

VOKABULÄR- OCH STRUKTURTEST I INTRÄDESPROVET 1998 PÅ
INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK VID JYVÄSKYLÄ
UNIVERSITET

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

Marja Kauppila

Sanna Pesola

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|----------------------------------|
| Humanistiska fakulteten | Institutionen för nordiska språk |
| Författare Kauppila, Marja & Pesola, Sanna | |
| Titel Vokabulär- och strukturtest i inträdesprovet 1998 på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet | |
| Ämne nordisk filologi | Typ av avhandling pro gradu |
| Avhandlingen färdig Vårterminen 2001 | Antalet sidor 63 |
| <p>Sammandrag</p> <p>Syftet med föreliggande arbete är att ta reda på lexikala och strukturella problem hos sökanden som försöker komma in vid universitetet för att studera svenska. Vår avhandling handlar om inträdesprovet sommaren 1998 på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet och speciellt inträdesprovets vokabulär- och strukturdelar. Vi vill veta vad som leder till det att den ena kommer in medan den andra inte gör det.</p> <p>I teoridelen behandlar vi språkinläringens olika typer, dess typiska drag, språkfärdighetens olika komponenter och typiska drag hos en språkinlärare. Vi redogör för inläringen av lexikon och grammatik samt bedömning och testning av språkfärdighet, dvs. varför och hur man testar språkkunskaper.</p> <p>I början av undersökningen ger vi en översikt över hela inträdesprovet, men vi koncentrerar oss på vokabulär- och strukturdelar. Vi letar efter svåra punkter och försöker hitta orsaker till felen. I undersökningen kommer det fram att strukturdelen bäst skiljer testdeltagarna från varandra jämfört med framgången i hela inträdesprovet. Alla klarar sig bra i textförståelsetestet och därför är det i det här fallet ingen bra mätare. De största luckorna finns i ordförrådet och strukturerna förorsakar problem, speciellt species. Påverkan av modersmålet och andra språk förekommer ofta och även påverkan från uttalet.</p> <p>På grundval av undersökningen kan vi rekommendera att lärare i skolan och vid universitet koncentrerar sig på att lära eleverna olika strukturer och ordförråd, eftersom inträdesprovet framför allt testar kunskaper i grammatik och ordbildning. Det testar tyvärr inte hur människorna klarar sig i det verkliga livet med de kunskaper som de har.</p> | |
| Uppslagsord Testning och bedömning av språkfärdighet, inträdesprov | |
| Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto | |
| Övriga uppgifter | |

INNEHÅLL

| | |
|---|----|
| 1 INLEDNING | 1 |
| 2 OM SPRÅKINLÄRNING | 3 |
| 2.1 Olika typer av språkinläring | 3 |
| 2.2 Begreppen kompetens och kommunikativ kompetens | 5 |
| 2.2.1 Kompetens | 5 |
| 2.2.2 Kommunikativ kompetens | 6 |
| 2.3 Om undersökning kring inläring och undervisning av andraspråk | 7 |
| 2.4 Om språkinlärare | 10 |
| 3 INLÄRNING AV LEXIKON | 12 |
| 3.1 Om lexikon i språk | 12 |
| 3.2 Om mentalt lexikon | 15 |
| 3.3 Ordinläring och ordundervisning samt begreppet schema | 16 |
| 3.4 Svåra och lätta ord | 17 |
| 4 INLÄRNING AV GRAMMATIK | 19 |
| 4.1 Begreppet grammatik | 19 |
| 4.2 Inläring och undervisning av grammatik | 20 |
| 5 BEDÖMNING OCH TESTNING AV SPRÅKFÄRDIGHET | 23 |
| 5.1 Begreppet språkfärdighet | 23 |
| 5.2 Sätt att bedöma språkfärdighet | 24 |
| 5.2.1 Historisk bakgrund till språkbedömning och språktestning | 24 |
| 5.2.2 Syftet med språktest | 25 |
| 5.3 Om olika testtyper | 28 |
| 6 MATERIAL OCH METODER | 33 |
| 6.1 Material | 33 |
| 6.2 Metoder | 34 |

| | |
|---------------------------|----|
| 7 INTRÄDESPROV | 36 |
| 7.1 Textförståelse | 37 |
| 7.2 Referat | 39 |
| 7.3 Vokabulär | 41 |
| 7.4 Struktur | 43 |
| 8 VOKABULÄRTEST | 45 |
| 8.1 Beskrivning av testet | 45 |
| 8.2 Kvantitativ analys | 45 |
| 8.3 Kvalitativ analys | 49 |
| 8.4 Flerval | 49 |
| 9 STRUKTURTEST | 52 |
| 9.1 Beskrivning av testet | 52 |
| 9.2 Kvantitativ analys | 52 |
| 9.3 Kvalitativ analys | 56 |
| 10 SAMMANFATTNING | 58 |
| LITTERATUR | 61 |

1 INLEDNING

En del av människorna tycker om att lära sig språk. Några av dem vill studera språk vidare vid ett universitet och på det viset förbättra sina kunskaper i och om språket, men bara en del av de sökande kommer in. Inträdesprovet kan kräva annorlunda kunskaper än studentexamen och därför vill vi undersöka vad som har varit svårt i inträdesprovet sommaren 1998 vid Jyväskylä universitet.

Det är viktigt att testa vad man behärskar. På det sättet får man veta vad man redan kan och vad man borde förbättra. Samtidigt får läraren veta vad som är svårt och vad som är lätt att lära sig. Då kan han/hon fästa mer uppmärksamhet vid de svåra punkterna. Läraren kan därmed också undvika att ta om de punkter som eleverna redan kan. Vi hoppas att vårt arbete kommer att hjälpa lärare när de undervisar s.k. goda elever. Lärare vid gymnasier kan rikta sin undervisning till de svåra punkterna. Lärare vid universitet kan också betona undervisning av de språkliga företeelser som är svåra i inträdesprovet.

Vårt arbete ansluter sig till studiet av andraspråk. Forskarna har tidigare undersökt hur de finska abiturienterna klarar sig i studentexamen, men tidigare har man inte undersökt inträdesproven vid institutionen för nordiska språk i Jyväskylä. I detta arbete kommer vi att undersöka hur de som söker in vid ett universitet klarar sig i inträdesprovet. Många sökande har troligen haft lika bra resultat i studentexamen, men trots det har de inte samma framgång i inträdesprovet. Vi vill veta, vilka faktorer som påverkar att den ena kommer in, medan den andra inte gör det.

Vi kommer först att behandla språkinläring i allmänhet och dess olika typer. Sedan redogör vi litet närmare för kompetens och speciellt för kommunikativ kompetens. Inom undersökning av andraspråk behandlar vi kontrastiv analys, felanalys och performansanalys. Begreppet inlärspråk och dess viktigaste drag behandlas också. Eftersom inläraren har den centralaste rollen i inläringen, behandlar vi också de egenskaper som en bra inlärare bör ha.

Inträdesprovet från sommaren 1998 vid Jyväskylä universitet består av textförståelse-, referat-, vokabulär- och strukturdelar. Vi koncentrerar oss på vokabulär- och strukturdelar och därför behandlar vi litet närmare inläring av lexikon och speciellt hur ordförrådet byggs upp i

andraspråk och hur orden är organiserade i hjärnan. Därtill redogör vi också för begreppet grammatik och dess inläring och undervisning i det. I slutet av teoridelen behandlar vi vad som menas med språkfärdighet och hur man bedömer och testar den. Olika testtyper behandlas kort.

Som material i vår undersökning använder vi inträdesprovet från sommaren 1998 och speciellt dess vokabulär- och strukturdelar (175/176 stycken). Vi valde dem på grund av vår egen erfarenhet. Vi tror att de flesta svårigheterna uppstår vid dem. Vokabulär- och strukturdelar kräver att testdeltagarna kan vissa strukturer och att de inte kan undvika dem, eftersom det är fråga om ett lucktest. Vokabulärdelen innehåller också ett flervalstest.

Vi tar med alla de fyra delarna i inträdesprovet när vi presenterar resultaten i allmänhet och hur poängantalet varierar mellan olika delar. De fyra delarna är textförståelse, referat, vokabulär och struktur. Därtill har vi räknat hur poängantalet varierar bland de bästa och de sämsta i inträdesprovet. Kriteriet har varit slutpoängantalet i hela inträdesprovet. Vi vill ta reda på om man måste vara bra i alla delar eller kan det gå sämre i ett delområde och ändå komma in.

Vi behandlar som sagt närmare vokabulär- och strukturdelarna. Analysen är både kvantitativ och kvalitativ. Vi jämför olika uppgifters riktighetsgrad för att ta reda på vilka uppgifter som är svåra och vilka som är lätta. Vi räknar också korrekthetsprocenten för de olika ordklasserna. Därtill delar vi felen till olika kategorier för att se vad som är problemet i uppgifterna. Vi redogör för intressanta fall i kvalitativa analyser, t.ex. påverkan från andra språk.

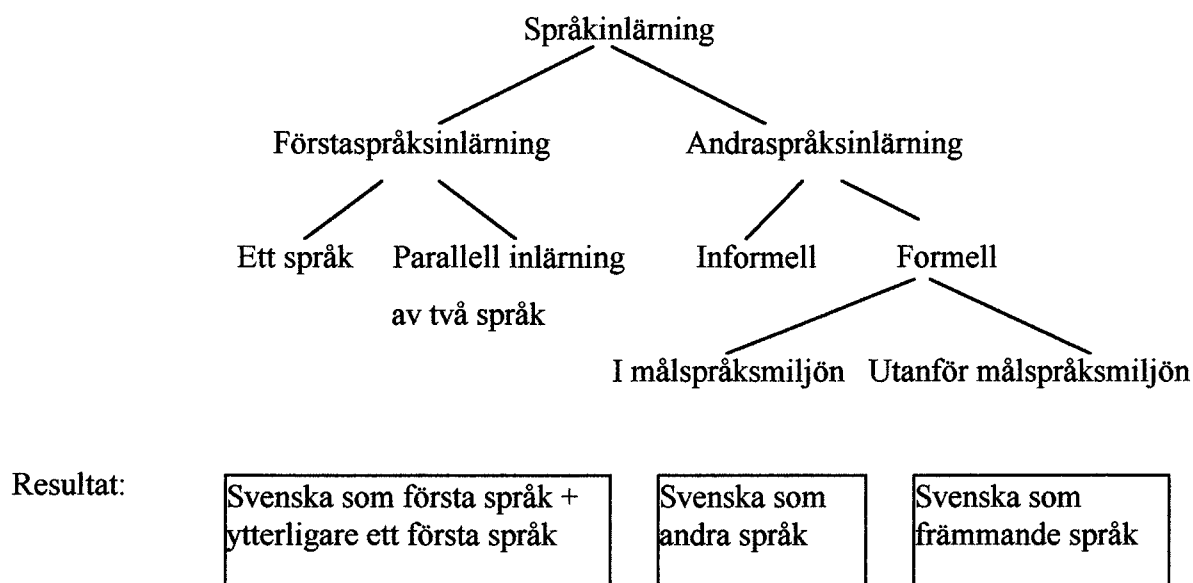
2 OM SPRÅKINLÄRNING

Inlärnin g är en inre aktiv process hos individen och därför kan den inte direkt observeras, men inlärnin gen kan resultera i ett förändrat beteende, som kan vara iakttagbart. I det fallet talas ofta om inlärarens prestationer. Varje prestation är ett övningstillfälle, efter vilket nivån på prestationen kan stiga, och då har inlärnin g troligen skett. Prestationsförändring är dock inte samma sak som inlärnin g, utan den kan betraktas som en indikator på att inlärnin g äger rum. Prestationsnivån kan ändras genom övning, men den håller inte alltid längre än en viss tid. Förändring är inte heller alltid positiv, utan den kan också vara negativ. (Ericsson 1989, 74-75.)

Informationen kan delas upp i deklarativ och procedural information. Deklarativ information är information om någonting, medan procedural information är information om hur någonting ska göras. Språkinlärnin g kan beskrivas som ett växel spel mellan utvecklandet av deklarativ kunskap och procedurkunskap i en skolsituation. Procedurkunskap utgörs då av det, som inlärare n kan göra med språket, dvs. hur han kan tillämpa språkets regler i kommunikationssituationen och deklarativ kunskap är inlärarens medvetna kunskap om språkets regler. Inlärarens språket har både automatiserade regler och regler, som ännu är under utveckling. Språkkunskap betyder förmågan att använda språklig information på det sätt som språkanvändningskraven förutsätter. Nivån på deklarativ kunskap påstås vara hög i Finland, men det finns skäl att förbättra kunskaper i procedural kunskap. (Kristiansen 1999, 10-11; Tornberg 1999, 64-66.)

2.1 Olika typer av språkinlärnin g

Det finns två huvudtyper av språkinlärnin g: förstaspråksinlärnin g och andraspråksinlärnin g. Förhållandet mellan olika typer av språkinlärnin g och deras resultat visas i figur 1.



Figur 1 Olika typer av språkinläring och deras resultat (enligt Viberg 1987, 9)

Förstaspråksinläring betyder att ett barn lär in ett språk innan något annat språk etablerats. Ett barn kan lära in två språk samtidigt innan någotdera språket har hunnit etablera och därför kan ett barn ha två förstaspråk. Andraspråksinläring äger rum däremot först efter ett språk redan lärts in. Andraspråksinläringen kan delas upp i formell och informell språkinläring. Formell språkinläring betyder att inlärare lär sig språket med hjälp av undervisning och ofta utanför målspråksmiljö. Informell språkinläring betyder däremot att inläringen sker utan undervisning och oftast i målspråksmiljö. Om inläringen sker i målspråksmiljön är resultatet språket som andra språk. Om inlärare lär sig något språk utanför målspråksmiljön, talas det om inläring av främmande språk. Semiformell inläring kombinerar element från både informell och formell språkinläring. Inläraren vistas i målspråksmiljö men får också undervisning i språket. (Viberg 1987, 9-11; Tingbjörn 1994, 77.)

En del forskare har gjort en skillnad mellan tillägnande och inläring. Tillägnande (acquisition) är en omedveten process som är till stor del identisk med barnets förstaspråksinläring. Inläring (learning) är däremot en medveten process som resulterar i kunskap om språkets regler. Det är oftast så att en inlärare skriver bättre än talar främmande språk eller tvärtom. Skillnaden mellan färdigheterna är vanligen störst i början av studierna. Orsaken till detta är hur eleven har lärt sig språket: formellt eller informellt, dvs. om han har lärt sig språket genom att lära sig regler eller genom att använda språket i kommunikationen. (Krashen 1985, 1; Huhta & Takala 1999, 183.)

I Finland är situationen litet komplicerad eftersom Finland är ett tvåspråkigt land. En del lever i målspråksmiljön, när de lär sig svenska, men största delen av eleverna bor i helt finskspråkiga inlärningsomgivningar. Det beror på boningsorten, hur mycket svenska man hör. Därför är det svårt att säga allmänt, om det handlar om formell eller informell inläring i Finland.

Alla människor når inte en infödd kompetens utan de stannar på vägen och tar sig inte vidare. Då talas det om fossilisering. Fossilisering kan vara en följd av otillräcklig input eller av inputs dåliga kvalitet (för låg). Inläraren kan också sluta lära sig mera språk, eftersom han tycker att han redan kan tillräckligt. En orsak är att om han inte känner sig avspänd, använder han inte all den kunskap som han har. En orsak kan ytterligare vara att inläraren har lärt sig felaktiga former som kan ses i hans prestation. Då är även input full med felaktiga strukturer. Fossiliseringen händer ofta, när det är fråga om en äldre person som försöker lära sig ett nytt språk. Äldre personer lär sig snabbare i början, men yngre uppnår oftare en infödd talares kompetens. (Krashen 1985, 43-47; Linnarud 1993, 41, 79-80.)

Om inläraren vill klara sig i vardagliga grundsituationer räcker relativt begränsade språkkunskaper. Inlärarna kan vanligen tillägna sig språk ganska lätt i naturliga språkanvändningssituationer, men undervisningen hjälper i alla fall. Läraren kan påverka inlärningsprocessen och få den att bli mera effektiv. På det sättet kan inläraren uppnå en viss korrekthetsnivå i språkanvändningen, men språkundervisningen koncentrerar sig ofta för mycket på den i stället för flytet. Läraren behöver inte korrigera alla fel utan helheten är det viktigaste. (Sajavaara 1999a, 117; Sajavaara 1999b, 74-76, 95-96.)

2.2 Begreppen kompetens och kommunikativ kompetens

2.2.1 Kompetens

Chomsky har introducerat begreppen kompetens (competence) och performans (performance). Han (1970, 4) definierar talarens/lyssnarens kunskap om språket som kompetens och performans är däremot språkets användning i en konkret situation. Hans

kompetensbegrepp kan sägas vara ett abstrakt begrepp, som står i förbindelse med intuition. Det handlar mest om grammatisk eller lingvistisk kompetens. Kompetensbegreppet var i början bara inriktat på den infödde talarens kompetens, men det ställdes senare som ett mål i undervisningen i främmande språk. (Tornberg 1999, 40.) Kompetens kan sägas betyda att inläraren måste känna till språkets syntaktiska och sociala regler och också hur meningar sätts ihop till text eller till samtal och därtill måste han kunna utnyttja kommunikativa strategier. (Linnarud 1993, 21.)

2.2.2 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens definieras som ett överordnande begrepp, som innehåller många olika faktorer. Att veta att ett uttryck är möjligt, passande och att det faktiskt används hör till den kommunikativa kompetensen. Möjlighet betyder att veta om ett yttrande verkligen är tänkbart, även om det är grammatiskt korrekt. Lämplighet betyder däremot att yttrandet är passande i den sociala situationen så att det har rätt socialt värde. När yttrandet används, får den inte betraktas som t.ex. för vulgär. Yttrandet måste således vara korrekt, passande och det bör verkligen användas. Denna syn på kompetens flyttar huvudvikten från den grammatiska kompetensen till hela talhandlingen. (Chomsky 1970, 10-11; Hymes 1974, 12-16; Tornberg 1999, 40.)

Sheils (enligt Tornberg 1999, 41-42) definierar den kommunikativa kompetensen med hjälp av sex olika komponenter: Chomskys lingvistiska kompetens, Hymes' sociolingvistiska kompetens, diskurskompetens, strategisk kompetens, sociokulturell kompetens och social kompetens. Diskurskompetensen betyder förmågan att skapa sammanhang i separata yttranden enligt kommunikativa mönster. Strategisk kompetens avser strategier som man använder som kompensation när språkförmågan inte räcker till. Sociokulturell kompetens avser kunskaper om målspråklandets sociokulturella kontext och social kompetens innebär förmågan att samverka med andra, vilket kräver självförtroende.

Målet med främmandespråksundervisning har ofta definierats som kommunikativ kompetens, som omfattar de fyra färdigheterna: hör-, tal-, läs- och skrivfärdighet. Den kommunikativa förmågan har börjat betonas, eftersom det ofta händer att inlärare inte kan konstruera

yttranden som hör till vanlig kommunikation. Genom att betona den kommunikativa kompetensen flyttas huvudvikten från formella aspekter till innehållsmässiga aspekter. Det är viktigt att förstå främmande språk och göra sig själv förstådd med hjälp av det främmande språket. Att träna främmande språk borde därför vara kommunikationsorienterat. Språket borde användas i autentiska situationer både muntligt och skriftligt. (Gaarn Andersen & Risager 1981, 19, 21, 51; Kristiansen 1999, 7-8.)

2.3 Om undersökning kring inläring och undervisning av andraspråk

Den moderna forskningen av andraspråksinläring har börjat med kontrastiva studier på 1950-talet. Forskarna försökte ofta ta reda på vilka faktorer som leder till att inlärnarna gör fel när de använder främmande språk. De konstaterade att vissa detaljer i det nya språket vållar större svårigheter än andra. De kan gälla ljud, prosodi eller grammatiska strukturer. Även pragmatiska omständigheter kan vara problematiska. Språkinlärare behöver nämligen inte bara kunna bilda korrekta yttranden utan också veta när den ena eller den andra strukturen ska användas. (Hyltenstam 1979, 11-12.)

Kontrastiv analys undersöker systematiskt skillnader och likheter mellan två språk. Oftast jämförs bara vissa detaljer med varandra. Kontrastiv analys uppstod på 1940-talet i USA och bedrevs senare både i USA och i Europa. Den kontrastiva analysen på 1950-talet grundade sig på den behavioristiska språksynen, som var den gällande inläringsteorin på den tiden. Den betonar att inläringen av nya beteenden påverkas av tidigare inlärd beteendemönster. Antingen underlättar de eller hindrar inläringen. Om man jämför ett större antal språk med varandra på en gång, talas det om språktypologi. (Hyltenstam 1979, 14-15.)

Transfer eller överföring är ett centralt begrepp i den tidiga kontrastiva analysen. Transfer betyder överförandet av drag från modersmålet eller från något annat språk till det inlärd språket. Det som är likt mellan språken är oftast lätt att lära sig och då sker det positiv transfer. På samma sätt sker det negativ transfer om strukturerna i språken skiljer sig från varandra. Sådana punkter är också svåra att lära sig. Skillnaderna kan enligt denna syn likställas med svårigheter. Syftet är att förutsäga och förklara de problem som en person med

ett språk som modersmål stöter på vid inläring av ett annat och inläringssvårigheter. (Hyltenstam 1979, 14-15; Viberg 1987, 51; Linnarud 1993, 33.)

Det är emellertid svårt att jämföra olika språk med varandra. Oftast hittar man likheter på text- eller diskursnivån och inte på språknivån. I kontrastiv analys koncentrerar man sig på detaljer och inte på större helheter. Forskarna granskar t.ex. hur genitiv uttrycks i finskan och svenskan. Möjligheterna är ofta många, eftersom en och samma sak kan översättas på många olika sätt utan att innehållet blir olikt. Man kan emellertid inte avhjälpa alla fel genom att jämföra modersmålet och målspråket, speciellt när man undersöker grammatiska fel. Det förekommer ofta sådana (speciellt grammatiska) fel, som inte har sina grunder i modersmålet. Uttalet präglas däremot ofta av modersmålet. Det är väldigt svårt att försöka förklara en komplicerad psykologisk process genom att bara titta på språkets system. (Linnarud 1993, 35; Sajavaara 1999a, 112.) Vi använder kontrastiv analys i vår undersökning i någon mån, t.ex. när det gäller klar påverkan från andra språk.

På 1960-talet började den kognitivt baserade inläringsteorin göra sig gällande. Den förutsatte att andraspråkinläraren prövar aktivt hypoteser om det främmande språkets struktur och att andraspråksinläringen bygger på det. Forskarna började anta att det uppstår andra avvikelser från målspråkets norm än bara de som kan föras tillbaka till modersmålet. Därför räcker den kontrastiva analysen inte ensam till. Forskarna började koncentrera sig på att studera fel och finna förklaringar till deras uppkomst. Metoden kallas för felanalys. (Hyltenstam 1979, 20-21.)

Viberg (1987, 36) konstaterar att felanalys är en undersökningsmetod som går ut på att forskaren samlar fel hos inlärare och sedan systematiserar och försöker förklara dem. Felen ansågs ofta vara någonting negativt, men det är de inte alltid. Felen är också ett tecken på att det sker utveckling. De är en del av inlärningsstrategin, där inläraren bildar och testar sina hypoteser om språket. Endast en del av felen kan förklaras med hjälp av modersmålet. (Linnarud 1993, 36-37, 41.)

Felanalys granskar felen systematiskt för att kunna identifiera faktorer som förorsakar fel och för att därmed kunna undvika förekomsten av fel och styra språkundervisningen så att det inte uppstår fel. Det finns tre typer av fel: sådana som är förorsakade av modersmålet

(interlingvala), sådana som är förorsakade av målspråket (intralingvala) och sådana som undervisningen förorsakar, dvs. när eleven drar felaktiga slutsatser från lärarens undervisning. Därtill kan man också räkna kommunikationssituationen som en källa för fel. När man måste tala snabbt, utelämnar man ofta redundanta drag. Sådana redundanta drag är ofta t.ex. böjningsändelser. Sådana strukturer tillsammans med övergeneraliserade och förenklade strukturer kallas för utvecklingsstrukturer. Ofta är det emellertid svårt att förklara vad som förorsakar ett visst fel. Det finns också sådana fel som inläraren själv kan korrigera t.ex. slarvfel. (Hyltenstam 1979, 21-22; Sajavaara 1999a, 104, 116.)

Det är viktigt att försöka få bort sådana fel som stör kommunikationen. Inlärarspråket är inte en felaktig form av målspråket utan ett mellansteg på väg mot målspråksnormer. Det hjälper inte att påpeka felen för en inlärare, om den information, som inläraren kan få utav korrigeringen, inte förs till inlärarens version om hur språket ska användas. Inläraren borde med hjälp av lärarens korrigeringskunna omforma sina scheman (se avsnitt 3.3). (Sajavaara 1999a, 117-118.) Vi använder också felanalys i vår undersökning. Vi delar felen till olika kategorier och försöker förklara varför det förekommer fel.

Inlärarens språk kan tänkas ligga mellan källspråket, dvs. modersmålet, och målspråket. Inlärarspråket innehåller ofta avvikande former, som vanligen inte har någon direkt motsvarighet i målspråket eller i modersmålet. Inlärarspråket har ett eget språkssystem som utvecklas hela tiden på väg mot en fullständig behärskning av målspråket. (Viberg 1987, 6.) Det kan dock ifrågasättas om någon talare - inte ens modersmålstalare - kan något språk fullständigt.

Inlärarspråket uppvisar både transferfel och utvecklingsfel. Transferfel är ett synbart bevis på tidigare inlärd språk. Utvecklingsfel har slående likheter med de fel som barn gör när de lär sig sitt modersmål. Inlärarspråket utvecklas liksom barnspråket i stadier. I början har inläraren ettords- eller tvåords-satser och fraser som lärts in i sin helhet, men med tiden blir inlärarspråket alltmer målspråkslikt, när inläraren kontinuerligt reviderar och omstrukturerar sina hypoteser om hur språket fungerar. (Tornberg 1999, 63-64.)

Inlärarspråket kan naturligtvis bättre beskrivas om alla de strukturer som språkinläraren använder sig av analyseras. En analys av hela språkinlärarens språk, både det som är rätt och

det som är fel i förhållande till målspråket kallas för performansanalys. Den är speciellt viktigt för lärarna, eftersom läraren behöver kunna observera även små framsteg, även om det bara innebar en frekvensökning av riktiga strukturer. (Hyltenstam 1979, 23-24, 30.) Performansanalys är den viktigaste analysmetoden i vår undersökning.

2.4 Om språkinlärare

Undervisningens innehåll är beroende av samhällets syn på vad som är viktigt. Språkämnen påverkas av hur stor roll samhället ger åt språkkunskaperna. Nuförtiden betonas förmågan att kunna kommunicera på ett främmande språk, eftersom internationaliseringen är ett mål med uppfostran i samhället. Eleverna måste se sambandet mellan det som de lär sig i klassrummet och verkligheten, eftersom eleven på det sättet kan känna sig närhet till de människor som talar språket och till deras värld. Eleverna måste bli medvetna om hur var och en av dem lär sig bäst och därför har de ett ökat ansvar för sin egen inläring. (Tornberg 1999, 17, 25-26.)

Inläraren har idag en viktig roll i språkundervisningspedagogiken. Inläraren har blivit en självständig person som själv lär in olika saker med hjälp av läraren. Det finns emellertid många olika faktorer som påverkar inlärningsresultat och det hur långt man kommer på väg mot målspråket. (Linnarud 1993, 78.) En del av faktorerna presenteras i detta avsnitt.

Åldern påverkar både själva inlärningsprocessen och dess slutprodukt, men vuxna och barn har inte någon sämre position i förhållande till varandra. De vuxna inlärarna kan ha svårigheter eller hämningar att använda språket. Olika slags yttre faktorer påverkar dem mera än barn som ofta vågar använda språket. Om man börjar lära sig ett annat språk som barn, har man bättre möjligheter att uttala målspråket utan brytning. Därför är det också så att barn når en högre slutlig färdighetsnivå speciellt när det gäller uttalet. När det gäller syntax och morfologi, är inläringstakten på tidigare stadier högre hos vuxna än hos barn. (Viberg 1987, 92, 94; Sajavaara 1999b, 89-90.)

Personligheten spelar en stor roll i inläringen. Det är emellertid svårt att visa hurdana egenskaper som gör en individ till en bra inlärare. Man har kunnat konstatera att om en individ har flera tillfällen att använda språket, sker också inläringen snabbare. En bra inlärare vågar prova och tar kontrollerade risker. En bra inlärare har en stark självkänsla, hög

självuppfattning och stort självförtroende. Därtill tål en bra inlärare viss osäkerhet. (Linnarud 1993, 83-88.) Det finns knappast någon perfekt inlärare. Nästan alla kan emellertid bli bra inlärare, om de bara vill.

En skicklig inlärare behärskar ett vitt urval inlärningsstrategier och kan alltid välja den strategi som bäst motsvarar hans målsättning. Målet reglerar det som en individ strävar efter att göra, men inläringen regleras av de vad individen i själva verket gör. Inlärningsstrategin bestämmer också över det vad man lär sig utav saken. Färdigheter om hur man styr aktiviteterna målorienterat kallas för metakognitiva färdigheter. Inläraren måste t.ex. kunna styra sin uppmärksamhet medvetet. Metakognitiva kunskaper är däremot kunskap om ens egna kognitiv-emotionala processer. En människa kan veta att hon vet eller inte vet någon sak. (von Wright 1993, 17-18, 21.)

Motivationen är en viktig faktor i språkinläringen. Det är bättre om motivationen kommer inifrån än om den kommer utifrån. Ibland brukar föräldrarna kräva att barnen ska lära sig någonting, men resultaten blir bättre om individen själv vill lära sig. Attityder till kulturen och språket har visat sig vara viktiga för språkinläringen. Lärarens och kamraternas attityder till språket och kulturen där språket talas har en stor betydelse för individen. Den allra viktigaste källan för inläraren är emellertid känslan av att lyckas. (Linnarud 1993, 89-93.) I inträdesprovet är alla deltagare motiverade - åtminstone på något sätt.

3 INLÄRNING AV LEXIKON

3.1 Om lexikon i språk

Kunskap om ordens egenskaper och användningar kallas för lexikal kompetens. Det som man måste veta för att kunna ett ord är dess fonologiska, ortografiska och morfologiska uppbyggnad, kategoritillhörighet (ordklass) samt syntaktiska och betydelsemässiga egenskaper. Till de betydelsemässiga egenskaperna hör ordets semantiska uppbyggnad och betydelserelationen till andra orden, t.ex. motsats- och hyponymirelationen. De närliggande orden kan ha olika stilvärden och olik omfång. T.ex. finskans *isoäiti* motsvaras av både *mormor* och *farmor*. Ordets olika betydelsers relation till varandra och bibetydelser måste också kännas till. Selektionsrestriktioner berättar, vilka ord som kan kombineras med ett visst ord. (Hammarberg & Svensson 1975, 84-86; Stroud 1979, 174-175.)

Det räcker inte att man bara förstår ordet utan man måste kunna böja det och känna till dess betydelser som kan vara många. Polysemi kallas situationen, där ordet har många skilda betydelser. Ordet måste kunna användas i rätta kontexter, som t.ex. i fasta fraser, där ordet kan ha någon annan betydelse än vad det vanligen har. Fraserna kan se väldigt olika ut i olika språk. (Viberg 1989, 103; Tingbjörn 1994, 10-11.)

Att kunna ord var länge viktigt bara för att inläraren skulle kunna förstå grammatiska strukturer, men nuförtiden har ordkunskapen en viktig roll i undervisningen. Ordkunskap är nämligen en avgörande faktor för en människas språkbehärskning. Om man har ett stort ordförråd, kan man variera och nyansera sina tankar. Ett litet ordförråd hindrar uttrycksmöjligheterna, även om man kan tala grammatiskt korrekt. Det är viktigt att lära sig ord, men man måste ofta göra det på egen hand. Därför borde lärarna ge eleverna ordbildningsmönster som underlättar inläringen av nya ord. Det finns två typer av ordbildningsmönster: produktiva och improduktiva mönster. De improduktiva mönster hör till lexikonkunskap, men inläringen av de produktiva mönstren skulle hjälpa inläraren att utnyttja alla de orden som han har lärt sig i början för att bygga upp ett större ordförråd. (Hammarberg & Svensson 1975, 84, 87-88, 93; Hankaniemi 1989, 109; Tingbjörn 1994, 94.)

Man kan aldrig behärska ordförrådet fullständigt. Ordförrådet är olikt stort hos olika individer och även hos modersmålstalare. Ordförrådet i ett språk är ett öppet system, dvs. man kan alltid bilda nya ord. Forskarna har räknat att man behöver kunna ungefär 25 000 – 30 000 ord för att kunna följa med en vanlig tidning. Talspråket utnyttjar ofta ett mindre ordförråd än skriftspråket. De vanligaste orden bär inte mycket information i sig som t.ex. verben *ha* och *vara*. Det centrala ordförrådet i ett språk är stabilt. (Hammarberg & Svensson 1975, 91-92; Tingbjörn 1994, 10.)

Ordförrådet kan delas in i passivt och aktivt ordförråd. Aktiv ordanvändning betyder förmågan att själv använda ett ord på ett lämpligt sätt. Passivt ordförråd betyder däremot att inläraren förstår ordet när någon annan använder det. Inläraren är emellertid inte passiv. Repetition utgör en viktig del av ordinlärningen, speciellt om man vill få något ord från det receptiva till det produktiva ordförrådet. Om inläraren själv har använt ordet upprepade gånger, lagras ordet bättre in i minnet. (Enström & Holmegaard 1993, 175-176.)

Ordinlärning är ofta en följd av omfattande och varierande textläsning och muntlig kommunikation på målspråket. En elev som läser utvecklar hela tiden sin förståelseförmåga. Det betyder att eleven skapar sig fungerande inre bilder. Elevens begreppsförståelse breddas genom läsningen och det passiva ordförrådet växer. När man läser en text, kan man använda gissningsstrategier som hjälp. Innehållet i texten, ordklassstillhörigheten, kännedom av ordbildningsmönster och liknande ord på modersmålet eller på något annat bekant språk hjälper en att gissa vad ett ord ungefär betyder. Det finns också under- och överordningar som uttrycks med konjunktioner och adverb. Även sambandsorden som *nämligen*, *alltså* osv. hjälper till när man försöker ta reda på vad texten berättar om. Med hjälp av läsandet av skriftspråket kan ett barn uppfatta språkligt mer komplexa relationer. Allt detta påverkar skrivförmågan och ännu mera om ett barn också kan diskutera vad han har läst. (Enström & Holmegaard 1993, 176-177; Frisell 1993, 267-268.)

Förståelsen av talat eller skrivet språk beror inte enbart på avkodningen av enstaka bokstäver, ljud, ord och satser utan den beror även på det vi redan vet om ämnet. Utifrån textsammanhang och bakgrundskunskaper kan inläraren tolka det som han hör eller läser. Läsaren och lyssnaren har en informationslucka som han strävar efter att fylla. Denna strävan har en stor betydelse för förståelsen, eftersom den strukturerar informationen åt

läsaren/lyssnaren. Den möjliggör läsaren att läsa mellan raderna och dra slutsatser, som egentligen inte finns i den information som han får. Inferens kallas resultatet av den bearbetningsprocess, i vilken läsaren/lyssnaren skapar sig ett sammanhang i texten. (Tornberg 1999, 77-78.)

Den tidigare mycket populära översättningsmetoden, dvs. att inläraren översätter från källspråket till målspråket, kan leda till att eleverna koncentrerar sig på det som de inte kan (t.ex. enstaka ord) i stället för vad de redan kan. Textförståelse anses ofta betyda detsamma som översättning. De okända orden styr ofta inlärares textförståelseprocess. Inlärares borde redan i början använda sina förkunskaper om ämnet, om andra språk och om målspråket. (Tornberg 1999, 28-29, 78.)

En person som kan grunderna i ordbildningen kan förstå och använda 2-4 gånger mera ord än en person som inte kan dem. Det är ofta effektivare på lång sikt att lära sig ordets betydelse genom att gissa ordet eller dra en slutsats av kontexten än genom att förklara med synonymen eller med motsvarigheten på modersmålet. Att dra slutsatser kräver en djupare processering än receptiv undervisning. Inläraren måste emellertid vara säker på att ha förstått ordet rätt. (Takala 1989, 6, 9.)

Flera tillfällen till samtal utgör en viktig del av ordinläringen. Man måste läsa och skriva själv för att utöka sitt ordförråd. Ord ingår alltid i ett sammanhang och det är viktigt att inläraren får använda orden i konkreta och meningsfulla situationer, eftersom de ger inläraren bättre möjligheter att lära sig nya ord. Inläraren måste få stimulans att använda språket i tal och skrift. Om man har ett behov att använda ett nytt ord, är det lättare att lära in ordet. När det gäller andra- eller främmandespråksundervisning är det viktigt att barnet har hunnit bygga upp sitt eget modersmål, eftersom ett bristande ordförråd i modersmålet kan leda till svårigheter längre fram. Begreppsbildningen sker med hjälp av modersmålet. Man måste förstå nya företeelser med hjälp av den egna kulturen. Kulturskillnaderna kan ibland vara väldigt stora. (Enström & Holmegaard 1993, 165-166.)

3.2 Om mentalt lexikon

För att orden ska kunna användas i olika situationer måste ordförrådet vara effektivt organiserat och lagrat i hjärnan. Forskarna talar ofta om ett mentalt lexikon som finns i hjärnan. Det innehåller den information om orden som man måste känna till för att kunna kommunicera. Man behöver fonologisk, ortografisk, syntaktisk, morfologisk och semantisk information om orden innan man kan börja använda dem. Det mentala lexikonet motsvarar psykologiskt ordböcker. Det registrerar kopplingen mellan en ordform och dess betydelse. (Viberg 1989, 102-103; Sigurd 1991, 104.)

Det som man vill minnas måste medvetet kodas in i långtidsminnet. Sedan lagras det som man har kodat in för att vänta tills man behöver kunskapen igen. Vid framlockningen av informationen aktiveras desamma ledtrådar som användes vid inkodningen. Om orden har lärts in i ett sammanhang och med en personligt förknippad mening, är det lättare att plocka fram informationen på nytt. Det finns olika vägar till lexikonet, när det gäller förståelse och produktion. Vid produktionen används oftast en betydelseväg och vid förståelse en formväg. (Sigurd 1991, 105; Tornberg 1999, 96-97.)

Associationstester, där forskarna har bett försökspersonerna nämna det ord som de först kommer att tänka på, när de hör ett visst ord, har visat att orden är organiserade enligt fonologiska och semantiska egenskaper i hjärnan. Ett exempel om semantiska egenskaper är motsatta ord som *vit* och *svart* och ett exempel om fonologiska egenskaper är de ord, som börjar med samma bokstav, som *vit* och *våt*. Barn brukar ge flera syntagmatiska associationer, dvs. associationer till ord som skulle kunna stå före eller efter det efterfrågade ordet, t.ex. *jama* till *katt*. Vuxna brukar däremot ge flera paradigmatiske svar, dvs. ord ur samma syntaktiska eller semantiska klass, t.ex. *katt* till *hund* och *bräker* till *skaller*. Mindre frekventa ord i associationslistorna brukar ges efter längre tid än de ord som förekommer oftast. (Viberg 1989, 103-104; Sigurd 1991, 104.)

Andraspråksinlärare brukar ge flera fonologiska associationer än infödda talare. Fonologiska associationer tycks byggas upp tidigare än semantiska. Därför har forskarna kunnat förklara varför receptionen utvecklas snabbare än produktionen. Man behöver fonologiska egenskaper, när man hör någon annan tala, men när man själv talar, behöver man semantiska

egenskaper. Om man t.ex. inte känner till något ord, försöker man förklara det med semantiskt baserade omskrivningar. (Viberg 1989, 104.)

När orden är strukturerade efter semantiska egenskaper i hjärnan, talas det om ordförrådets semantiska struktur. De flesta orden verkar utgöra ett nät associationer, som kan kallas för semantiska fält. Orden inom ett semantiskt fält har en gemensam betydelsekärna, som t.ex. att alla ord anger form eller färg. Grunderna för grupperingen av ordförrådet tycks vara utomspråkliga, dvs. likadana i olika språk. Orden kan delas i semantiska fält enligt betydelsen. Betydelsefält kan vara t.ex. färg, form eller djur. Det finns ofta hierarkiska relationer inom olika semantiska fält. Vissa begrepp är överordnande och vissa underordnande begrepp. *Djur* är t.ex. ett överordnande begrepp till begreppen *katt* och *hund*. Antonyma dvs. motsatta ord ligger också nära varandra. Det har man fått fram genom att undersöka felsägningar. Det förekommer ofta fonologiska felsägningar, men också semantiska. (Hankaniemi 1989, 107; Viberg 1989, 104-105, 107.)

3.3 Ordinläring och ordundervisning samt begreppet schema

Den regerande inläringsteorin är nuförtiden konstruktivism. Den betonar elevens roll i inläringen. Emotionen och motiven att lära sig spelar också en stor roll. Inläraren konstruerar ny kunskap utgående från den gamla kunskapen. Ny information både kompletterar och vid behov formar om den gamla kunskapen. Konstruktivism betonar att informationen konstrueras i socialt umgänge. (Kristiansen 1999, 12, 21.)

Kunskaper och information ordnar sig som scheman i minnet. Det som ska läras in analyseras kring den information som redan finns i långtidsminnet. Schemana är väldigt individuella på grund av individernas olika upplevelser och kulturomgivning. Inlärningsresultatet är dåligt om det, som håller på att läras in, har litet med inlärarens gamla scheman att göra. Om schemat är bra organiserat, är det lätt att tillägna sig ny information. Om undervisningen, uppfostran eller själva informationen är felaktig, blir också schemana felaktiga. Det är väldigt svårt att korrigera felaktiga scheman, som det exempelvis framgår av olika attityder till främmande kulturer. (Kristiansen 1999, 25-27, 30.)

Scheman kan se väldigt olika ut. De är ofta i hierarkiska ordningar. Schemana borde organiseras så att de viktigaste kommer först för att t.ex. möjliggöra en krävande performans på ett främmande språk. Mycket komplexa scheman kallas script. Scriptet förbinder olika scheman med varandra till ett stort kunskapsområde. Ju fler erfarenheter en individ har inom ett område, desto lättare är det att tillägna sig ny information. (Kristiansen 1999, 27; Tornberg 1999, 15.)

Språket är redan naturligt organiserat så att vissa ord hänger lätt tillsammans på grund av deras associativa betydelse, vilket leder till att de lättare kan hämtas ur långtidsminnet. Språkets associativa struktur hjälper med förståelsen och med inlärares egen produktion, eftersom inläringen alltid är situations- och kontextbunden och de tidigare schemana styr inläringen. Inläringen är resultat från inlärares aktiva verksamhet och därför har metakognitiva kunskaper en stor betydelse i inlärningsprocessen. Flervalsuppgifter brukar inte mäta inläringen på det bästa möjliga sättet, eftersom de inte kräver inlärares hela uppmärksamhet, utan inlärares koncentrerar sig på en liten del av texten. (Kristiansen 1999, 15, 23-24.)

3.4 Svåra och lätta ord

Inläringssituationen och några andra faktorer påverkar den ordning i vilken ordförrådet lärs in. Inlärares tenderar dock att passera vissa stadier i en bestämd ordningsföljd. Det gäller för de mest centrala och strukturerade delarna av ordförrådet. Det finns några verb som man brukar använda med överextension. Dessa verb kallas nukleära verb inom sina fält. Inlärares har en tendens att övergeneralisera *gå* och *titta*. Inlärares kan t.ex. säga **gå till Sverige*. Nukleära verb använder man ofta, när man har luckor i sitt ordförråd. Ett visst ord eller uttryck kan också användas som sammanfattande uttrycksmedel för närbesläktade begrepp, även om modersmålet skulle göra en skillnad mellan orden. Nyanserna lider av detta. Som exempel kan det nämnas användning av ordet *bra* i inlärares språk. Det används i stället för *bra, god, snygg, trevlig* osv. Inlärares brukar också förenkla sitt språk och försöka klara sig med få ord och det kan kallas för lexikal förenkling. Ordförrådet är begränsat både kvantitativt och kvalitativt. Konsekvensen är att ett mindre antal ord måste täcka samma betydelseområde som ett större antal ord i modersmålet. Inlärares har också en tendens att

kraftigt utnyttja en mindre andel av de inlärdas orden i produktionen. Både kunskapen och kontrollen är då begränsade. (Stroud 1979, 175-176, 215; Viberg 1989, 108-110.)

När kommunikationen måste hållas flytande, används oftast fem kommunikationsstrategier. Inläraren kan använda en generellare term än den som han hade velat använda eller en mera specifik (*stol* för *sittmöbel*). Andra möjligheter är att använda en samhyponym, som t.ex. *hatt* för *mössa*, hitta på ett nytt ord med målspråksmönster eller använda omformulering (*inte nervös* för *lugn*). (Stroud 1979, 216.)

Transfer spelar också en roll när det är fråga om ordförråd. Inlärarna har en tendens att favorisera sådana ord som har en motsvarighet på modersmålet och undvika sådana som inte har en motsvarighet. Semantisk differentiering betyder att ett ord på modersmålet kan ha flera motsvarigheter på målspråket eller tvärtom. (Viberg 1989, 111, 113.)

Det finns flera faktorer som avgör om ett ord är lätt eller svårt att lära sig. Frekvensen är en viktig faktor, men om ordet förekommer i många olika sammanhang, är det svårt att lära sig. Om ordet finns också på modersmålet, är det lättare att lära sig. Sådana ord som har en klar betydelse är lättare att lära sig än sådana som har en stor betydelsevariation. (Enström & Holmegaard 1993, 171-172.)

4 INLÄRNING AV GRAMMATIK

4.1 Begreppet grammatik

Varje språkbrukare måste ha någon sorts mekanism i sin hjärna för att kunna använda ett språk. Denna mekanism kan kallas för en intern grammatik. En extern grammatik är däremot en beskrivning av den interna grammatiken med hjälp av explicita regler. En genomgång av en extern grammatik strävar efter att göra eleven medveten om strukturer och deras användning och att få den interna grammatiken att fungera smidigare. Språkets grammatik strävar efter att vara en deskription av talarens ideala interna kompetens. Den kallas för en generativ grammatik. Generativ grammatik består av tre komponenter: syntaktisk, fonologisk och semantisk komponent. Den syntaktiska komponenten specificerar för varje sats en djupstruktur, som avslöjar satsens semantiska interpretation, och en ytstruktur som avslöjar satsens fonetiska interpretation. På det sättet hänger alla tre komponenter samman. När man känner till det egna språkets struktur kan man se olikheter mellan det egna och det nya språket. (Chomsky 1970, 4, 15-16; Andersson 1993, 9-10, 14.)

Hela språksystemet består av fem delsystem: fonologi, morfologi, lexikon, syntax och semantik. Fonologi, lexikon, morfologi och syntax är formella delsystem som utgör språkets form. På andra sidan finns det betydelse, dvs. ett semantiskt delsystem. Betydelsen förverkligas genom något formellt delsystem (vanligen genom lexikon). Även andra formella delsystem kan ha en semantisk betydelse. Ofta innehålls lexikon och semantik inte till grammatiken, utan grammatiken anses vara ett regelsystem som konstituerar språkets struktur. Grammatik och lexikon bygger tillsammans hela språkets struktur som är i kontakt med semantik via lexikon. (Karlsson 1998, 16-17, 21.)

Språkfärdighetens olika aspekter förutsätter varandra och går in i varandra. Språket är ett verktyg som möjliggör kommunikationen. Grammatik kan ses som en process som kan hjälpa oss att göra någonting med språket. Olika situationer kräver olika mycket grammatik. Kunskapen om språkets regler, dvs. grammatik, är inget mål utan en förutsättning för någonting ytterligare, nämligen att man tillägnar sig ett språk så väl som möjligt. Grammatik är en uppsättning principer för hur man sätter ihop ord till meningsfulla yttranden. Språket

måste alltid ses som en helhet och grammatik som en grund för all språklig verksamhet. (Tornberg 1999, 105-106.)

Grammatikens kärnområden består av ordböjning, ordföljd och ordbildning (morfologi och syntax). Ordböjningen avslöjar lätt om en människas språkfärdighet är otillräcklig. Svenskans morfologisystem har egna böjningsändelser för bestämdhet och numerus, vilka styrs av genus-, animations- och köns kategorier. Svenskan har också fasta ordföljdsregler, vilket betyder att inläringen av ordföljden är en viktig sak. Om inlärares avvikelse från regler, kan det betecknas som "osvenskt", men det kan också leda till betydelseändringar. Att kunna bilda ord är väldigt viktigt, eftersom man på det sättet kan nybilda ord och gissa okända ords betydelser. (Tingbjörn 1994, 131-133.)

4.2 Inläring och undervisning av grammatik

Många forskare har undersökt systematiken i den mentala grammatik som inlärares bygger upp för målspråket. Inlärares version av målspråket kallas för inlärarespråk. Inlärares testar olika hypoteser om målspråkets strukturering vid olika faser i inläringen. Universalgrammatiken, som kan definieras som det system av principer, villkor och regler som är beståndsdelar i eller egenskaper hos alla mänskliga språk, kan påstås innehålla bara kärngrammatiken. Det som lärs in, måste ha universalgrammatikens egenskaper. Varje mänskligt språk överensstämmer med universalgrammatiken, annars kunde vi inte lära oss det. Universalgrammatiken begränsar språkets variation. Det att lärarna inte undervisar i allt som inlärares av främmande språk emellertid kan, kan ses som ett tecken på att den universala grammatiken har med främmandespråksinläring att göra. I skolåldern har modersmålets parametrar redan etablerat sig och det är svårt att få dem att motsvara det främmande språkets parametrar. (Chomsky 1978, 32-33; Hyltenstam 1989, 88, 93; Jaakkola 1997, 40, 49.)

Det är ännu oklart om människan använder samma grammatikanalys för förståelse och för produktion. Enligt några undersökningar hjälper formella instruktioner vid andraspråksinläring, men det finns även sådana undersökningar som påstår att informella omgivningar är lika bra eller även bättre. Undervisningen hjälper speciellt i början, när

inläraren inte kan förstå den input som omgivningen producerar eller om språket inte talas i omgivningen. (Krashen 1985, 13-14; Sigurd 1991, 106.)

Man får inte behandla grammatiska problem som isolerade fenomen, utan de måste ses i ett större språkligt sammanhang. Grammatiska problem ska behandlas i den situation, som de har uppstått i. Problem ska genomgåås tillsammans med eleven. På det sättet blir grammatiken meningsfull. Eleverna måste se att formerna har någon funktion, och det framgår bäst av kontexten. (Petersen 1989, 223.)

Nuförtiden är den viktigaste frågan i grammatikundervisningen, hur lärarna bäst hjälper eleverna att bygga upp sin mentala grammatik. Några forskare anser att det är bäst att ta upp de grammatiska strukturerna, när eleven är mogen för dem. Eleven måste hjälpas att analysera det språk, som han möter, men det är bäst att göra analysen först, när eleven själv har försökt använda språket. Eleven gör inte först fullständiga satser utan han försöker säga det han vill säga så bra han bara kan. Läraren måste koncentrera sig på sitt eget språk eftersom han/hon är en förebild för eleverna. (Bergman & Tidblom 1993, 193, 195.)

Den traditionellt populära deduktiva grammatikundervisningen presenterar först en regel som sedan övas i ett antal övningar. Nuförtiden mera använt induktiv undervisning utgår från exempel och på grund av exemplen skall eleverna själva upptäcka en regel, testa sina hypoteser, dra slutsatser och omstrukturera regeln i de meningar som de skapar själva. Reglernas automatisering kräver mycket mångsidig och varierande träning. När regeln automatiseras, belastar den inte längre uppmärksamhetens kapacitet utan ger rum för ny inläring. Det är emellertid viktigt att felaktiga aktiviteter inte automatiseras. (von Wright 1993, 18; Jaakkola 1997, 12; Tornberg 1999, 112, 115.)

Det förekommer att man lär sig vissa regler före några andra och ordningsföljden för deras inläring är bestämd. Dessa kallas för inlärningsgångar. Ordningsföljden brukar vara densamma för alla inlärare, men inläringstakten och punkten, som nås, skiljer sig ofta inlärarna från varandra. Strukturer som är vanliga i världens språk kallas för omarkerade och strukturer som är ovanliga för markerade strukturer. De omarkerade strukturerna har visat sig vara lättare för inlärare att använda även om inlärarens modersmål inte skulle ha en sådan

struktur. Inläraren väljer ofta först den omarkerade strukturen och övergår först senare vid behov till den markerade strukturen. (Viberg 1987, 6-7; Hyltenstam 1989, 99-100.)

Ofta är det nyttigt att jämföra det egna språksystemet med andra språksystem. Detta kan leda till att strukturerna i det egna språket blir medvetna och intressanta och intresset för målspråkets struktur växer också. Översättning från målspråket till modersmålet är ett sätt att kontrastera strukturerna med varandra. Läraren kan inte bara lära ut en regel, öva det och sedan övergå till en ny regel och helt glömma bort de tidigare reglerna. Helheten är viktigast, även när det gäller grammatik. Inläraren lär sig språket alltid bäst genom att använda det själv. (Tornberg 1999, 116, 119.)

5 BEDÖMNING OCH TESTNING AV SPRÅKFÄRDIGHET

5.1 Begreppet språkfärdighet

Vid språktestning är en av de viktigaste och mest använda teorierna om språkfärdighet Lyle F. Bachmans modell. I det följande visas Lyle F. Bachmans modell om språkfärdighet, (Huhta & Takala 1999,186):

A. Språkkunskapskomponent

1. Organisatorisk kunskap
 - a) grammatisk kunskap
 - b) textuell kunskap
2. Pragmatisk kunskap
 - a) propositionell kunskap
 - b) funktionell kunskap
 - c) sociolingvistisk kunskap

B. Strategisk komponent

Enligt modellen är språkfärdigheten en förmåga att kunna använda språk i kommunikationssituationer enligt regler. Till Bachmans modell hör två komponenter: språkkunskapskomponent och strategisk komponent. Språkkunskapskomponenten innehåller kunskaper som är typiska för språket och dess användning. Till språkkunskapskomponent hör organisatorisk kunskap som innehåller grammatisk och textuell kunskap med vilken man menar t.ex. hur man binder ihop satserna så att texten ska bli förståelig. Den andra aspekten, som hör till språkkunskapskomponent, är pragmatisk kunskap som innehåller vad satserna betyder, hur man förstår och producerar språkliga uttryck med någon funktion och hur man använder språket i olika situationer. Strategisk kunskap är en allmän kognitiv egenskap som utnyttjas för att kompensera brister i den språkliga kompetensen. (Huhta & Takala 1999, 186-188.)

Om inläraren vill bli lika bra som den som har svenska som modersmål, måste han behärska fyra färdigheter (läsa, lyssna, tala och skriva) som en förstaspråksbrukare med samma

förutsättningar. Färdigheterna kan delas till receptiva (läsa och lyssna) och produktiva (tala och skriva) färdigheter. I många inlärningsteorier talas det ofta om input, när det är fråga om de receptiva färdigheterna och om output när det är fråga om produktiva färdigheter. Med input menas det material som inläraren har att utgå från dvs. vad inläraren kan observera i den omgivande situationen och yttranden som är riktade till inläraren. Output består däremot av inlärarens egna yttranden. (Viberg 1987, 8; Haastrup 1989, 20; Tingbjörn 1994, 81.)

Det finns stora skillnader mellan de fyra färdigheterna. Tal och skrift har olika funktioner och ställer därför olika krav. Talet är en flyktig och akustisk signal och skriften en mera beständig och visuell signal. Talet följer omedelbart på tanken, men man hinner förflyta längre tid mellan tanken och det ögonblick då den föreligger nedskrivet. I en talsituation är mottagarna få och de befinner sig oftast i en miljö tillsammans med sändaren. Skriften kräver korrekthet och tydlighet, medan det i talet kan det förekomma omtagningar och ofullständiga meningar. Meningsbyggnaden brukar vara enklare i tal än i skrift. Pauser och andra icke-språkliga medel kan också användas. Betoning och andra prosodiska faktorer kan man använda i talet. En skriven text kan visserligen också vara informell, t.ex. när man skriver till en vän. (Teleman & Wieselgren 1990, 79-81; Linnarud 1993, 64-65.) I en talsituation har man således mindre tid att planera, vad man vill säga, men när man skriver, har man rikligt med tid att kolla grammatiken och orden i ordboken.

5.2 Sätt att bedöma språkfärdighet

5.2.1 Historisk bakgrund till språkbedömning och språktestning

Olika erfarenheter och kunskapstraditioner ligger i bakgrunden, när läraren gör sina egna prov. På 40- och 50-talet använde lärarna mycket översättningsprov, uppsatsskrivning och muntliga tentamina. De här proven kräver ett aktivt ord- och strukturförråd. Den negativa sidan i dessa prov är att de prövar snarare vissa svårigheter än språkfärdigheter. Dessa översättningsprov används fortfarande vid många universitet nuförtiden. (Tornberg 1999, 157.)

Språktestets guldålder var på 60- och 70-talet eftersom många testtekniker utvecklades i strukturalismens anda då. Språket sågs i mindre beståndsdelar. De fyra delfärdigheterna var hörförståelse och muntlig färdighet, läsfärdighet och skrivfärdighet. Delarna som testades för sig bildade helheten. Svaret var antingen rätt eller fel. De beståndsdelarna testades med discrete-point test, där svaret gav 1 eller 0 poäng. Multiple-choice-metoden, dvs. flervalsprovet, fick stor spridning. Synen på språktest förändrades, eftersom man började fokusera på språkanvändandet och kommunikativ kompetens. (Söderberg 1993, 251.) Flervalsprovet används fortfarande, t.ex. i inträdesprovets vokabulärdel.

Tidigare var det i bedömningen viktigt att testa hur man talar, läser, skriver och lyssnar på något främmande språk. Nuförtiden fäster många teorier uppmärksamhet vid språkfärdighet. Den viktigaste orsaken är den kommunikativa språkundervisningen och -bedömningen. I den kommunikativa teorin vill man undersöka språkfärdighetens förhållande till människans andra kognitiva och sociala kunskaper och till vad språktesterna egentligen testar. Utöver den kommunikativa teorin har det uppstått teorier som uppskattar sociolingvistiska kunskaper. Det betyder att det är viktigt att använda språk rätt i olika situationer. Nuförtiden prövar testet flera delmoment samtidigt och består av språk som eleven själv producerar. Man tittar hellre på, vad eleven kan: kvalitet föredras före kvantitet. Flervalsprov har utvecklats på så sätt att man arbetar mycket med sammanhängande text. (Söderberg 1993, 252; Huhta & Takala 1999, 182, 188.)

5.2.2 Syftet med språktest

Även om förmågan att läsa, skriva, lyssna och tala inte beskriver språkfärdigheten tillräckligt bra används tudelningen i förståelse och produktion (tala och skriva) som grund i test. Produktionen kan man till skillnad från förståelsen bedöma direkt. Förståelsen framgår vanligen på bästa sättet, när det gäller att t.ex. kunna använda en apparat med hjälp av instruktioner eller om man kan delta i kommunikationen med någon annan. Sådana situationer kan knappast simuleras och därför måste man mäta förståelse indirekt från svaren till ställda frågor. (Huhta & Takala 1999, 204-205.)

Att bedöma förståelse är som sagt bara möjligt indirekt med hjälp av svaren. Om man vill göra skillnad mellan inlärnarna i förståelsetest, bör man göra lätta och svåra uppgifter. Uppgifterna bedöms genom att poängsätta svaren. Uppgifternas poäng räknas ihop och det slutgiltiga betyget ges på grund av dem. Att utarbeta förståelsetest tar tid, eftersom man måste göra det ordentligt därför att man måste iaktta svårighetsgraden för att kunna göra skillnad mellan inlärnarna. I ett förståelsetest kan en inlärare bara visa några delar av sina kunskaper, eftersom testens utarbetare bestämmer gränserna därför att han bara vill testa vissa kunskaper. (Huhta & Takala 1999, 206-208.)

Produktionen kan man bedöma direkt, speciellt skrivförmågan. Att tala kan bedömas just då en inlärare talar något. En bedömare iakttar prestationen och inlären får betyget enligt bedömningsskalan, där varje betyg bestäms med en kort verbal beskrivning. En bedömare jämför prestationen och betyget och bestämmer på grund av dem det slutgiltiga vitsordet. Att bedöma produktionstest är svårare och tar mer tid än förståelsetest. Däremot är det lättare att göra produktionsuppgifter, eftersom man inte behöver iaktta bedömningsskalan. Alla inlärnarna kan göra samma test, eftersom inlären själv har ansvaret om uppgiftens innehåll. Han gör uppgiften så bra som möjligt och visar allt vad han kan. (Huhta & Takala 1999, 206-208.)

En lärare kan använda språkbedömning som ett diagnostiskt instrument och som en kvalitetsbedömning. Det första betyder, att språkbedömningen är ett underlag för en bra undervisning och det senare att den är ett underlag för ett betyg. Språkbedömningen är en diagnos enligt skolförordningen och läroplanen. Lärarens mening är inte att stämpla en elev utan bedömningen användas för att skolan kan få tillräckligt med resurser att uppfylla läroplanens mål och för att skolan därefter kan fördela resurser på det bästa möjliga sättet. I kvalitetsbedömningen bedöms elevernas språkförmåga efter kriterier. De här två skälen är organisatoriska men det viktigaste argumentet för att göra en språkbedömning är pedagogiskt. En språkbedömning genomförs för elevernas skull och för att läraren ska kunna vara en bra lärare. (Frisell 1993, 266, 270.)

En analytisk bedömning utgår från vissa faktorer. När man testar muntligt kan man ha följande utgångspunkter: uttal, grammatisk korrekthet, ordförråd, flyt i språkanvändning och kommunikativ förmåga. När det gäller skriftliga test, är de viktigaste faktorerna korrekthet,

ordförråd och språkanvändning. Ämnesbehandling är också en utgångspunkt för skriftliga test. (Söderberg 1993, 255-256.)

När man analyserar, måste man se den språkliga komplexiteten i texten. Komplexiteten innebär meningsbyggnaden och nominalfraserna. Man analyserar om de är enkla eller varierande. Det är viktigt att analysera också ordförrådet och dess variabilitet. När korrektheten analyseras, koncentrerar man sig på ordföljden och tempusanvändningen. För läraren är det viktigare att analysera komplexiteten än korrektheten, eftersom de formella bristerna måste alltid relateras till komplexiteten i språket. (Frisell 1993, 268-269.)

En bedömning av delar av den språkliga kompetensen – t.ex. läsandet och skrivandet – ger en tydlig bild av hur långt en elev har kommit i sin språkliga utveckling. De olika komponenterna i den språkliga kompetensen är nära sammanbundna med varandra. Vid en språklig bedömning är det viktigaste att ställa sig frågan vad eleven kan. Det är onödigt att räkna upp vad eleven inte kan. (Frisell 1993, 267-268.)

Proven har många funktioner. Nationella prov styr undervisningen och de prov som läraren ger styr elevernas lärande. Att lärarens prov styr lärandet kan vara positivt, om proven konkretiserar kursplanen. Det kan vara negativt t.ex. då undervisning och prov ger motsägande budskap. (Tornberg 1999, 155.)

En annan funktion är att proven används som underlag vid betygsättningen. De visar vad eleven verkligen kan och de kallas för diagnos. Därför använder lärare t.ex. fri skrivning för att se vad deras elever kan eller inte. På grundval av skrivningar kan lärarna veta om de måste lära ut mera. För eleverna är proven viktiga för att de ska kunna ta ansvar för sitt eget arbete. Prov kan också missbrukas och används som straff, dvs. läraren vill kontrollera om eleverna har läst läxorna. Å andra sidan vill många elever ha läxprov för att de kan visa att de har läst läxorna. (Tornberg 1999, 155-156.)

I testsammanhang är tre begrepp viktiga: reliabilitet, validitet och genomförbarhet. Reliabilitet betyder hur tillförlitligt ett mätinstrument mäter. Ett prov med hög reliabilitet ger exakt samma resultat fast många personer rättar det. Ett test borde också ha hög validitet. Det betyder att testet borde mäta vad det avser att mäta. Man måste veta vad och varför man

testar. Validitet innebär också att testet måste stämma med t.ex. intentioner i lärarens plan. Det är nästan omöjligt att uppnå både hög reliabilitet och validitet. Då kan det hända att testet blir svårt att genomföra. Genomförbarhet står för tid och pengar och den måste också relateras till reliabilitet och validitet. (Söderberg 1993, 252-253.)

Ett test med discrete-point-items är mätsäkert men har låg validitet om en helhetsaspekt på den kommunikativa förmågan vill mätas. Däremot har fri skrivning och muntliga prov lägre reliabilitet fast de mäter helhetsaspekten. Man måste ha explicita kriterier för vad man vill komma åt i provet om man vill öka reliabilitet. Huvudsaken i inträdesprovet är att rangordna sökarna. Man jämför alla resultat med varandra och på basis av jämförelsen kommer några in och andra inte. (Huhta & Takala 1999, 219; Tornberg 1999, 159.) Därför är det viktigt att inträdesproven har speciellt hög reliabilitet, men också validitet.

5.3 Om olika testtyper

Vanligen använder man skriftliga tester, när man bedömer människans språkfärdighet. Men det har blivit allt vanligare att språkfärdigheten testas med muntliga uppgifter. När det finns många deltagare, måste bedömningen vara tillförlitlig och lätt. (Huhta & Takala 1999, 208.) Därför består inträdesprovet för nordisk filologi av bara vissa uppgifter och de är skriftliga. Det är svårt att organisera och testa många deltagare muntligt (år 1998 176 deltagare).

Följande typer är vanliga om man tar hänsyn till syftet med testet. Inplaceringstest används då man vill veta vad eleven kan eller inte, för att man ska kunna placera in eleven på rätt nivå och i rätt skolform. Man behöver också ta reda på bakgrundsfaktorer när det gäller vuxna elever. Två vuxna kan ha samma resultat på inplaceringstest, men de kan ha olika förutsättningar att klara kursen. Diagnos betyder att läraren hela tiden utvärderar vad eleven har lärt sig under kursen. Läraren får också veta, hur undervisningen har lyckats i förhållande till målet. Sluttest används i slutet av kursen. Då testas, hur mycket eleven har lärt sig under en viss kurs eller period. (Söderberg 1993, 249.)

Om provets funktion används som kriterium finns det achievement och proficiency tests. Ibland vill läraren pröva om eleverna har tillgodogjort sig ett visst avsnitt i undervisningen.

Detta prov kallas för achievement test som ger både eleven och läraren en indikation på om arbetet har varit effektivt och gett resultat. Proficiency test används när läraren vill testa elevernas språkfärdighet på ett mera holistiskt sätt, dvs. man vill testa hela språkfärdigheten oberoende av undervisning, kurser etc. Det består av ett helt batteri av deltester som läs- och hörförståelse, skrivuppgifter, ordprov och muntliga prov. Målen kan beskrivas på en skala där 0 betyder inga kunskaper och den högsta nivån däremot betyder ”som en infödd”. Proficiency tests är oberoende av vad eleven har gjort på lektionerna. Proficiency tests visar hurdan elevens språkfärdighet egentligen är. Nationella prov hör till denna typ. (Söderberg 1993, 250; Tornberg 1999, 156.)

Inträdesprovet utgör ett proficiency test. Det finns fem typer av proficiency tests och inträdesprovet hör till kategorin väljande och substituering. Det betyder att meningen är att välja studerande till något läroverk. Läroverken gör bedömningen själva med hjälp av test som har gjorts just för den här situationen och bedömningen görs innan studierna börjar. Det viktigaste i bedömningen är att testen testar alla egenskaper som studerandena behöver för att de ska ha framgång i sina studier. Med alla egenskaper menas språkkunskaper hos individen och kunskaper att studera. Uppgifterna bör vara mellansvåra eller svåra för att det ska klart ses vem som har tillräckligt med kunskaper att studera bra. Om läroverket använder cut off-punkt måste det vara tillräckligt med uppgifter omkring cut off-punkten. Cut off-punkten är det lägsta poängantalet med vilken studerande kommer in. Den andra möjligheten är att bestämma före testet hur många studerande som i alla fall kommer in. Då har poängantal ingen mening. (Huhta & Takala 1999, 191-192.) Institutionen för nordiska språk använder det sistnämnda alternativet.

Ett direkt prov kräver att eleven utför det som man vill mäta. Sådana används när man vill pröva tal- och skriftförmågan. I indirekta test mäter man sådana delar som korrelerar på ett sådant sätt att man kan uttala sig om hela språkfärdigheten. En sådan typ är de integrativa testerna som prövar flera färdigheter samtidigt. Hit hör diktamen och cloze-test. (Söderberg 1993, 253.)

Skrivningen kan testas med fri uppsatsskrivning med fria ämnen eller med styrda uppsatser som har ett begränsat ämne. I de sistnämnda utnyttjas den kommunikativa bedömningen och

man kan testa inlärarens språkfärdighet i olika situationer. Då strävar man efter att täcka diskurskunskaper och sociolingvistiska kunskaper. (Huhta & Takala 1999, 209.)

Skrivning testas ofta med olika slags essäer. Uppgifterna är vanligen generella och de är oftast lätta att göra och eleven vet vad han ska göra. De påstås ha ett stort testningsvärde, eftersom de kan testa sådana saker som någon annan slags test inte kan testa, t.ex. logiskt tänkande. Essäer kräver kunskap om världen och kulturen och fantasi. Ibland kan rubrikerna vara svåra. En jämförelse mellan svaren är oftast svår och bedömning kan påverkas av subjektivitet. Det är viktigt att man bara bedömer språkfärdigheten, när det gäller skrivning. Att skriva en essä kräver också mycket tid. (Weir 1990, 60-61; Söderberg 1993, 254.)

Ett referat testar elevens kunskap om att välja information och kombinera saker till en acceptabel form. Även i ett referat får ämnet inte gynna någon viss grupp. Bedömningen kan vara problematisk, eftersom alla elever skriver subjektivt. Att skriva ett referat kräver nämligen ofta fantasi. (Weir 1990, 62-63.) En del av inträdesprovet består av ett referat.

Kanske är den viktigaste färdigheten förmågan att bilda ett samtal, men den har inte prövats så mycket, eftersom det är så svårt att bedöma. Talandet kan man testa med hjälp av en verbal essä, ett muntligt uppträdande, intervjuer (fri eller kontrollerad), en dialog eller ett rollspel. Ett testsätt är också att be eleven att berätta om en bildserie eller om en bild. Lärare och elev eller då flera elever samtalar om ett specifikt ämnesområde. Samtalet bör spelas in eller en bisittare kan vara med. (Weir 1990, 73-79; Söderberg 1993, 254.)

Hör- och läsförståelse kan kopplas till samtal eller fri skrivning. Det är lätt att göra kortsvarsfrågor och ett kortsvar består av 3-4 meningar. Korta svar är ett bra sätt att testa läs- och hörförståelse, eftersom det är svårt att gissa det rätta svaret. Om uppgifterna är bra gjorda, kan språkkunskapen testas mångsidigt. Uppgifterna är svåra att bedömas och därför har dem vanligtvis låg reliabilitet. Eleverna måste känna till helheter och inte bara detaljer. Ibland kan det vara svårt att avgränsa de rätta svaren och uppgifterna kräver att eleven måste kunna skriva rätt. (Weir 1990, 45; Söderberg 1993, 255.)

Det finns många typer av lucktester. Den, som gör testen, kan lämna bort t.ex. vart femte ord eller välja vilka ord som ska lämnas bort. Då talas det om en selektiv lucktest. De goda

sidorna i lucktest är att de är ganska lätta att göra och en text kan innehålla flera luckor. I textförståelse är de inte så goda, eftersom de inte berättar så mycket om vad eleven kan eller inte kan. (Weir 1990, 48-49.) I inträdesprovet finns det selektiva lucktester både i vokabulär- och strukturdelen.

En cloze-test ligger nära lucktester. Cloze-testet kräver att eleven klarar ett språkligt yttrande med begränsad redundans, som betyder den överflödiga information som finns i ett språkligt yttrande. Ett cloze-test består av en löpande text där vart ”-ende” (fjärde, femte, ...) ord stryks slumpvis. Elevens uppgift är fylla i de saknade orden eller andra som meningsfullt passar in. Forskarna har inte hittat evidens om testens reliabilitet. Testet är lätt att göra och tillämpa och det testar stora delar av hela språkförmågan och det har också hög validitet. Texternas processering kräver mycket av eleverna. I en cloze elide-test ställer man extra element till texten och eleven måste ta bort dem. Bedömningen är svårt, eftersom eleven också kan ta bort riktiga, men redundanta element i en original text. Information transfer-test presenterar texten i en icke-språklig form. På det sättet kan man testa om eleven förstår processen och det är lätt att ge autentiska uppgifter. Kulturskillnaderna gör det svårt att göra en god test och diagrammet kan försvåra processen. (Weir 1990, 49-50; Söderberg 1993, 253-254.)

Eliminering av felen i en viss text hjälper eleven att försöka korrigera felen i sin egen text. Felen kan vara grammatik-, stavnings- eller interpunktionsfel. Eleven ska efter korrigeringen skriva en ny version av texten. En test kan vara svår att bedöma, speciellt om eleven skriver en version med egna ord. Att kunna korrigera andras fel betyder inte alltid att eleven kan korrigera sina egna fel. (Weir 1990, 59-60.)

Diktamen testar mycket t.ex. hörförståelse, grammatik och stavning. Texten delas in i mindre delar, som dikteras som enheter och bedöms för sig. Eleven får 2 poäng om enheten är rätt, 1 poäng om det finns bara stavfel eller smärre grammatikfel och 0 poäng om eleven har missuppfattat innehållet. (Söderberg 1993, 254.) Diktamen är en ganska ovanlig testmetod på högre stadier, men används ibland på lågstadiet eller högstadiet, mera sällan efter det.

Flervalsuppgifter är ofta populära i olika tester. Deras goda sidor är att de är objektiva, tillförlitliga och snabba. Oftast är de enkla för eleverna, eftersom eleverna vet vad som krävs av dem och det är lätt att testa hur svåra uppgifterna är. De dåliga sidorna är att det är möjligt

att gissa rätt. Bedömare kan bara eliminera felaktiga svaren. Bedömare kan inte veta, om eleven som har svarat fel inte har förstått texten eller uppgiften. Det är omöjligt att se om eleven har hittat någonting felaktigt i texten och därför gett fel svar. Vid flervalstest är det svårt att testa om eleven har förstått helheten. Flervalssuppgifter är inte autentiska, eftersom de inte förekommer i verkliga situationer. (Weir 1990, 43-44.) En del av vokabulärtestet består av ett flervalstest.

6 MATERIAL OCH METODER

6.1 Material

Materialet som ligger till grund för denna avhandling består av 176 svar i inträdesprovets vokabulärdel och 175 svar i inträdesprovets strukturdelen sommaren 1998 vid institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet (ett svar till strukturdelen är försvunnet). Svaren är färdigt korrigerade av flera bedömare. Därtill har vi haft tillgång till inträdesprovets slutpoäng. Testdeltagarna består av finländska inträdessökande. Vi känner inte till sökandenas bakgrund, vilket gör det svårt att säga om alla har likadana bakgrunder. Därför kan vi inte säga om de har skaffat sin språkfärdighet genom formell eller informell inläring. Vi behandlar struktur- och vokabulärtesten, som utgör basen för undersökningen, närmare i analysdelen (se avsnitt 8.1 och 9.1).

Inträdesprovet för nordiska språk vid Jyväskylä universitet sommaren 1998 består av fyra delar: textförståelsetest (15 poäng), struktur- och grammatiktest (15 poäng), vokabulär- och idiomtest (15 poäng) och ett referat på svenska (15 poäng). Därtill måste inträdessökandena delta i ett boktest (10 poäng). Boktestet består av frågor till Kaisa Häkkinens bok *Kielitieteen perusteet, Tietolipas 133, SKS 1994*. Testdeltagarna måste få poäng både i språktestet och i boktestet för att komma in. Därtill får man bakgrundspoäng (högst 30) på grund av den finska studentenexamen. Antalet bakgrundspoäng räknas på grundval av betyget i modersmålet och i högst fem andra ämnen i studentenexamen. Provens viktning beror av provets omfång (långt, medellångt, kort) och av det ämne man vill studera. (Maijanen 1998, 33-36.)

Kvoten på de som kom in var 35 året 1998. Därtill kan 10 sökande få studierätt om de har gått i ett svenskspråkigt eller svenskt gymnasium och då gäller det bara att ha tillräckligt goda slutbetyg. För att komma in måste inträdessökanden få över 66,63 poäng utav 100. (Maijanen 1998, 40; Maijanen 1999, 138.) 60 % av poängtalet kommer på grundval av språktestet och om man får allt rätt i språktestet behöver man bara få minst 6,63 poäng därtill (utav 40).

Vi kommer att behandla struktur- och vokabulärtesten senare i arbetet. Vi har valt de här delarna eftersom de enligt vårt tycke kräver mest av språkkunskapen. Dessa delar kräver

likadana kunskaper: ordkunskap och grammatikkunskap. Resultaten i denna studie kan tolkas ganska vidsträckt, men man måste ta hänsyn till att det bara handlar om inträdessökande vid ett universitet, men troligen finns det samma slags tendenser vid de andra universiteten. Materialet är ganska representativt, eftersom allas svar är med förutom ett svar i grammatikdelen.

6.2 Metoder

Materialet har gått igenom många sortens analyser. Vi har utfört behandlingen manuellt, eftersom vi inte har haft tillgång till något passande datorprogram. Med hjälp av undersökningen försöker vi ta reda på hurdana svårigheter begåvade studenter har i inträdesprovets olika delar, speciellt i struktur- och vokabulärdelar.

Uppläggningsen av denna undersökning innehåller följande arbetsmoment: vi gör en kvantitativ beskrivning av förekommande svårigheter och därefter följer en kvalitativ analys. Vi har inte haft tillgång till exakt motsvarande undersökningar och därför kan vi inte jämföra våra resultat med de andra undersökningarna. Största delen av de näraliggande undersökningarna har alla studenter som population (gäller studentenexamen), medan vi bara har de som har sökt sig in vid Jyväskylä universitet.

I början presenterar vi de olika delarna i inträdesprovet i allmänhet. Vi räknar poängsummornas medelvärde och median. Därtill har vi räknat värden under och över vilka 25 % av inträdessökandena ligger för att få fram hur de bästa och de sämsta skiljer sig från varandra. De poängtal som testdeltagare har fått är framställda för att se om provet är lyckat eller inte. Eftersom 35 personer kommer in har vi plockat fram 37 testdeltagare som har fått de bästa poängsummorna i inträdesprovet. Antalet är inte 35 på grund av att 37 personer hade fått över ett visst poängtal (44). För att få jämförelse plockade vi fram testdeltagare som hade fått poäng under ett visst poängtal (32) och det är 28 personer.

Först har vi räknat riktighetsgraden med hjälp av relativ frekvens. Formeln har varit $100 \times (a/b)$. I strukturdelen är $b=175$ och i vokabulärdelen är $b=176$ och a är antalet rätta svar. Sedan räknar vi riktighetsgraden ordklassvis och riktighetsgraden vid en viss struktur.

Participformerna har vi vanligen räknat som adjektiv om ingenting annat har sagts trots att de ibland kan bilda en egen ordklass eller de kan räknas till verbformerna. I materialet har de i flesta fall använts i samma grammatiska funktion som adjektiv.

Sedan har vi delat upp svaren i rätta och felaktiga svar. En del av de svar som vi har betecknat som felaktiga, kan ha blivit godkända av bedömarna och i några få fall är situationen den motsatta. Felen är indelade enligt den betydelsefullaste felkällan. Ibland kan svaret ha haft många olika fel, men de är räknade bara till en viss felgrupp. Det finns t.ex. ortografifel i många felaktiga svar, men andra feltyper brukar vara av större vikt. Många svar har blivit godkända av bedömarna om det bara är ortografifel som förekommer i svaret. Att skilja mellan olika feltyper var emellertid svårt eftersom det ofta kan handla antingen om ett ortografi- eller ett ordvalsfel. Vi har litat på vår egen omdömesförmåga om felaktiga svar enligt vårt tycke har blivit godkända av bedömarna. Vi konkretiserar problemen med exempel i framställningen. De rätta svaren har ofta givits inom parentes för klarhetens skull.

För kvalitativ analys kommer vi att välja speciellt intressanta fall inom svaren till delarna. En del fall är sådana där bedömarna har varit oeniga eller har påverkan från andra språk. Några fall har intralingvala fel, dvs. är förorsakade av målspråket svenska.

7 INTRÄDESPROV

Inträdesprovets olika delar borde vara lika svåra, eftersom de ger lika många poäng, men det är inte alltid så. Det är svårt att veta vad som är svårt och vad som är lätt för en enskild individ. Här presenterar vi alla de fyra delarna i inträdesprovet. I tabell 1 presenteras några värden som illustrerar poängfördelningen i de olika delproven.

Tabell 1 *Poängfördelning i inträdesprovet (N=176)*

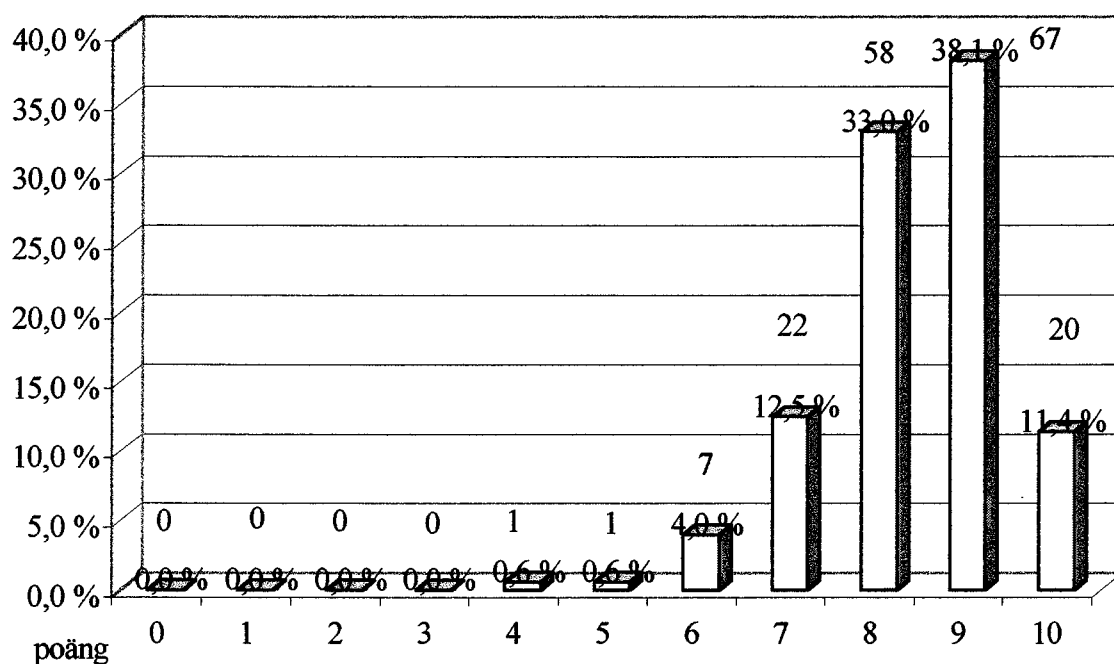
| | Textförståelse | Referat | Vokabulär | Struktur | Totalt |
|-------------|----------------|---------|-----------|----------|--------|
| Maximivärde | 10,00 | 15,00 | 45,00 | 40,00 | 110,00 |
| Medelvärde | 8,36 | 9,77 | 24,60 | 20,96 | 63,69 |
| Median | 8,00 | 10,00 | 24,50 | 21,00 | 63,50 |
| P75 | 9,00 | 12,00 | 27,00 | 26,00 | 74,00 |
| P25 | 8,00 | 8,00 | 21,25 | 16,00 | 53,25 |

I tabellen ges det aritmetiska medelvärdet och medianen i de olika delproven. Medelvärdet får man när man adderar variabelvärden och delar summan med antalet variabelvärden. Medianen är det centralvärde som delar en datafördelning i två lika stora delar. 50 % av sökandena har fått poäng under värdet och 50 % över värdet. P75 står för det värde, under vilket 75 % av sökandena har fått poäng och P25 det värde under vilket 25 % av sökandena har fått poäng. Maximivärdet är det värde som man maximalt kan få från delprovet. Poängtalen motsvarar inte den slutgiltiga poängsumman. De delas eller multipliceras för att få det slutgiltiga poängtalet.

Det framgår av tabell 1 att medelvärdena och medianerna ligger nära varandra. Den största skillnaden finns i textförståelsetestet. I det har medianen och P25 samma värde. Vi kommer att behandla förklaringen senare i arbetet (se 7.1). De övriga delarna fördelar sig jämnare och de ligger nära Gauss' kurva. De behandlas närmare senare (se 7.2-7.4). Vi kommer inte att behandla textförståelsetestet och inte heller referatet noggrant. I de följande avsnitten redogör vi kort för varje deltest.

7.1 Textförståelse

Vi börjar med att presentera resultatet i textförståelsetestet som ger en fjärdedel av poängsumman i hela inträdesprovet. Resultatet i textförståelsetestet presenteras i figur 2 nedan:



Figur 2 *Fördelning av inträdessökandena i textförståelsetestet efter poäng*

Det framgår av figur 2 att de flesta inträdessökandena har fått ett av de fyra högsta värdena i textförståelsetestet. Nästan alla har fått minst 7 poäng. Bara nio personer har fått under sju poäng i testet. Fördelningen är inte jämn och därför finns det inte stora skillnader mellan sökandena. För att få den slutgiltiga poängsumman måste poängtalerna multipliceras med 1,5.

För att ta reda på om de bästa är bäst i alla delar har vi plockat de testdeltagare som har fått de bästa och de sämsta poängsummorna i hela inträdesprovet. Följande tabell 2 presenterar fördelningen hos de bästa och tabell 3 hos de sämsta inträdessökandena i textförståelsetestet.

Tabell 2 *De tre bästa poängtalerna i textförståelsetestet hos de bästa sökandena i hela inträdesprovet (N=37)*

| Poängtalet i hela textförståelsetestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet bästa sökande i textförståelsetestet |
|---|--|---|
| 10 | 20 | 8 |
| 9 | 67 | 20 |
| 8 | 58 | 9 |
| Totalt | 145 | 37 |

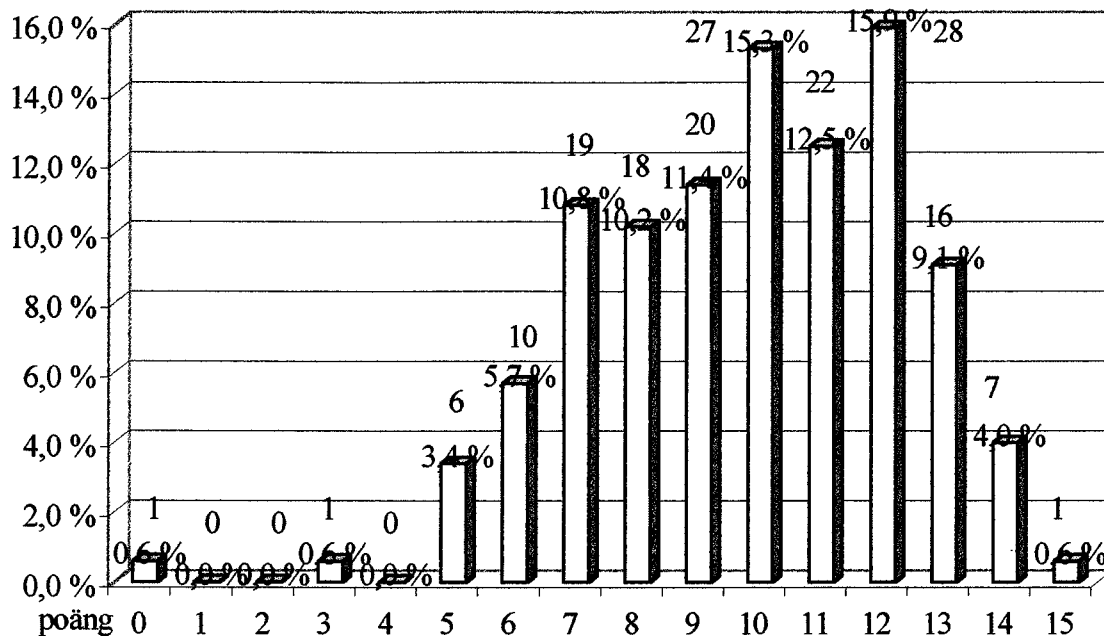
Tabell 3 *De sex lägsta poängtalerna i textförståelsetestet hos de sämsta sökandena i hela inträdesprovet (N=28)*

| Poängtalet i hela textförståelsetestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet sämsta sökande i textförståelsetestet |
|---|--|--|
| 9 | 67 | 4 |
| 8 | 58 | 9 |
| 7 | 22 | 8 |
| 6 | 7 | 5 |
| 5 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 |
| Totalt | 156 | 28 |

Utav tabellerna kan vi märka att alla som har fått det bästa poängtalet i textförståelsetestet inte ryms bland de bästa i hela inträdesprovet. Inte heller de som har fått det näst största poängtalet ryms bland de bästa, snarare tvärtom, eftersom fyra av de sämsta har fått 9 poäng. Jämfört med tabell 1 kan vi säga att alla de bästa placerar sig över medianen. Nästan hälften av de sämsta har fått poäng över medianen (13 stycken). Det ser ut som om textförståelsetestet har varit lätt. Man kan inte förutsäga någonting om framgången i inträdesprovet i sin helhet på grund av framgången i textförståelsetestet.

7.2 Referat

I det följande ger vi en översikt över referatet som testar sökandenas språkkunskaper mångsidigt. Resultatet i referatdelen framställs i figur 3.



Figur 3 Fördelning av inträdessökandena i referatet efter poängtalet

Fördelningen av poängtalet som framgår av figur 3 visar att poängtalet fördelar sig ganska jämnt från fem till femton poäng, men de lägsta värdena har bara två försökspersoner. En sökande har fått noll poäng, men vi vet inte om det beror på tidsbrist eller att han/hon inte alls har skrivit referatet eller om referatet är skrivet på fel språk. Resultatet i referatdelen motsvarar den slutgiltiga poängsumman.

I följande tabell 4 presenteras hur poängtalet i referatet fördelar sig hos de som är de bästa och i tabell 5 de sämsta enligt slutpoäng.

Tabell 4 *De sju bästa poängtalerna i referatet hos de bästa sökandena i hela inträdesprovet (N=37)*

| Poängtalet i hela referatet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet bästa sökande i referatet |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|
| 15 | 1 | 1 |
| 14 | 7 | 4 |
| 13 | 16 | 12 |
| 12 | 28 | 9 |
| 11 | 22 | 7 |
| 10 | 27 | 3 |
| 9 | 20 | 1 |
| Totalt | 121 | 37 |

Tabell 5 *De elva lägsta poängtalerna i referatet hos de sämsta sökandena i hela inträdesprovet (N=28)*

| Poängtalet i hela referatet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet sämsta sökande i referatet |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|
| 10 | 27 | 2 |
| 9 | 20 | 3 |
| 8 | 18 | 5 |
| 7 | 19 | 10 |
| 6 | 10 | 3 |
| 5 | 6 | 3 |
| 4 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 |
| 0 | 1 | 1 |
| Totalt | 102 | 28 |

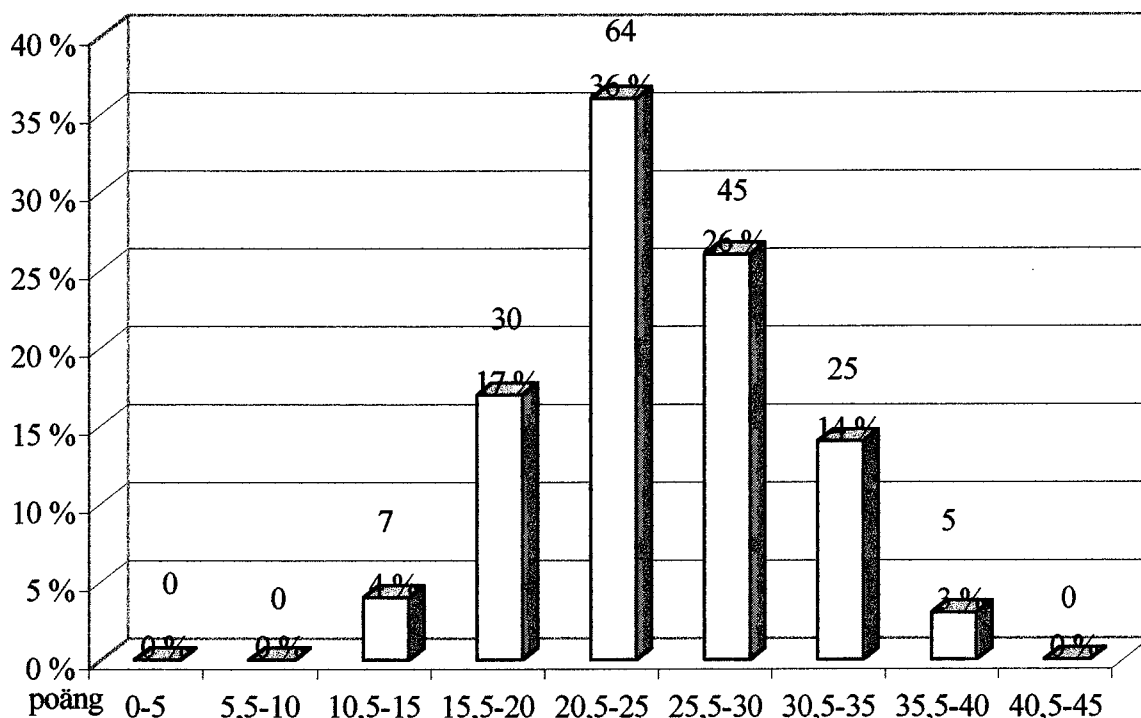
I tabellerna 4 och 5 ser man att sökanden med 15 poäng är bland de bästa i den slutgiltiga poängsumman. En del av dem som har fått 14 poäng är dock inte med. Bland de sämsta i slutpoäng finns de som har fått de sämsta poängtalerna (0-4), men därefter finns många som inte är med.

Om resultaten i tabellerna 4 och 5 jämförs med referatvärdena (tabell 1) är det bara en av de bästa som har fått poäng under medianen, men ingen har fått P25 eller under den. Ungefär 2/3 av de bästa har fått P75 eller bättre. Bland de sämsta har över 80 % fått P25 eller under det. 2

av dem har fått exakt medianen. Man kan konstatera att referatet har gjort en viss åtskillnad mellan inträdessökandena jämfört med textförståelsetestet.

7.3 Vokabulär

Vi presenterar vokabulär- och strukturdelar i allmänhet här för läsbarhetens skull för att kunna jämföra dem med de andra delarna. Fördelningen av poängtalerna i vokabulärtestet framgår av figur 4.



Figur 4 Fördelning av inträdessökandena i vokabulärtestet efter poängtalet

Det framgår av figur 4 att alla inträdessökandena har fått minst 10,5 poäng. De flesta har fått poäng mellan 15,5 och 35. Nästan hälften av sökandena (64 stycken av 176) har fått poäng mellan 20,5 och 25. Ingen har fått över 40 poäng.

Det måste ihågkommas att poäng i vokabulärtestet delas ännu med 3 för att få det slutgiltiga poängtalet. Skillnaderna blir då inte så stora som figuren visar. T.ex. motsvarar 15 poäng i vokabulärtestet 5 verkliga poäng och 30 poäng 10 verkliga poäng.

Tabellerna 6 och 7 presenterar fördelningen av poängtal i vokabulärtestet bland de bästa och de sämsta i inträdesprovets slutpoäng.

Tabell 6 *De fem bästa poänggrupperna i vokabulärtestet hos de bästa sökandena i hela inträdesprovet (N=37)*

| Poängtalet i hela vokabulärtestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet bästa sökande i vokabulärtestet |
|--------------------------------------|--|--|
| 40,5-45 | 0 | 0 |
| 35,5-40 | 5 | 5 |
| 30,5-35 | 25 | 18 |
| 25,5-30 | 45 | 11 |
| 20,5-25 | 64 | 3 |
| Totalt | 139 | 37 |

Tabell 7 *De fem lägsta poänggrupperna i vokabulärtestet hos de sämsta sökandena i hela inträdesprovet (N=28)*

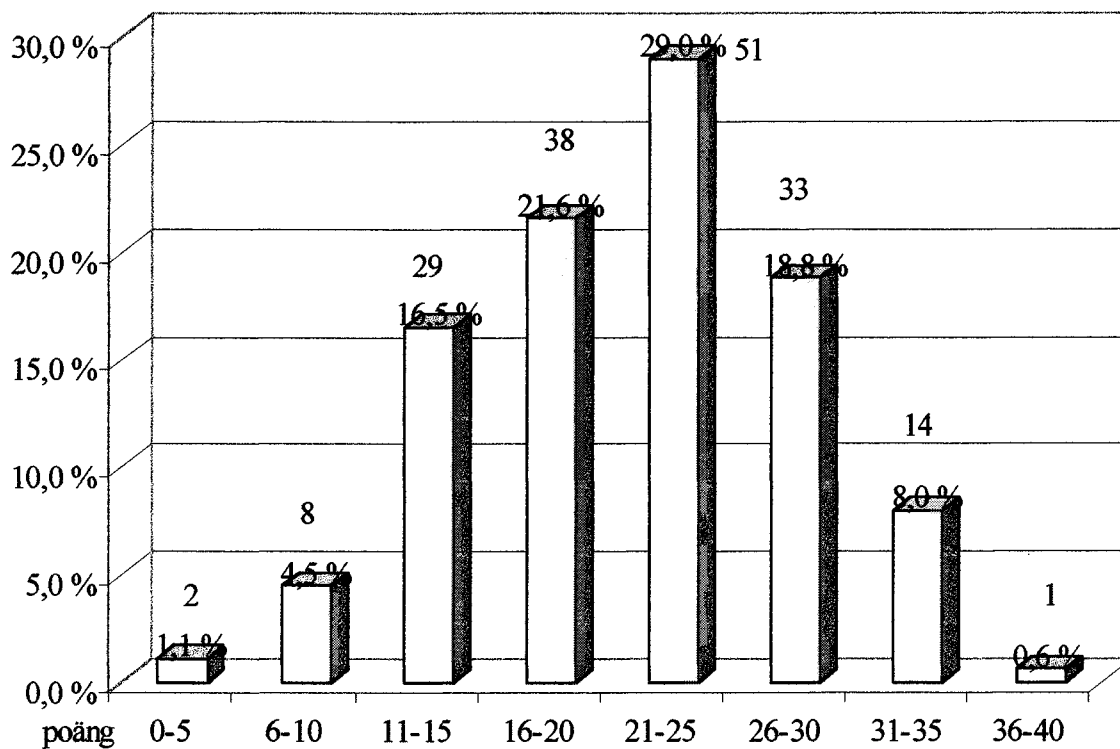
| Poängtalet i hela vokabulärtestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet sämsta sökande i vokabulärtestet |
|--------------------------------------|--|---|
| 20,5-25 | 64 | 6 |
| 15,5-20 | 30 | 16 |
| 10,5-15 | 7 | 6 |
| 5,5-10 | 0 | 0 |
| 0-5 | 0 | 0 |
| Totalt | 101 | 28 |

I tabellerna 6 och 7 kan vi märka att alla som har fått över 35,5 poäng är också bland de bästa i inträdesprovet. Över 70 % av de som har fått mellan 30,5-35 är bland de bästa. 6 av de 7 som har fått under eller jämnt 15 poäng hör till de sämsta i hela inträdesprovet.

Om vi jämför tabellerna 6 och 7 med tabell 1 ser vi att 2 av de bästa har fått exakt eller under medianen 24,50. Över 80 % har fått exakt eller över P75 (27,00). Under P25 ligger ingen. Bland de sämsta är situationen nästan likadan. Nästan 80 % har fått exakt eller under P25. Det är bara 6 stycken som har över den, men de ligger alla under medianen. Vokabulärdelen kan sägas göra en skillnad mellan testdeltagare, även om skillnaderna i poängtal inte är så stora.

7.4 Struktur

Fördelningen av poängtalet i strukturtestet som också hör till vår undersökning förevisas i figur 5.



Figur 5 Fördelning av inträdessökandena i strukturtestet efter poängtalet

Det framgår av figur 5 att fördelningen liknar Gauss' kurva. Strukturtestet tycks ha varit den svåraste uppgiften i inträdesprovet. Bara en har fått över 36 poäng. För att få det slutgiltiga poängtalet i strukturdelen delas poängtalet med $2 \frac{2}{3}$.

I tabellerna 8 och 9 fördelas de bästa och de sämsta testdeltagarna enligt det poängtal som de har fått i strukturtestet.

Tabell 8 *De fem bästa poänggrupperna i strukturtestet hos de bästa sökandena i hela inträdesprovet (N=37)*

| Poängtalet i hela strukturtestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet bästa sökande i strukturtestet |
|-------------------------------------|--|---|
| 36-40 | 1 | 1 |
| 31-35 | 14 | 13 |
| 26-30 | 33 | 14 |
| 21-25 | 51 | 8 |
| 16-20 | 38 | 1 |
| Totalt | 137 | 37 |

Tabell 9 *De fyra lägsta poänggrupperna i strukturtestet hos de sämsta sökandena i hela inträdesprovet (N=28)*

| Poängtalet i hela strukturtestet | Antalet sökande i hela inträdesprovet | Antalet sämsta sökande i strukturtestet |
|-------------------------------------|--|--|
| 16-20 | 38 | 6 |
| 11-15 | 29 | 13 |
| 6-10 | 8 | 7 |
| 0-5 | 2 | 2 |
| Totalt | 77 | 28 |

Bland de bästa i slutpoängen finns alla förutom en av dem som har fått exakt eller över 31 poäng. Likadan är situationen bland de sämsta: alla som har fått under eller exakt 10 poäng utom en hör till de sämsta enligt slutpoäng.

Av samförelsen mellan tabellerna 8 och 9 och tabell 1 framgår det att över 3/4 av de bästa har fått poäng över eller exakt P75 (26,00). En har fått under medianen, men ingen har fått under P25 (16,00). Bland de sämsta har nästan alla fått under eller exakt P25. Det finns bara två undantag, men de ligger klart under medianen i alla fall. Här kan vi säga att skillnaderna i denna del är klara, speciellt bland de sämsta.

8 VOKABULÄRTEST

8.1 Beskrivning av testet

Vokabulärtestet består av två delar: ett lucktest och ett flervalstest. Lucktestet består av 20 uppgifter. Varje uppgift har a- och b-delar. Varje hel uppgift (a+b) ger en poäng.

I vokabulärtestet är rubrikordet färdigt givet och sökandena måste fylla i luckan med ett ord som hör till samma ordfamilj som rubrikordet. Ordet måste förstås stå i rätt grammatisk form. Rubrikorden är till stor del verb (8) eller substantiv (6). Därtill finns fyra uppgifter där rubrikordet är ett adjektiv och två där rubrikordet är ett particip.

Flervalsdelen består av 25 uppgifter och varje uppgift ger en poäng. Varje uppgift har fyra alternativ. I provet har institutionen velat testa sökandenas ordkunskap. Största delen av uppgifterna (12/25) testar verbkunskaper. 6 uppgifter testar adjektiv-, 3 uppgifter substantiv- och 3 uppgifter participkunskaper och en uppgift testar kunskaper om fasta fraser.

För att få det slutgiltiga poängtalet i testet räknar man ihop poäng i både lucktestet och flervalstestet och delar summan med tre. Maximipoäng är då 15.

8.2 Kvantitativ analys

I detta avsnitt tar vi en närmare titt på de olika uppgifterna. Vi börjar med att redogöra för riktighetsgraden hos varje uppgift och därefter delar vi uppgifterna i ordklasserna för att se om någon ordklass är speciellt svår. Svårighetsgraden hos de olika uppgifterna tycks variera. En del av uppgifterna är lätta och en del mycket svåra. Riktighetsgraden vid olika uppgifter visas i tabell 10.

Tabell 10 Riktighetsgraden vid olika moment i vokabulärtestet

| Uppgift | % | Uppgift | % |
|---------|------|---------|------|
| 1a | 76,7 | 1b | 1,7 |
| 2a | 51,7 | 2b | 53,4 |
| 3a | 19,9 | 3b | 27,3 |
| 4a | 89,8 | 4b | 18,8 |
| 5a | 97,2 | 5b | 87,5 |
| 6a | 63,6 | 6b | 77,8 |
| 7a | 25,6 | 7b | 73,3 |
| 8a | 49,4 | 8b | 25,6 |
| 9a | 49,4 | 9b | 96,0 |
| 10a | 65,9 | 10b | 90,9 |
| 11a | 79,0 | 11b | 77,8 |
| 12a | 43,2 | 12b | 39,8 |
| 13a | 74,4 | 13b | 36,4 |
| 14a | 86,4 | 14b | 8,0 |
| 15a | 81,8 | 15b | 47,2 |
| 16a | 19,3 | 16b | 10,2 |
| 17a | 77,8 | 17b | 51,7 |
| 18a | 95,5 | 18b | 34,7 |
| 19a | 34,7 | 19b | 62,5 |
| 20a | 14,2 | 20b | 0,6 |

Det framgår av tabell 10 att det finns både mycket svåra och mycket lätta uppgifter. Det finns 5 svåra uppgifter och 7 lätta om man drar gränsen vid 15 % respektive 85 %. Under 15 % av testdeltagarna har kunnat uppgifterna (1b), (14b), (16b), (20a) och (20b). Över 85 % av dem har kunnat uppgifterna (4a), (5a), (5b), (9b), (10b), (14a) och (18a). Tendensen är att både (a) och (b) i en uppgift är nästan lika svåra, men i (14) finns det både en väldigt svår och en lätt uppgift. (20a) och (20b) har båda två varit svåra och (5a) och (5b) lätta.

Svårigheterna kan förklaras till stor del med det att de efterfrågade orden skiljer sig väldigt mycket från de givna orden, t.ex. *stölder* (1b) från *stjåla*. Rättskrivningen har förorsakat problem, t.ex. har några försökspersoner skrivit **förbjud* i stället för *förbud* (14b). Det givna ordet är *förbjuden*. Ibland har den som har gjort inträdesprovet velat få ett ord som är ganska främmande för gymnasister som t.ex. i (16b), där det givna ordet är *skam* och det rätta svaret är *skamlösa*. I (20) är det givna ordet *lysa*. Först har det letats efter ordet *ljusa* och i (20b) *belysa*, som bara en av testdeltagarna har kunnat. Det har troligen varit svårt att fjärma sig

från det ordet som var färdigt givet och titta hellre på kontexten för att hitta det rätta ordet. Prefixen har varit svåra även i andra fall än i (20b).

De lätta uppgifterna har mycket gemensamt. I alla uppgifterna är det givna ordet bekant och också ordet som inträdessökandena måste hitta på, som t.ex. det givna ordet *student* och de efterfrågade orden *studerat* (5a) och *studier* (5b). Försökspersonerna har också kunnat böja de oregelbundna verben, t.ex. *förbjuden – förbjudit* (14a) och *bära – bar* (18a).

Följande tabell 11 visar hur riktighetsgraden varierar mellan olika ordklasser. De ordklasserna som efterfrågas i testet är verb, substantiv, adjektiv och pronomen.

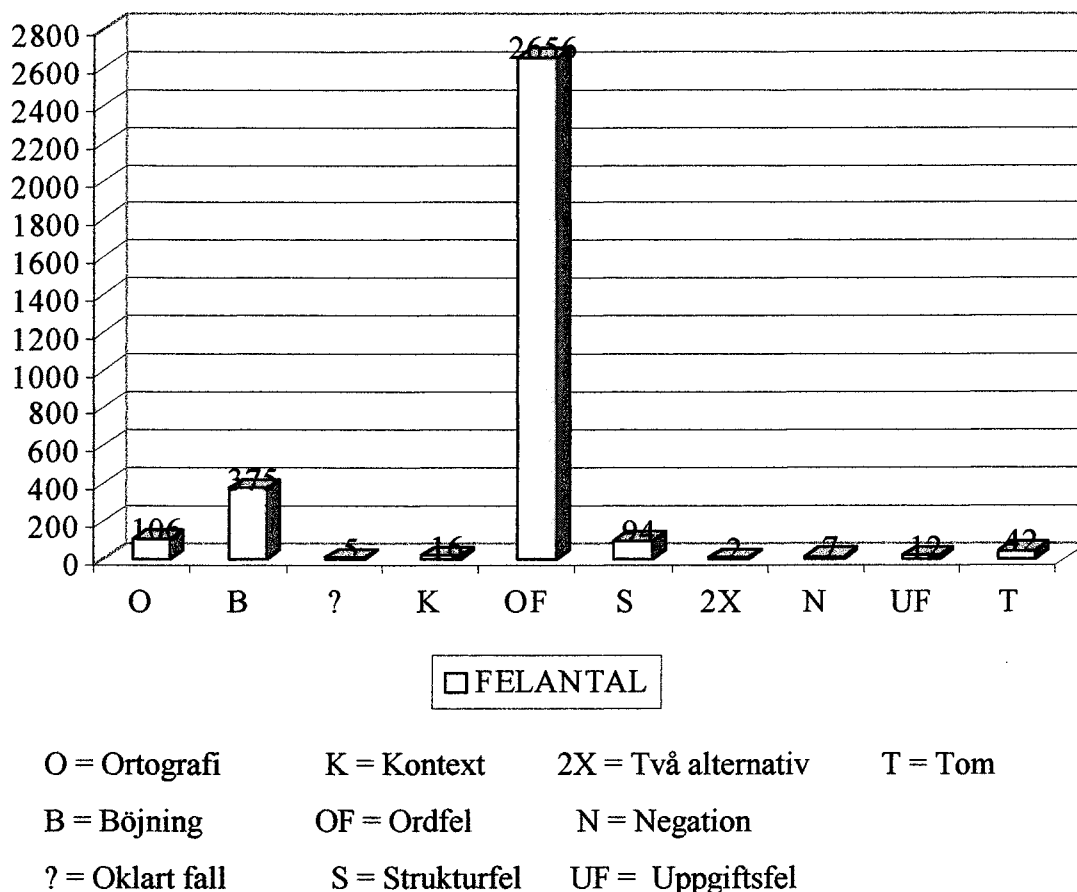
Tabell 11 *Riktighetsgraden vid olika ordklasser i vokabulärtestet*

| Ordklass | N | % |
|------------|----|------|
| Verb | 18 | 55,9 |
| Substantiv | 13 | 55,3 |
| Adjektiv | 8 | 42,5 |
| Pronomen | 1 | 51,7 |
| Totalt | 40 | 52,9 |

Det framgår av tabell 11 att inträdessökandena har kunnat verben och substantiven litet bättre än medelvärdet i hela testet. Pronomen har varit litet svårare än testet i genomsnitt, men det är litet svårt att säga något allmänt eftersom det gäller bara en uppgift. Adjektiven tycks vara svårast i testet.

Till slut presenterar vi hurdana fel inträdessökandena har gjort i testet. Vi har delat felen i följande kategorier: ortografi (innehåller skrivfel, t.ex. **höpplös*), böjning (t.ex. **sjukdomer*), oklart fall, kontext, ordfel (fel ord), strukturefel, två alternativ, negation, uppgiftsfel och tomma ställen. Oklart fall betyder att vi inte har hittat det största felet utan det finns många allvarliga fel. Kontextfel är fel som är förorsakade av det att man inte har förstått kontexten eller läst den noggrant. Strukturfelet innehåller många olika typer av fel. Det är fråga om att man t.ex. inte har kunnat bilda konstruktionen med adjektiv och substantiv eller att man använder fel tempus. Två alternativ betyder att testdeltagare har gett två alternativa svar, men ett av dem är fel (**dog/blev sjuk*). Bedömaren ger då inga poäng. Negationen innehåller två sortens fel: ordet är utan negation eller det har två negationsaffix (t.ex. **ohjärtslös*).

Uppgiftsfel betyder att sökanden inte har förstått uppgiftsgivandet (det givna ordet *hopp* – använt ordet **önskar*). Figur 6 presenterar fördelningen av felen i vokabulärtestet.



Figur 6 Fördelningen av felen i vokabulärtestet

Det framgår av figur 6 att över två tredjedelar av felen är ordfel. Som vi har konstaterat i teoridelen är det viktigt att kunna ord. Böjning utgör den näst största feltypen. Antalet ortografifel är överraskande stort. En tredjedel av ortografifelen är i en uppgift: i (19a) borde man skriva *skillnaderna*, men 36 testdeltagare har skrivit med ett *l* (**skilnader*, **skilnaderna* eller **skilnaden*). Det finns 42 tomma ställen. Det skulle ha varit viktigt att försöka. I den kvalitativa analysen nedan presenteras några av felen litet närmare.

8.3 Kvalitativ analys

Det finns många oklara uppgifter i testet. Vanligen har varje uppgift bara ett svar som är rätt, men i några fall passar också något annat alternativ. I många fall handlar det om nyansskillnader, t.ex. *musikant* och *musiker*. *Musiker* var det rätta svaret, men ordet *musikant* var också godkänt. I många fall hade bedömaren påpekat att det inte verkligen är rätt. Ett annat exempel är *vara trött* som har blivit godkänt, men det rätta svaret har varit *tröttna* eller *bli trött*.

Skillnaden mellan singularis och pluralis har också förorsakat problem. När ordet i finskan är i pluralis även om det handlar om ett singulariskt fenomen, är ordet i svenskan i singularis, men pluralisformen har också blivit accepterad. I testet var ett problem det finska ordet *vaalit*, som översatts med *valet* eller *valen*. *Valet* var i det här fallet det rätta svaret.

Det finns också svårigheter med species. I testet finns det en mening: *Vi diskuterade skillnaderna mellan Finland och Sverige*. I luckan behövde sökandena fylla ordet *skillnaderna* som avledning till ordet *skild* som var färdigt givet. Bedömarna har också godkänt *skillnader*, men påpekat att det inte var helt korrekt.

I vokabulärtestet finns det få spår av transfer. Några sökanden har använt orden som är försvenskade versioner av engelskan, nämligen i stället för det rätta ordet *vinnare* ordet **vinner*, som kommer från det engelska ordet *winner*.

I vokabulärtestet är det påfallande att deltagare troligen kan ett ord, men när det gäller ordbildningsregler har de svårigheter. I skolan lär man sällan ut ordbildningsregler, men de skulle vara till stor hjälp i framtiden.

8.4 Flerval

I flervalstestet testas deltagarnas ordkunskaper på olika sätt. I testet söks efter följande verbformer: 9 infinitiver, 2 presensformer och en supinumform. Adjektiv testas i predikativ ställning (4 stycken) och i attributiv ställning (2 stycken). Alla de tre participen används adjektiviskt som predikativ. Substantiv testas som subjekt, objekt och adverbialfras. Testet

innehåller en fast fras som består av en preposition och ett substantiv. Riktighetsgraden vid olika uppgifter i flervalstestet visas i tabell 12.

Tabell 12 Riktighetsgraden vid olika moment i flervalstestet

| Uppgift | % | Uppgift | % |
|---------|------|---------|------|
| 21 | 60,8 | 34 | 50,6 |
| 22 | 7,4 | 35 | 75,0 |
| 23 | 28,4 | 36 | 73,3 |
| 24 | 51,1 | 37 | 48,9 |
| 25 | 44,3 | 38 | 67,0 |
| 26 | 22,7 | 39 | 30,7 |
| 27 | 60,2 | 40 | 89,8 |
| 28 | 23,9 | 41 | 83,0 |
| 29 | 86,9 | 42 | 45,5 |
| 30 | 68,8 | 43 | 84,7 |
| 31 | 48,9 | 44 | 75,6 |
| 32 | 13,6 | 45 | 25,6 |
| 33 | 75,6 | | |

Flervalstestet har inte många speciellt svåra uppgifter men inte heller särskilt lätta, vilket framgår av tabell 12. Under 15 % av försökspersonerna har klarat av uppgifterna 22 och 32 och över 85 % av försökspersonerna har kunnat uppgifterna 29 och 40. Svårigheterna i 22 beror troligen på att alternativen har skilt sig bara genom en extra del (prefix eller partikel). Kontexten har inte varit särskilt lätt. I 32 har man sökt efter substantivet *omnämmande*. De andra alternativen är *uttal*, *avtal* och *utnämmande*. Orden är mycket svåra. I de lätta uppgifterna är svaret ett bekant ord (i 29 *skada* och i 40 *giftiga*). Flervalet skiljer sig från andra test, eftersom det är möjligt att gissa det rätta svaret, vilket gör det svårt att förklara orsakerna till svårigheterna.

Vi har delat uppgifterna enligt det ord som frågas efter i fem olika kategorier: verb, adjektiv, substantiv, particip och fast fras. Riktighetsgraden vid olika kategorier framgår av tabell 13.

Tabell 13 *Riktighetsgraden vid olika kategorier i flervalstestet*

| Ordklasser | % |
|------------|------|
| Verb | 54,5 |
| Adjektiv | 59,4 |
| Substantiv | 41,5 |
| Particip | 38,6 |
| Fast fras | 73,3 |
| Totalt | 53,6 |

Fast fras tycks vara mycket lätt, eftersom riktighetsgraden är över 70 %, men det är fråga om bara en uppgift. Adjektiv och verb har inträdessökandena kunnat bättre än testet i medeltal. Substantiv och particip tycks ha varit ganska svåra.

9 STRUKTURTEST

9.1 Beskrivning av testet

Strukturtestet består av 40 uppgifter. Testet är ett lucktest och rubriken i texten heter *Budskap av vikt*. I vänstra marginalen ges tips. Med hjälp av dem ska man fylla i luckorna i texten. I några fall har man gett orden på finska och i några fall även på svenska. En uppgift ger en poäng och uppgiften måste vara helt rätt för att få poäng. Man ger inte någon halv poäng. Delvis är det inte rättvist att testdeltagare inte kan få halva poäng, men bedömningen är lättare om man bara ger hela poäng, eftersom det finns många bedömare. Högst kan man få 40 poäng i testet. För att få det slutgiltiga poängtalet delas testresultatet med $2 \frac{2}{3}$.

9.2 Kvantitativ analys

I detta avsnitt behandlar vi först riktighetsgraden vid olika uppgifter och därefter följer en redogörelse för riktighetsgraden vid olika strukturkategorier som testas i strukturtestet. Vi börjar med att visa riktighetsgraden vid de olika uppgifterna i strukturtestet i tabell 14.

Tabell 14 Riktighetsgraden vid olika moment i strukturtestet

| Uppgift | % | Uppgift | % |
|---------|------|---------|------|
| 1 | 75,4 | 21 | 65,1 |
| 2 | 61,1 | 22 | 56,6 |
| 3 | 45,1 | 23 | 27,4 |
| 4 | 47,4 | 24 | 54,9 |
| 5 | 24,0 | 25 | 51,4 |
| 6 | 62,9 | 26 | 42,9 |
| 7 | 49,1 | 27 | 38,3 |
| 8 | 70,3 | 28 | 44,6 |
| 9 | 33,1 | 29 | 60,0 |
| 10 | 73,1 | 30 | 81,7 |
| 11 | 26,3 | 31 | 72,6 |
| 12 | 57,1 | 32 | 64,0 |
| 13 | 10,9 | 33 | 58,9 |
| 14 | 24,6 | 34 | 72,0 |
| 15 | 75,4 | 35 | 32,6 |
| 16 | 17,1 | 36 | 53,7 |
| 17 | 66,9 | 37 | 24,6 |
| 18 | 64,0 | 38 | 40,0 |
| 19 | 44,0 | 39 | 49,7 |
| 20 | 39,4 | 40 | 65,1 |

Enligt den skala som vi hittills har använt finns det bara en mycket svår uppgift i strukturtestet enligt tabell 14. Svårigheten förorsakas av partikeln som testdeltagarna måste lägga till i (7) (*drabbas av*, se 9.3). Det finns bara en uppgift där över 80 % av testdeltagarna har svarat rätt. Det gäller uppgift (30) där man måste fylla i en preposition (*på den tiden*).

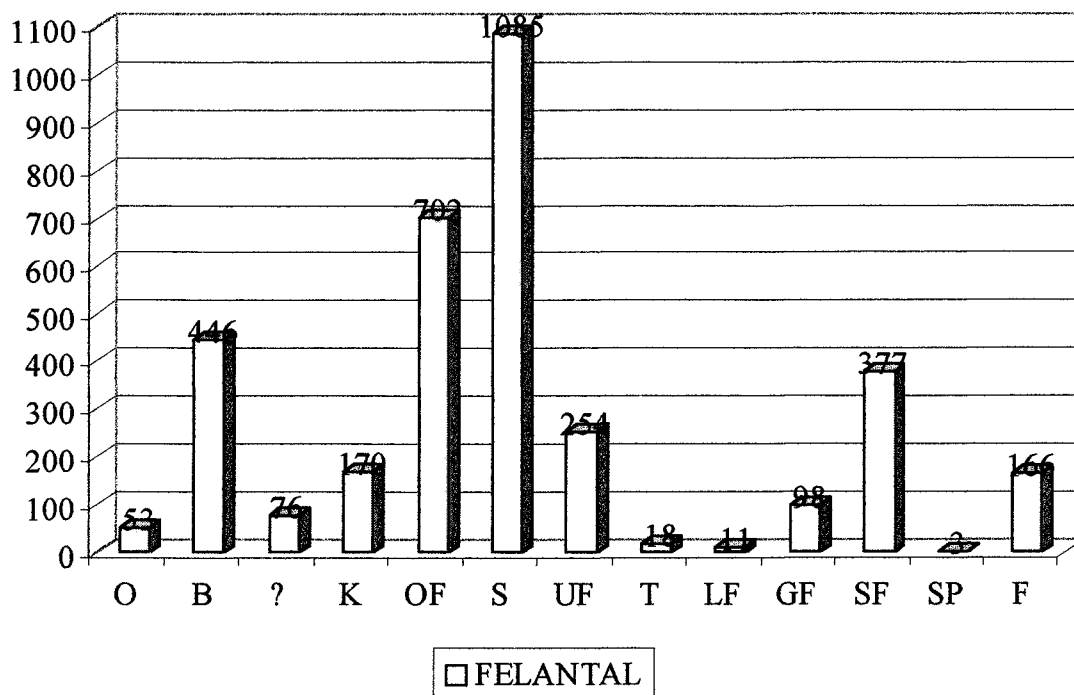
Vi har delat upp uppgifterna enligt den struktur som efterfrågas. Strukturerna är preposition, ordföljd, verbkunskap, particip, pronomen, fraser och komparation. Därtill har vi delat upp uppgifterna där det frågas efter konstruktionen med adjektiv och substantiv i olika kategorier: substantiv + species, adjektiv + substantiv, adjektiv + substantiv + species och adjektiv + substantiv + genitiv. Riktighetsgraden vid olika kategorier framgår av tabell 15.

Tabell 15 Riktighetsgraden vid olika kategorier i strukturtestet

| Strukturer | % |
|---------------------------------|-------------|
| Preposition | 67,6 |
| Ordföljd | 46,5 |
| Verbkunskap | 47,2 |
| Particip | 58,3 |
| Pronomen | 32,6 |
| Fraser | 45,7 |
| Komparation | 64,4 |
| Substantiv + species | 33,1 |
| Adjektiv + substantiv | 59,7 |
| Adjektiv + substantiv + species | 40,9 |
| Adjektiv + substantiv + genitiv | 53,7 |
| Totalt | 50,6 |

Det framgår av tabell 15 att inträdessökandena har kunnat preposition och komparation mycket bättre än hela testet i genomsnitt. Över medeltalet ligger också adjektiv + substantiv, particip och adjektiv + substantiv + genitiv. Litet under medeltalet ligger verbkunskap, ordföljd och fraserna. De svåraste uppgifterna tycks ha varit adjektiv + substantiv + species, substantiv + species och pronomen. Det finns emellertid bara ett pronomen som efterfrågas i testet, men om vi jämför det med pronomenets riktighetsgrad i vokabulärtestet, kan vi säga att tendensen är att pronomenkunskap är lägre än andra delar i medeltal. Species tycks förorsaka problem.

Fördelningen av felen i strukturtestet visas i figur 7. En del av feltyperna är desamma som i figur 6, men därtill har vi delat upp felen i läsfel, genusfel (**det positiva egenskapet*), speciesfel, språkfel och ordföljdsfel. Läsfelen innehåller fel där ordet har varit färdigt givet, men inträdessökande har skrivit det fel och ordets betydelse kan förändras genom det, t.ex. **den moderna kostrådgivningen* i stället för *den moderna kostrådgivningen*. Ordet *kostrådgivning* är färdigt givet. Språkfel är fel som beror på uttalets påverkan (**ståd – stod*).



O = Ortografi OF= Ordfel T = Tom SF = Speciesfel
 B = Böjning S = Strukturfel LF = Läsfel SP = Språkfel
 ? = Oklart fall UF = Uppgiftsfel GF = Genusfel F = Ordföljd
 K = Kontext

Figur 7 Fördelningen av felen i strukturtestet

Det framgår av figur 7 att strukturfel är frekventast. De utgör nästan en tredjedel av felen. Den näst största feltypen är ordfel och därefter följer böjning och species. Positivt är det att det bara finns 18 tomma ställen. Nästan alla har åtminstone försökt. Kontextfel utgör en överraskande stor feltyp. Många har kanske haft bråttom och glömt att läsa texten igenom. Felen fördelar sig jämnare än i vokabulärtestet, även om det finns många strukturfel.

9.3 Kvalitativ analys

När vi gjorde analysen, märkte vi att strukturtestet var ganska svårt. Vi tycker att en orsak är att sökandena får poäng om hela uppgiften är rätt. Om man inte känner till t.ex. ett ord, även om man kan resten av uppgiften, kan man inte få poäng. Ett exempel är *vahvat luut*, där många sökanden inte har känt ordet *luu* (*ett ben*). Kontexten skulle ha hjälpt, eftersom ordet kommer senare i nästa mening. Många har inte tagit hänsyn till kontexten som skulle ha kunnat hjälpa.

Alla har inte förstått instruktionerna eller tipsen har varit dåligt formade. I en uppgift är instruktionen: *modern kostrådgivning, bestämd form*. Meningen är att bilda bestämd form av *modern kostrådgivning*, men alla tycks inte ha vetat vad bestämd form betyder. Det förekommer svar som **bf i modern kostrådgivning*, **de bestämda moderna kostrådgivning* formerna och **modern kostrådgivning av bestämd form*.

I en annan uppgift låter instruktionen: *synkimmät pessimistit, dystert*. Alla sökanden har inte förstått att ordet *dystert* hänvisar till det finska ordet *synkkä* utan har trott att det betyder det finska ordet *pessimisti*. T.ex. hör **de svartaste dysterna* och **de mörkaste dystert* till de felaktiga svaren.

I en uppgift låter instruktionen *drabba, passiv*, men i det rätta svaret som vi redan tidigare har påpekat (se 9.2), måste man lägga till partikeln *av*. 137 av 156 felen är förorsakade av att man inte har lagt till partikeln. Sökandena har följt instruktionen utan att tänka på kontexten eller konstruktionen. Det är mycket viktigt att sökandena läser instruktionerna ordentligt även om de har bråttom och situationen är stressande.

Det finns några oklara uppgifter i strukturtestet. I många fall har man gett goda tips i marginalen på finska eller på svenska, men alla har inte förstått eller följt instruktionerna. Vanligen har man godkänt svaret bara om man har följt tipsen, men det finns också några undantag. I en uppgift måste man skriva *tämä tulee jatkumaan* och man har också gett ordet *fortsätta*. Det finns några fall där bedöarna har anmärkt om ett eller flera ord, men godkänt dem i alla fall. En person har skrivit *det här kommer att pågå* och det har blivit godkänt. I samma uppgift var svårigheten futurum. Man borde använda konstruktionen *kommer att*, men

bedömarna har godkänt hjälpverbet *ska* (*skall*). Ordet *tämä* har också förorsakat problem. Ordet *det* har blivit godkänt, även om det inte helt betyder samma sak.

Som sagt måste man följa instruktionerna noggrant. I en uppgift är instruktionen att fylla i *vanhemmat henkilöt* på svenska. Det rätta svaret är *de äldre personerna*. Två sökande har skrivit *de äldre*. Den ena har blivit godkänt med en anmärkning, men det andra har inte blivit godkänt.

Det finns några fall där bedömarna har varit oeniga. I strukturtestet finns det en uppgift där sökandena måste fylla i rätt preposition till frasen *siihen aikaan*. Det rätta svaret är *på den tiden*, men en bedömare har också helt godkänt svaret *under den tiden*, men andra har understrukt pronomen.

Transfer är ett fenomen som förekommer i materialet. Sökandena har använt ord som är påverkade av engelskan och tyskan. Engelskans påverkan kan man se t.ex. i ordet **mover* (i stället för *motionerar/rör sig*), som kommer från det engelska ordet *move*. Ett annat exempel är **de darkaste dystrarna* (*de dystraste pessimisterna*), där ordet *dark* (*dyster*) kommer från engelskan. Engelskans genitiv förekommer i **världen's största demokrat* (*världens största demokrat*).

I inträdesprovet kan tyskans påverkan ses i några verb och adjektiv. I stället för hjälpverbet *kan* har några sökanden använt den tyska motsvarigheten **kann*. I komparativuppgifter har några använt både tyska adjektiv och tyskans komparativändelser, t.ex. **altere* (jfr. *alt* – *älter*, det rätta svaret är *äldre*) och **dicker* (*tjockare*).

Målspråket svenska och speciellt dess uttal har också varit en orsak till svårigheter. Många skriver ordet på samma sätt som de uttalar det, speciellt om de lär sig bra genom att lyssna. En av svårigheterna är användningen av *e* och *ä*, vilket kan ses i ordet **eldre* (*äldre*). En annan svårighet är hur man skriver, om man vet uttalet, vilket kan ses i **skära* (*kära*). Hur man skiljer svenskans *o* och *å* är också ett problem, t.ex. i ordet **ståd* (*stod*).

10 SAMMANFATTNING

Avsikten med den föreliggande undersökningen har varit att beskriva inträdesprovet från sommaren 1998 på institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Materialet för undersökningen utgörs av 176 svar i vokabulärtestet och 175 svar i strukturtestet.

I detta arbete har vi behandlat språkinläring. Vi har konstaterat att det finns många typer av språkinläring. I vår undersökning handlar det mest om formell andraspråkinläring där människorna som har finska som modersmål lär sig svenska som andra eller främmande språk. I testet vill bedömarna veta hur nära målspråket inlärarespråket ligger. Kompetensen i ett språk kan förstås på många olika sätt. Den kommunikativa kompetensen betyder att inlärarespråket måste kunna yttra sig rätt i vanliga kommunikationssituationer. I inträdesprovet kommer den kommunikativa kompetensen mest fram i referatet, eftersom man kan skriva med sina egna ord. Annars handlar det om den lingvistiska kompetensen. Människorna har också börjat inse att olika färdigheter kräver olika kunskaper. Elevernas produktion kan analyseras på många olika sätt beroende av synvinkeln. Vår analys baserar sig mest på performansanalys, men har också drag från felanalys och kontrastiv analys. Inlärarespråket själv har den centralaste rollen i inläringen. Hans personlighet och motivation är viktiga faktorer då. När man deltar i inträdesprovet är situationen krävande. Testdeltagaren måste kunna koncentrera sig på testet bland många människor och kunna få fram sina kunskaper.

Ordförrådet utgör en viktig del av språkkunskap. Utan att kunna ord är det svårt att yttra sig. Ordförrådet måste vara effektivt organiserat i hjärnan för att kunna användas snabbt. I inträdesprovet har människorna en viss tid att göra provet och därför har de inte mycket tid att leta efter ord. Konkreta ord tycks vara lättare att lära sig än abstrakta ord. Inlärarespråket modersmål påverkar andraspråksinläring. Inlärarespråket favoriserar och undviker vissa ord beroende av om de finns i modersmålet eller inte.

Grammatik hjälper oss att göra någonting med språket. Kärnområden i svensk grammatik består av fonologi, morfologi, lexikon, syntax och semantik. Grammatik kan sägas vara kunskap om språkets regler och förutsättning till att sätta ihop ord till yttranden. Eleven bygger upp sin mentala grammatik genom att pröva sina hypoteser om målspråkets struktur. Vissa strukturer är lättare att lära sig än andra. Ordbildningsmönster hjälper att snabbt utöka

ordförrådet. I början av inläringen hjälper det mycket om inläraren får undervisning i grammatik. Kunskap om svenskans strukturer testas i inträdesprovet vidsträckt, inte bara i strukturtestet utan också i vokabulärtestet och de tycktes vara ganska svåra.

Bedömningen av språkfärdigheten är en viktig del av främmandespråksundervisning. I bedömningen betonas nuförtiden oftast den kommunikativa kompetensen. Lyle F. Bachmans modell om språkfärdighet betonar användningen av språket i kommunikationssituationer enligt regler. Man bör göra en skillnad mellan receptiv och produktiv språkförmåga och man bör observera att tal och skrift förutsätter olika kunskaper. Språkfärdigheten måste testas mångsidigt för att man skall få tillförlitliga resultat. De viktigaste begreppen är reliabilitet, validitet och genomförbarhet. Det finns både muntliga och skriftliga uppgifter som man kan använda, när man vill testa språkfärdigheten. Uppgifterna kan delas upp i förståelse- och produktionstester. Olika testtyper testar olika sidor av språkfärdigheten.

Materialet för vår undersökning består av inträdesprovets vokabulär- och strukturdelar. Därtill hade vi tillgång till inträdesprovets slutpoäng. Först redogjorde vi för varje delområde (textförståelse, referat, vokabulär och struktur) i inträdesprovet. Textförståelsetestet tycks ha varit den sämsta mätaren när det gäller att göra skillnad mellan testdeltagare. Referatet och vokabulärdelen var bättre mätare än textförståelse, men den bästa var strukturdelen. Speciellt de sämsta deltagarna skilde sig mest i strukturdelen.

När det gäller ordkunskap kom det fram att verb och substantiv var lättare än adjektiv och pronomen. Största delen av felen bestod av ordfel. Det förekom många nyansfel och påverkan från andra språk, speciellt från finskan. Flerval hörde till vokabulärtestet. Det som var svårt i flerval visade sig vara lätt i lucktestet, när det gäller adjektiv. Lättast var fasta fraser, men det fanns bara en fast fras i testet. Verben var också ganska lätta. Participen var de svåraste.

Prepositioner och komparation var de lättaste elementen i strukturtestet. Species förorsakade problem och pronomina var ganska svåra. Felen var ganska jämnt fördelade, även om strukturfelen dominerar. Testdeltagare gjorde många fel inom böjning, ordval och species. Det förekom också påverkan från andra språk, men även intralingvala fel. Kontext var en viktig faktor i det här fallet och det var viktigt att läsa kontexten noggrant. Bedömarna var oeniga om några punkter och uppgiftsgivande var svårt på några ställen.

Tyvärr har vi inga resultat att jämföra vårt arbete med. Det vore intressant att undersöka textförståelsetestet och referatet noggrannare. Vi hade inte tillgång till resultatet i boktestet och inte heller till bakgrundspoäng. Det skulle vara intressant att veta hur stort värde inträdesprovet egentligen har. Kommer någon t.ex. in även om han inte får goda poäng i inträdesprovet?

Vad kan vi säga på grund av undersökningen? Läraren måste undervisa i ordbildningen oftare och effektivare. Även om tendensen är kommunikativ kompetens, måste inträdessökandena kunna de viktigaste strukturerna korrekt. Ordförrådet måste växa hos dem som kommer in. Grammatiken kan inte heller glömmas bort. Inträdesprovet tar inte hänsyn till fri produktion förutom referatet. Inträdesprovet testar inte inlärningsstrategier, som t.ex. hur man kan få fram sitt budskap även om man inte kan ett visst ord. Vi måste komma ihåg att felen ofta inte är så farliga utan vi kan lära oss genom dem. Det viktigaste är att klara sig i det verkliga livet!

LITTERATUR

- Andersson, E. (1993). *Grammatik från grunden. En koncentrerad svensk satslära*. Språkvårdssamfundets skrifter 24. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Bergman, P. & Tidblom, L. (1993). Grammatik eller inte? I: Cerú, E. (red.), *Lärbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur, 192-200.
- Chomsky, N. (1970). *Aspects of the Theory of Syntax*. Third Paperback Printing. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. (1978). *Om språket. Problem och perspektiv*. Översatt av Hultcrantz, Christina. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1993). Ordförråd och ordinläring. I: Cerú, E. (red.), *Lärbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur, 164-191.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Frisell, H. (1993). Om bedömning. I: Cerú, E. (red.), *Lärbok 3. Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur, 260-270.
- Gaarn Andersen, H. & Risager, K. (1981). *Kommunikativ kompetens. Introduktion til begrebet kommunikativ kompetens med særligt henblik på fremmedsprogspædagogik*. Serie om fremmedsprog nr. 20. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Haastrup, K. (1989). Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. I: Kasper, G. & Wagner, J. (red.), *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal, 20-35.
- Hammarberg, B. & Svensson, B. (1975). *Svenska som främmande språk. En lärbok*. Stockholm: Sveriges Radios förlag.
- Hankaniemi, A. (1989). Semanttisten relaatioiden hyväksikäyttö oppimisen tehostajana. I: Takala, S. (red.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 106-130.

- Huhta, A. & Takala, S. (1999). Kielitaidon arviointi. I: Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 179-228.
- Hyltenstam, K. (1979). Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. I: Hyltenstam, K. (red.), *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: LiberLäromedel, 11-40.
- Hyltenstam, K. (1989). Andraspråksinläring: Morfologi och syntax. I: Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (red.), *Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 88-101.
- Hymes, D. (1974). Competence and Performance in Linguistic Theory. I: Huxley, R. & Ingram, E. (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*. Second Printing. London: Academic Press, 3-28.
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, F. (1998). *Yleinen kielitiede*. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kristiansen, I. (1999). *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Porvoo: Opetushallitus.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance: Laredo Publishing Company, Inc.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Maijanen, T. (red.). (1998). *Opas opiskelemaan aikoville 1998*. Jyväskylä: Gummerus.
- Maijanen, T. (red.). (1999). *Opas opiskelemaan aikoville 1999*. Jyväskylän yliopisto.
- Petersen, U. H. (1989). Grammatik i fremmedsprogsundervisningen. I: Kasper, G. & Wagner, J. (red.), *Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 213-224.
- Sajavaara, K. (1999a). Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. I: Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 103-128.
- Sajavaara, K. (1999b). Toisen kielen oppiminen. I: Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Sigurd, B. (1991). *Språk och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stroud, C. (1979). Kontrastiv lexikologi. I: Hyltenstam, K. (red.), *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: LiberLäromedel, 174-218.

- Söderberg, T. (1993). Vad, varför och hur? Bedömning av vuxna invandrares språkkunskaper. I: Cerú, E. (red.), *Lärbok 3. Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur, 247-259.
- Takala, S. (1989). Sanaston opettamisen uudet haasteet. I: Takala, S. (red.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1-11.
- Teleman, U. & Wieselgren, A. M. (1990). *ABC i stilistik*. Upplaga 1:10. Malmö: Liber.
- Tingbjörn, G. (1994). *Lärbok 1. Svenska som andraspråk. En introduktion*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur.
- Tornberg, U. (1999). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. (1989). Ordförråd. I: Kasper, G. & Wagner, J. (red.), *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal, 102-119.
- Wright, J. von (1993). *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.