstår eller som du anser vara oklara vad betydelsen beträffar. Några kommentarer förutsätts inte men de är inte förbjudna heller.

UNDVIK ARBETSPASS SOM ÄR LÄNGRE ÄN CA. TVÅ TIMMAR. TA EN PAUS NÄR DU MÄRKER ATT DIN BEDÖMNINGSFÖRMÅGA BÖRJAR AVTRUBBAS.

BILAGA 4

Medelvärde (Mdlv) för procenten för inversionsfel och standardavvikelse

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde	Standardavvikelse
Svaga	50	26,9	33,5
Medelmåttiga	74	12,6	26,6
Duktiga	49	1,3	5,6
Totalt	173	13,6	26,9

BILAGA 5

Medelvärde för den procentuella andelen bisatser i tre betygsklasser

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde	Standardavvikelse
Svaga	50	37,6	9,6
Medelmåttiga	74	35	11,1
Duktiga	49	36,1	9,7
Totalt	173	36,1	10,3

BILAGA 6

De fyra mest frekventa verben i samband med att-satser

Verb	Svaga		Medelmåttiga		Duktiga	
	f	%	f	%	f	%
Tycka	29	28,4	39	26,4	8	10,8
Tro	20	19,6	17	11,5	7	9,5
Säga	14	13,7	15	9,5	12	16,2
Tänka	6	5,9	12	8,1	10	13,5
Totalt	102	100	148	100	74	100

BILAGA 7

Betyg vs. medelvärde (mdlv) för antal övriga fel per 100 ord

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde
Svaga	50	15,8
Medelmåttiga	74	7,9
Duktiga	49	2,8
Totalt	173	8,7

BILAGA 8

Betyg vs. medelvärde för uppsatsens längd

Betygsklass	Antalet individer	Medelvärde
Svaga	50	177,7
Medelmåttiga	74	193,3
Duktiga	49	210,2
Totalt	173	193,6