

**TESTTYP OCH FÄRDIGHETSNIVÅ I FINSKA INLÄRARES SVENSKA**

Pro gradu –avhandling i nordisk filologi  
Institutionen för nordiska språk  
Jyväskylä universitet  
Hösten 1999

Johanna Helander & Tuija Väisänen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Helander Johanna, Väisänen Tuija	
Titel Testtyp och färdighetsnivå i finska inlärares svenska	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig höstterminen 1999	Antalet sidor 97
<p><b>Sammandrag</b></p> <p>Syftet med undersökningen är att kvantitativt studera färdighetsnivån i finska gymnasisters svenska i studentexamens olika delmoment och att undersöka sambandet mellan behärsknigen av de olika deltesten. Vi vill veta om det finns några allmänna tendenser i elevernas färdighetsnivåer i de olika deltesten och om kunnandet av ett delmoment förutspår också kunnandet av något annat delmoment. Vi undersöker också elevernas allmänna skrivutveckling under gymnasiet och bedömning av deras uppsatsskrivning. Vi vill veta om det finns några avvikelser i bedömning. Undersökningsmaterialet består av poängen i de olika delmomenten i studentexamen av 97 finska elever år 1994 samt av bedömning av deras sju kursuppsatser och studentuppsats.</p> <p>I teoridelen behandlas begreppet färdighetsnivå och hur man kan mäta det samt faktorer som förorsakar variation i språkinläring. Vi har också beskrivit allmänna teorier om språkinläring. Teori om studentexamens olika delar (hörförståelse, läsförståelse, grammatik, uppsats) tas upp i samband med analysen.</p> <p>Resultaten visar att eleverna i vårt material når genomsnittligt 75,2-procentig korrekthet i studentexamen. Bäst behärskas läsförståelse med 82,1-procentig korrekthet medan i grammatik nås den lägsta färdighetsnivån (65,6 % rätt). När man studerar sambandet mellan studentexamens olika deltest på individnivå korrelerar behärskning av läsförståelse och grammatik bäst medan korrelationen är svagast mellan hörförståelse och uppsatsskrivning. Av resultaten framgår att sambandet är implikativt mellan grammatik och läsförståelse, grammatik och hörförståelse samt mellan uppsatsskrivning och läsförståelse. Beträffande skrivutveckling visar resultaten att inlärnarna har nått sin egentliga färdighetsnivå i uppsatsskrivning i kurs 7. Enligt våra kriterier visar 7,2 % av inlärnarna U-formad utvecklingsgång i uppsatsskrivning och 39,2 % av eleverna är fossiliserade i vårt material.</p>	
Uppslagsord färdighetsnivå, testtyp, språkinläring	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

## INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
1.1 Syfte, material och metod	1
1.2 Definition och mätning av färdighetsnivå	5
1.3 Variation i språkinlärning	8
2 TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING	15
3 OLIKA DELTEST I STUDENTEXAMEN	17
3.1 Hörförståelse	17
3.2 Läsförståelse	22
3.3 Grammatik	25
3.4 Uppsatsskrivning	26
3.5 Jämförelse av deltest	31
3.5.1 Allmänt	31
3.5.2 Hör- och läsförståelse	34
3.5.3 Hörförståelse och grammatik	39
3.5.4 Hörförståelse och uppsatsskrivning	44
3.5.5 Läsförståelse och grammatik	49
3.5.6 Läsförståelse och uppsatsskrivning	54
3.5.7 Grammatik och uppsatsskrivning	59
3.6 Variation i studentexamensbetyg	64
4 UTVECKLING AV UPPSATSSKRIVNING	65
4.1 Allmän skrivutveckling	65
4.2 U-formad inlärning	68
4.3 Fossilisering	72
4.4 Censorernas bedömning	75
5 SAMMANFATTNING	78
LITTERATUR	84
BILAGOR	89

## 1 INLEDNING

### 1.1 Syfte, material och metod

Som blivande svensklärare är det viktigt att veta hurdan färdighetsnivå finska elever når i studentexamens olika deltest. På så sätt kan lärare inrikta sin undervisning på de svåraste delmomenten så att också de skall utvecklas. Som språklärare är det dessutom nödvändigt att vara medveten om att språkinläring inte alltid sker lineär till målet utan att inläringen kan drabbas t.ex. av U-formad utvecklingsgång eller av fossilisering.

Vår pro gradu –avhandling behandlar finska inlärares färdighetsnivå i svenska longitudinellt d.v.s vi undersöker prestationer av samma elever under hela gymnasiet. Inlärare i vår undersökning är finska gymnasister som har avlagt studentexamen år 1994. Vårt intresse är att studera deras färdighetsnivå i studentexamens fyra deltest (hörförståelse, läsförståelse, grammatik och uppsatsskrivning) och sambanden mellan behärskning av dessa delmoment. Vi är också intresserade av inlärnarnas allmänna skrivutveckling och bedömning av deras uppsatser under gymnasiet.

I teoridelen definierar vi först begreppet färdighetsnivå och hur man kan mäta det. Därefter behandlar vi faktorer som förorsakar variation i språkinläring. Alla de faktorer som förekommer i avsnitt 1.2 kan påverka resultaten i vår analys men på grund av metodernas och analysens kvantitativa karaktär är det inte möjligt att veta vilka faktorer verkligen har inverkan på skillnader i inlärnarnas färdighetsnivåer. I avsnitt 1.3 tar vi upp i huvuddrag allmänna teorier om språkinläring. Teori som intimt hänger ihop med undersökningen tas upp i samband med analysen.

I analysen redogör vi först inlärnarnas färdighetsnivå i de enskilda deltesten i studentexamen och därefter jämför vi dem med varandra både på grupp- och individnivå. Vi studerar också variation i studentexamensbetyg. Vi har tagit hänsyn till skillnader mellan könen. Beträffande utveckling av uppsatsskrivning har vi först forskat i inlärnarnas allmänna skrivutveckling under gymnasiet och därefter har vi rett

ut om inlärnarna visar U-formad inläring eller fossilisering i skrivutvecklingen. Till slut studerar vi censorernas bedömning av uppsatserna och möjliga avvikelser i den.

Syftet med vår undersökning är att kvantitativt studera färdighetsnivån av finska gymnasister i svenska i studentexamens olika delmoment och att undersöka sambandet av behärsningen av de olika deltesten. Vi vill veta om det finns några allmänna tendenser i elevernas färdighetsnivåer i de olika deltesten och om kunnandet av ett delmoment förutspår också kunnandet av något annat delmoment. Vi undersöker ytterligare elevernas allmänna skrivutveckling under gymnasiet och bedömning av deras uppsatsskrivning. Vi vill veta om det finns några avvikelser i bedömning av lärarna. Vårt material består av poängen i de olika delmomenten i studentexamen (bilaga 1) av 97 finska elever år 1994 samt av bedömning av deras sju kursuppsatser och studentuppsatsen (bilaga 3). Materialet är på så sätt longitudinellt. Antalet flickor är 67 och pojkar 30. Alla har läst B-svenska (6 år) som ett främmande språk i formell undervisning.

Färdighetsnivån för de olika delmomenten i studentexamen (hörförståelse, läsförståelse, grammatik, uppsats) har i tabellerna 1 till 4 återgivits med en skala bestående av sex kategorier. Kategorierna visar korrekthetsprocenten för de olika momenten. Den lägsta kategorin är 0-50 % rätt. Dessa sex kategorier har vidare delats in i tre klasser (duktig, genomsnittlig, svag). Om en elev har kunnat deltestet 81-100-procentigt, är hans färdighetsnivå god. Genomsnittlig behärskning kräver 61-80-procentig korrekthet medan det är fråga om svag behärskning om elevens korrekthetsprocent är under 61 % rätt. Den enhetliga klassificeringen av färdighetsnivån i olika delmoment möjliggör deras jämförelse med varandra.

Korrekthetsprocenten för varje elev (bilaga 2) i de fyra studentexamens deltest har beräknats genom att dividera en elevs poäng med den maximala poängsumman för testet. Den maximala poängen för hörförståelse är 90, för läsförståelse 80, för grammatik 30, för uppsats 99 och för hela studentexamen 299.

$$\text{korrekthetsprocent} = \frac{\text{elevens poäng}}{\text{maximal poängsumma}} * 100$$

Detta beräkningssätt har använts i tabellerna 1 till 4, 6 och 7 samt i figurerna 4, 6 till 9b, 11 till 14b, 16 till 19b, 21 till 24b, 26 till 29b, 31 till 34b.

Korrekthetsprocenten för hela gruppen har beräknats genom att dividera alla elevers sammanlagda faktiska poängsumma med den sammanlagda maximala poängsumman.

$$\text{korrekthetsprocent} = \frac{\text{elevernas sammanlagda poängsumma}}{97 * \text{maximal poängsumma}} * 100$$

Detta beräkningssätt har använts i figurerna 3, 5, 10, 15, 20, 25, 30.

I vår undersökning har vi studerat sambandet mellan behärskning av olika delmoment i studentexamen med hjälp av korrekthetsprocent både på individ- och grupp-nivå. Om det finns något samband mellan två variabler kallas detta för korrelation (Nunan 1992:38). För att mäta korrelation har i vår undersökning använts Pearsons korrelationskoefficient (  $r$  ) som varierar mellan 0 och 1. 1 betyder fullständig korrelation och 0 betyder att det inte finns någon korrelation alls. Genom värdet för korrelationskoefficient kan man också beräkna procent för överlappning mellan två variabler, i vårt material mellan två deltest: värdet för Pearsons korrelationskoefficient upphöjs till potens två.

I vår avhandling har vi försökt förklara sambanden mellan deltesten på basis av tidigare undersökningar. Sambandet mellan deltesten har illustrerats med stolpdigram när sambandet gäller grupp-nivå och med scattergrams på individ-nivå. Scattergrams åskådliggör också om sambandet mellan deltesten är implikativt, m.a.o om behärsningen av det ena testet förutspår behärsningen också av det andra. Nästan aldrig implicerar behärskning av ett test fullständigt behärskning av något annat test. Det finns ofta undantag från den allmänna tendensen. Om avvikningen är

liten är det trots allt fråga om implikationell relation mellan testen (Hatch & Farhady 1982: 179). Guttman (1944) har utvecklat en formel för reproduktionskoefficienten (R) för att bevisa den implikationella relationen mellan variablerna:

$$R = 1 - \frac{\text{antalet undantag}}{\text{antalet kolumner} * \text{antalet rader}}$$

I vårt material motsvarar antalet kolumner de deltest som jämförs med varandra (2 åt gången) och antalet rader motsvarar antalet elever (97):

$$R = 1 - \frac{\text{antalet undantag}}{2 \text{ deltest} * 97 \text{ elever}}$$

Om värdet för R är över 0,90 är det fråga om en valid implikationell relation. I vårt material finns en sådan relation i figurerna 11, 12, 13, 21, 22, 23, 26, 28.

Färdighetsnivån för uppsatserna har bedömts av tre lärare som har svenska som modersmål. Uppsatserna har bedömts med en skala från 1 till 3, där 1 motsvarar svag, 2 genomsnittlig och 3 god färdighetsnivå i uppsatsskrivning. I avsnitt 4.2 har vi forskat i U-formad inläring genom att betrakta hurdana vitsord eleverna har fått i uppsatsskrivning i kurserna 1 och 4 samt i studentexamen; därvid har även könen betraktats. Som U-formad inläring betraktar vi en utveckling i uppsatsskrivning där eleven har fått ett sämre vitsord för kurs 4 än för kurs 1 och studentexamen. Följande betygskombinationer har tagits med:

kurs 1	kurs 4	studentuppsats
3	2	3
3	1	3
3	1	2
2	1	2

I avsnitt 4.4 har avvikelserna i bedömarnas reaktioner (figur 40, s.76) beräknats genom att dividera en censors avvikande bedömningar med summan av alla censorers avvikande bedömningar.

$$\frac{\text{en censors avvikelser}}{\text{summan av alla censorers avvikelser}} * 100$$

Bedömning anses vara avvikande om en censor har givit uppsatsen ett annat vitsord än de andra.

## 1.2 Definition och mätning av färdighetsnivå

Alla forskare är inte eniga om, vad som menas med språkfärdighet och därför har många olika definitioner föreslagits. Många forskare använder termen språkfärdighet även om de inte har definierat den. En allmän uppfattning är att språkfärdighet är en persons behärskning av ett språk men denna definition skiljer inte den skrivna och orala färdigheten eller hör- och talförmågan från varandra (Weller 1990:169). Wilga Rivers (1981:287) har gett en av de mest omfattande definitionerna om språkfärdighet och enligt henne kallas det stadium av språkkunskaper där en person befinner sig, för språkfärdighet. Enligt Burt och Dulay (1978:178) betyder färdigheten i sin tur det stadium där en person visar kontroll över användning av regler i antingen bara en eller i alla aspekter av språket. Reglerna kan gälla fonologiska, syntaktiska, lexikaliska och semantiska system eller de kan också vara diskurs- och stilregler för oral och skriven kommunikation i olika sociala områden.

Larsen-Freeman & Long (1991:38-39) delar in färdighetsnivån i skilda färdigheter (lyssnande, talande, skrivande och läsande) samt i kunskap om språkets olika delar (ordförråd, fonologi och grammatik). Enligt Hinofotis, Bailey och Stern (1981:123) innehåller språkfärdighet komponenter som ordförråd, grammatik, uttal och talflyt. Färdighetsnivån har också påståtts vara starkt förbunden med intelligenskvoten (IQ). Den allmänna färdighetsnivån med flytande muntlig färdighet kan kompletteras



också av sociolingvistisk kompetens. Nuförtiden talar man hellre om inlärares utvecklande kommunikativa kompetens än om den blotta språkliga färdigheten (Larsen-Freeman & Long 1991:38-39).

Den ledande forskaren i utforskning av språkfärdighet är Jim Cummins. Han anser att språkfärdighet kan uppfattas med hjälp av två kontinuer. Det ena kontinuet relaterar till mängden av kontextuellt stöd när det gäller att uttrycka och mottaga betydelser. Ändorna av kontinuet bildas av kontextbunden (*context-embedded*) och kontextreducerad (*context-reduced*) kommunikation. I den kontextuella kommunikationen kan deltagarna aktivt bilda betydelsen tillsammans och språket stöds av mångsidiga paralingvistiska och situationella medel. Den kontextreducerade kommunikationen består bara av lingvistiska medel som bildar en betydelse. Den kontextbundna kommunikationen baserar sig på en delad verklighet mellan deltagarna och därför behövs det ingen explicit lingvistisk förberedelse för meddelandet. I den kontextreducerade kommunikationen spelar i sin tur den exakta och explicita förberedelsen en viktig roll för att risken för fel interpretation vore minimal. Det är viktigt att betona att den kontextuella och den kontextreducerade kommunikationen tillsammans bildar ett kontinuum, inte en dikotomi (Weller 1990:170).

Enligt Canale och Swain (1980:31) utgörs språkfärdigheten av tre dimensioner, som täcker fyra komponenter av lingvistisk kompetens; grammatik, sociolingvistik, diskurs och strategier. De tre dimensionerna är den allmänna, kommunikativa och autonoma språkfärdigheten. Den allmänna språkfärdigheten baserar sig på biologiska universalier, som möjliggör den språkliga utvecklingen samt användningen av språket överhuvudtaget. I den kommunikativa språkfärdigheten ligger fokuset på den sociala och interpersonala användningen av språket medan den autonoma språkfärdigheten innehåller den intrapersonala användningen av språket, som behövs bl.a. i problemlösning och monitorering av tankar.

Färdighetsnivån anses ofta vara resultat av inläring, av vilket t.ex lärarna, forskarna föräldrarna och givetvis inlärares själva är intresserade. Färdighetsnivån är målet av inläring och den kan definieras med hjälp av standarder. När man har nått en viss

färdighetsnivå kan också andra faktorer t.ex kontext, personlighet av inläraren samt inlärningsomständigheter och -process påverka språkinläringen. Definition och beskrivning av färdighetsnivån är på så sätt ett viktigt steg i undersökning av L2-inläring. Olika inlärare är på olika stadier i L2-inläring i en skala från nybörjarnivån till en färdighetsnivå som motsvarar modersmålstalarnas nivå. Det finns ingen nollnivå i L2-inläring, eftersom L2-inlärare generellt vet, på basis av sitt modersmål, vad språket är och hur det fungerar. L2-inlärare når knappast någonsin den fullständiga kompetensen i L2 och man sträver inte ens efter den (Stern 1983: 341).

Färdighetsnivån kan betraktas ur fyra synpunkter beträffande teoretiska begrepp, skalor som definierar färdighetsnivån, standardiserade test och studier av interimsspråket. En teoretisk definition av färdighetsnivå anser att färdighetsnivån består av lingvistiska komponenter såsom fonologi, ordförråd, grammatik, semantik, muntlig kommunikation och sociolingvistik. Även om nuförtiden den kommunikativa språkbehärsningen är betonad måste både de grammatiska och kommunikativa aspekterna tas med, när det är fråga om färdighetsnivå (Stern 1983:347-349). Enligt Carroll (1968:54-55) kan färdighetsnivån av inlärnarna definieras med hjälp av testning av prestationsförmågan i L2 som ger empiriskt bevis också på andra lingvistiska kompetenser. Oller (1976) i sin tur föreslår att färdighetsnivån består av grammatik-baserande förväntningar av deltagarna. Lyssnaren och läsaren har förväntningar på hurdant meddelandet kommer att vara och sen jämför de det verkliga meddelandet med sina förväntningar. Ett tecken på en hög färdighetsnivå är att inläraren kan förutsäga språkanvändning i kommunikationssituationer.

Skalor som definierar färdighetsnivå ger nyttig information av de stadier i språkinläring som är typiska för L2-inlärare. De beskriver också utveckling av språkbehärsning från lägre till högre färdighetsnivåer och de baserar sig på empiriskt data. Beträffande skalor som definierar färdighetsnivå, har FSI (U.S. Foreign Service Institute) skilt fem klasser: (1) nybörjarnivå, (2) begränsad språklig nivå, (3) minimal professionell nivå, (4) fullständig professionell nivå och (5) modersmålstalarnas nivå. I definition av dessa klasser har tagits hänsyn till både

kommunikativa och lingvistiska aspekter. Till exempel de inlärare som står på stadiet 1 kan klara sig i vardagliga situationer med nödvändig pragmatisk korrekthet. Skalorna är i regel bildade, beträffande kommunikativa färdigheter, för lyssnandet, talandet, läsandet och skrivandet och de har ofta en tvådelad funktion. Dessa skalor indikerar standarder som är bestämda för vissa syften; skalorna används t.ex. för att beskriva och analysera de färdighetsnivåer som L2-inlärare har nått. Med hjälp av skalorna kan inlärarna också själva bestämma sina färdighetsnivåer (Stern 1983:352-353).

Standardiserade språktest reflekterar vad L2-inlärarna borde behärska beträffande L2 t.ex. i skolan eller vid universitetet. Ett problem är dock att dessa test mäter bara det som har lärts in i klassrummet, inte hela språkbehärsningen av inläraren. Typiskt är att dessa test mäter sådana färdigheter som kan bli lärda som akademiska kunskaper t.ex. språkets grammatik och ordförråd. Mätning av färdighetens kommunikativa och kreativa komponenter kan ofta vara utelämnad i testen. I skolan har färdigheten i språket tolkats vara medveten eller explicit behärskning av språkets element och att uppgiften av testen i skolan är att mäta en sådan behärskning (Stern 1983:352-353).

Studier av interimsspråket är mest utvecklade i jämförelse med studier av andra aspekter i L2-behärskning. Enligt Corder (1967) skulle man förstå L2-inläring bättre om man systematiskt undersökte L2-inlärares fel och skulle så hitta ett internaliserat språksystem hos inlärare. Selinker (1972) i sin tur föreslog att man i stället för att studera inlärares fel borde betrakta inlärarspråket som ett eget system. Forskning har bevisat att inlärares färdighetsnivå bestäms av det system som inläraren har skapat för sig själv. Detta system är inte invariabelt, men det kan innehålla vissa defekter, som kallas för fossiliseringar (Stern 1983:354-355).

### 1.3 Variation i språkinläring

I L2-inläring varierar inlärarspråket både systematiskt och icke-systematiskt. IL är inte bara systematiskt utan man måste ta hand om att inlärarspråket varierar hela tiden och är kreativt (Tarone 1988:9). Variationen kan delas in i systematisk och

icke-systematisk. Systematisk variation kan förklaras och förutsägas och det kan vara antingen individuellt eller kontextuellt. Med individuell variation menas att människorna använder L2 olika, vilket kan bero på t.ex. varierande attityder och motivationer. Det finns två typer av kontextuell variation, situationell och lingvistisk. Olika stilar och ämnen leder till situationell variation, medan lingvistisk variation förorsakas av olika lingvistiska kontexter, t.ex. av användningen av passiv och aktiv (Tarone 1988:19-20).

I inlärarespråket varierar mest följande områden: uttal, grammatik, ordförråd och pragmatik. Variation i uttalet är minimalt, det finns bara marginella skillnader. När den grammatiska variationen undersöks fästs uppmärksamhet t.ex. vid antalet ord per mening, det relativa antalet ofullständiga meningar och antalet komplexa nominalfraser. Inlärares ordförråd skiljer sig från varandra beträffande storlek, variation och hur man förstår och använder orden. I samband med pragmatik studerar man inlärares situationspassande språkanvändning (Linell 1978:255-257).

Inlärarespråket kan variera kapacitetsbetingat, sociolingvistiskt och fritt. Inlärares bristande kunskap i målspråket är en orsak till kapacitetsbetingad variation. Även vissa språkliga kontexter och uppgiftstyper kan belasta inlärares informationsbearbetning och leda till varierande former (Viberg 1987:56). Ett exempel på detta är en studie av Dickerson & Dickerson (1977), som behandlar inläring av engelska hos 10 japanska studenter. Undersökningen visar att uttalet av några svåra konsonantljud varierade systematiskt, t.ex. antalet korrekta uttal ökade i vissa fonetiska omgivningar. Den sociolingvistiska variationen kan vara situationellt, socialt eller regionalt och den är vanlig, när inlärares bor i målspråksmiljön. En studie av Trévisé & Noyau (1984) beskriver, hur spanska inlärares uttrycker negation i franska. I formella situationer och i skrift använde de dubbel negation *ne-pas* medan i vardagliga situationer förekom endast *pas*.

Åldern förorsakar variation i inlärarespråket. Att studera ålder är en viktig faktor i språkinläring, eftersom det visar, när L2-undervisning skall börja. Den allmänna uppfattningen är att barn är bättre språkinlärares än vuxna. Det har dock konstaterats att vuxna har gjort större framsteg i uttalet i början av studier och deras allmänna

inlärningshastighet är snabbare än hos barn (Viberg 1987:92-94). Krashen, Long och Scarcella (1982) har i sin undersökning gjort generaliseringar om inlärningstakten. Äldre barn lär sig snabbare än yngre och de inlärare som har börjat inlärning som barn uppnår högre slutnivå.

Det finns några förklaringar till åldersbetingade skillnader. Det har märkts att jämfört med barn har vuxna å ena sidan flera hämningar att lära sig L2 men å andra sidan är deras personlighet och förmåga att tänka abstrakt mer utvecklad. Även positiva och negativa attityder påverkar mera vuxnas inlärning än barns. Yngre inlärare får mer input än äldre, vilket underlättar språktillägnet. Det finns också neurologiska skäl för barns goda förmåga att lära sig L2. De har mer kapacitet att processa språket, eftersom deras hjärnhalvor inte ännu är specialicerade. Forskarna talar om en kritisk period i språkinlärning, då barn lär sig språket bäst och efter denna period försämras språkinlärningsförmåga och det fullständiga språktillägnet är inte längre möjligt (Larsen-Freeman & Long 1991:163-164).

Motivation är viljan att lära sig och det kan enligt Gardner och Lambert (1972) delas in i integrativ och instrumentell motivation. Med integrativ motivation menas att inläraren vill lära sig språket för att kunna umgås med målspråkstalare. Instrumentell motivation däremot betyder att intresset till språket är rent praktiskt; inläraren vill med hjälp av språket t.ex. bara få ett bättre jobb eller läsa facklitteratur. Motivationen ansluter sig alltså till en viss situation och är individens ostabila, psykiska tillstånd. Det är inte lätt att märka motivationen och den kan inte direkt mätas (Peltonen & Ruohotie 1992:10). Gardner och Lambert (1972) har också konstaterat att kvinnliga inlärare är ofta mer motiverade än manliga att lära sig L2, eftersom kvinnor har positivare attityder än män. Eftersom kvinnor är mer motiverade än män, avbryter de inte sina språkstudier så lätt.

Motivation och attityder hänger intimt ihop med varandra och tillsammans påverkar de inlärning av L2. Om inläraren har positiva attityder till målspråket, når han framgång i inlärning (Larsen-Freeman & Long 1991:175-177). Enligt Gardner (1980) har olika sociala kontakterna inverkan på färdigheten i L2. Om L2 lärs in i målspråksmiljön och inläraren därigenom har flera kontakter med målspråkstalare,

spelar attityderna en stor roll. Attityderna har däremot inte så stor effekt, om L2 lärs in som ett främmande språk. I Hermanns (1980) undersökning av tyska barn har det kommit fram att om inläraren har låg färdighetsnivå, har han mera fördomar mot målspråket medan inlärarens höga färdighetsnivå korrelerar med positiva attityder, som underlättar inläringen. I en finsk studie av motivationen undersöks hur attityden till engländerna och amerikanerna korrelerade med språket, i detta fall engelska. Studien förklarade att korrelationen mellan attityder och språket är svag. Om inläraren däremot tycker om engelska och lär språket lätt är korrelationen större (Leino 1979:64).

I en undersökning har det kommit fram att 10 % av variationen i språket påverkas av attityderna (Gardner 1982:132). Det finns många faktorer, som påverkar attityder antingen negativt eller positivt. Enligt Gardner reflekterar barn föräldrarnas attityder om målspråket. Även inläringssituationen, lärarens attityd mot inlärare samt den etniska gruppenheten är viktiga faktorer i L2-inläring. Om sammanhållning inom inlärarens etniska grupp är tät, kan inlärarens motivation att lära sig målspråket vara dålig (Larsen-Freeman & Long 1991:178-179).

Alla människor besitter något slags språkbegåvning (eng. language aptitude). Carroll (1967) har utvecklat MLAT (Modern Language Aptitude Test), som beskriver inlärarens språkbegåvning. Testet har fyra komponenter. Fonetisk kodningförmåga betyder inlärarens kunnande att isolera ljud i målspråkliga yttranden. För grammatisk känslighet kallas människans förmåga att känna till de grammatiska funktioner som orden har i satserna. Med induktiv språkförmåga menas att inläraren kan tillägna sig språkets syntaktiska former och dra slutsatser av dem. Testens fjärde komponent betyder att individen har en förmåga att lära sig en del nya verbala associationer på en relativ kort tid, vilket underlättar inläringen (Skehan 1989:26-27).

MLAT har dock kritiserats. Testet baserar sig på en faktoranalys av fyra komponenter men kan inte definiera alla nivåer av språkbegåvning. Det kan bra skilja goda och svaga studenter men inte de övriga och det tar inte hänsyn till inläring utanför klassrummet. En nackdel är också att testet är pålitligt bara när

man studerar inlärare med engelska som modersmål. Det finns också andra test för mätning av språkbegåvning (Oxford & Ehrman 1993:189). Några forskare t.ex. Bloom har utvecklat Carrolls MLAT-modell. Bloom lanserade termen *mastery learning*, som betonar att inläraren måste kunna föregående saker innan han kan lära sig nya (Leino 1979:58).

Inlärarnas personlighet förorsakar variation i inlärarspråket. Om man har ett bra självförtroende, korrelerar det positivt med språkbehärskning. Den allmänna åsikten är att extroverta personer har mer framgång i inläring än introverta personer. Crowne och Marlowe (1974) har hittat ett positivt samband mellan utåtriktade personer och kursbetyg. Enligt Busch (1982) leder utåtvändheten i sig själv inte till hög färdighetsnivå i L2, utan den uppmuntrar människor att studera mera. Alla forskare är inte eniga om hur extroversion och introversion påverkar språkinläring (Larsen-Freeman & Long 1991:184-186).

Beträffande ivrighet kan man skilja två typer av personer. Några är ivriga att lära sig nya saker och de tillägnar sig språkets nya former lättare, medan andra vill undvika svåra strukturer. De ivriga inlärarna tar också mera risker, de t.ex. gissar former vilka de inte är säkra på. De vågar också använda språket mera i kommunikationssituationer på grund av deras goda självförtroende än andra människor. Empati betyder förmågan att sätta sig i andra persons ställe. Empatiska inlärare tillägnar sig bättre det målspråksenliga uttalet. Detta är också fallet, när människornas hämningar avtar. T.ex. i testsituationer, där testpersonerna har druckit alkohol, presterar de bättre än normalt. Om inläraren har en hög toleransnivå t.ex. i problemlösning, har detta en positiv effekt på L2-inläring (Larsen-Freeman & Long 1991:187-191).

Den könsbundna variationen förekommer i språkinläring redan tidigt och den ökar efter 10 års ålder. Kvinnor undviker i sitt språk vulgära och dialektala ord och uttal. De använder enklare syntax och utnyttjar mer konkreta ord än män. Kvinnorna behandlar innehållet i språket på ett mer personligt sätt samt de ger flera värderingar och färre rent konstaterande omdömen än män. Könsrollerna i språket

sammanhänger i hög grad med sociala faktorer; mäns och kvinnors liv präglas generellt av olika ekonomiska och sociala villkor (Linell 1978:252).

Om män och kvinnor har samma status i samhället, dvs. sysslar med samma aktiviteter, använder de också samma språkformer (Freed 1995:9). I allmänhet dominerar män i konversationer och de avbryter oftare. I inläringssituationer frågar kvinnorna mera och de är enligt Farhadys (1982) undersökning bättre i hörförståelse. Andra undersökningar stöder detta påstående, eftersom det har konstaterats att kvinnor har bättre förmåga att skilja dialekter (Larsen-Freeman & Long 1991:204-205). Generellt är skillnaderna mellan könen inte speciellt stora och de är på väg att bli mindre (Linnarud 1993:60).

Inlärningsstilar och -strategier förorsakar också variation i språkinläring. Inläringstilar skiljer sig från varandra i sina teoretiska bakgrund och i det inlärningsområde som de vill beskriva. De epistemiska stilarna baserar sig på personlighetsteorierna och de beskriver inläringen från informationssökningens synpunkt. Inlärningsstilarna ansluter sig också till de allmänna sätten att lära sig och att processa information (kognitiv stil) och till de processningssätt som skiljer sig beträffande övningstyper (strategier) (Leino & Leino 1990:38).

Eleverna skiljer sig i sina kognitiva stilar t.ex. så hur analytiskt eller på motsvarande sätt helhetsinriktat de gör iakttagelser. En analytisk inlärare observerar verkligheten fältberoende; han strukturerar inkommande information lättare och snabbare än en fältberoende individ. En fältberoende inlärare har i sin tur en god uppfattning av helheten. Inlärnarna är olika också beträffande styrning av uppmärksamhetens omfattning och intensitet. De ena är selektiva och fäster uppmärksamheten vid det väsentliga, medan de andra tar hänsyn till alla delar av information och fastnar vid oväsentligheter. Det finns också skillnader mellan eleverna i det avseendet, om de är eftertänksamma eller impulsiva, när de gör iakttagelser. Den impulsiva inlärares börjar t.ex. omedelbart uträtta uppgifter och han besvarar frågorna enligt det vad som först faller in, medan den eftertänksamma inlärares överväger alla alternativ före svaret (Leino & Leino 1990:52-54).



Eftersom individer lär sig språket olika; finns det olika inlärningsstrategier. Inläraren kan själv påverka sina strategier, därför kan strategierna ändras. O'Malley et al (1985) delar inlärningsstrategierna in i metakognitiva och kognitiva strategier. De metakognitiva strategierna styr tänkandet av inlärningsprocessen, planeringen och självevalueringen av inläringen samt observationen av förståelsen och produceringen. De kognitiva strategierna förbinder sig närmare med de individuella inlärningsuppgifterna. Det bästa inlärningsresultatet nås, om inläraren använder både de metakognitiva och kognitiva strategierna. De elever som inte använder några metakognitiva strategier kan inte observera sin utveckling, framgång eller framtida inläring. Enligt O'Malley utnyttjar de avancerade eleverna mera metakognitiva strategier än nybörjarna, eftersom de avancerade eleverna är mera medvetna om sig själva som inlärare och de kan bättre kontrollera och styra sina handlingar. De nybörjarna betonar i sin tur mera konkret informationsbearbetning. Båda grupper använder dock mera de kognitiva strategierna (Skehan 1989:87-89).

Cohen däremot skiljer mellan två inläringstyper. Några lär sig språket genom att läsa, andra genom att skriva. Lyckade strategier hjälper inläraren att nå högre färdighetsnivå i språket. Inläraren själv är den bästa experten på hur inläringen ska ske. En vanlig strategi är associering, man t.ex. förknippar en viss känsla med något visst ord eller bildar en bild av ordet i fråga (Linnarud 1993:94-95). O'Malley och Chamot (1990) hänför till inlärningsstrategier klarläggning, bevisning, analysering, monitorering, gissning, slutsatsdragning samt repetition. Problemet är dock, hur man kan definiera och undersöka strategierna.

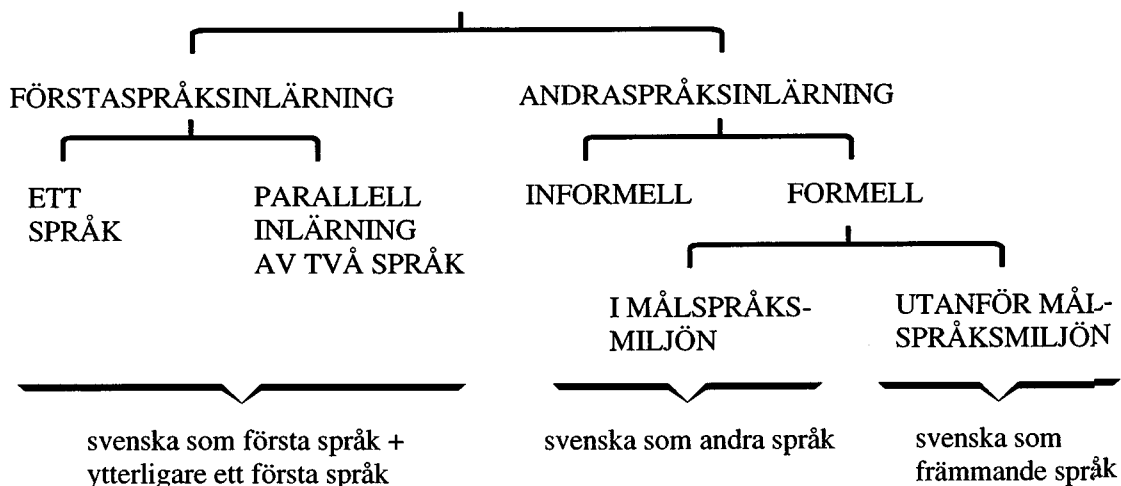
Variation i elevernas färdighetsnivå kan förorsakas också av uppgifternas olika karaktär. Tarone har konstaterat att L2- inlärnarnas grammatiska, morfologiska och fonologiska färdighetsnivå varierar systematiskt beroende av uppgift. Tarone har t.ex. märkt att japanska och arabiska inlärare av engelska har presterat olika i ett skrivet test jämfört med en muntligt uppgift när det gäller grammatik. Inlärnarnas färdighetsnivå i grammatik var högre i ett muntligt än i ett skrivet prov. Skillnader i inlärnarnas färdighetsnivåer som baserar sig på uppgifternas olikhet kan förklaras med uppgifternas olika krav på uppmärksamhet. Generellt skulle man kunna anta att ju större inlärarens uppmärksamhet är desto bättre presterar han och tvärtom. Detta

är kontroversiellt med Tarones resultat som visar att inlärnarnas grammatiska korrekthet var bättre i ett muntligt test där uppmärksamheten inte kan vara så stor som i ett skrivet prov (Tarone 1985:373-390).

Uppgifterna är olika i sin svårighetsgrad och också detta kan vara en förklaring till inlärares varierande behärskning av ett språkligt delmoment under samma tidpunkt. Enligt Skehan påverkar både språkliga och kognitiva faktorer uppgiftens svårighetsgrad. Till de språkliga faktorerna hör syntaktisk och lexikalisk komplexitet, redundans och variation. Till de kognitiva faktorerna hör förtrogenhet med uppgiftens material och karaktär samt processer som hjälper inlärares att bearbeta språkligt material. Uppgifterna kan manipuleras genom varierande omständigheter, man kan t.ex. variera tiden för att lösa uppgifter (Foster & Skehan 1996:301-302).

## 2 TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING

Som figur 1 visar delas språkinläring in i förstaspråksinläring och andraspråksinläring. För förstaspråksinläring kallas barns inläring av modersmålet samt parallel inläring av två språk som modersmål. Med andraspråksinläring menas inläring av något annat språk än det redan etablerade modersmålet. Andraspråksinläringen kan ske antingen informellt eller formellt. Det är fråga om informell inläring, om inlärares tillägnar sig språket på egen hand medan i formell inläring inlärares tar del i undervisning. Informell inläring sker alltid i målspråksmiljön. Semiformell inläring betyder en kombination av undervisning och informell inläring utanför klassrummet. Detta är fallet till exempel när invandrare undervisas i målspråksmiljön. Om till exempel svenska lärs in sedan något annat språk blivit etablerat och inläringen sker i målspråksmiljön, är det fråga om svenska som andra språk. När svenska tillägnas genom undervisning i utlandet talar man om svenska som främmande språk (Viberg 1987: 9-11).



Figur 1 Olika typer av språkinläring och deras resultat

Det finns olika språkinläringsteorier. Larsen-Freeman och Long (1991: 227-267) nämner bland annat Chomskys teori om universell grammatik, Krashens monitormodell samt ackulturerings- och pidginiseringsteorier. Universell grammatik och Krashens monitormodell är nativistiska teorier, som påstår att det finns en medfödd biologisk förmåga hos människor att lära sig språket. Påståendet om språkets medföddhet i Chomskys teori baserar sig på inputens otillräcklighet. Inputen är otillräcklig på grund av dess grammatiska fel samt bristen på negativ evidens, som skulle ge inläraren information om vad som inte är möjligt i språket, t.ex. vuxna korrigerar inte barns yttranden. Frågan är, hur inlärarna vet att satser är ogrammatiska om de får höra bara korrekta satser. Chomskys teori har tillämpats på L2-inläring av andra forskare.

Krashen (1981) skapade sin teori på 1970- och i början av 1980- talet och den har påverkat mycket L2-forskning. Teorin innehåller fem hypoteser. Hypotesen om tillägnande vs inläring påstår att det finns två sätt att lära sig språk, att antingen tillägna sig eller att inlära. Tillägnandet påminner om barns inläring av modersmålet, eftersom det är omedvetet. Det leder till fokusering på yttrandenas innehåll, inte på formen och det resulterar i produktion av yttranden. Inläringen är däremot resultat av formell undervisning, det är medvetet och fokuserar på formen. Hypotesen om den naturliga ordningsföljden påstår att strukturer lärs in i en viss ordningsföljd oberoende av strukturenas lingvistiska komplexitet eller av den

ordningen, i vilken de tas upp i undervisningen. Monitorhypotesen antar att tillägnandet leder till produktion, medan inläring resulterar i en monitor som kontrollerar och editerar yttranden. Input-hypotesen vill besvara frågan hur inläraren tillägnar sig språket. Enligt hypotesen sker detta genom att processa begriplig input. Man lär sig genom att förstå språk som är lite svårare än inlärarens färdighetsnivå. Hypotesen om det affektiva filtret påstår att olika affektiva faktorer såsom motivation, självförtroende och entusiasm påverkar språkinläring.

Ackulturerings- och pidginiseringsteorier försöker att förklara språkinläring genom språkexterna faktorer utan att säga något om kognitiva processer. Enligt Schumann (1978) är språkinläring en biprodukt av ackulturering. Den sociala och psykologiska distansen mellan inlärares och målspråksgruppen har en effekt på L2-inläring. Ju större distanserna är, desto svårare språkinläringen är. Social distans är ett gruppfenomen medan psykologisk distans består av affektiva faktorer på individnivå.

Schumann påstår att pidginisering och tidiga stadier av L2-inläring har samma processer bakom sig. Båda är enkla språkvarianter, som bara har den kommunikativa funktionen av språket; korrektheten av yttranden spelar ingen roll. Om ett barn lär sig pidgin som sitt modersmål är det fråga om kreolisering. Pidgin blir då mer komplicerat för att kunna uppfylla alla språkets funktioner (den integrativa, expressiva och kommunikativa funktionen). I avkreolisering utvecklar sig kreol mot standardspråket som i början var kreols baspråk. Andersens nativiseringsteori baserar sig på likhet av pidginisering, kreolisering och tidig L2-inläring i det avseendet att alla sträver efter bildning av ett självständigt lingvistiskt system, som avviker från målspråksnormen.

### 3 OLIKA DELTEST I STUDENTEXAMEN

#### 3.1 Hörförståelse

Några forskare anser att utvecklingen av hörförståelseförmågan är viktigare för utvecklingen av L2 än t.ex. förmågan att producera L2 (Neymeyer 1982:44).

Tidigare har s.k. passiva kunskaper såsom lyssnandet och läsandet undervärderats men nuförtiden anser man att dessa delområden är mycket viktiga och att de hör till akter av konstruktion, inte av perception (Neymeyer 1982:5).

Att förstå talat språk förutsätter att lyssnaren inser att den ständiga strömmen av ljud bildar ett budskap. Lyssnaren måste i denna ljudström förstå också sådana delar eller strukturer som han aldrig förut har hört. Alla delar har sin egen uppgift men de står i samband med varandra och bildar tillsammans en större ordnad helhet. För att ordna förbindelserna mellan olika delar, måste lyssnaren komma ihåg de redan analyserade och förstådda delarna. Hörförståelsen är på så sätt ingen passiv mottagningsprocess, utan den är en aktiv analyserings- och syntetiseringsprocess, där minnet och uppmärksamheten spelar en stor roll (Leino 1979:78-79).

Det har också påståtts att lyssnare, som är på olika stadier i L2-kunnandet, skulle använda olika processningstrategier (Grabe 1989:175). Eftersom den språkliga kompetensen mellan talaren och lyssnaren inte är identisk, är det alltid möjligt att lyssnaren analyserar meddelandet annorlunda än talaren förutsätter. Denna möjlighet blir större i en situation, där lyssnaren och talaren har skilda modersmål. Miner och gester underlättar hörförståelsen, men t.ex. i testsituationer i skolan fattas dessa faktorer och detta kan förorsaka spänning hos eleverna (Leino 1979:79).

Det finns tre olika skeden i hörförståelseprocessen. Första skedet är relativt passivt och mottagande; lyssnaren analyserar grovt vad han hör och så får han en allmän uppfattning om temaområdet. I detta skede är lyssnaren avhängig av korttidsminnet, där språkmaterialet ständigt växlar. Om det språkmaterial som man hör inte hänger ihop med det temaområdet man är inne på, bevaras materialet inte längre i korttidsminnet. Lyssnaren överger sådant språkligt material som oljud, som inte står i samband med den ursprungliga analysen (Leino 1979: 79-80).

I andra skedet grupperar lyssnaren språkmaterialet på basis av sina kunskaper om ljud, ordförråd och syntax. Lyssnaren iakttar t.ex., om satserna är negerade eller inte, och han kan hålla materialet längre i minnet. Detta möjliggör att lyssnaren kan förändra sin tolkning, om det nya och tidigare materialet inte passar ihop. Lyssnaren

kontrollerar också, hur det nya språkliga materialet, som han hör, motsvarar de redan etablerade förväntningarna, som baserar sig på hans kunskaper om det ifrågavarande språket. Ju lägre färdighetsnivån är, desto svårare är det att förstå och hålla det hörda materialet i minnet, eftersom lyssnaren inte har några möjligheter att bilda passande förväntningar. I tredje skedet hålls det språkliga materialet fortfarande i korttidsminnet. Om lyssnaren kan bilda en tankehelhet av materialet, övergår det till långtidsminnet och saken är förstådd. Förflyttning av materialet till långtidsminnet måste ske mycket snabbt utan medveten uppmärksamhet, annars kan det nya materialet, som kommer in, inte iakttas (Leino 1979:80).

Det finns många faktorer, som kan påverka lyssnandet och hörförståelsen. Inputen kan vara mycket annorlunda i olika situationer m.m. i fråga om talhastighet, längd, bakgrund, syntax, ordförråd, lärm, accent, mängden av redundans osv. Även individuella hörfaktorer såsom minnet, intresset, bakgrundskunskaper och motivation spelar en stor roll. I testsituationer har uppgiftens karaktär verkan på lyssnandet t.ex. genom mängden av kontext och instruktionernas klarhet (Grabe 1989:175).

Om man vill mäta hörförståelse, finns det olika slags svartyper att välja mellan. Ett flervalsprov är det vanligaste sättet att mäta hörförståelse, eftersom de är så lätta att bedöma. Denna svartyp har dock också kritiserats. Det har t.ex. påståtts att flervalsfrågor- och svar inte liknar den normala språkanvändningen och att det är lätt att svara på dessa frågor genom gissning. Detta sätt att mäta färdighet har också ansetts vara för svårt att utvecklas. Flervalsfrågor kräver mycket av eleverna, de måste samtidigt koncentrera sig på den orala inputen, läsa instruktioner och lyssna på vad som kommer näst (Grabe 1989:178).

Om det i en testsituation inte finns några möjligheter till en individuell mätning, kan talade svar inte användas. Svartyper, som baserar sig på skrivet språk är i själva testsituationen lätta att använda men om svaren är mycket fria, blir bedömningen subjektiv. Om lyssnaren ska svara på ett främmande språk, uppstår det både i muntliga och skrivna svar produceringsproblem, som fattas i flervalsuppgifter (Leino 1979:134). Å andra sidan är s.k. kort-svar-frågor inte så avhängiga av

skrivkunskaper som vanliga skrivna svartyper även om de också baserar sig på produktion. Denna svartyp visar tämligen klart, om eleven har förstått den talade texten eller inte. Användningen av kort-svar-frågor kräver detaljerade instruktioner om bedömningen och acceptabla svar (Grabe 1989:177).

Texten i hörförståelseprovet borde vara sådant naturligt talspråk som förekommer i verkliga kommunikationssituationer, och den ska vara intressant för lyssnare. Svårighetsgraden av texten borde motsvara språket som har använts i klassituationer som övningsmaterial. Frågor ska vara sådana att man inte kan svara på dem på basis av allmän kunskap och de borde basera sig på hörförståelsematerialet i helhet, inte på några detaljer (Leino 1979:135-136). Om det verkligen är lyssnandet, som man vill testa, ska frågorna hellre vara talade än skrivna och de borde frågas i intervall strax före eller efter de delar de hänvisar till (Ur 1984:138).

Enligt Carroll (1972:14-15) finns det olika krav på mätning av språkförståelse. Förståelsetestet borde vara tillförlitligt, generaliserande och praktiskt. Kravet på tillförlitlighet betyder att testet ska mäta bara förståelse, inte någon annan beteendeprocess som t.ex. minnet eller gissning. Kravet på generalisering hänvisar till att mätningproceduren borde vara användbar för alla typer av verbalt material och för alla klasser av individer. Proceduren ska också vara lätt att förbereda och hantera och resultaten borde vara lätta att bedöma.

I fråga om hörförståelsen är den allmänna korrekthetsprocenten för hela gruppen 75,9 % i vårt material (figur 3, s.31). Siffran uttrycker andelen rätta svar i testet. Procenten är 76,6 % hos flickor och 75 % hos pojkar (figur 5, s. 35). Som tabell 1 visar, är den största enskilda korrekthetsprocentkategorin 71–80 % rätt. 28,9 % av alla inlärare hör till denna kategori. Om siffran jämförs med de andra kategorierna, är andelen inlärare i detta fall stor. Som tabellen visar, föreligger det inga stora skillnader mellan könen. För flickor är procenten 28,4 och för pojkar 30.

Tabell 1 Absoluta och relativa frekvenser för färdighetsnivån i hörförståelsetestet

% rätt	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
0-50	2	3	1	3,3	3	3,1
51-60	11	16,4	4	13,3	15	15,5
61-70	11	16,4	6	20	17	17,5
71-80	19	28,4	9	30	28	28,9
81-90	12	17,9	7	23,3	19	19,6
91-100	12	17,9	3	10	15	15,5
totalt	67	100	30	100	97	100

Anmärkningsvärt är att andelen flickor är något jämnare än andelen pojkar i alla andra kategorier än i kategorin 71-80 % rätt och i kategorin 0-50 % rätt. Största delen av pojkarna hör till de mellersta kategorierna (61-90 % rätt). Intressant är att andelen pojkar (10%) i den högsta (91-100 % rätt) kategorin är mindre än andelen flickor (17,9%). En orsak till detta kan ligga i en varierande förmåga i perception mellan könen. Enligt Ekström et al. (1976) uppmärksammar pojkar långsammare språkliga element än flickor. I hörförståelsetestet kan pojkarna ha svårigheter med att snabbt läsa instruktionerna för övningen och att analysera och förstå den hörda språkliga inputen.

Till exempel Krashen har påstått att olika affektiva faktorer såsom motivation påverkar språkinläring (jfr avs. 1.3). Skillnaden mellan könen kan förklaras med pojkarnas bristande motivation och negativa attityder att lära sig svenska. Det har konstaterats att kvinnorna i Finland har en mer positiv inställning till svenska språket än männen (Folktinget 1997:25-27). Även Gardner och Lambert (jfr avs. 1.3) har kommit fram till att kvinnor ofta är mer motiverade än män att lära sig in L2 och att kvinnliga inlärare förhåller sig positivare till målspråket och dess kultur än män.

Även tidigare studier bekräftar våra resultat av kvinnornas bättre hörförståelseförmåga. Enligt Farhadys undersökning (1982) är kvinnor bättre i hörförståelse och de kan bättre skilja dialekter. De personer som är goda i hörförståelse vill ofta vara i kontakt med L2 också utanför klassrummet, t.ex. genom att titta på målspråkiga TV-programm eller genom att lyssna på målspråkig musik.



Även föräldrarnas språkkunskaper och utlandsresor till målspråkiga kulturer påverkar motivationen (Mustila 1990:40). Alla sådana aktiviteter befördrar utvecklingen av hörförståelse. Såsom redan i avsnitt 1.3 har konstaterats, lär sig barn föräldrarnas attityder om målspråket.

### 3.2 Läsförståelse

Läsförståelse består av mångsidiga kognitiva processer som bildar en hierarki. Först identifierar inläraren bokstäver, symboler och ord. I nästa skede analyseras meningarnas och satsernas syntaktiska och semantiska strukturer och till slut dras slutsatser av det lästa (Horiba 1996:434). När L2-texterna läses har inläraren som baggrund de processer som utnyttjas i samband med läsning av L1. Inläraren behöver inte lära sig läsa igen (Kellerman 1985:44).

Det är viktigt att inläraren kan skilja talspråket och skriftspråket och inse att han inte kan använda samma metoder för att bearbeta information. I talet kan t.ex. ny information markeras med hjälp av betoningen; i skriven text måste i sin tur användas syntaktiska signaler t.ex. anaforiska referenser för att markera ny information. Förståelse av en sådan text betyder mera än att förstå betydelser av meningar i text. För att meningarna skall kunna bindas ihop förnuftigt måste läsaren tolka texten (Lundberg 1988:93-96).

Enligt Cairney (1990:69) har många studenter problem med att hitta rätt information, formulera ett argument eller sammanfatta innehållet. Läsförståelse kan också orsaka problem för eleven när avkodningen av enskilda ord är bristfällig eller eleven har problem med fonologisk omkodning. Detta betyder att vägarna till det s.k. mentala lexikonet är blockerade och läsning blir långsammare när avkodningen kräver mycket tid. Den får då för stor roll vid läsning och läsförståelse störs. Om inläraren inte har uppfattat skriftspråkets egenart kan det vara svårt för honom att förstå vissa syntaktiska strukturer. Ibland kan innebörden av ord vara oklar, speciellt om texten är komplicerad, och någon gång kan individens bakgrundskunskaper vara bristfälliga, vilket kan orsaka svårigheter vid läsning (Lundberg 1988:111-112).

Ursprungligen har läsförståelse undervisats i med hjälp av läsförståelsetexter och det är allmänt att eleverna får öva förståelse genom att svara på frågorna om texten (Bamford & Day 1998:125). Nuförtiden är den mest använda testtypen i samband med läsförståelse ett flervalsprov, vars validitet har ifrågasatts, eftersom några av frågorna kan besvaras utan att man läser texten först. Ytterligare är det bättre om eleverna besvarar öppna essäfrågor på basis av texten (Perkins 1998:212-213). I studentexamen består läsförståelsemomentet av två delar, ett flervalsprov samt sk. öppna frågor. Ungdomarnas passiva kunskap om språket är bättre än deras aktiva. Läsförståelseövningar hjälper inlärarna att identifiera och så småningom använda strukturer som är främmande för dem (Kellerman 1985:25). När individens läsfärdighet och allmänna språkbehärskning blir bättre blir själva läsningsprocessen mer automatisk och inlärarens läsförståelse förbättras (Hudson 1998:43).

Den allmänna korrekthetsprocenten i läsförståelsetestet för alla elever är 82,1 % (figur 3, s.31), motsvarande procent för flickor är 82,2 % och för pojkar 81,8 % (figur 5, s.35). De höga värdena hänvisar till en god behärskning i läsförståelse. Som det kan ses i tabell 2, har största delen av inlärarna nått minst 71-procentig korrekthet i läsförståelsetestet. Påfallande är att 42,3 % av eleverna har fått korrekthetsprocenten 81-90. Det finns inga märkvärdiga skillnader mellan könen; 41,8 % av flickorna och 43,3 % av pojkarna hör till denna kategori. Oavsett den allmänna höga färdighetsnivån hos pojkarna i läsförståelse visar tabell 2 att pojkarnas andel är större jämfört med flickorna i de två lägsta (0-50, 51-60) kategorierna. Intressant är ändå att i den lägsta kategorin (0-50) står bara flickor.

Tabell 2 Absoluta och relativa frekvenser för färdighetsnivån i läsförståelsetestet

% rätt	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
0-50	2	3	0	0	2	2,1
51-60	1	1,5	3	10	4	4,1
61-70	6	9	1	3,3	7	7,2
71-80	15	22,4	8	26,7	23	23,7
81-90	28	41,8	13	43,3	41	42,3
91-100	15	22,4	5	16,7	20	20,6
totalt	67	100	30	100	97	100

Inlärarnas höga färdighetsnivå i läsförståelse kan bero på möjligheten till en lång bearbetning av texten. Inläraren kan efter en tid återuppta läsförståelseuppgiften och analysera textens innehåll noggrannare. En förklaring till en god prestation av eleverna i läsförståelse kan vara att läsförståelsetestet har varit lättare till sin nivå jämfört med de andra momenten i studentexamen.

När man läser texter på ett främmande språk, möter man flera ord än i muntlig kommunikation; det skrivna språkets ordförråd är större än det talade språkets. Det finns också några grammatiska strukturer t.ex. passiv, som är vanligare i en skriven text än annars. Genom läsning lär man sig ordens leksikaliska, grammatiska och kulturbundna betydelser. När man läser en text på L2, måste man lära sig att utnyttja språkmaterialets redundans. På basis av redundans och det man har läst tidigare, borde läsaren ha förväntningar om vad som kommer näst. En intressant fråga i samband med läsförståelsen är i vilken mån en text i främmande språk uttalas tyst i tankarna. Detta fenomen kallas på engelska för *sub-vocalisation* (Leino 1979:83).

Om man vill testa och mäta läsförståelsen borde man använda texter som inte är skrivna speciellt för undervisningsändamål. I stil och svårighetsgrad borde de motsvara texter som har använts i övningar under undervisningen. Det är tillåtet att några okända ord eller strukturer förekommer i texten om frågorna inte baserar sig på dem. Texterna borde vara så uppsatta att deras innehåll inte kan vara känt för inlärare genom allmänbildning. Ett problem är textens längd i förhållande till antalet frågor. På basis av en lång text är det tydligen lättare att göra frågor som fokuserar på förståelsen av innehållet. Även i fråga om läsförståelse har det konstaterats att det bästa sättet för mätning av färdighet är att använda flervalsprov. De personer som utarbetar studentexamensuppgifterna är i en svår situation, eftersom de inte har någon möjlighet att testa provet före studentexamen. Detta vore nödvändigt för att man kunde vara säker på provets ändamålsenlighet (Leino 1979:136-137)

### 3.3 Grammatik

Ett av studentexamens delmoment är grammatiktestet, som testar inlärares färdighetsnivå i grammatik. Det är inte enbart det egentliga grammatiktestet som mäter individens grammatiska kunskap, utan också uppsatsskrivning ger en någonslags bild av inlärares färdighet i grammatik. Det kan påstås att i studentexamen användes både identifiering och produktion när kunskapen i grammatik testas. Den egentliga grammatikdelen består av identifieringsuppgiften som går ut på att inlärares måste välja den rätta formen bland två eller flera former. Det är fråga om ett flervalssprov. I samband med uppsatsskrivning är det fråga om fri produktion, eftersom inlärares spontant försöker bilda förnuftiga satser. Om en del av grammatiktestet är ganska mekaniskt och inlärares kan göra den utan att förstå hela meningarna, kan det vara fråga om testning av ordförrådet i stället för grammatisk kunskap (Corder 1988:140-142).

Undervisningen i grammatik är problematisk, eftersom den är bunden till undervisningen av meningar och satser. Grammatiska exempel är inte autentiska utan de beskriver språket. Detta kan någon gång orsaka problem om inlärares inte kan tolka vad som är grammatisk information. Nuförtiden finns den lexikala informationen överallt i textboken inte bara på ett ställe, vilket kan leda till att inlärares inte alls hittar informationen (Corder 1988:129-133).

Den allmänna korrekthetsprocenten i grammatiktestet för alla inlärares är 65,6 % (figur 3, s.31), motsvarande procent för flickor är 67,9 % och för pojkar 60,7 % (figur 10, s.40). Dessa siffror hänvisar till en låg prestation av grammatik jämfört med hör- och läsförståelse. Uppseendeväckande i tabell 3 är att i den högsta kategorin (91-100) står bara 2,1 % av inlärares och att det i denna kategori inte finns några pojkar alls och andelen flickor är bara 3 %. Däremot hör t.o.m. 20,6 % av inlärares till den lägsta kategorin (0-50). Av pojkarna står rentav 36,7 % i denna kategori, vilket tyder på en mycket låg färdighetsnivå speciellt hos pojkar i grammatik.

Tabell 3 Absoluta och relativa frekvenser för färdighetsnivån i grammatiktestet

% rätt	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
0-50	9	13,4	11	36,7	20	20,6
51-60	13	19,4	4	13,3	17	17,5
61-70	16	23,9	8	26,7	24	24,7
71-80	16	23,9	4	13,3	20	20,6
81-90	11	16,4	3	10	14	14,4
91-100	2	3	0	0	2	2,1
totalt	67	100	30	100	97	100

En orsak till den allmänna dåliga färdigheten i grammatik kan vara dess krav på aktiv språkproduktion i motsats till läs- och hörförståelse. Om inläraren inte är säker på språkets grammatiska system, kan han enligt Pica (1983:494) ty sig till överanvändning av t.ex. bekanta regelbunda ändelser eller andra språkliga former i stället för korrekta, ofta oregelbundna former. Pojkarnas lägre framgång i grammatiktestet kan också bero på bristen av motivation, de orkar inte lära grammatikreglerna om de inte har intresse för språket (jfr avs. 3.1) Flickorna däremot orkar läsa och lära även om de inte är speciellt motiverade, vilket i sin tur kan förklara bättre grammatiska kunskaper. Flickorna är på så sätt mer instrumentell motiverade än pojkarna (jfr avs. 1.3).

### 3.4 Uppsatsskrivning

Det är allmänt att skrivandet i skolan är styrt av läraren. Eleverna skriver när de besvarar frågorna eller skriver en uppsats. I skolan är det ganska sällsynt att eleverna fritt skriver t.ex. ett brev till en vän (Hultman 1989: 132). Detta utvecklar inte inlärares kunskap i skrivning, utan kunskaperna blir ensidiga och det är ganska svårt för eleverna att uttrycka sina tankar skriftligt. Forskarna har koncentrerat sig på att redogöra för inlärares språktillägnande och har inte lagt märke till skrivutvecklingen. Det finns inte heller så många undersökningar om läsförståelse eller om den allmänna språkbehärskningen under skoltiden. Speciellt saknas longitudinella studier om dessa områden (Teleman 1989:7).

Vid mätning av skrivfärdigheten är det viktigt att eleverna vet, för vem de skriver och i vilket ändamål. Uppsatsens tema borde inte heller kräva speciella kunskaper. Att mäta språkfärdighet med uppsatsskrivning har många fördelar. Uppsatsskrivning som prov påstås mäta språkfärdighet effektivare än objektiva prov, eftersom inlärare måste organisera sina svar och uttrycka de med egna ord. Uppsatsen anses också motivera inlärare att förbättra sin skrivförmåga, eftersom de ser att också utveckling av denna färdighet kontrolleras. Å andra sidan har uppsatsskrivning också kritiserats, eftersom det inte ger något pålitligt bevis på inlärares kunskaper. Inlärare kan ju undvika alla de ställen som vållar honom problem. En nackdel är också bedömningen, som är mycket tidskrävande och subjektivt, eftersom det inte finns några exakta bedömningskriterier (Leino 1979:139-140).

Det finns två olika bedömningssätt, analytiskt och helhetsbetonande. Den helhetsbetonande bedömningen betyder att bedömaren ger betyget på basis av första intrycket och helhetsbilden, som han får efter att ha läst uppsatsen snabbt igenom. Bedömaren har till förfogande en skala och en skildring av vilken slags prestation ett visst betyg förutsätter. Ett exempel på detta är bedömningen av uppsatsdelen i studentexamen, där skalan är 0-99 poäng. Med den analytiska bedömningen menas att man bedömer enligt tidigare uppställda dimensioner, t.ex. enligt form och innehåll. Formen delas vidare in i rättskrivning, ordförråd och grammatiska strukturer. Summan av olika dimensioners poängtal bildar uppsatsens betyg (Leino 1979:140-141).

Många forskare anser att den helhetsbetonande bedömningen är bättre. Det har t.ex. konstaterats att när den används, korrelerar olika bedömares bedömningar av samma uppsats bättre med varandra än när man använder det analytiska sättet. Det finns också sådana resultat att betygen, som har givits genom helhetsbetonande bedömning, inte är så avhängiga av den enskilda bedömaren som i samband med analytisk bedömning. För att mäta skrivkunskaper behöver man inte nödvändigtvis använda fria uppsatser, utan man kan använda test som liknar uppgifter i övningsituationer i klassrummet. Det är lättare att bedöma en styrd uppsats än en fri (Leino 1979:141).

Den allmänna korrekthetsprocenten i uppsatsskrivning för alla elever är 71,8 % (figur 3, s.31), motsvarande siffror för flickor är 74,2 % och för pojkar 66,2 % (figur 15, s.45). Tabell 4 visar att till och med 17,5 % av alla inlärarna hör till den lägsta kategorin (0-50) medan en tredjedel av eleverna har nått färdighetsnivån med minst 81-procentig korrekthet. Om man tittar på pojkarnas framgång, är det intressant hur stor andel av dem (26,7%) står i den lägsta kategorin, medan andelen pojkar (6,7%, 6,7%) i de två högsta kategorierna är betydligt mindre jämfört med flickor (26,9%, 14,9%).

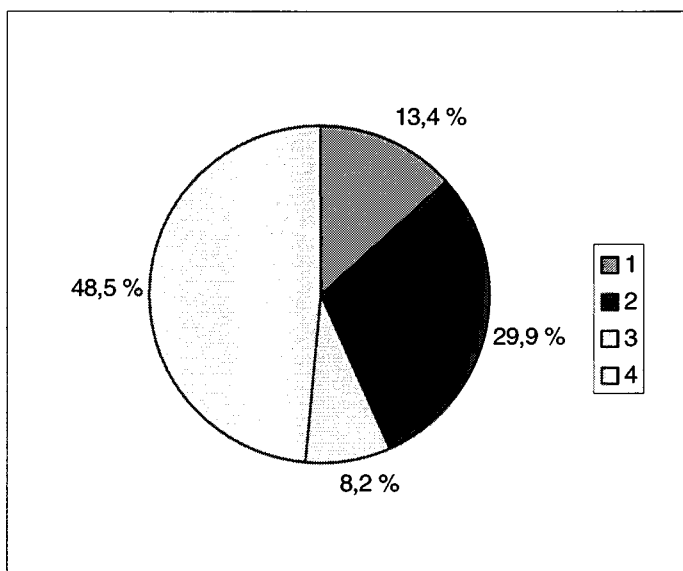
Tabell 4 Relativa och absoluta frekvenser för färdighetsnivån i uppsatsskrivning

% rätt	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
0-50	9	13,4	8	26,7	17	17,5
51-60	10	14,9	5	16,7	15	15,5
61-70	11	16,4	5	16,7	16	16,5
71-80	9	13,4	8	26,7	17	17,5
81-90	18	26,9	2	6,7	20	20,6
91-100	10	14,9	2	6,7	12	12,4
totalt	67	100	30	100	97	100

Skillnaden mellan könen i uppsatsskrivning kan förorsakas uppsatsskrivningens krav på aktiv språkproducering som förutsätter goda allmänna språkliga kunskaper och behärskning av lexikon och grammatik (jfr avs. 1.3). Enligt Geschwind-Behan-Galaburda – hypotesen (1985) är kvinnor språkligt mer begåvade än män på grund av högre testosteronhalt under fosterutvecklingen. Flickorna är ofta mer motiverade att lära sig svenska under hela gymnasiet (jfr avs. 3.1), vilket leder till ett mera omfattande ordförråd och bättre grammatiska kunskaper jämfört med pojkar.

I studentexamen kan inlärarna välja sitt ämne bland fyra olika teman, men det är ganska vanligt att ett av dem är populärare än de andra. Detta är också fallet i vårt material. Figur 2 visar fördelningen av uppsatsernas teman i vårt material. 48,5 % av inlärarna har skrivit om tema 4, som är det fria temat *Vet mamma alltid bäst*. Detta kan förklaras genom att det inte finns några anvisningar, utan skribenten kan fritt avgöra vad han skriver. Näst populärast (29,9%) är temat *Människor med färg på* (tema 2), vilket kan bero på att läsförståelsetexten delvis handlade om samma tema.

Färre har skrivit om tema 1 *Den stora chansen* (13,4%) eller om tema 3 *Snål spar och fan tar* (8,2%). Det är inte någon överraskning att tema 3 inte är så populärt, eftersom det kan antas att det finns betydligt få inläsare som inser ordleken i rubriken. Vanligtvis skrivs om bekanta ämnen.



Figur 2 Fördelningen av uppsatsämnena

Tabell 5 beskriver sambandet mellan betyg, uppsatstema och kön. De inläsare som har skrivit om tema 3 har varit duktiga, eftersom de har fått som betyg antingen magna cum laude approbatur eller laudatur. Det finns dock en pojke, som kanske inte har insett rubriken och han har fått betyg A. De pojkar som har fått betyg L har skrivit om tema 3 (3,3%) eller 4 (10%), vilket kan bero på att ämnena 1 och 2 är mera riktade till flickor än pojkar. Överhuvudtaget är ämnena ofta sådana som intresserar mera flickor än pojkar. Detta kan vara en orsak till att flickor får bättre betyg än pojkar.



Tabell 5 Absoluta och relativa frekvenser för sambandet mellan uppsatstema, betyg och kön

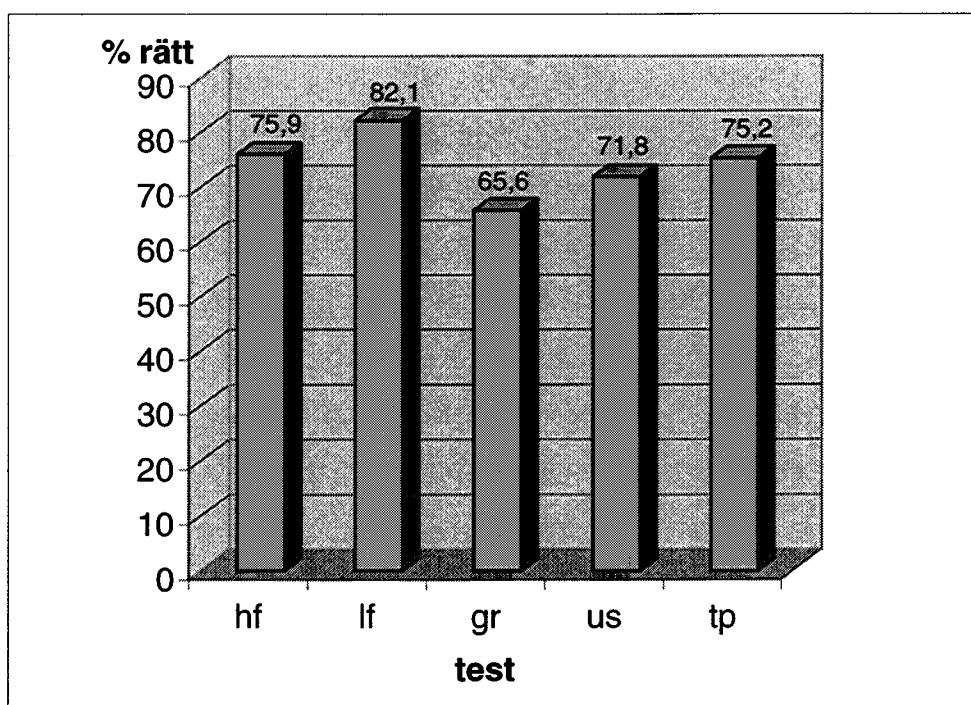
	1			2			3			4														
	flickor		alla	flickor		pojkar	flickor		pojkar	flickor		pojkar	alla											
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%										
I	1/67	1,5	0/30	0	1/97	1	0/67	0	0/30	0	0/97	0	0/67	0	0/30	0	0/97	0						
A	0/67	0	3/30	10	3/97	3,1	1/67	1,5	1/30	3,3	2/97	2,1	0/67	0	1/30	3,3	1/97	1	4/67	6	0/30	0	4/97	4,1
B	3/67	4,5	1/30	3,3	4/97	4,1	5/67	7,5	1/30	3,3	6/97	6,2	0/67	0	0/30	0	0/97	0	8/67	11,9	5/30	16,7	13/97	13,4
C	2/67	3	1/30	3,3	3/97	3,1	5/67	7,5	2/30	6,7	7/97	7,2	0/67	0	0/30	0	0/97	0	9/67	13,4	5/30	16,7	14/97	14,4
M	0/67	0	1/30	3,3	1/97	1	3/67	4,5	3/30	10	6/97	6,2	1/67	1,5	1/30	3,3	2/97	2,1	6/67	9	1/30	3,3	7/97	7,2
L	1/67	1,5	0/30	0	1/97	1	8/67	11,9	0/30	0	8/97	8,2	4/67	6	1/30	3,3	5/97	5,2	6/67	9	3/30	10	9/97	9,3
<b>t</b>	<b>7/67</b>	<b>10,5</b>	<b>6/30</b>	<b>19,9</b>	<b>13/97</b>	<b>13,3</b>	<b>22/67</b>	<b>32,9</b>	<b>7/30</b>	<b>23,3</b>	<b>29/97</b>	<b>29,9</b>	<b>5/67</b>	<b>7,5</b>	<b>3/30</b>	<b>9,9</b>	<b>8/97</b>	<b>8,3</b>	<b>33/67</b>	<b>49,3</b>	<b>14/30</b>	<b>46,7</b>	<b>47/97</b>	<b>48,4</b>

Våra resultat kan vara vilseledande, eftersom materialet inte är så stort. Värt att märka är att andelen pojkar är större om man jämför sådana flickor och pojkar som har skrivit om teman 1, 2 eller 3 och har fått betyg M. Om skribenten däremot har fått betyg L är andelen flickor större. I samband med tema 4 är saken tvärtom, även om det kan föreställas att ämnet *Vet mamma alltid bäst* är direkt riktat till flickor. Bättre framgång hos pojkar kan bero på att de skriver bättre, om det inte finns några anvisningar alls.

### 3.5 Jämförelse av deltest

#### 3.5.1 Allmänt

Figur 3 illustrerar den allmänna korrekthetsprocenten för studentexamens alla deltest och dess totalpoäng. I figurerna och tabellerna nedan har förkortningar använts för delmomenten. Bokstäverna hf betyder hörförståelse, lf läsförståelse, gr grammatik och up uppsats. Förkortningen tp betecknar i sin tur totalpoäng.



Figur 3 Den allmänna korrekthetsprocenten för de olika deltesten och för totalpoängen i studentexamen

Inlärarna i vårt material når genomsnittligt 75,2-procentig korrekthet när det gäller totalpoängen. Läsförståelsetestet har den högsta korrekthetsprocenten (82,1 % rätt) medan grammatiken behärskas sämst (65,6 % rätt). Generellt är siffrorna höga.

Tabell 6 illustrerar hur stor andel alla inlärare vs kön behärskar ett delområde i studentexamen väl, andra delområden är genomsnittliga eller svaga. Om inläraren har fått 81-100-procentig korrekthet i deltesten, klassificeras hans färdighet vara god. Med 61-80 % rätt är elevens prestation genomsnittlig och om eleven har fått mindre än 61 % rätt, är hans färdighetsnivå svag. Iögonenfallande är att läsförståelse är ett delmoment som kan behärskas väl (24,8%) utan att andra delmoment når lika hög färdighetsnivå. Mellan könen finns det ingen stor skillnad i detta fall. Den allmänna uppfattningen är att hörförståelse kan behärskas bra utan att man kan något annat. I vårt material finns det bara två inlärare (2,1%), vars färdighetsnivå i hörförståelse är hög men svagare i de andra delmomenten. Båda dessa elever är flickor.

Tabell 6 Absoluta och relativa frekvenser för god behärskning av ett delmoment (% rätt > 81) - andra delmoment är genomsnittliga eller svaga

delområde	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
hf	2/67	3	0/30	0	2/97	2,1
lf	16/67	23,9	8/30	26,7	24/97	24,8
gr	0/67	0	0/30	0	0/97	0
us	3/67	4,5	0/30	0	3/97	3,1

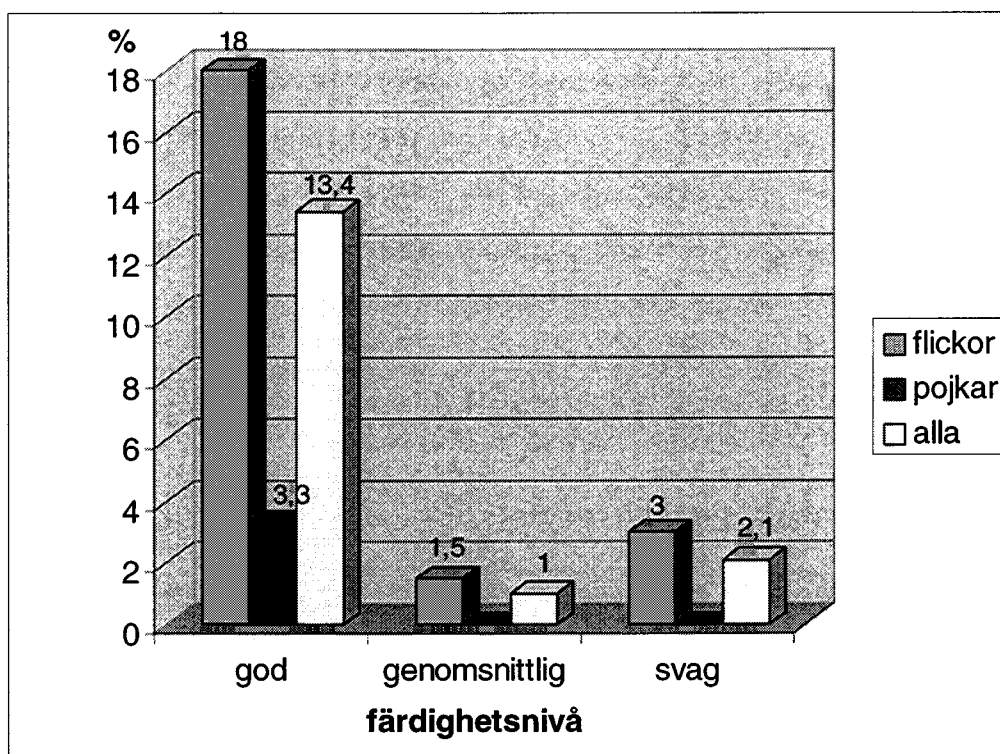
Den höga färdighetsnivån i läsförståelsen kan bero på att svaren på testfrågorna kan hittas i texten. Läsförståelsetexterna kan läsas flera gånger och inläraren har mer tid att processa dem medan en text i samband med hörförståelsen lyssnas på bara två gånger. Som det kan ses i tabell 6, finns det ingen elev i vårt material som har varit duktig bara i grammatiken. Detta hänvisar till att framgången i grammatiktestet kräver goda kunskaper i språket, som vi redan tidigare har konstaterat (jfr avs. 3.3). Bara 3,1 % av eleverna i vårt material har varit duktiga enbart i uppsatsskrivningen och alla dessa elever är flickor. Här kan man märka samma tendens som beträffande grammatiken (jfr avs. 3.4).

Enligt tabell 7 har 12,4 % av inlärarna presterat svagt bara i grammatiken, i andra delmoment har de varit bättre. Motsvarande siffrorna för hörförståelsen och uppsatsskrivningen är 6,2 % och 7,2 %, skillnaderna mellan könen är inte stora. Påfallande är att det inte finns några elever i vårt material som skulle ha haft sämre framgång i läsförståelsen jämfört med de andra delmoment, vilket stöder resultaten i tabell 6.

Tabell 7 Absoluta och relativa frekvenser för svag behärskning av ett delmoment (% rätt < 61) – andra delmoment är genomsnittliga eller duktiga

delområde	flickor		pojkar		alla	
	f	%	f	%	f	%
hf	6/67	9	0/30	0	6/97	6,2
lf	0/67	0	0/30	0	0/97	0
gr	8/67	11,9	4/30	13,3	12/97	12,4
us	5/67	7,5	2/30	6,7	7/97	7,2

Som figur 4 illustrerar har 13,4 % av inlärarna varit duktiga, d.v.s de har nått över 81-procentig behärskning när de olika deltesten slås ihop. Till och med 18 % av flickorna hör till denna kategori. Om man jämför denna andel med motsvarande siffra hos pojkarna (3,3%), är skillnaden mellan könen tydlig. Resultatet kan troligen föras tillbaka på flickornas allmänna bättre framgång i svenskstudierna jämfört med pojkarna.



Figur 4 Elever med samma färdighetsnivå i de olika deltesten

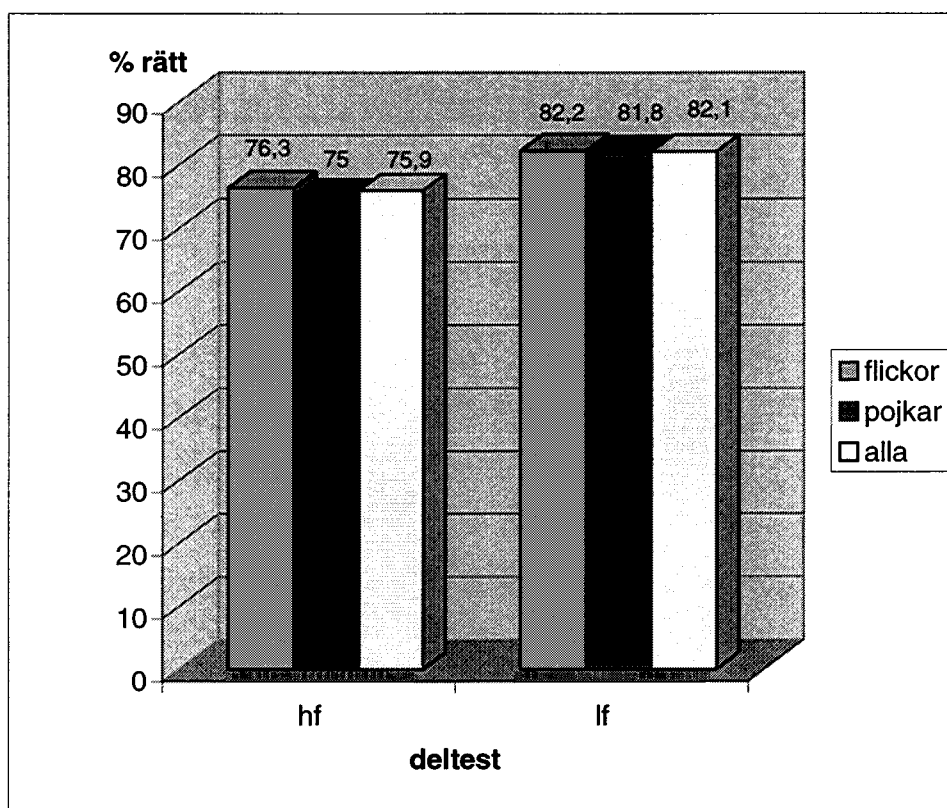
Intressant är att andelen inlärare, vars färdighetsnivå i alla deltesten är genomsnittlig, är bara 1 %. Detta kan förklaras så att om inlärares färdighetsnivå är genomsnittlig i alla delmomenten, kan hans behärskning variera mera mellan svag, genomsnittlig och god i olika delar av språket, jämfört med de elever som tydligt är antingen duktiga eller svaga. Figur 4 visar också att bara 2,1 % av eleverna behärskar alla studentexamens deltest svagt. Detta kan bero på den allmänna goda framgången i läs- och hörförståelse där största delen av inlärnarna har nått minst genomsnittlig färdighetsnivå (jfr tabeller 1 och 2, s.21, 23).

### 3.5.2 Hör- och läsförståelse

Det finns några likheter och olikheter mellan hör- och läsförståelsen. Läsförståelsen karaktäriseras av faktorer såsom den visuella mottagningen, den egna läsningstakten, omläsandet samt bristen på den situationella kontexten. Viktiga faktorer i hörförståelsen är i sin tur den auditiva mottagningen, talarens taltempo, minnet och uppmärksamheten samt den situationella kontexten. Gemensamt för

både läs- och hörförståelsen är tillgodogörandet av redundansen, bildning, testning och förstärkning av förväntningarna samt betydelsen (Leino 1979:86).

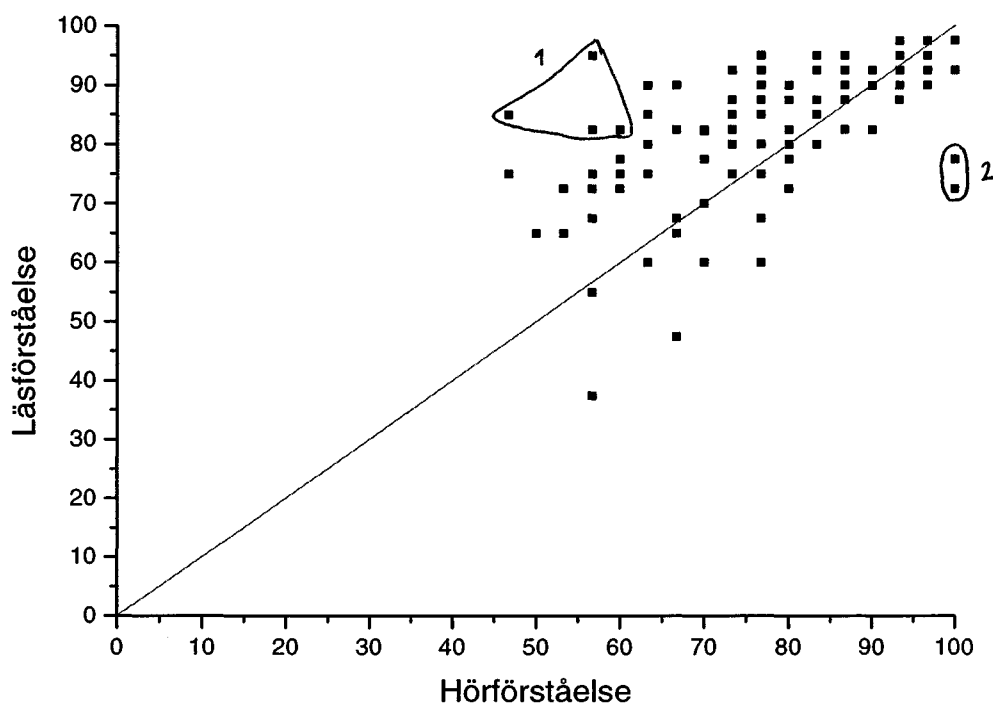
Figur 5 visar den allmänna korrekthetsprocenten för både hör- och läsförståelse versus könet. Om man jämför testen sinsemellan, märks det att korrekthetsprocenten för läsförståelse (82,1% rätt) är något högre än för hörförståelse (75,9% rätt). Detta gäller också könen. Skillnaden i korrekthetsprocenten kan bero på längden av processningstid, vilken i läsförståelse är längre än i hörförståelse (jfr avs. 3.2).



Figur 5 Kön vs allmän korrekthetsprocent för hör- och läsförståelse på gruppnivå

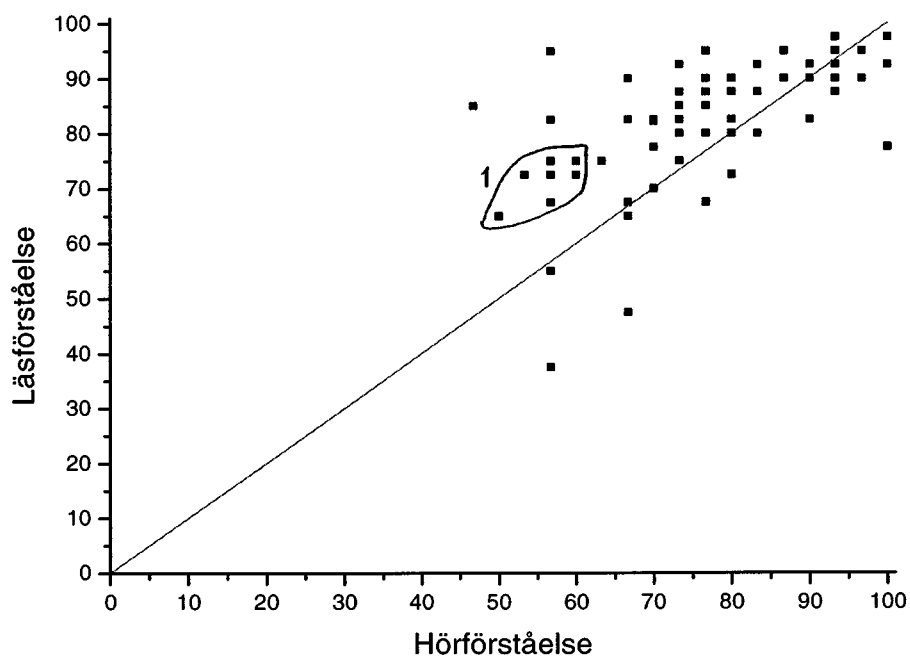
Figur 6 illustrerar sambandet mellan hör- och läsförståelse på individuell nivå. Korrelationen mellan hör- och läsförståelse är signifikant, eftersom värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,56 ( $p=0,000$ ). Detta bekräftas också av procent för överlappning som är 31 %. Behärsknigen av delmomenten korrelerar väl om inlären har fått höga korrekthetsprocent för hörförståelse. Om inlären däremot är duktig i läsförståelse betyder det inte att han är duktig också i hörförståelse.

Intressant är att i vårt material finns det fyra inlärare (1) som har varit duktiga i läsförståelse men till och med svaga i hörförståelse. Det finns emellertid två inlärare (2) som har varit duktiga med 100-procentig rättighet i hörförståelse men i läsförståelse bara når en genomsnittlig nivå.

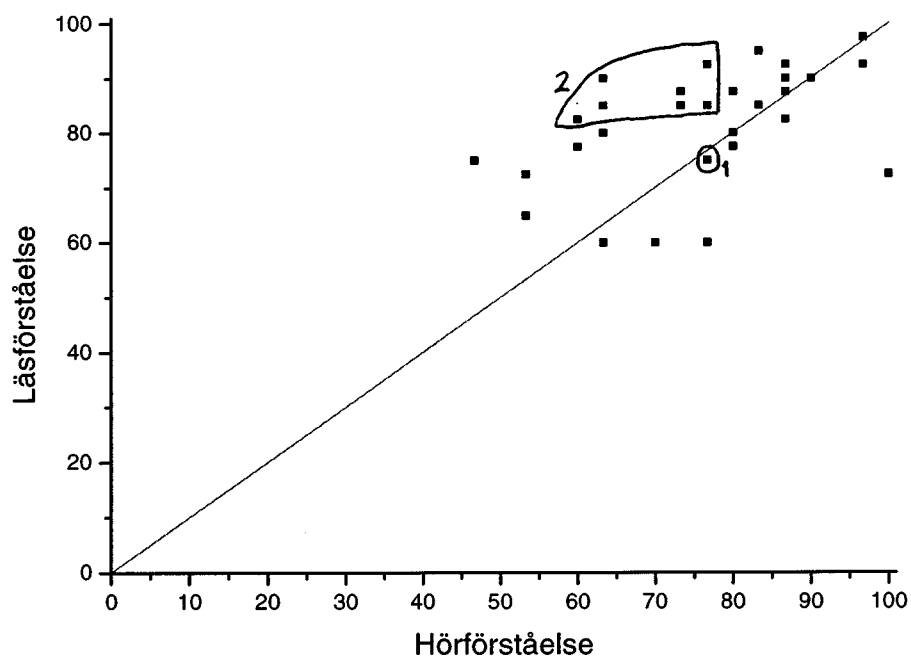


Figur 6 Sambandet mellan hör- och läsförståelse på individnivå

Figur 7 åskådliggör sambandet mellan hör- och läsförståelse hos flickor. Flickornas prestation motsvarar i stort sett den allmänna korrelationen (figur 6). Sju flickor (1) har nått den genomsnittliga nivån i läsförståelse medan de har varit svaga i hörförståelse. Figur 8 visar sambandet mellan hör- och läsförståelse hos pojkar. Anmärkningsvärt är att pojkarnas behärskning av delmomenten varierar mera än flickornas. Det finns bara en pojke (1) som är tydligt genomsnittlig i båda delområdena. Beträffande god behärskning av båda delmomenten finns det samma tendens som i allmänhet. Om man är duktig i hörförståelse är man ofta duktig också i läsförståelse men inte tvärtom. I vårt material finns det rentav sju pojkar (2) som har varit duktiga i läsförståelse men som har nått bara en genomsnittlig eller en svag färdighetsnivå i hörförståelse.



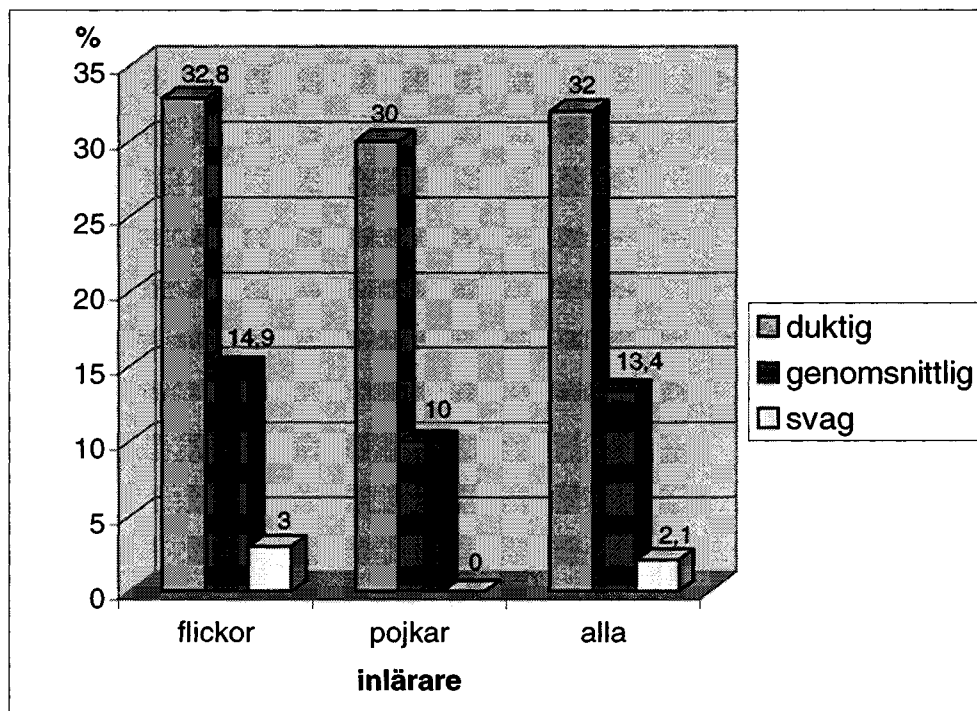
Figur 7 Sambandet mellan hör- och läsförståelse hos flickor



Figur 8 Sambandet mellan hör- och läsförståelse hos pojkar



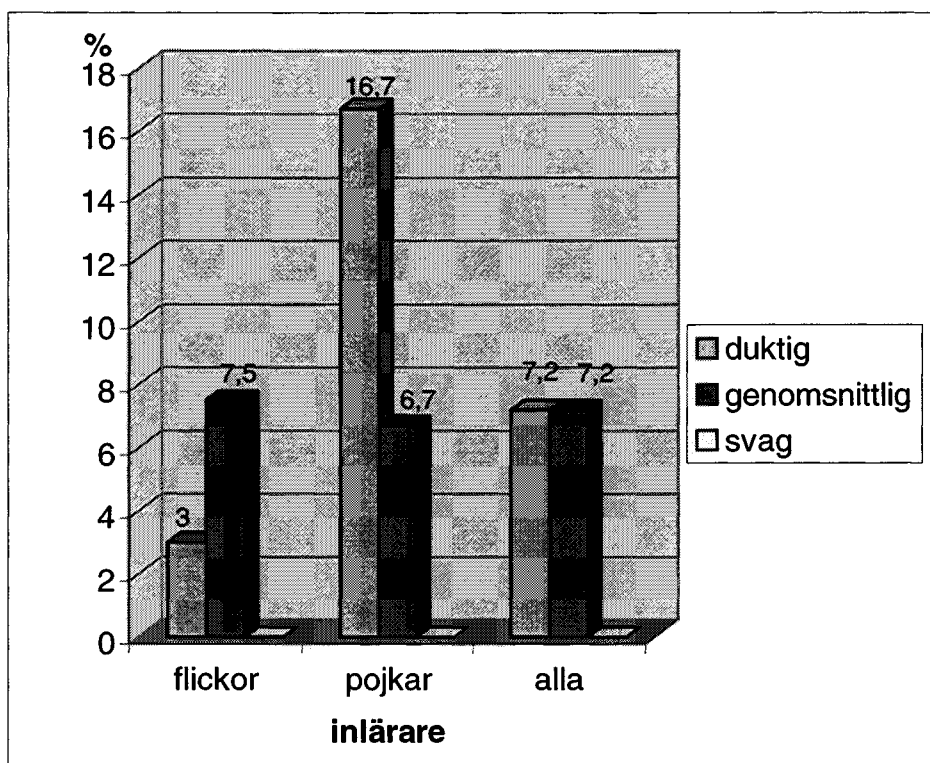
Enligt figur 9a är 32 % av inlärarna duktiga i både hör- och läsförståelse. Här betraktas inte de andra deltesten i studentexamen. 13,4 % av eleverna behärskar båda delmomenten genomsnittligt och 2,1 % av eleverna svagt. Mellan könen finns det inga stora skillnader.



Figur 9a Elever med samma färdighetsnivå i hör- och läsförståelse – andra delmoment betraktas inte.

I figur 9b betraktas behärskning av hör- och läsförståelse så att även de övriga deltesten har hänsyntagits. Här har bara hör- och läsförståelse samma färdighetsnivå, färdighetsnivån i de andra delmomenten är antingen lägre eller högre. Om inläraren har fått samma färdighetsnivå i alla studentexamens deltest, är han inte med i denna betraktelse, eftersom hans behärskning av hör-och läsförståelse inte skiljer sig från hans allmänna färdighetsnivå (figur 4, s.34). 7,2 % av alla inlärare har varit duktiga i båda delmomenten och samma andel av inlärare (7,2%) har nått den genomsnittliga nivån. Ingen elev i vårt material har varit svag bara i hör- och läsförståelse. Uppseendeväckande i figur 9b är att till och med 16,7 % av pojkarna har varit duktiga bara i hör-och läsförståelse medan motsvarande siffran

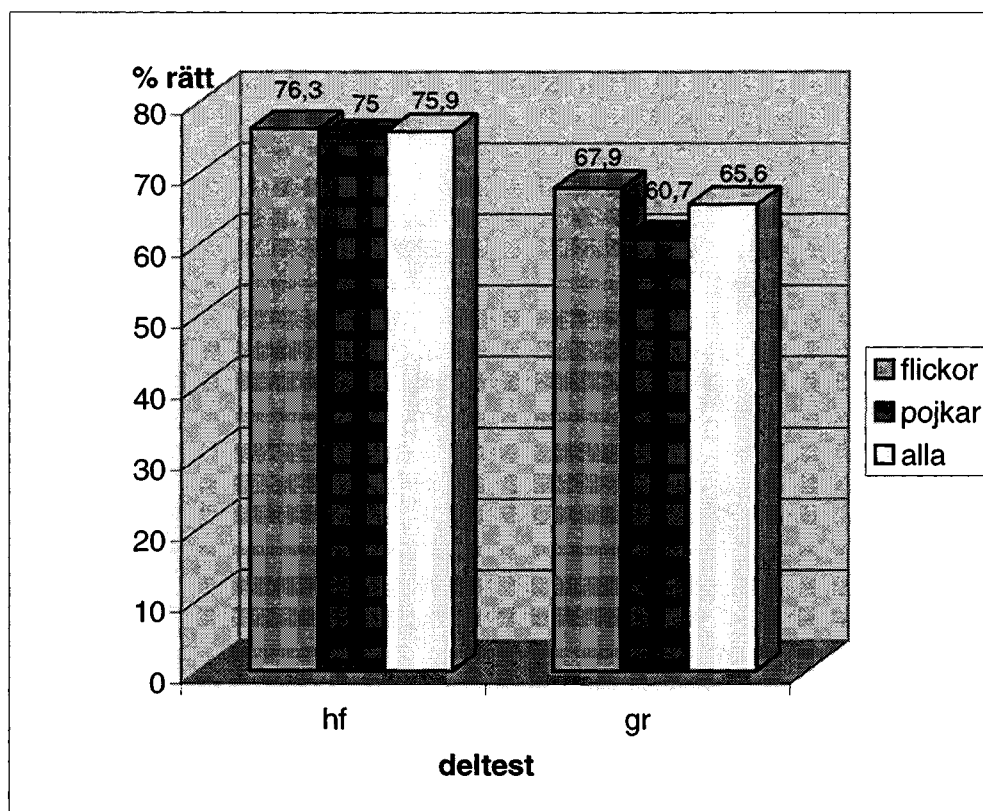
hos flickorna är enbart 3 %. Förklaring till detta är att flickorna ofta är duktiga i alla delmomenten (jfr figur 4, s.34).



Figur 9b Elever med samma färdighetsnivå i hör- och läsförståelse – behärsknigen av andra delmoment är lägre eller högre

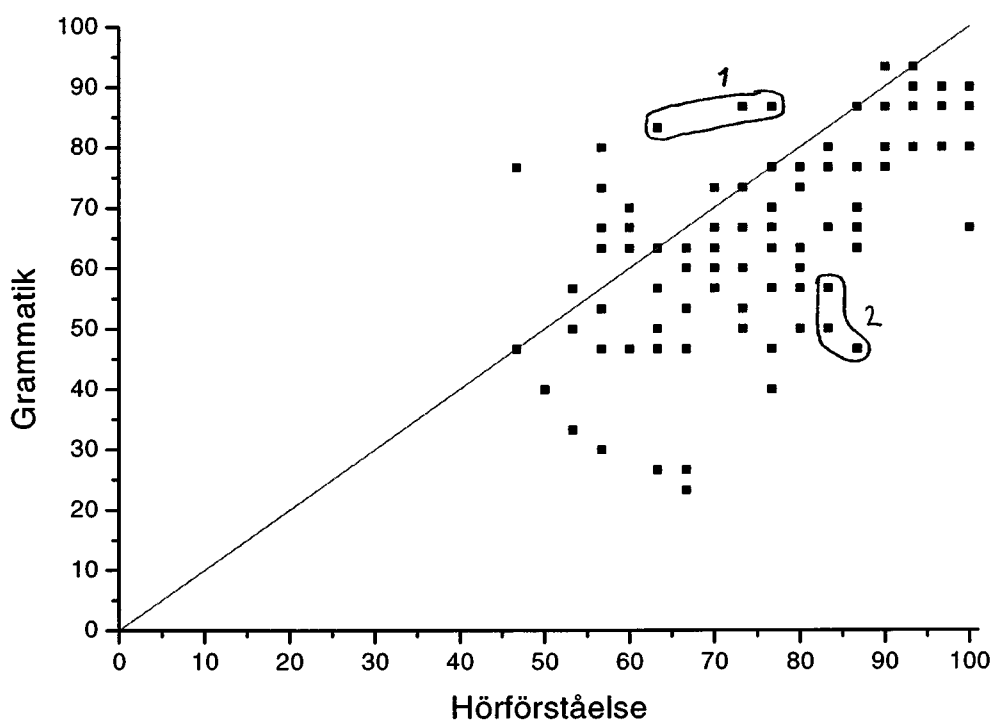
### 3.5.3 Hörförståelse och grammatik

Figur 10 anger sambandet mellan könet och den allmänna korrekthetsprocenten för hörförståelse och grammatik. Procenten för alla inlärare är 75,9 i hörförståelse och 65,6 i grammatik. För pojkarnas del är skillnaden mellan delmomenten tydligare än hos flickorna. Pojkarna behärskar hörförståelse 75-procentigt medan motsvarande siffra för grammatik är 60,7. Flickorna har nått 76,3-procentig korrekthet i hörförståelse medan värdet för grammatik är 67,9



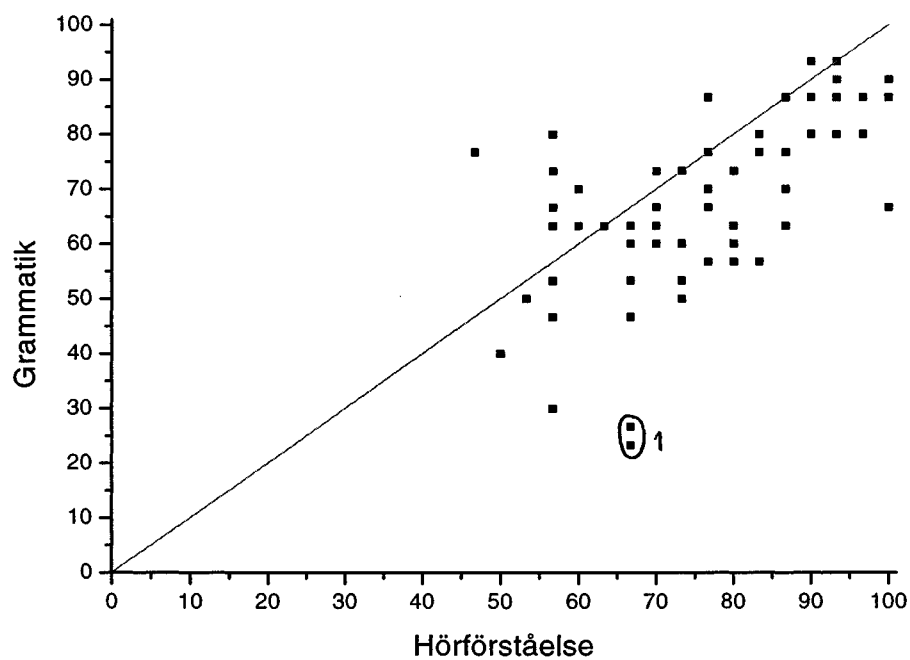
Figur 10 Kön vs allmän korrekthetsprocent för hörförståelse och grammatik på gruppnivå

Figur 11 illustrerar sambandet mellan hörförståelse och grammatik på individuell nivå. Korrelationen mellan delmomenten är signifikant. Värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,61 ( $p=0,000$ ). Procent för överlappning är 37 %. Generellt sett har individerna presterat bättre i hörförståelse än i grammatik. Detta kan märkas i figuren i ett stort antal individer som har varit genomsnittliga i hörförståelsen men har nått en svag färdighetsnivå i grammatiken. I figuren framgår korrelation mellan god behärskning av både hörförståelse och grammatik. I vårt material finns det tre inlärare (1) som har varit duktiga i grammatik men genomsnittliga i hörförståelse. Tre elever (2) har däremot nått en god färdighetsnivå i hörförståelse men har varit svaga i grammatik. Enligt figuren implicerar grammatik hörförståelse. God behärskning av grammatik förutspår på så sett också god behärskning av hörförståelse. Ett bevis på validitet är att reproduktionskoefficienten överstiger värdet 0,90 ( $R = 0,93$ ).

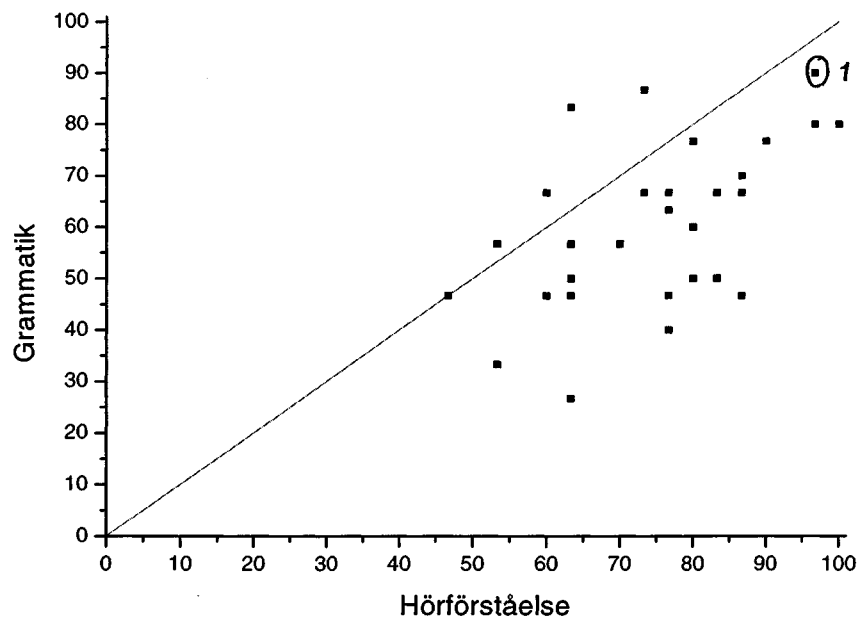


Figur 11 Sambandet mellan hörförståelse och grammatik på individnivå

Följande figurer åskådliggör sambandet mellan hörförståelse och grammatik hos flickorna (figur 12) och hos pojkar (figur 13). Som det kan ses i figur 12 korrelerar flickornas behärskning av delmomenten bättre jämfört med alla inlärare (figur 11) och pojkar. Det finns två flickor (1) i vårt material som har nått nästan 70-procentig korrekthet i hörförståelse men deras färdighetsnivå i grammatik är under 30 % rätt. Korrelationen hos pojkar (figur 13) är svagare än hos alla inlärare och flickor. Bara en pojke (1) har nått god färdighetsnivå i båda delmomenten. Beträffande båda könen implicerar grammatik hörförståelse. I båda fallen är värdet för R 0,93.



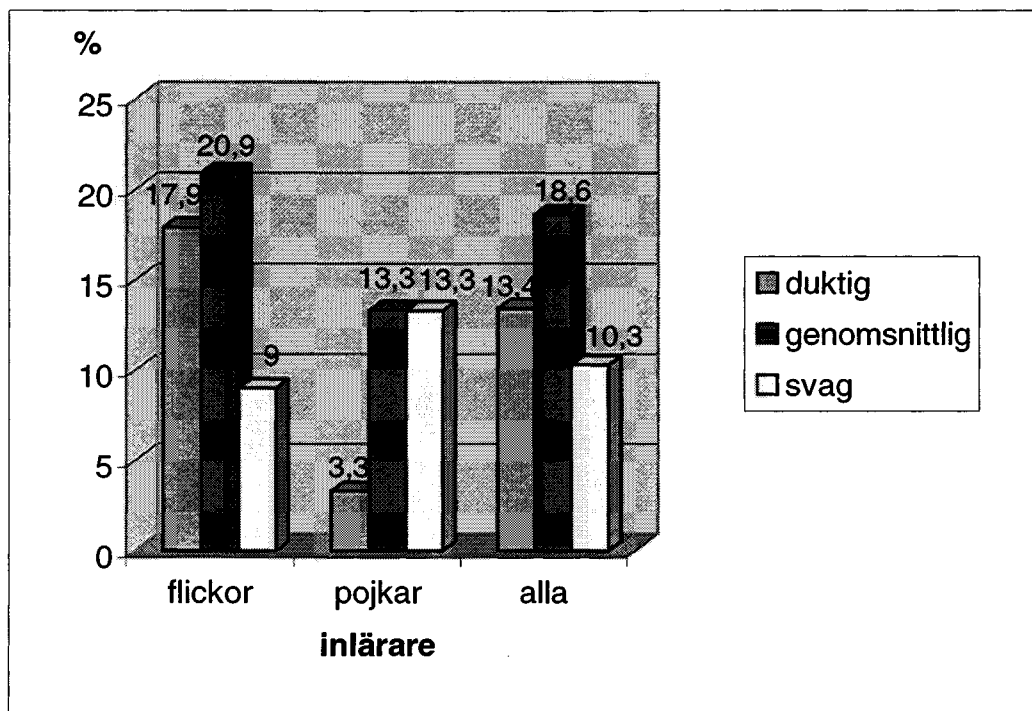
Figur 12 Sambandet mellan hörförståelse och grammatik hos flickor



Figur 13 Sambandet mellan hörförståelse och grammatik hos pojkar

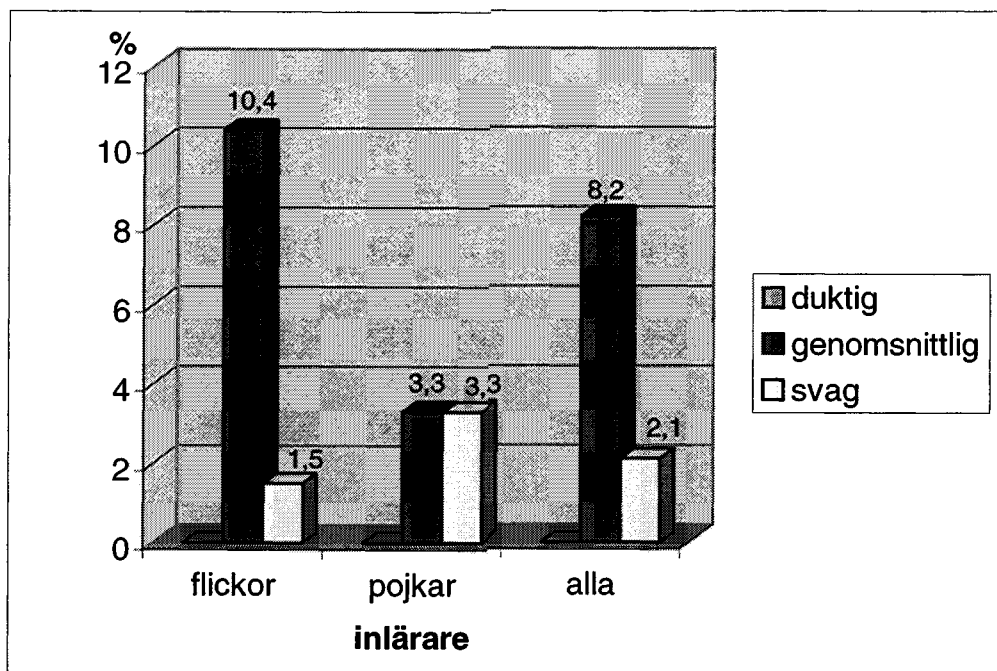
Figur 14a visar att 18,6 % av alla inlärnarna har varit genomsnittliga i både hörförståelse och grammatik. Motsvarande siffror för god och svag behärskning av

delmomenten är 13,4% och 10,3%. Andelen flickor som har nått en genomsnittlig färdighetsnivå både i hörförståelse och i grammatik är större (20,9%) än motsvarande andel pojkar (13,3). Beträffande god behärskning av båda delmomenten är andelen flickor 17,9% och pojkar 3,3%. Detta tyder på flickornas allmänna bättre framgång i studentexamen (jfr figur 4, s.34). Pojkarnas andel är lika stor både i svag (13,3%) och genomsnittlig färdighetsnivå.



Figur 14a Elever med samma färdighetsnivå i hörförståelse och grammatik – andra delmoment betraktas inte

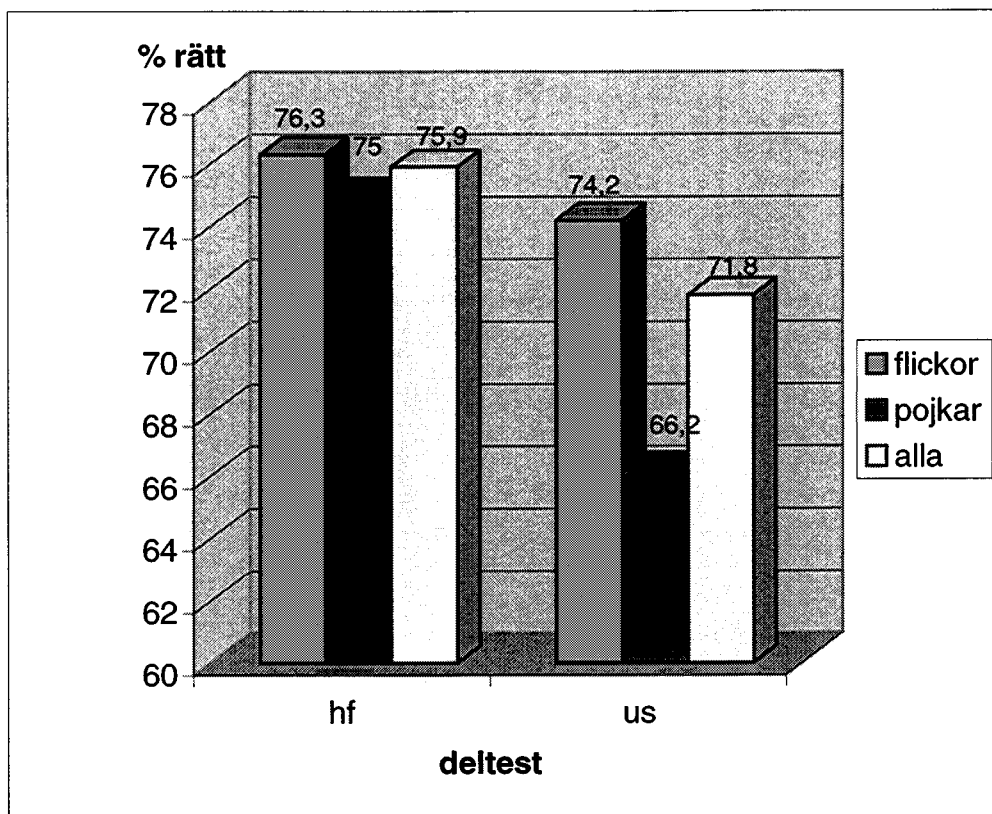
Anmärkningsvärt i figur 14b är att ingen elev i vårt material har varit duktig bara i hörförståelse och grammatik. Detta kan förklaras därmed att om inläraren är duktig i grammatik är han ofta duktig också i andra studentexamens deltest. Enligt figur 14b är 8,2% av alla inlärare genomsnittliga och 2,1% svaga både i hörförståelse och grammatik. Jämfört med figur 14a finns det också i detta fall flera flickor (10,4%) än pojkar (3,3%) som har nått en genomsnittlig färdighetsnivå i båda delmomenten. Pojkarnas andel (3,3%) i svag behärskning är lite större än flickornas (1,5%).



Figur 14b Elever med samma färdighetsnivå i hörförståelse och grammatik – behärsknigen av andra delmoment är lägre eller högre

#### 3.5.4 Hörförståelse och uppsatsskrivning

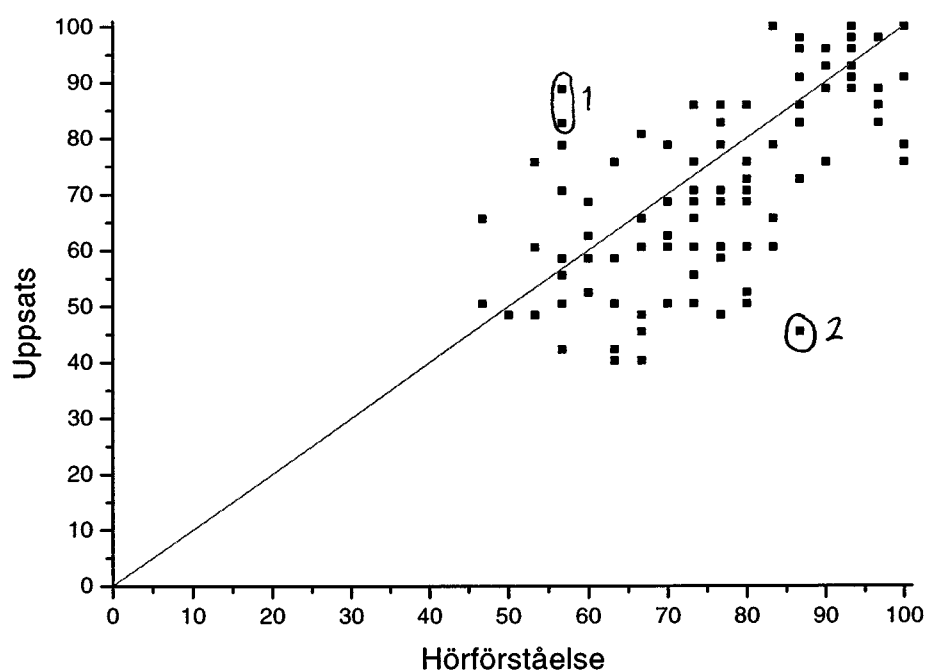
Figur 15 illustrerar sambandet mellan könet och den allmänna korrekthetsprocenten för hörförståelse och uppsatsskrivning. Procenten för alla inlärare är 75,9 för hörförståelse och 71,8 för uppsats. För flickornas del finns det ingen stor skillnad mellan behärsknigen av delmomenten. Uppseendeväckande är den stora skillnaden i färdighetsnivån hos pojkarna beträffande hörförståelse och uppsatsskrivning. Pojkarna behärskar hörförståelse 75-procentigt medan motsvarande siffra för uppsatsskrivning är 66,2 %. Skillnaden kan bero på uppsatsskrivningens krav på aktiv producering av språket (jfr avs. 3.4).



Figur 15 Kön vs allmän korrekthetsprocent för hörförståelse och uppsatsskrivning på gruppnivå

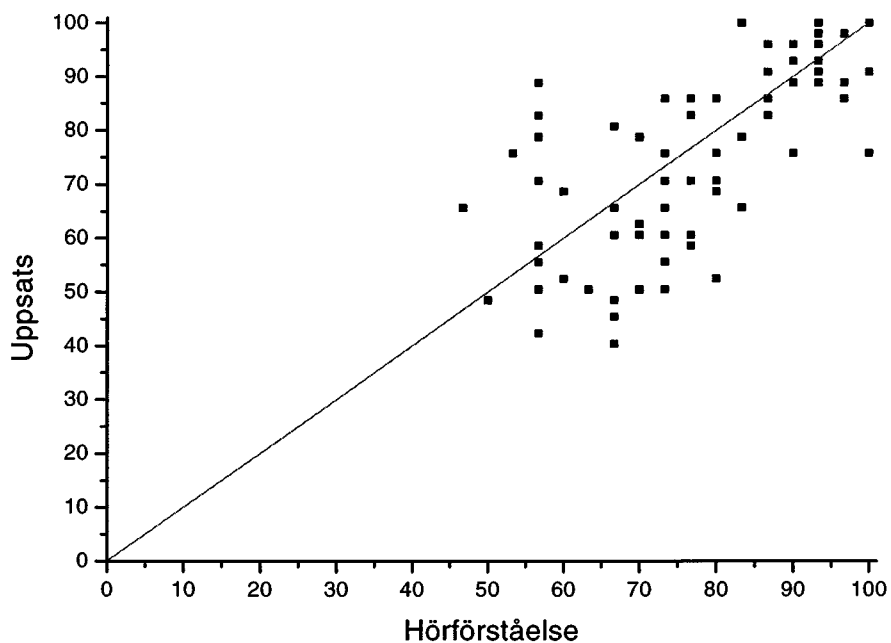
I figur 16 framgår sambandet av hörförståelse och uppsatsskrivning på individuell nivå. Korrelationen mellan hörförståelse och uppsatsskrivning är signifikant, eftersom värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,51 ( $p=0,000$ ). Delmomenten överlappar 26-procentigt. Som det kan märkas i figuren korrelerar god behärskning av båda delmomenten väl. Det finns emellertid två elever (1) som har varit duktiga i uppsatsskrivning men som har presterat sig svagt i hörförståelse. En inlärare (2) i sin tur har varit duktig i hörförståelse men svag i uppsatsskrivning. Intressant är hur starkt den genomsnittliga behärsningen av hörförståelse korrelerar med den svaga behärsningen av uppsatsskrivning. Detta kan förorsakas av den olika allmänna svårighetsgraden av deltesten (jfr avs. 3.4).



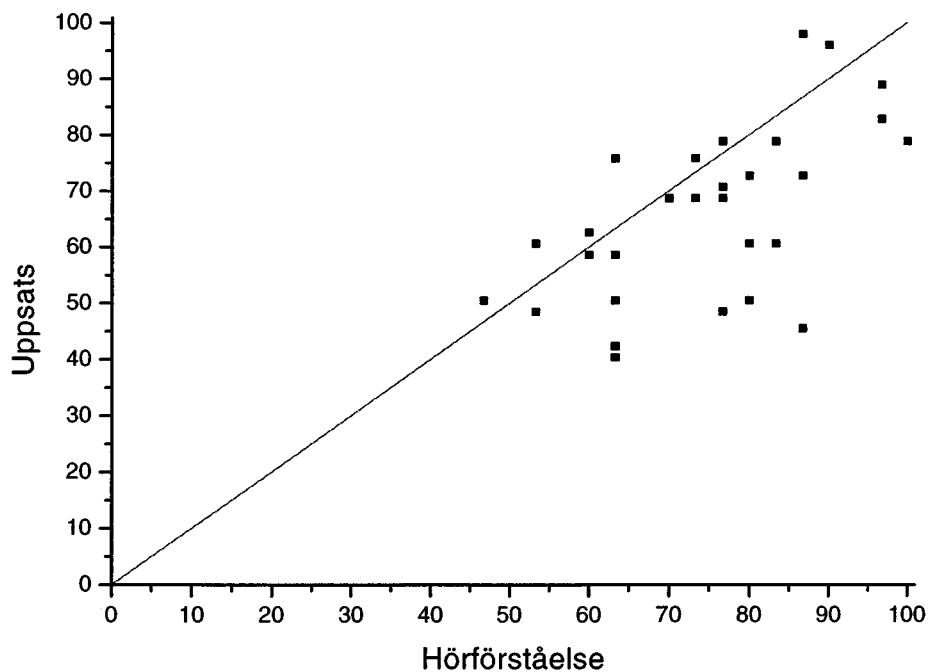


Figur 16 Sambandet mellan hörförståelse och uppsats på individnivå

Figurerna 17 och 18 visar sambandet mellan hörförståelse och uppsatsskrivning hos flickor (17) och pojkar (18). Flickornas prestation i hörförståelse och uppsatsskrivning motsvarar i hög grad den allmänna tendensen (figur 16). Hos pojkarna korrelerar behärsningen av hörförståelse och uppsatsskrivning inte så starkt som hos flickorna. Många pojkar presterar bättre i hörförståelse jämfört med uppsatsskrivning. Denna tendens kan märkas också på den allmänna nivån (jfr figur 15).



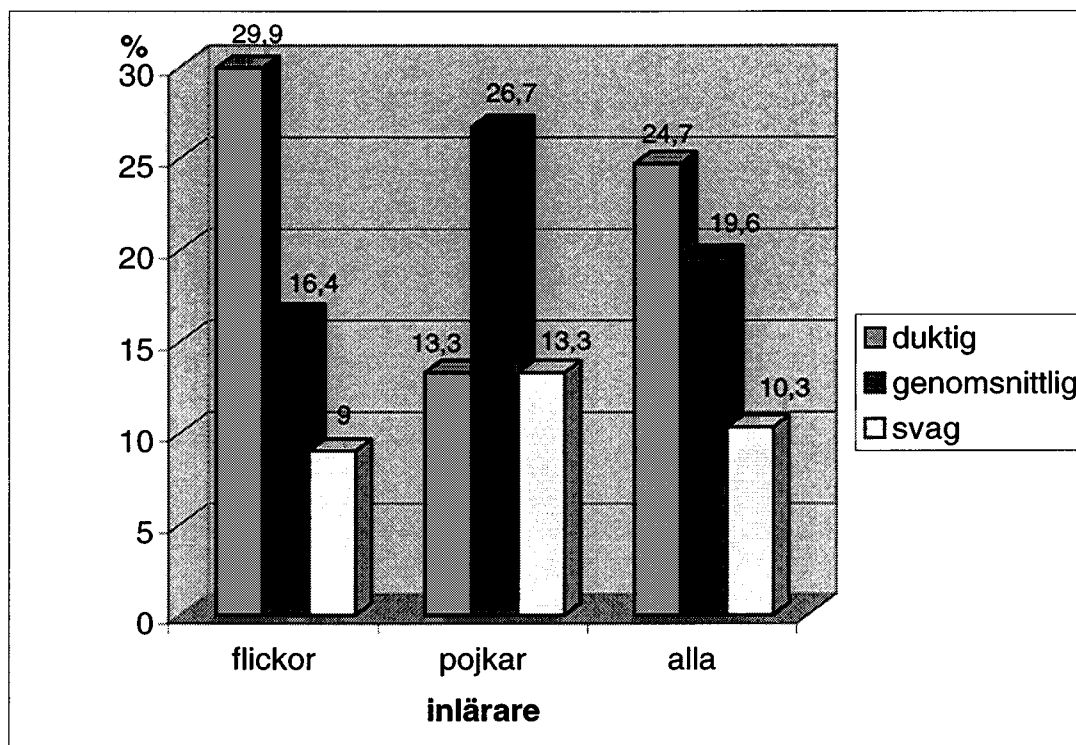
Figur 17 Sambandet mellan hörförståelse och uppsats hos flickor



Figur 18 Sambandet mellan hörförståelse och uppsats hos pojkar

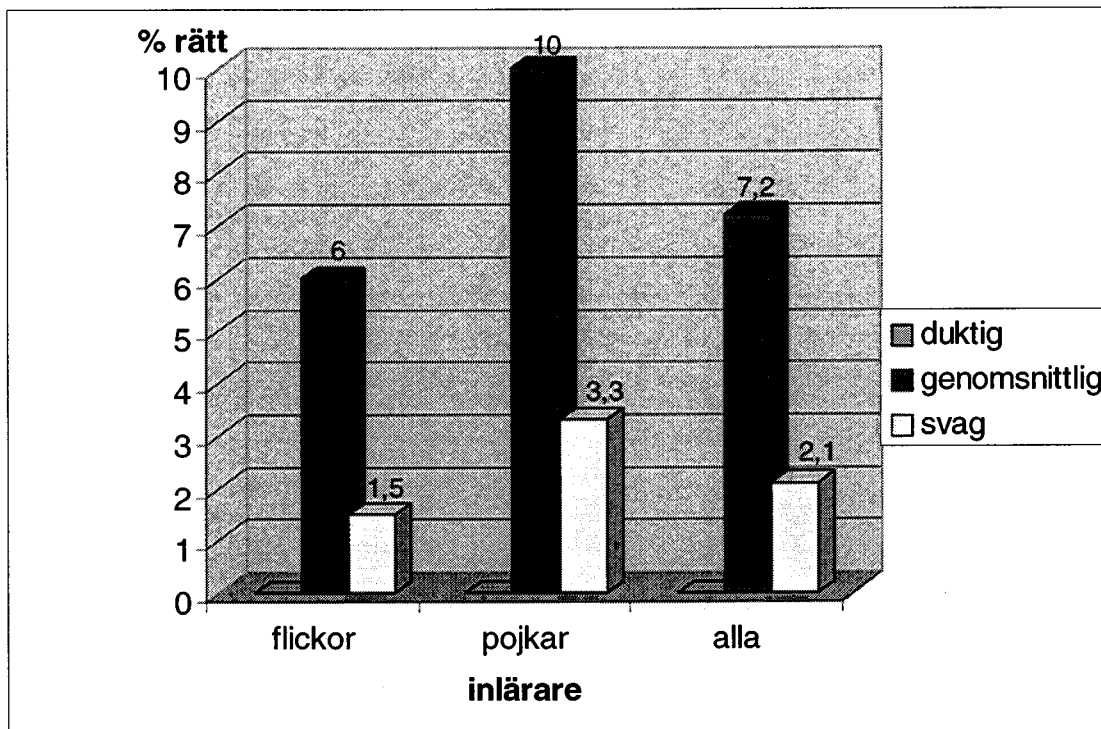
Enligt figur 19a har 24,7 % av alla eleverna varit duktiga både i hörförståelse och uppsatskrivning. Motsvarande siffror för flickor är 29,9 % och för pojkar 13,3 %.

Detta överensstämmer med pojkarnas allmänna sämre framgång i studentexamen jämfört med flickor (jfr figur 4, s.34). 19,6 % av alla inlärnarna har nått genomsnittlig färdighetsnivå i båda deltesten. Till och med 26,7 % av pojkarna hör till denna kategori medan motsvarande siffra för flickorna är 16,4 %. 10,3 % av alla inlärnarna har varit svaga både i hörförståelse och uppsatsskrivning; könen skiljer sig inte betydligt från varandra.



Figur 19a Elever med samma färdighetsnivå i hörförståelse och uppsats – andra delmoment betraktas inte

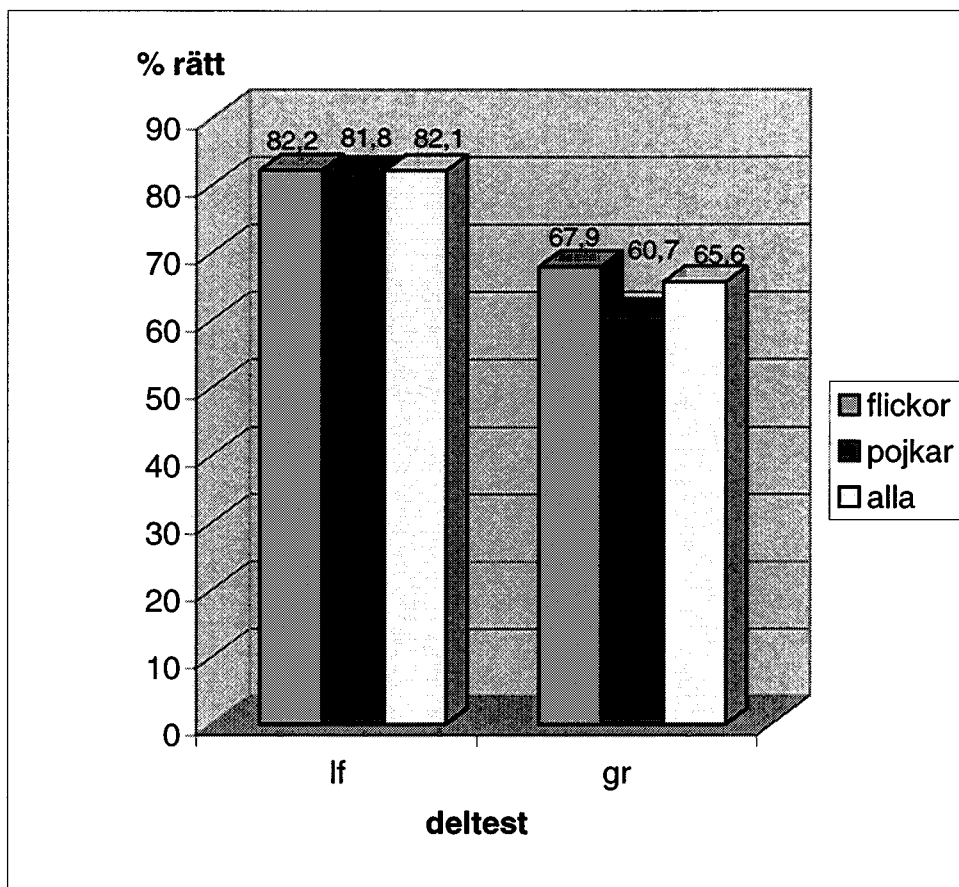
Som det kan ses i figur 19b finns det ingen elev som har varit duktig bara i hörförståelse och uppsatsskrivning. Detta kan förklaras med att om inlärnaren är duktig i uppsatsskrivning är han ofta duktig också i andra studentexamens delmoment. 7,2 % av alla inlärnarna har nått den genomsnittliga färdighetsnivån bara i hörförståelse och uppsatsskrivning, andra deltest behärskas bättre eller sämre. Bara 2,1 % av alla eleverna har varit svaga i båda delmomenten. Det föreligger inga betydliga skillnader mellan könen.



Figur 19b Elever med samma färdighetsnivå i hörförståelse och uppsats – behärsningen av andra delmoment är lägre eller högre

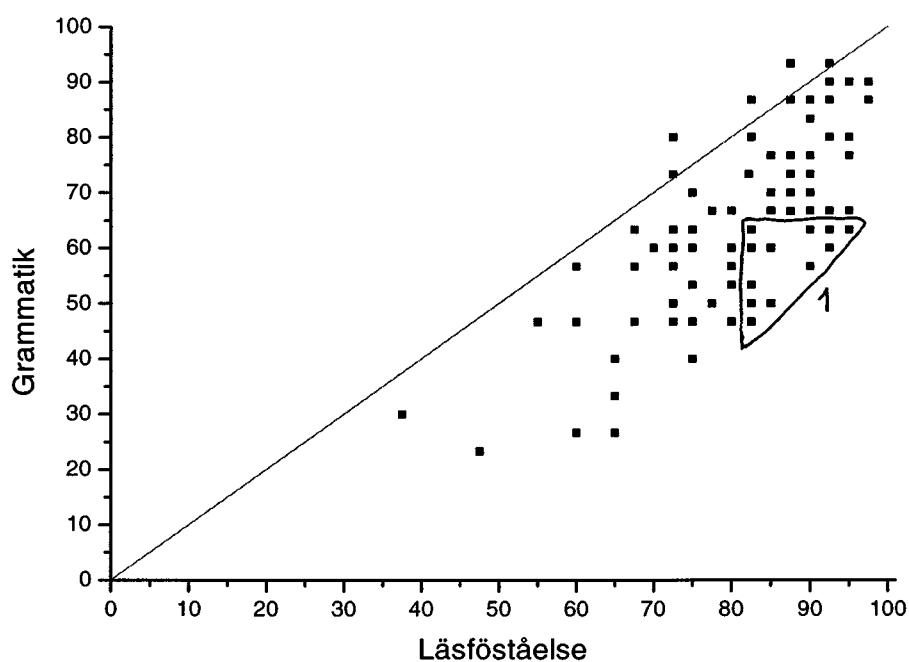
### 3.5.5 Läsförståelse och grammatik

Figur 20 illustrerar sambandet mellan könet och den allmänna korrekthetsprocenten för läsförståelse och grammatik. Procenten för alla inlärare är 82,1 för läsförståelse och 65,6 för grammatik. Skillnaden i färdighetsnivån mellan delmomenten är tydlig, vilket kan bero på att framgång i grammatik förutsätter avancerade, aktiva kunskaper i språket medan i läsförståelse har passiva kunskaper en större roll (jfr avs. 3.3). Flickornas färdighetsnivå både i läsförståelse och grammatik motsvarar huvudsakligen den allmänna tendensen. Pojkarnas färdighetsnivå i grammatik (60,7 % rätt) är lägre än den generella nivån men i läsförståelse avviker korrekthetsprocenten inte från varandra.



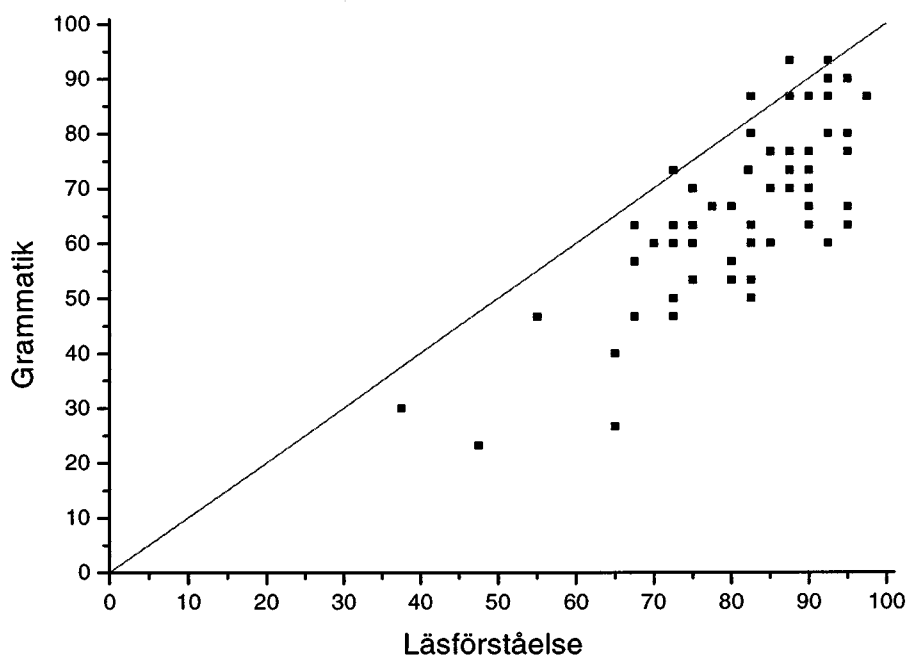
Figur 20 Kön vs allmän korrekthetsprocent för läsförståelse och grammatik på gruppnivå

Figur 21 belyser sambandet mellan läsförståelse och grammatik på individuell nivå. Korrelationen mellan läsförståelse och grammatik är signifikant. Värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,73 ( $p=0,000$ ). Delmomenten överlappar 53-procentigt. Det finns en implikationell relation mellan behärsknigen av delmomenten; grammatik implicerar läsförståelse. Värdet för R är 0,98. Det framgår av figuren att om inläraren är duktig i grammatik är han också duktig i läsförståelse men detta gäller inte tvärtom. Även individuellt är man ofta bättre i läsförståelse än i grammatik. I ögonenfallande är att till och med 12 elever (1) har varit duktiga i läsförståelse men svaga i grammatik.

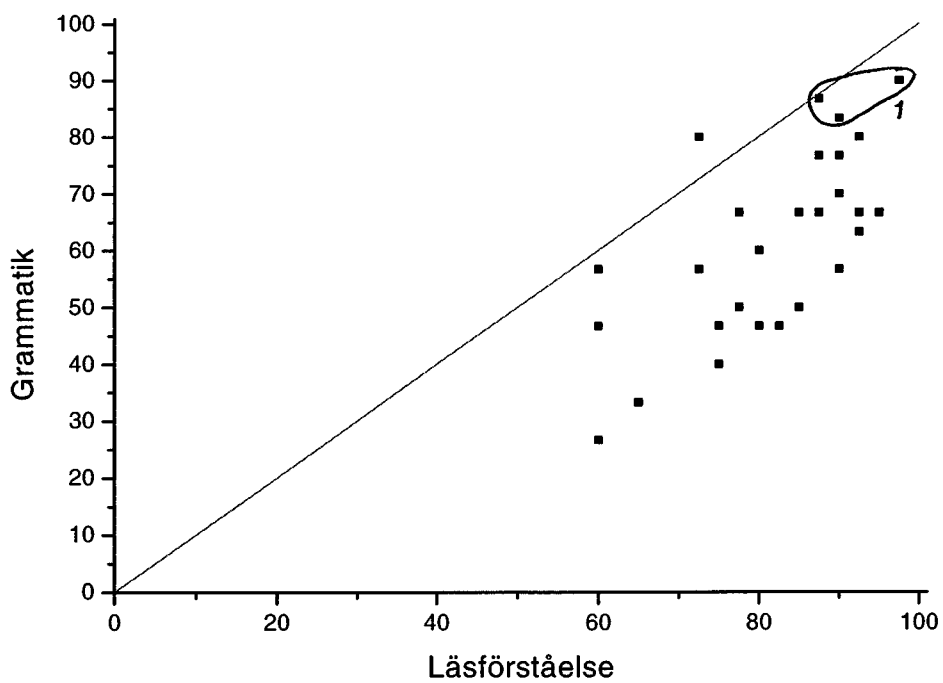


Figur 21 Sambandet mellan läsförståelse och grammatik på individnivå

Följande figurer (22,23) åskådliggör sambandet mellan läsförståelse och grammatik hos flickor (22) och pojkar (23). Korrelationen hos flickor motsvarar det allmänna sambandet mellan delmomenten (figur 21). Läsförståelse och grammatik korrelerar inte så stort hos pojkar jämfört med flickor. Det finns bara tre pojkar (1) som har varit duktiga i båda deltesten. Största delen av de pojkar som har varit duktiga i läsförståelse har nått bara den genomsnittliga eller svaga färdighetsnivån i grammatik. Sambandet är dock implikativt för båda könen. Värdet för R beträffande flickor är 0,99 och beträffande pojkar 0.98.

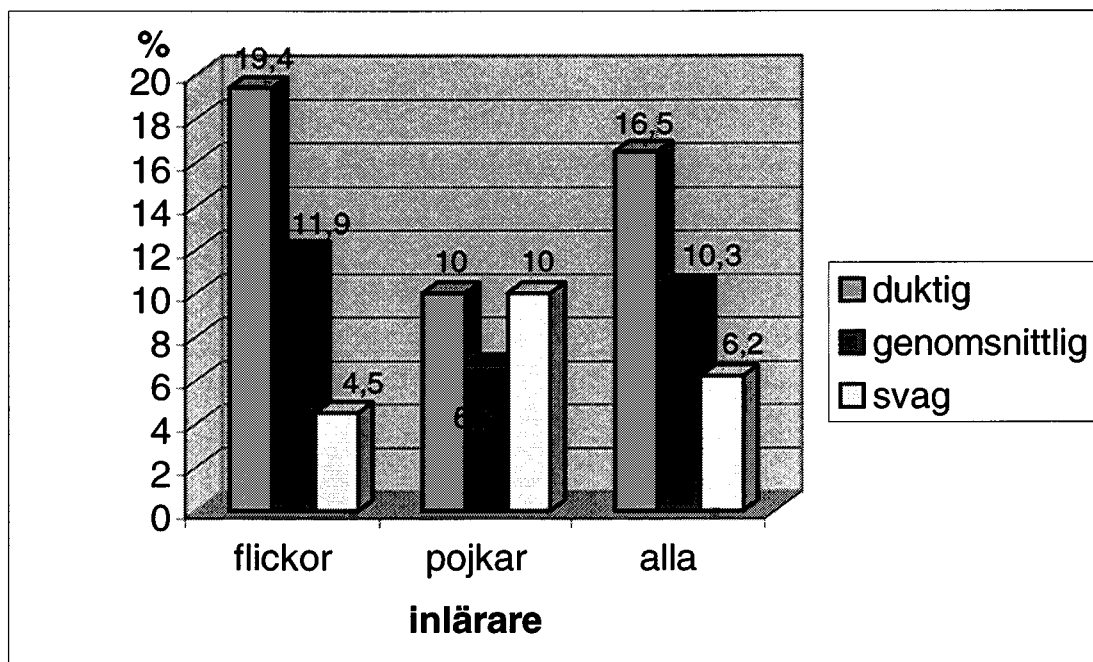


Figur 22 Sambandet mellan läsförståelse och grammatik hos flickor



Figur 23 Sambandet mellan läsförståelse och grammatik hos pojkar

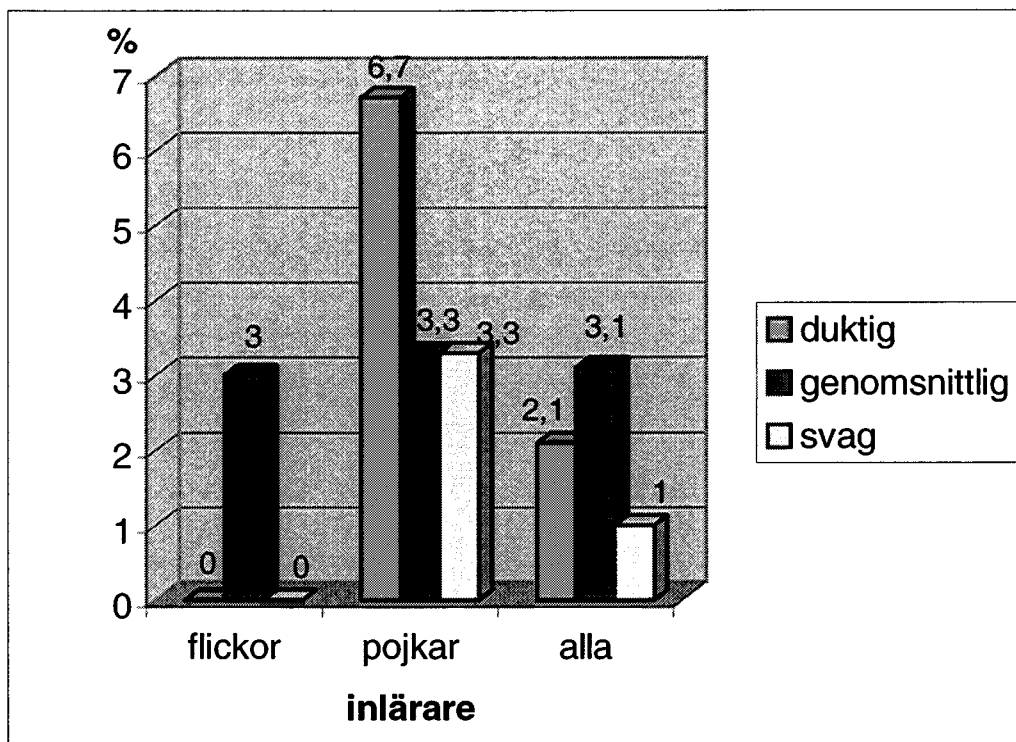
Enligt figur 24a har 16,5 % av alla inlärarna nått den goda färdighetsnivån både i läsförståelse och grammatik, 10,3 % av eleverna har varit genomsnittliga och 6,2 % har varit svaga i båda delmomenten. 19,4 % av flickorna är duktiga både i läsförståelse och grammatik medan motsvarande siffra för pojkar är bara 10 %. Lika stor andel (10%) pojkar har i sin tur varit svaga i båda deltesten, motsvarande siffra för flickor är 4,5%.



Figur 24a Elever med samma färdighetsnivå i läsförståelse och grammatik - andra delmoment betraktas inte

Som det kan märkas i figur 24b har 2,1 % av alla eleverna varit duktiga bara i läsförståelse och grammatik och de är båda pojkar (6,7 % av pojkarna). Flickornas bristande förekomst i detta fall kan förklaras med att de är duktiga i flera studentexamens delområden, inte bara i dessa två (jfr figur 4, s.34). 3,1 % av alla inlärarna har nått den genomsnittliga färdighetsnivån i båda delmomenten; det finns ingen stor skillnad mellan könen. Bara en elev (1%) har varit svag både i läsförståelse och grammatik. Liten andel inlärare i detta fall beror på att största delen av eleverna har nått minst genomsnittlig färdighetsnivå i läsförståelse (jfr tabell 2, s.23).

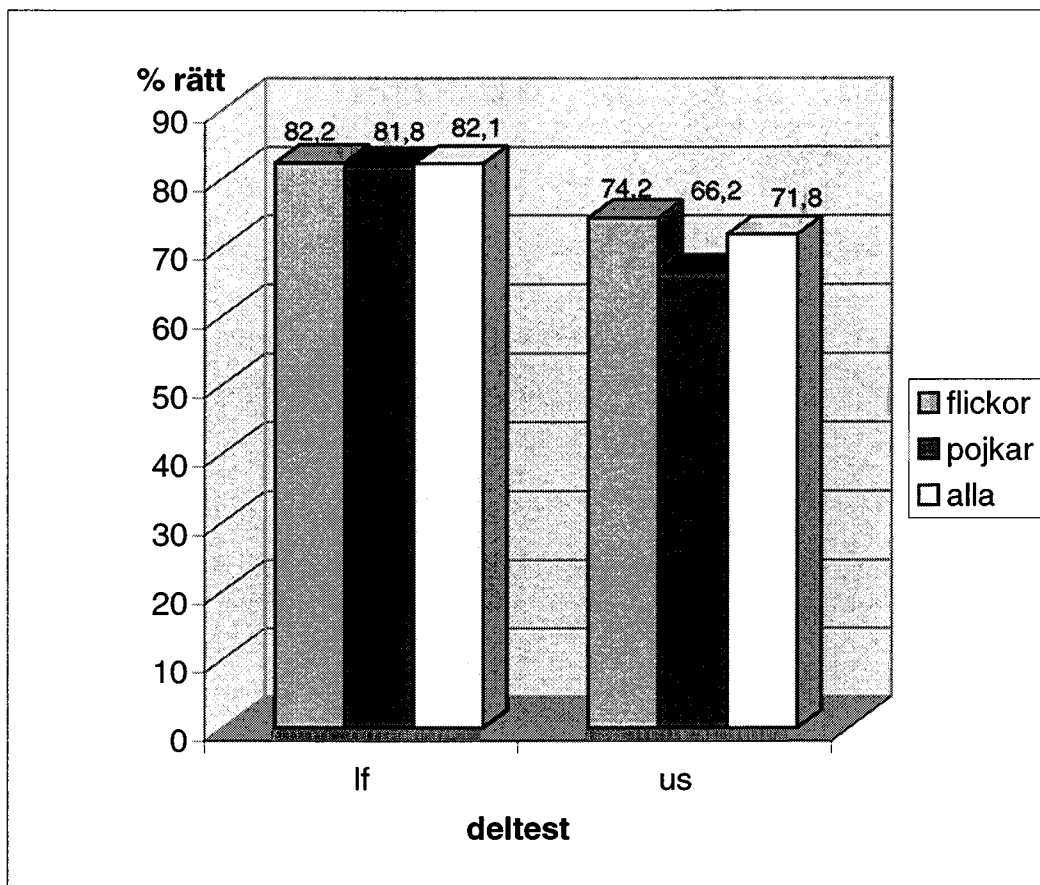




Figur 24b Elever med samma färdighetsnivå i läsförståelse och grammatik – behärskningen av andra delmoment är lägre eller högre

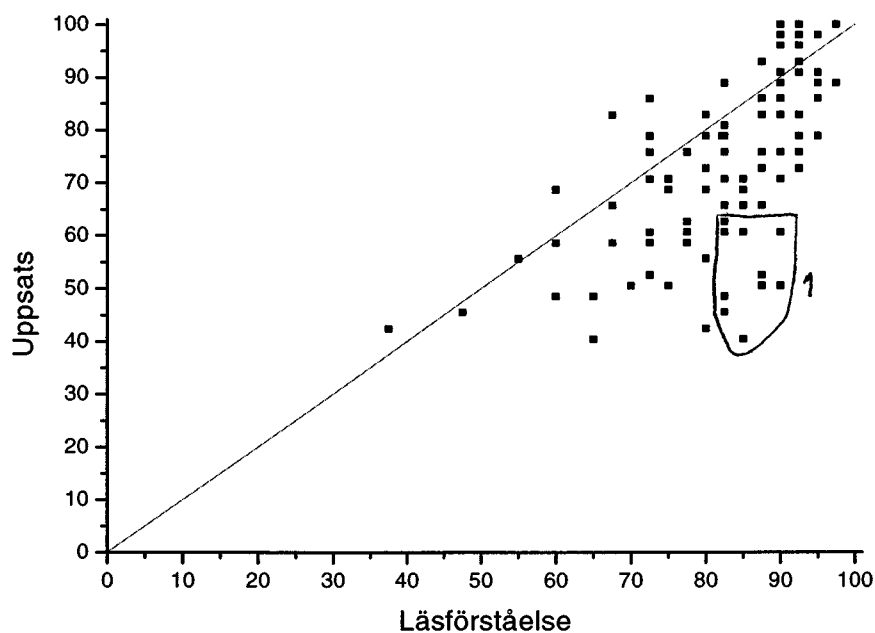
### 3.5.6 Läsförståelse och uppsatsskrivning

Figur 25 illustrerar sambandet mellan könet och den allmänna korrekthetsprocenten för läsförståelse och uppsatsskrivning. Procenten för alla inlärare är 82,1 för läsförståelse och 71,8 för uppsats. Den tydliga skillnaden i behärskningen av delmomenten kan bero på att uppsatsskrivning kräver mer utvecklade, aktiva språkkunskaper än läsförståelse. Beträffande sambandet mellan läsförståelse och grammatik finns det samma tendens i färdighetsnivåerna (jfr avs. 3.5.5). Pojkarnas framgång i läsförståelse (81,8 % rätt) och uppsatsskrivning (66,2 % rätt) skiljer sig betydligt från varandra. Detta kan förklaras med pojkarnas allmänna lägre prestationsnivå i svenska och speciellt i grammatik (jfr figur 20, s.50) som påverkar i hög grad skrivandet. Korrekthetsprocenten för flickor i uppsatsskrivning är 74,2 vilket hänvisar till bättre språkliga kunskaper jämfört med pojkar. I läsförståelse motsvarar flickornas korrekthetsprocent (82,2) i stort sätt den allmänna färdighetsnivån.



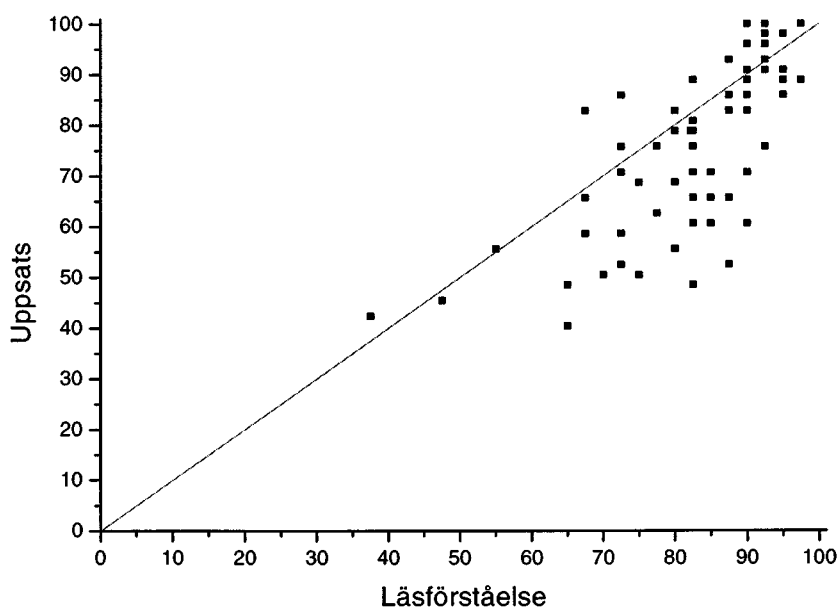
Figur 25 Kön vs allmän korrekthetsprocent för läsförståelse och uppsatsskrivning på grupp nivå

Figur 26 illustrerar sambandet mellan läsförståelse och uppsatsskrivning på individuell nivå. Dessa delmoment korrelerar signifikant. Värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,53 ( $p=0,000$ ). Procent för överlappning är 28 %. Intressant är att om man är genomsnittlig eller duktig i uppsatsskrivning, är det mycket sannolikt att man når god färdighetsnivå också i läsförståelse. Uppsats implicerar på så sett läsförståelse. Värdet för R är 0,91. Påfallande är att till och med 10 elever (1) i vårt material har varit svaga i uppsatsskrivning men duktiga i läsförståelse. Detta visar hur stor skillnad det finns i svårighetsgrad mellan dessa deltest.

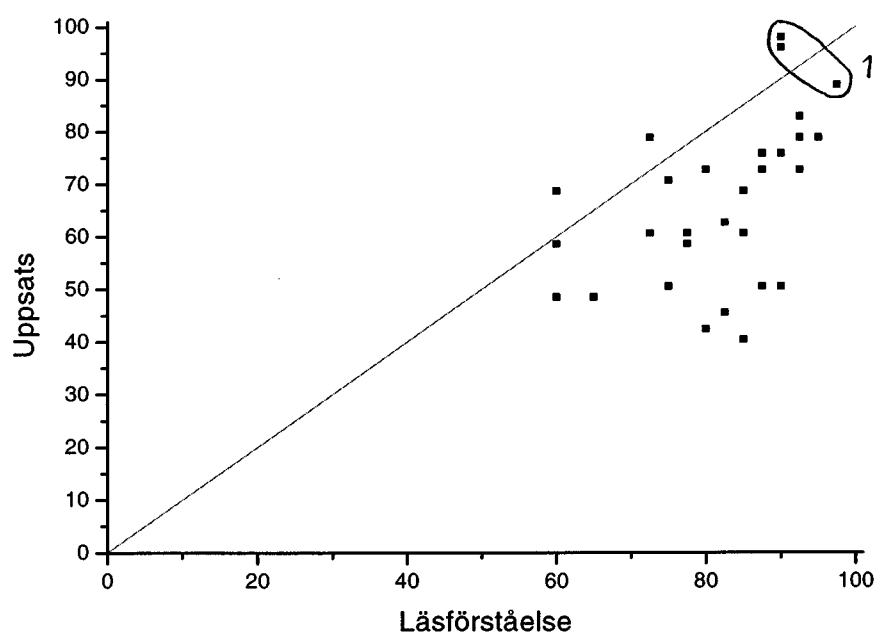


Figur 26 Sambandet mellan läsförståelse och uppsats på individnivå

Figureerna 27 och 28 åskådliggör sambandet mellan läsförståelse och uppsats hos flickor (27) och pojkar (28). Korrelation hos flickor liknar i stor utsträckning den allmänna korrelationen (figur 26). Beträffande pojkar finns det en svagare korrelation mellan läsförståelse och uppsats men sambandet är dock implikativt. Beträffande pojkar implicerar uppsats läsförståelse ( $R=0,93$ ). Bara tre pojkar (1) har varit duktiga i båda delmomenten. En stor del pojkar har varit duktiga i läsförståelse men antingen svaga eller genomsnittliga i uppsatsskrivning.



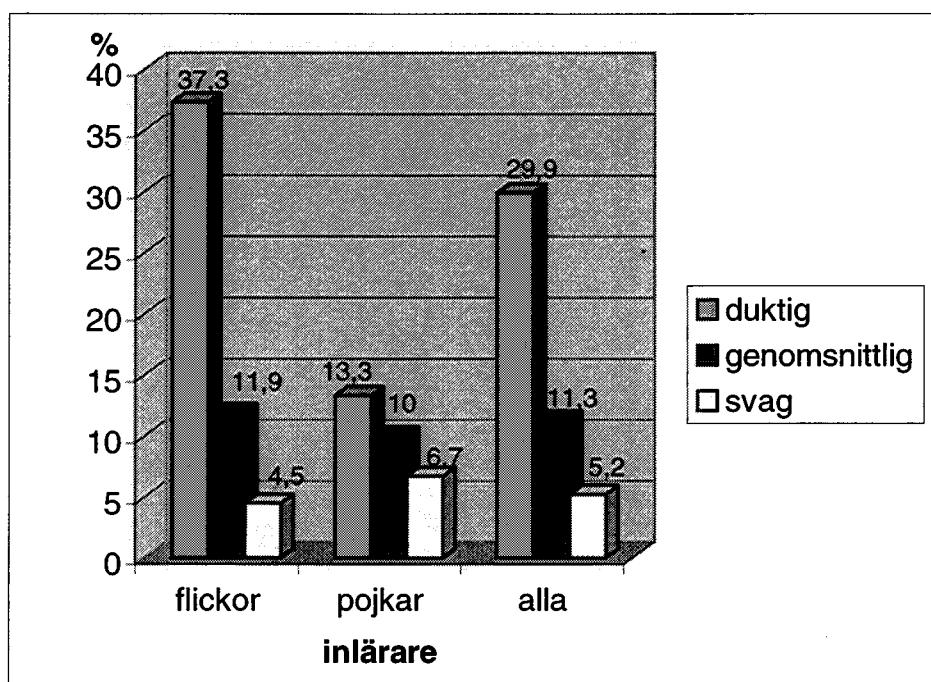
Figur 27 Sambandet mellan läsförståelse och uppsats hos flickor



Figur 28 Sambandet mellan läsförståelse och uppsats hos pojkar

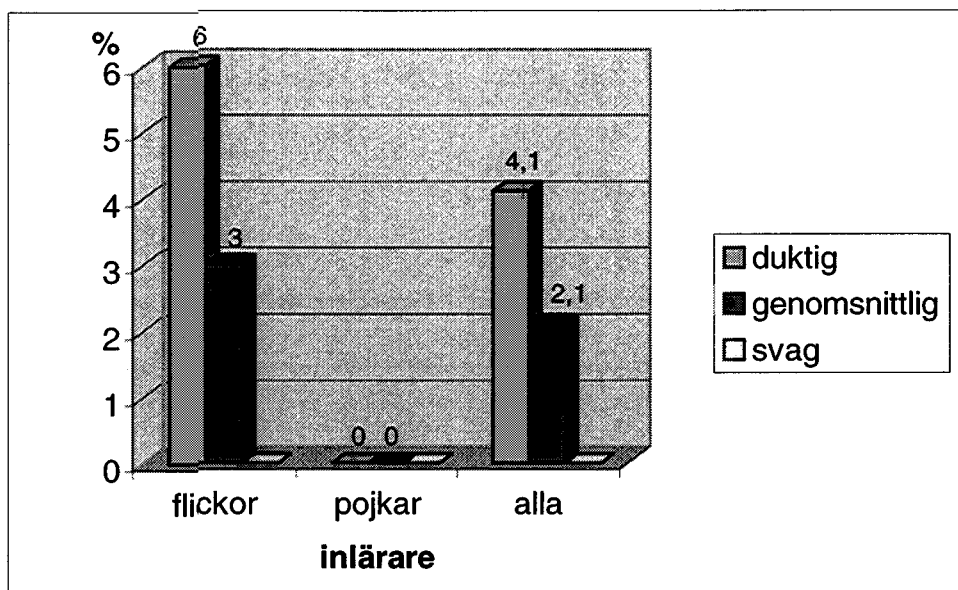
Enligt figur 29a har 29,9 % av alla inlärnarna nått den goda färdighetsnivån både i läsförståelse och uppsats, 11,3 % av eleverna har varit genomsnittliga och 5,2 % har varit svaga i båda deltesten. Till och med 37,3 % av flickorna är duktiga både i

läsförståelse och uppsats medan motsvarande siffra för pojkar är bara 13,3 %. Flickornas stora förekomst i detta fall beror på deras allmänna bättre färdighetsnivå i studentexamen och speciellt i grammatik, vilken är en viktig förutsättning för framgång i uppsatsskrivning. 11,3 % av alla inlärnarna har nått genomsnittlig färdighetsnivå i läsförståelse och uppsats; motsvarande siffra för svag färdighetsnivå är 5,2 %. Beträffande genomsnittlig och svag behärskning av båda delmomenten finns det inga stora skillnader mellan könen



Figur 29a Elever med samma färdighetsnivå i läsförståelse och uppsats – andra delmoment betraktas inte

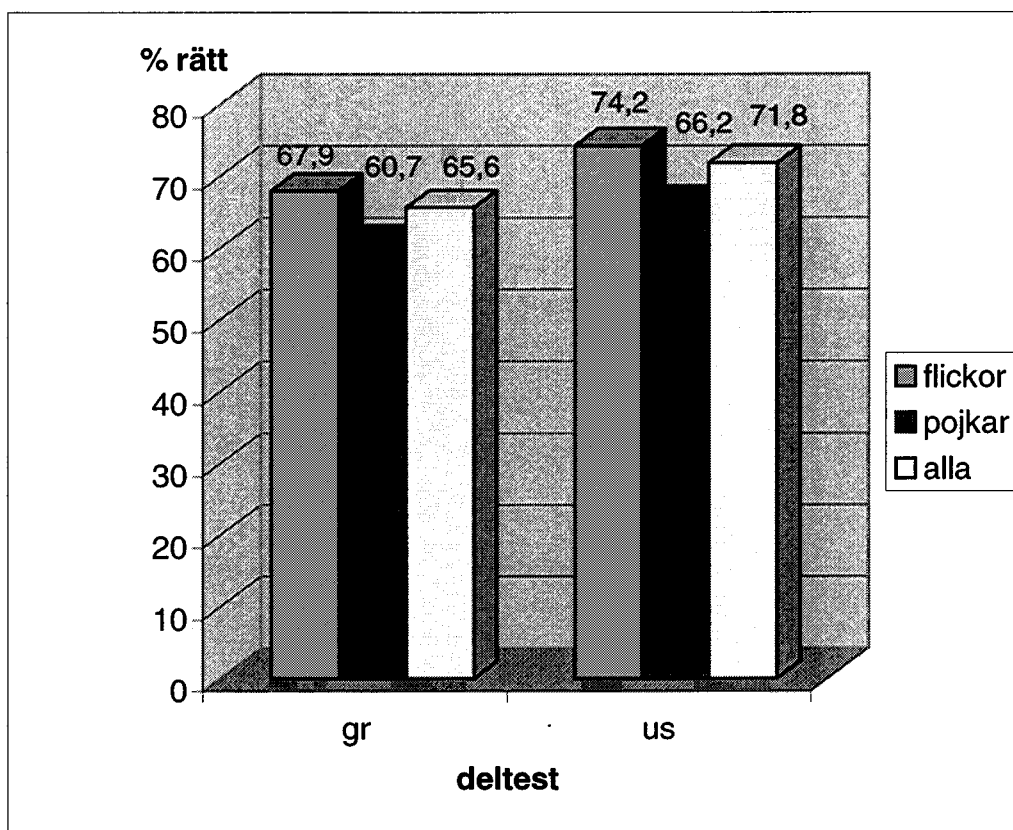
Som det kan ses i figur 29b finns det ingen elev i vårt material som skulle ha varit svag bara både i läsförståelse och uppsats. 4,1 % av alla eleverna, som alla är flickor, har nått god färdighetsnivå endast i dessa två deltest. Motsvarande siffra beträffande genomsnittlig behärskning är 2,1 %. Intressant är att det inte finns några pojkar som skulle ha varit på samma färdighetsnivå endast i läsförståelse och uppsatsskrivning.



Figur 29b Elever med samma färdighetsnivå i läsförståelse och grammatik – behärsksningen av andra delmoment är lägre eller högre

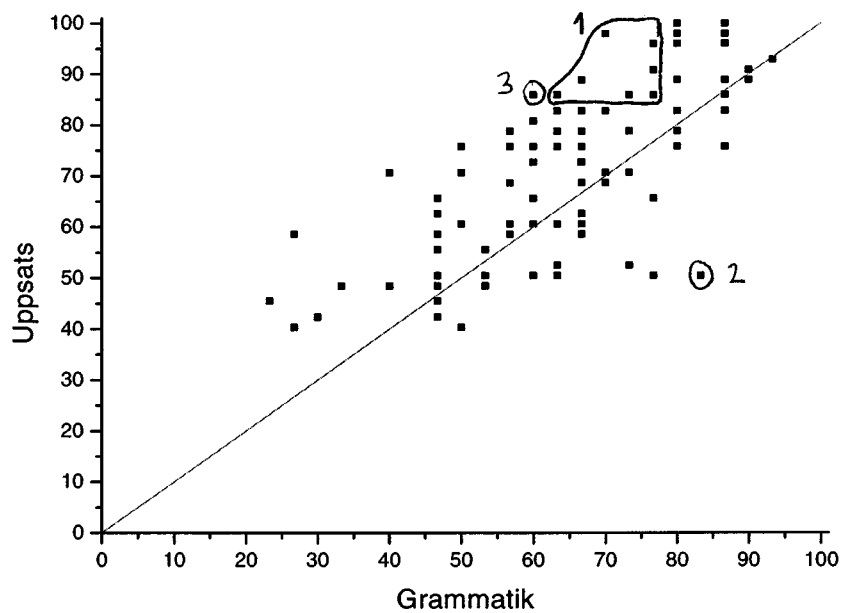
### 3.5.7 Grammatik och uppsatsskrivning

Figur 30 illustrerar sambandet mellan könet och den allmänna korrekthetsprocenten för grammatik och uppsatsskrivning. Procenten för alla inlärare är 65,6 för grammatik och 71,8 för uppsats. Grammatikens förhållande till uppsats är inte så avvikande jämfört med hör- och läsförståelse beträffande korrekthetsprocent av eleverna (jfr figur 3, s.31). En orsak till detta kan vara att båda delmomenten liknar varandra, de förutsätter med mera aktiv producering av språket. Flickorna behärskar uppsatsskrivning 74,2-procentigt och grammatik 67,9-procentigt medan motsvarande korrekthetsprocent för pojkarna är 66,2 och 60,7. Skillnaderna mellan könen är tydliga. Anmärkningsvärt är att eleverna behärskar uppsatsskrivningen bättre än grammatik även om uppsatsskrivningen kräver utöver grammatik även andra mångsidiga språkliga kunskaper t.ex kunnandet av lexikon.



Figur 30 Kön vs allmän korrekthetsprocent för grammatik och uppsatsskrivning på gruppnivå

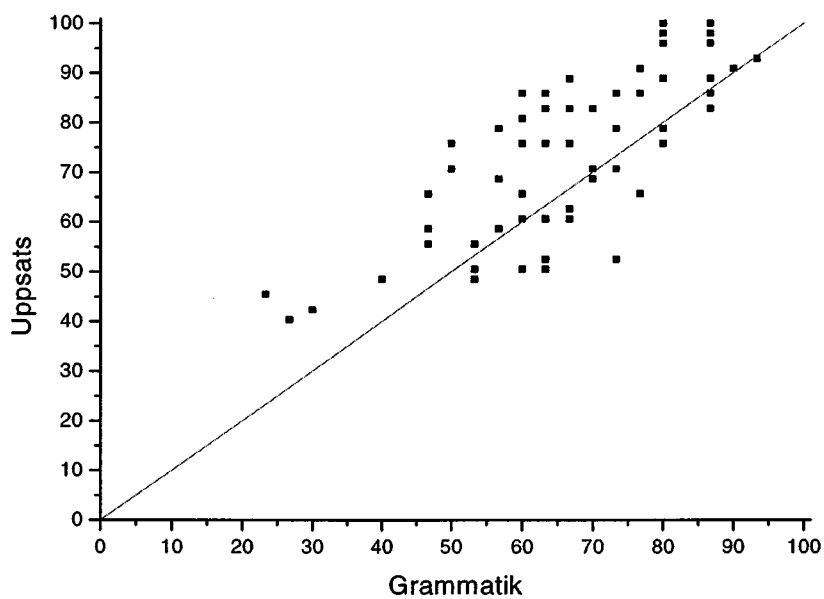
Figur 31 visar sambandet mellan grammatik och uppsats på individuell nivå. Korrelationen mellan grammatik och uppsats är signifikant, eftersom värdet för Pearsons korrelationskoefficient är 0,62 ( $p=0,000$ ). Delmomenten överlappar 38-procentigt. Om man har varit duktig i grammatik är det sannolikt att man är duktig också i uppsatsskrivning. Detsamma gäller också den genomsnittliga färdighetsnivån. Liksom det redan har konstaterats kan korrelationen förorsakas av den aktiva karaktären av både grammatik och uppsatsskrivning. Sju elever (1) har dock varit bara genomsnittliga i grammatik men duktiga i uppsats. Det finns emellertid en inlärare (2) i vårt material som har varit duktig i grammatik men svag i uppsatsskrivning. Däremot har en elev (3) behärskat uppsatsskrivning gott men grammatik svagt.



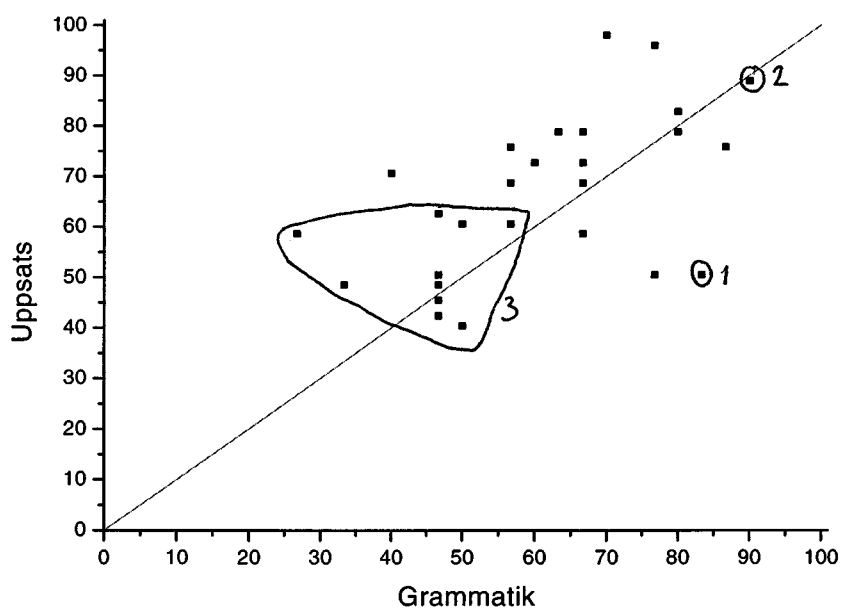
Figur 31 Sambandet mellan grammatik och uppsats på individnivå

Figureorna 32 och 33 illustrerar sambandet mellan grammatik och uppsats hos flickor och pojkar. Korrelationen hos flickor (32) motsvarar den allmänna korrelationen av alla inlärarna (figur 31). Korrelationen hos pojkar (33) är svagare. Detta kan förklaras med pojkarnas sämre prestation i grammatik jämfört med uppsatsskrivning. Det finns dock en pojke (1) i vårt material som har varit duktig i grammatik men svag i uppsats. Bara en pojke (2) har behärskat båda delmomenten gott. Till och med 10 pojkar (3), alltså en tredjedel av pojkarna, har varit svaga både i grammatik och uppsats.





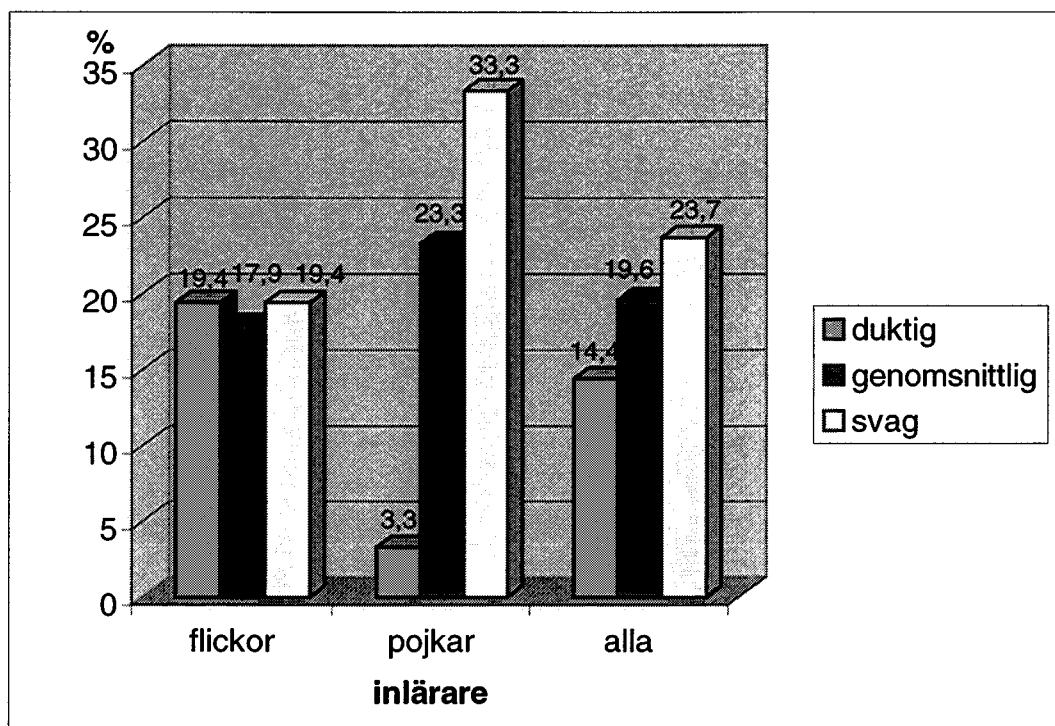
Figur 32 Sambandet mellan grammatik och uppsats hos flickor



Figur 33 Sambandet mellan grammatik och uppsats hos pojkar

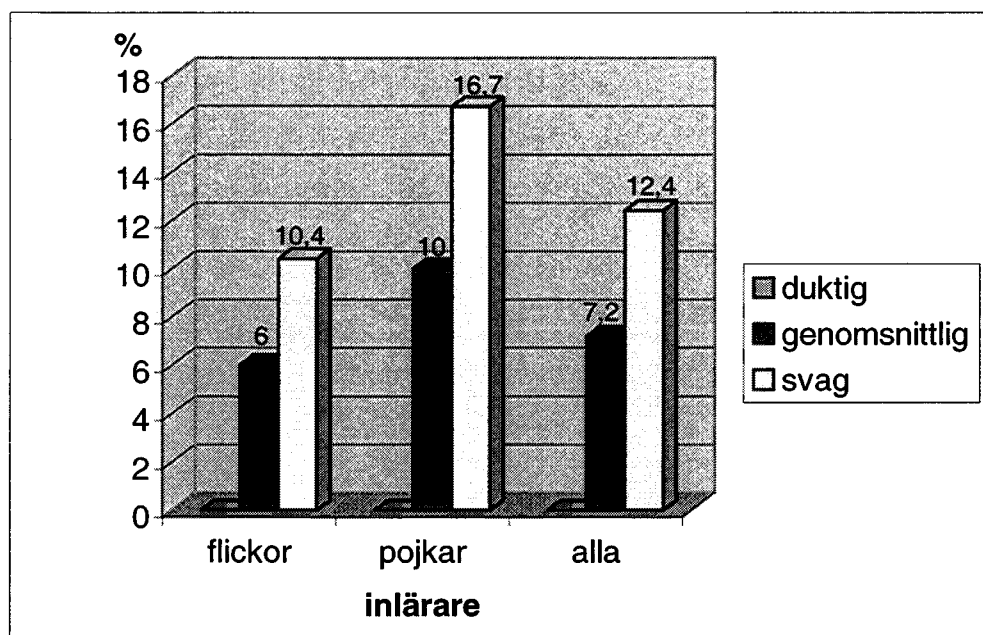
Enligt figur 34a har 14,4 % av alla inlärarna nått den goda färdighetsnivån både i grammatik och uppsats, 19,6 % av eleverna har varit genomsnittliga och rentav 23,7

% har varit svaga i båda deltesten. Detta hänvisar till högre svårighetsgrad av grammatik och uppsatsskrivning jämfört med hör- och läsförståelse. I ögonenfallande är att en stor andel pojkar (33,3%) har behärskat både grammatik och uppsatsskrivning svagt, motsvarande andel flickor är 19,4 %. Lika stor andel flickor (19,4%) har däremot varit duktiga i båda delmomenten medan bara 3,3 % av pojkarna har nått god färdighetsnivå i båda fallen.



Figur 34a Elever med samma färdighetsnivå i grammatik och uppsats – andra delmoment betraktas inte

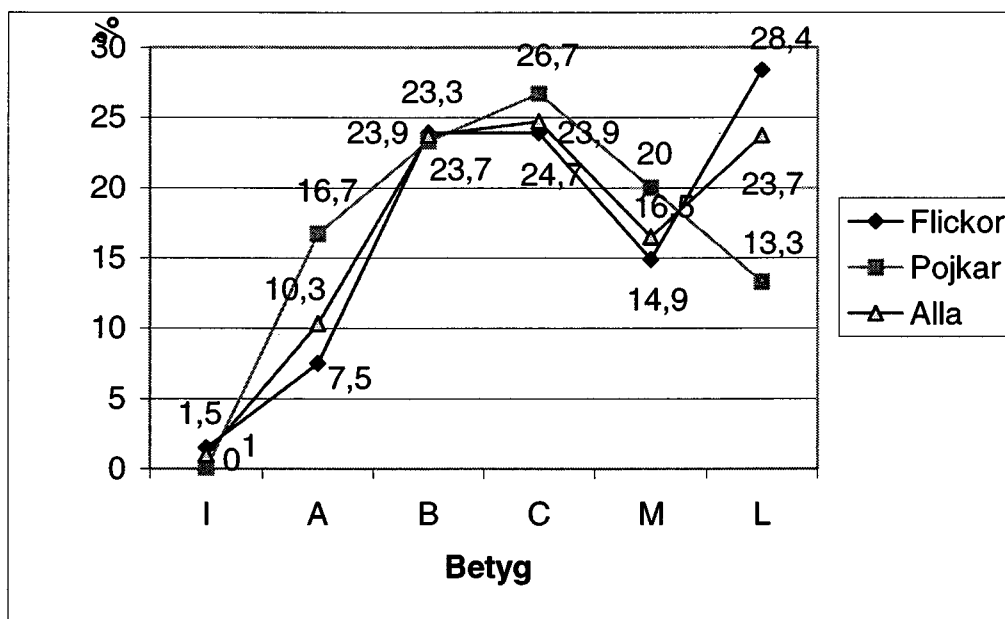
Enligt figur 34b finns det ingen elev i vårt material som skulle ha behärskat endast grammatik och uppsats gott. Detta kan förklaras med att om man har varit duktig i dessa deltest, som förutsätter goda språkliga kunskaper, är man också duktig i andra studentexamens delmoment. Eftersom grammatik och uppsatsskrivning är svåra, ökar andelen sådana studenter som misslyckas bara i dessa delmoment. 12,4 % av alla eleverna har varit svaga både i grammatik och uppsats, motsvarande andel pojkar är 16,7 % och flickor 10,4 %.



Figur 34b Elever med samma färdighetsnivå i grammatik och uppsats – behärsksningen av andra delmoment är lägre eller högre

### 3.6 Variation i studentexamensbetyg

Figur 35 visar sambandet mellan könet och andelen elever som har fått ett visst betyg i studentexamen i vårt material. 23,7 % av alla eleverna har fått betyget L, motsvarande andel flickor är 28,4 % och pojkar 13,3 %. Flickornas bättre framgång i vårt material överensstämmer med den allmänna tendensen i hela landet på våren 1994 i B-svenska (Blom 1994, 203). Intressant är att beträffande betygen M och C är pojkarnas andel (20%, 26,7%) större jämfört med flickor (14,9%, 23,9%) i vårt material. Detta kan förklaras med pojkarnas mer varierande färdighetsnivå i olika delmoment i studentexamen. Liksom tidigare har konstaterats är pojkarnas prestation sämre i grammatik och uppsatsskrivning jämfört med flickor men i hör- och läsförståelse är deras färdighetsnivå lika hög som flickornas. Som det kan märkas i figuren går pojkarnas andel vid betyget A upp till 16,7 % medan andelen flickor är bara 7,5 %. Beträffande betyget B finns det ingen skillnad mellan könen. Anmärkningsvärt är att pojkarnas kurva i figuren liknar mera normalfördelningen jämfört med flickor, eftersom andelen flickor vid betyget L är ovanligt stor.



Figur 35 Jämförelse av studentexamensbetyg och kön

#### 4 UTVECKLING AV UPPSATSSKRIVNING

##### 4.1 Allmän skrivutveckling

Forskarna har hittat en hypotes om tre stadier i utvecklingen av skrivförmåga. På första stadiet skriver inläraren enkelt och om bekanta saker. På följande stadium skrivs komplicerade satser om svåra saker. Först på tredje stadiet kan skrivas enkelt om svåra, komplexa saker. När inläraren har börjat studera språket, skriver han först korta satser och kommenterar inte sakerna. Handlingarna förekommer kronologiskt i text. Efter att ha utvecklat sig i uppsatsskrivningen börjar inläraren producera komplexa satsstrukturer och kommentera texten. Förklaringarna blir allmännare (Pettersson 1989:159-161).

Efter första stadiet ökar textlängden, eftersom inläraren börjar använda flera ord än tidigare. Antalet substantiv, adjektiv, betydelserika verb och adverb som är bildade till adjektiv ökar. Preposition används också oftare, eftersom de fungerar som "satelliter" till substantiv, alldeles som adjektiv. Däremot minskar andelen artiklar, pronomen, konjunktioner, hjälpverb och enkla adverb av typen *bara, där, ibland*.

Ordlängden ökar också, eftersom inläraren börjar använda mera sammansatta ord och de nya ord som han lär sig är genomsnittligt längre än de gamla. Faktum är att när ord- och textlängden ökar, gör inläraren flera fel än tidigare, innan han tillägnar sig nya språkliga enheter. Förbättringarna i språkriktighet beror just på inlärares tillägnande av målspråkets normer. Det finns en del inlärare som aldrig når det sista stadiet, utan deras språk är ofullständigt och felrikt (Pettersson 1989:161-172).

Följande tabeller (8, 9, 10) illustrerar övergångssannolikheten av färdighetsnivån i uppsatsskrivning. Tre censorer har bedömt uppsatserna med skalan 1 till 3. Vitsordet 1 betecknar svag, 2 genomsnittlig och 3 god behärskning i uppsatsskrivning. I vår undersökning har vi givit bara ett vitsord för en elev beträffande varje kursuppsats. Om censorerna har varit eniga om bedömningen har inläraren fått samma vitsord i vår undersökning. Om censorernas bedömning däremot varierar, har vi gett eleven ett vitsord som är medelvärdet av censorernas bedömning.

Tabell 8 visar övergångssannolikheten mellan kurserna 1 och 7. I vårt material har 49 elever fått vitsordet 1 i kurs 1, 30 elever har fått vitsordet 2 och 18 elever vitsordet 3 i kurs 1. Intressant är att till och med 93,9 % av eleverna har fått vitsordet 1 både i kurserna 1 och 7. Bara 2 % av de inlärare som har fått vitsordet 1 i kurs 1 får vitsordet 3 i kurs 7. Allmännare är att inläraren får vitsordet 3 i kurs 1 men vitsordet 1 i kurs 7; detta händer 22,2-procentigt. I detta fall kan t.ex motivationen påverka att inläraren inte har i kurs 7 intresse för språket eller han inte har lärt sig nya saker under gymnasietiden. Om inläraren har fått vitsordet 2 i kurs 1 händer det i 46,7 % av fallen att han får vitsordet 1 i kurs 7. 26,7 % av eleverna får i detta fall vitsordet 2 och lika stor andel får vitsordet 3. 38,9 % av inlärarna har fått vitsordet 3 både i kurs 1 och 7.

Tabell 8 Övergångssannolikhten mellan kurserna 1 och 7

		kurs 7						
		1		2		3		
		f	%	f	%	f	%	
kurs 1	1	46/49	93,9	2/49	4,1	1/49	2	100 %
	2	14/30	46,7	8/30	26,7	8/30	26,7	100 %
	3	4/18	22,2	7/18	38,9	7/18	38,9	100 %

Tabell 9 visar övergångssannolikheten mellan kurs 1 och studentuppsats. Om man jämför kurs 1 och studentuppsats, märks att andelen de elever som får vitsordet 1 i kurs 1 och i studentuppsats (69,4%) minskar jämfört med kurs 7 (tabell 8). Däremot andelen bättre vitsord ökar. Anmärkningsvärt är att 26,5 % får vitsordet 2 i studentuppsats, motsvarande siffra i kurs 7 är bara 4,1 % (jfr tabell 8). Vitsordet 2 i kurs 1 kan däremot antingen stiga eller sänka än vara detsamma i studentuppsats. Intressant är att det hellre går upp (40%) eller ner (36,7%) än att förblir stabilt (23,3%). Det är allmännare att vitsordet 2 (40%) än vitsordet 1 (4,1%) ändras till vitsordet 3 i studentuppsats. Detta kan bero på att vitsordet 2 är det genomsnittliga vitsordet, som lätt kan ändras. Andelen de studenter som får vitsordet 3 både i kurs 1 och studentuppsats (50%) är större än andelen de studenter som har fått vitsordet tre också i kurs 7 (38,9%, jfr tabell 8). En orsak till detta kan vara att inläraren satsar mera på studentuppsats än på den uppsatsen som skrivs i kurs 7.

Tabell 9 Övergångssannolikheten mellan kurs 1 och studentuppsats.

		studentuppsats						
		1		2		3		
		f	%	f	%	f	%	
kurs 1	1	34/49	69,4	13/49	26,5	2/49	4,1	100 %
	2	11/30	36,7	7/30	23,3	12/30	40	100 %
	3	2/18	11,1	7/18	38,9	9/18	50	100 %

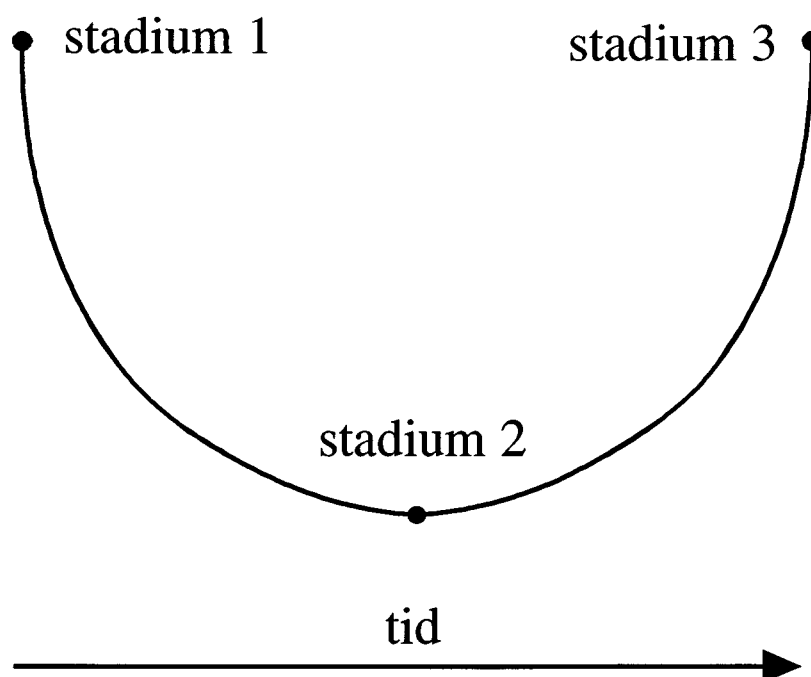
Tabell 10 illustrerar övergångssannolikheten mellan kurs 7 och studentuppsats. I vårt material har 64 elever fått vitsordet 1 i kurs 7, 17 har fått vitsordet 2 och 16 vitsordet 3 i kurs 7. Påfallande är att största delen (70,3%, 47,1%, 81,3%) av eleverna får samma vitsord både i kurs 7 och i studentuppsats. Detta hänvisar till att redan i kurs 7 har största delen av eleverna nått sin färdighetsnivå i uppsatsskrivning. 25 % av de elever som har fått vitsordet 1 i kurs 7 har dock förbättrat sig till vitsordet 2 i studentuppsats och 4,7 % har fått till och med vitsordet 3. En orsak till förbättring av prestation i studentuppsats kan vara strävan efter en allmän god framgång i studentexamen. Dessa elever har ofta klarat sig skolan utan att använda alla sina språkliga resurser. Det är sällsynt att vitsordet går ner efter kurs 7. Uppseendeväckande är att vitsordet 3 aldrig går ner till vitsordet 1 efter kurs 7. Vitsordet går ner från 2 till 1 11,8-procentigt och från 3 till 2 18,8-procentigt.

Tabell 10 Övergångssannolikheten mellan kurs 7 och studentuppsats.

		studentuppsats						
		1		2		3		
		f	%	f	%	f	%	
kurs 7	1	45/64	70,3	16/64	25	3/64	4,7	100 %
	2	2/17	11,8	8/17	47,1	7/17	41,2	100 %
	3	0	0	3/16	18,8	13/16	81,3	100 %

#### 4.2 U-formad inläring

Den rena lineära utvecklingsgången i L2-inläring är tämligen ovanlig. En typ av inläring, som skiljer sig från den lineära utvecklingsgången är U-formad inläring (figur 36). Därmed menas att inlärnarna i början kan en viss struktur mycket bra, därefter för en tid presterar mycket sämre och slutligen åter behärskar strukturen bra (Viberg 1987: 72-73).



Figur 36 U-formad inläring

Ett exempel på den U-formade inlärningskurvan är engelska barns inläring av engelskans oregelbundna präteritumorfologi bl.a. i samband med verben *came*, *went*, *broke*. Efter att först ha lärt sig de rätta oregelbundna formerna, förekommer i andra stadiet felaktiga präteritumformer *comed*, *goed*, *breaked*. På det tredje stadiet försvinner dessa felaktiga regelbundna former. Förekomsten av normavvikande former borde enligt vissa forskare inte ses som en brist i den lingvistiska kompetensen utan som kognitivt framsteg (Kellerman 1985:345-346).

Huebner (1983) har forskat i den U-formade inlärningskurvan i L2-inläring. Han studerade en Hmong-talande inlärare av engelska, som i början använde den definitiva artikeln korrekt men därefter använde den oftare ogrammatiskt. Till slut var den normenliga användningen behärskande. Den U-formade inlärningskurvan förekommer också i inläring av sådana yttranden, som är mer komplexa än den allmänna språkliga nivån hos talaren. Detta kallas för holistisk inläring. Dessa för komplexa yttranden försvinner senare och inlärare producerar yttranden, som bättre motsvarar hans allmänna nivå. Man vet ännu inte, om dessa utvecklingsgångar analyseras på det andra stadiet eller om de bara försvinner i samband med den



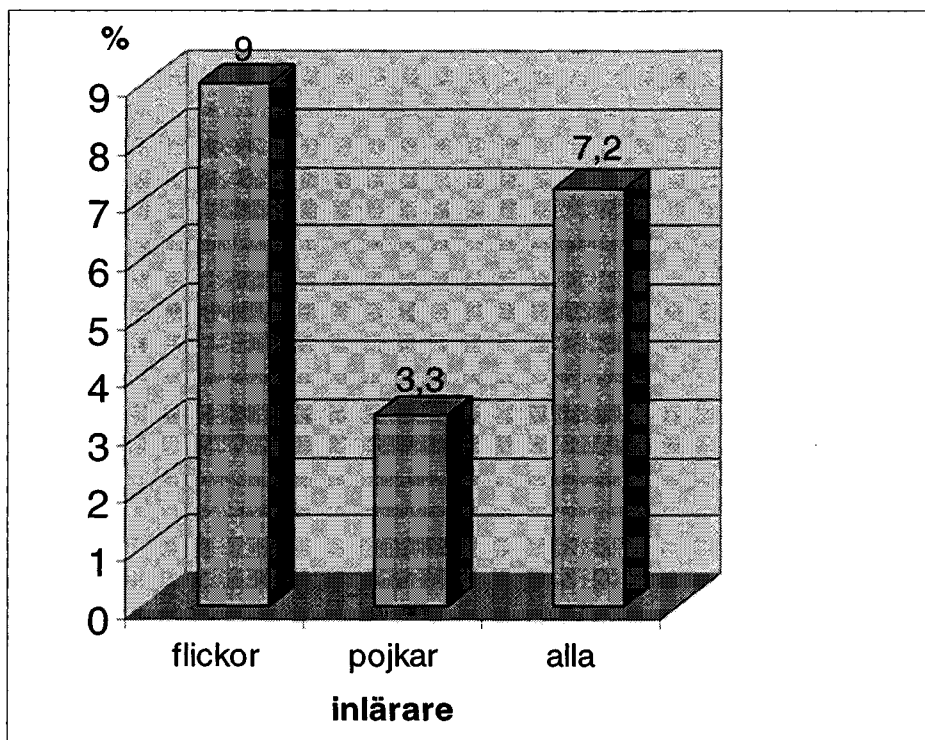
självständiga utvecklingen av de inlärarespråkliga grammatikerna (Kellerman 1985:347).

Det korrekta språkbruket i början av inläring kan bero på positiv transfer från modersmålet, om den målspråkliga formen liknar formen i modersmålet. Den positiva transfern verkar innan inlärares är färdig att bilda en regel (Ellis 1994:303). På första stadiet i utvecklingen är inlärares output både lingvistiskt och pragmatiskt framgångsrikt i samband med både L1- och L2-inläring. På det andra stadiet förändrar inlärares sina mentala representationer av strukturerna. De felaktiga formerna på det andra stadiet kan inte bero på outputen, som inlärares hör, eftersom de strukturer som inlärares på detta stadium felaktigt producerar finns inte i inputen (Kellerman 1985:352).

Den U-formade inläringen förorsakas av övergeneralisering av de strukturelement som nyligen är inlärd. En orsak till den icke-lineära utvecklingen är också överbelastning av bearbetningskapaciteten när inlärares lär sig in nya delar av språkssystemet och därför kan de tidigare inlärd strukturerna försämrats. Ensidig träning av vissa strukturer i undervisningen kan också leda till svängningar i utvecklingsgången (Viberg 1987: 73-74). I Lightbowns undersökning (1983) övade eleverna bara några få former under en tid utan att dessa former jämfördes med kontrasterande former. När de nya formerna dök upp, orsakade de en fullständig omstrukturering.

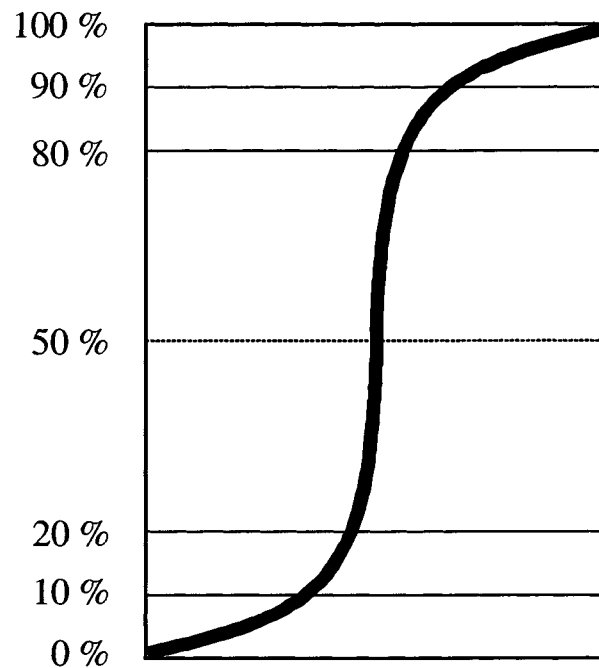
I vår undersökning har vi forskat i U-formad inläring genom att betrakta hurdana vitsord eleverna har fått i uppsatsskrivning i kurserna 1 och 4 samt i studentexamen. Som U-formad inläring betraktar vi en olineär utveckling i uppsatsskrivning där eleven har fått ett sämre vitsord i kurs 4 jämfört med kurs 1 och studentexamen. Som det kan ses i figur 37, finns U-formad inläring hos 7,2 % av alla eleverna. Sämre framgång i uppsatsskrivning i kurs 4 kan förorsakas av mängden av ny information i svenska och andra ämnen i det skedet under gymnasiet, vilket i sin tur överlastar bearbetningskapaciteten av eleven. Till och med 9 % av flickorna visar U-formad utvecklingsgång i uppsatsskrivning medan motsvarande andel pojkar är

3,3 %. Större andel flickor jämfört med pojkar kan bero på flickornas flit i skolan och därmed risken för överbelastning av bearbetningskapaciteten (jfr avs. 1.3).



Figur 37 U-formad inläring vs. kön

En annan typ av den olineära utvecklingsgången är S-formad inläring (figur 38). Med S-formad inläring menas fall, där inläring av en viss företeelse börjar gradvis efter att den har nått en viss nivå, t.ex. 20 % av korrekthet, och därefter blir inläringen snabbare. Inläringen når ändå inte den fullständiga behärsningen, utan före den modersmålsenliga nivån blir den långsammare. Den S-formade inlärningskurvan bildas av dessa förändringar (Bailey 1973:77). I vårt material finns ingen elev som skulle visa dennaslags inlärningskurva.



Figur 38 S-formad inläring

### 4.3 Fossilisering

Det har varit länge känt att L2-inlärare når en viss färdighetsnivå i deras språkbehärskning och att de stabiliseras på denna nivå. Utvecklingen stannar och till och med medvetna försök att förhindra detta har ingen effekt (Bley-Vroman 1988:22). Selinker (1972) har antagit att ca 95% av L2-inlärare inte kan nå modersmålstalarnas nivå i språkbehärskning. Detta fenomen kallas för fossilisering. Fossilisering är allmänt hos inlärare, som har nått en kompetensnivå som möjliggör den kommunikativa framgången, även om grammatiken skiljer sig från normen. I formell undervisning hjälper inga drillövningar för att utveckla språkfärdighet hos en fossiliserad inlärare, eftersom han behärskar de nya formerna bara en kort tid (Bley-Vroman 1988: 22).

Ett exempel på fossilisering är en studie av Mukkatesh (1986), som betraktade 80 jordanska studenter och deras fel i språklig produktion av engelska. Studenterna hade ca 11 års studier i engelska bakom sig. Typiska fel var t.ex. användning av enkelt preteritum i stället för enkelt presens, bristen på verbet *be* och bevarandet av

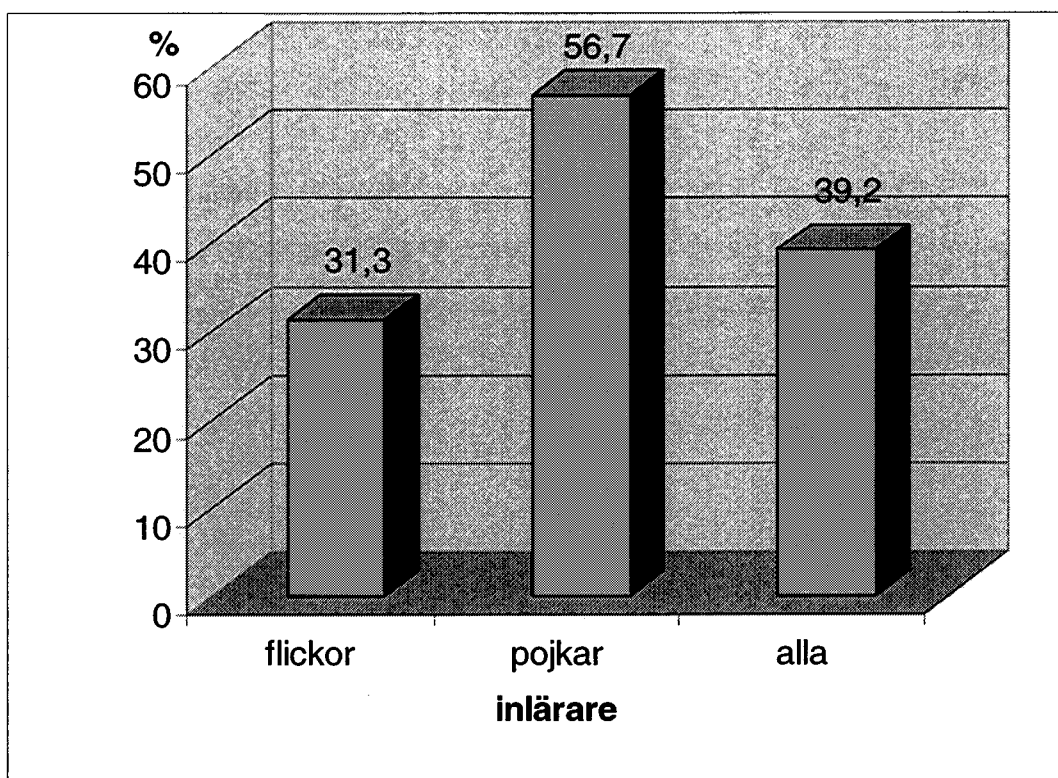
pronominella kopior i relativsatser. Varken korrigering av fel eller explicita grammatiska förklaringar kunde eliminera dessa fel. Detta är ett tecken på att vissa feltyper är stabila.

Det finns många, både yttre och inre, orsaker till fossilisering. Åldern och obenägenhet att anpassa sig till målspråkskulturen är interna orsaker av fossilisering. Vissa lingvistiska drag kan inte längre behärskas när inlärarna har nått en kritisk ålder och deras hjärna har förlorat elasticiteten. Obenägenheten att anpassa sig till den målspråkliga kulturen förorsakas av olika sociala och psykologiska faktorer (Ellis 1994: 354).

Den ständiga psykiska påfrestningen i kommunikationen, som uppstår i situationer, där inläraren måste använda ett språk, som överskrider hans språkliga kompetens, leder till fossilisering. Om inläraren har inga möjligheter att ta emot input eller att använda L2 samt den positiva kognitiva feedbacken, som signaliserar att mottagaren förstår yttrandet, resulterar i fossilisering. Däremot negativ feedback hjälper att hindra fossilisering (Ellis 1994: 354).

Fossiliserade former verkar ibland att försvinna men det är alltid sannolikt att de förekommer senare i den produktiva språkanvändningen. Detta fenomen kallas för *backsliding* (Ellis 1994:353). Fossilisering är inte möjligt i barns språkinlärning av modersmålet utan barn utvecklar sig till den fullkomliga nivån i språket (Ellis 1994: 107). Fossilisering är ett starkt argument mot hypotesen om likhet av L1- och L2-inlärning (Bley-Vroman 1988: 22).

I vår undersökning har vi betraktat personer som fossiliserade om deras utveckling i uppsatsskrivning har stannat eller deras betyg har blivit sämre med tiden. Som fossiliserade har vi betraktat också inlärare som har visat en momentan förbättring av uppsatsskrivning någon gång under gymnasiet men som har återvänt till den sämre färdighetsnivån. Som vi kan se i figur 39, är andelen fossiliserade elever 39,2 %. Enligt figuren är fossilisering mycket vanligare hos pojkar än hos flickor, eftersom till och med 56,7 % av pojkarna är fossiliserade i vårt material. Motsvarande andel flickor är däremot bara 31,3 %.



Figur 39 Fossilisering i uppsatsskrivning vs. könen

Den primära orsaken till den höga fossiliseringsgraden i vårt material, särskilt beträffande pojkar, är troligen bristen på motivation och obenägenheten att anpassa sig till L2-kulturen (Ellis 1994:354). Ännu i gymnasieåldern är attityderna till att lära sig svenska hos många pojkar mycket stereotypa och negativa. Alla dessa negativa attityder leder till fossilisering och när eleven märker att det inte sker någon utveckling försämras motivationen ännu mer. Att fossilisering inte är så vanligt hos flickor beror tydligen på flickornas större allmänna intresse för svenska (Folktinget 1997:25-27).

Till och med 31,6 % av fossiliserade inlärare har någon gång under gymnasiet visat en momentan förbättring av skrivfärdigheten. Flickorna utgör 41,7 % av dessa medan pojkarnas motsvarande andel är 58,3 %. Den momentana förbättringen karaktäriseras av att färdighetsnivån snart sjunker till den vanliga nivån. Som redan tidigare har konstaterats, kallar Ellis (1994:353) denna slags utveckling för

backsliding. I vårt material har 14,4 % av fossiliserade eleverna fått samma vitsord i uppsatsskrivning i alla kurser i gymnasiet och i studentexamen och alla bedömare har varit eniga om vitsordet i dessa fall. 92,9 % av dessa elever har fått vitsordet 1 under hela gymnasiet, 7,1 % har fått vitsordet tre. Om man jämför könen, har 11,9 % av alla flickor fått vitsordet 1 under hela gymnasiet och av alla bedömare. Motsvarande andel pojkar är lite större, 16,7 %.

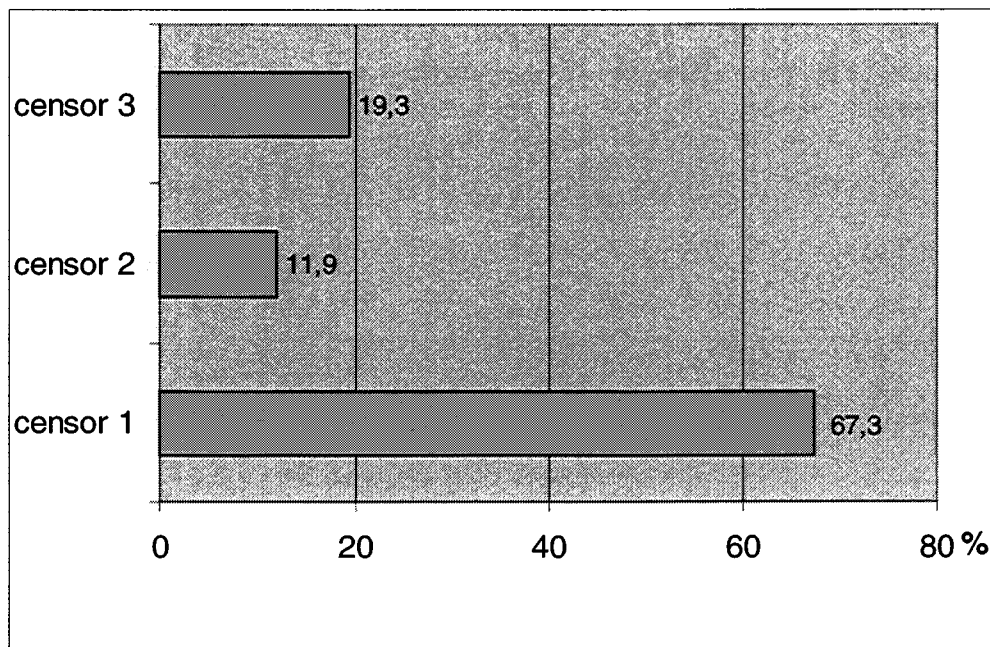
Ovan har vi tagit med bara de fall, där alla bedömare har gett samma vitsord för en elev. I det följande kommer att redogöras fall, där censorernas bedömning avviker från varandra. Hos en elev har vi tagit med ett vitsord, som minst två bedömare av alla tre har gett. Enligt dessa kriterier sker ingen utveckling hos 26,8 % av eleverna. 92,3 % av dessa elever har fått vitsordet 1 under hela gymnasiet. Vid en jämförelse mellan könen har 20,9 % av alla flickor fått detta vitsord enligt dessa kriterier, motsvarande andel pojkar är 33,3 %. 7,7 % av de elever som visar ingen utveckling här har fått vitsordet 3 i uppsatsskrivning under gymnasietiden. Alla dessa elever är flickor.

#### 4.4 Censorernas bedömning

Som det redan har konstaterats, är mätning och bedömning av uppsatsskrivning mycket svårt, eftersom det inte finns några exakta kriterier för t.ex. bedömning av vissa feltyper eller för att avgöra, hur mycket stilen borde påverka uppsatsens vitsord. På så sätt är bedömning av uppsatsskrivning subjektivt, vilket leder till avvikande åsikter om vitsordet hos bedömarna.

Alla uppsatserna i vår undersökning har bedömts av tre censorer med hjälp av skalan från 1 till 3 (1 motsvarar svag, 2 genomsnittlig och 3 god behärskning). Censorerna har numrerats för att undvika missförstånd. I det följande kommer vi att behandla hur censorerna avviker i sin bedömning från varandra. Vårt material består sammanlagt av 776 uppsatser (97 elever \* 8 uppsatser). Beträffande 574 uppsatser (74%) har censorerna varit eniga om vitsordet medan vid 202 uppsatser (26%) har de givit ett avvikande vitsord. Vad som gäller avvikande bedömning (figur 40) har censor 1 varit oenig i 136 uppsatser ( $136/202 = 67,3\%$ ). Censor 2 har bedömt 24

uppsatser ( $24/202 = 11,9\%$ ) olikt jämfört med de andra censorerna medan censor 3 har visat avvikande bedömning vid 39 uppsatser ( $39/202 = 19,3\%$ ). Beträffande 3 uppsatser ( $3/202 = 1,5\%$ ) i vårt material har alla tre censorer givit olika vitsord.



Figur 40 Avvikande bedömning hos censorerna

Tabell 11 visar, hur ofta en censor har bedömt uppsatsen olikt, mao han har gett uppsatsen antingen ett lägre eller ett högre vitsord jämfört med de andra censorerna. Förkortningen k betecknar kurs, c censor, l lägre och h högre vitsord. Relativa frekvenser har beräknats genom att dividera de absoluta frekvenserna med antalet alla elever (97), till exempel  $12 / 97 * 100 = 12,4 \%$ .

Tabell 11 Absoluta och relativa frekvenser för avvikande bedömning

	k1		k2		k3		k4		k5		k6		k7		stu	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
c1	12	12,4	13	13,4	17	17,6	11	11,3	7	7,2	6	6,2	8	8,2	2	2,1
h	0	0	8	8,2	5	5,2	5	5,2	6	6,2	5	5,2	14	14,4	17	17,6
c2	3	3,1	2	2,1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
h	6	6,2	2	2,1	3	3,1	1	1	3	3,1	0	0	0	0	0	0
c3	2	2,1	2	2,1	2	2,1	0	0	1	1	2	2,1	3	3,1	0	0
h	7	7,2	4	4,1	4	4,1	2	2,1	4	4,1	2	2,1	0	0	4	4,1



Som man kan se i tabellen, avviker censoren 1 mest i sin bedömning jämfört med de två andra censorerna. Särskilt i kurserna 1 till 4 har han gett betydligt sämre vitsord än de andra. I kurs 3 har han gett till och med i 17,6 % av uppsatserna ett sämre vitsord. Intressant är att i kurs 7 och i studentexamen har han i sin tur bedömt uppsatserna lättare än de andra censorerna, eftersom han i många fall har gett bättre vitsord (i kurs 7 i 14,4 % av fallen samt i studentexamen i 17,5 % av fallen) än de andra.

Censor 3 avviker i sin tur mera från andras bedömningar än censor 2 men skillnaderna är inte stora mellan dessa två. Anmärkningsvärt är att censor 3 har gett mera bättre än sämre vitsord, t.ex. i kurs 1 har han bedömt 7,2 % av uppsatserna som bättre jämfört med de andra bedömarna. Censor 2 är den jämnaste bedömaren i vårt material. Den största avvikelserna i hans bedömning kan märkas i kurs 1, där han har gett bättre vitsord i 6,2 % av uppsatserna. Annars är hans andel avvikande bedömning minimal.

## 5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Vår undersökning behandlar finska inlärares färdighetsnivå i svenska. Vi har kvantitativt studerat finska gymnasisters färdighetsnivå i studentexamens olika deltest, sambanden mellan dessa deltest och deras skrivutveckling under gymnasiet. Vi har också granskat om det finns skillnader mellan könen i behärsningen av studentexamens deltest och i utvecklingen av uppsatsskrivning. På gruppnivå visar resultaten att flickorna i vårt material har nått högre färdighetsnivå i alla deltest i studentexamen jämfört med pojkar. När man studerar sambandet mellan behärskning av deltesten med varandra finns det inga stora skillnader mellan könen på individnivå. Resultaten kan vara lite vilseledande, eftersom materialet består endast av 97 elever och av dem är till och med 67 flickor och bara 30 pojkar.

Eleverna i vårt material har genomsnittligt 75,2 % rätt i studentexamen när det gäller totalpoängen där alla fyra deltest är med. Beträffande de enskilda delmomenten i studentexamen behärskas läsförståelse bäst med 82,1-procentig korrekthet medan i grammatik nås den lägsta färdighetsnivån (65,6 % rätt).

Motsvarande siffror för hörförståelse är 75,9 % rätt och för uppsats 71,8 % rätt. Skillnaden mellan könen är störst i grammatik och uppsatsskrivning. Flickornas allmänna korrekthetsprocent för grammatik är 67,9 medan motsvarande siffra för pojkar är bara 60,7. När det gäller uppsatsskrivning når flickorna 74,2-procentig korrekthet medan pojkarnas färdighetsnivå sjunker ner till 66,2 % rätt. Resultaten i vår undersökning visar att om man behärskar väl bara ett deltest i studentexamen är detta deltest oftast läsförståelse (24,8%). Grammatik är i sin tur ett deltest där man oftast kan vara svag även om de andra deltesten behärskas bättre (12,4 %). 13,4 % av alla inlärnarna har varit duktiga i alla deltesten och till och med 18 % av flickorna har nått god färdighetsnivå i alla delmomenten medan motsvarande siffra för pojkar är bara 3,3 %. Detta är ett tecken på flickornas allmänna högre färdighetsnivå i svenska jämfört med pojkar.

I fråga om de % rätt-kategorier som de mesta eleverna hör till i de enskilda deltesten har nästan en tredjedel av eleverna (28,9%) nått 71-80-procentig korrekthet i hörförståelsetestet i vårt material. Beträffande läsförståelsetestet har till och med 42,3 % av eleverna fått 81-90 % rätt medan så stor andel som 24,7 % av alla inlärnarna har nått endast 61-70-procentig korrekthet i grammatiktestet. Anmärkningsvärt är att bara 2,1 % av inlärnarna har nått 91-100 % rätt i grammatiktestet. I uppsatsskrivning hör i sin tur 20,6 % av eleverna till kategorin 81-90 % rätt.

När man jämför behärsknigen av hör- och läsförståelsetesten med varandra på individuell nivå visar resultaten att korrelationen är signifikant ( $r = 0,56$ ,  $p=0,000$ ). Det finns ingen stor skillnad mellan könen. 7,2 % av inlärnarna i vårt material har varit duktiga bara i hör- och läsförståelse, andra delmoment har behärskats sämre. Till och med 16,7 % av pojkarna har presterat på detta vis medan motsvarande andel flickor är bara 3 %. Förklaring till detta är att flickorna ofta är duktiga i alla delmomenten. Intressant är att det inte finns någon elev som skulle ha varit svag bara i dessa två deltest.

I jämförelse av elevernas färdighetsnivå i hörförståelse och grammatik på individnivå är korrelationen signifikant ( $r = 0,61$ ,  $p = 0,000$ ). Uppseendeväckande

är att behärskningen av grammatik implicerar behärskningen av hörförståelse ( $R=0,93$ ). Om man är bra i grammatik är man ofta bra också i hörförståelse. Detta beror på grammatikens högre svårighetsgrad. Den implikationella relationen gäller båda könen. Anmärkningsvärt är att ingen elev i vårt material har varit duktig bara i hörförståelse och grammatik. Orsaken till detta är att om inlärares är duktig i grammatik är han i stor sannolikhet duktig också i andra studentexamens deltest. Däremot är korrelationen mellan behärskningen av hörförståelse och uppsatsskrivning på individnivå svagast i vårt material men den är ändå signifikant ( $r = 0,51, p = 0,000$ ). Ingen i vårt material har presterat väl bara i dessa deltest. Detta kan förklaras med uppsatsskrivningens höga svårighetsgrad. Könen skiljer sig inte betydligt från varandra.

Behärskningen av läsförståelse och grammatik korrelerar bäst i vårt material ( $r = 0,73, p = 0,000$ ). När det gäller könen är korrelationen likartad. Sambandet mellan läsförståelse och grammatik är implikativt; behärskning av grammatik implicerar behärskning av läsförståelse ( $R = 0,98$ ). Detta gäller båda könen. 2,1 % av alla eleverna har varit duktiga bara i grammatik och läsförståelse och dessa elever är pojkar. I fråga om läsförståelse och uppsatsskrivning är korrelationen på individnivå signifikant ( $r = 0,53, p = 0,000$ ). Det finns en implikationell relation mellan dessa deltest; uppsatsskrivning implicerar läsförståelse ( $R = 0,91$ ). Implikationen hos pojkar ( $R = 0,93$ ) är starkare än den allmänna tendensen. Intressant är att det inte finns någon elev i vårt material som skulle ha varit svag bara i läsförståelse och uppsatsskrivning. Detta beror på den allmänna goda framgången i läsförståelsetestet. Anmärkningsvärt är också att ingen pojke har nått samma färdighetsnivå endast i läsförståelse och uppsatsskrivning.

Korrelationen mellan behärskningen av grammatik och uppsatsskrivning på individnivå är signifikant ( $r = 0,62, p = 0,000$ ). Behärskningen av dessa deltest korrelerar bättre hos flickor än hos pojkar, på grund av pojkarnas sämre prestation i grammatik jämfört med uppsatsskrivning. På grund av den höga svårighetsgraden av grammatik och uppsatsskrivning har ingen elev varit duktig och till och med 12,4 % av eleverna har varit svaga i båda dessa deltest. Motsvarande siffra för pojkar är så hög som 16,7 %.

Beträffande variation i studentexamensbetyg har 23,7 % av eleverna i vårt material fått det högsta betyget L. Påfallande är att till och med 28,4 % av flickorna har fått detta betyg medan motsvarande andel pojkar är bara 13,3 %. I fråga om det lägsta godkända betyget A går pojkarnas andel upp till 16,7 % medan motsvarande andel flickor är bara 7,5 %. Dessa resultat överensstämmer med den allmänna tendensen i hela landet på våren 1994 i B-svenska (Blom 1994: 203).

I studentexamens deltest som mäter behärskning av uppsatsskrivning kan abiturienter välja mellan fyra olika teman. Teman i vårt material var *Den stora chansen* (tema 1), *Människor med färg på* (tema 2), *Snål spar och fan tar* (tema 3) och *Vet mamma alltid bäst* (tema 4). Nästan hälften av inlärnarna (48,5 %) har skrivit om tema 4 och 9,3 % av dem har fått betyget L i studentexamen. Temat 3 har tydligen varit svårt att skriva om, eftersom nästan alla som har valt detta tema har fått antingen betyget L eller M. De som inte har haft framgång i studentexamen, har skrivit ganska jämnt om teman 1, 2 och 4.

När det gäller den allmänna skrivutvecklingen av eleverna under gymnasiet är andelen de elever som har fått vitsordet 1 både i kurserna 1 och 7 till och med 93,9 %. 46,7 % av de elever som har fått vitsordet 2 i kurs 1 har presterat svagare i kurs 7 och har fått vitsordet 1. Beträffande övergångssannolikheten mellan kurs 1 och studentuppsats är andelen de elever som får vitsordet 1 i båda fallen (69,4%) mindre än i kurs 7, eftersom många av dessa elever förbättrar sin prestation i studentexamen till vitsordet 2 (26,5%). Hälften av de elever som har fått vitsordet 3 i kurs 1 uppnår samma vitsord också i studentuppsats. I fråga om övergångssannolikheten mellan kurs 7 och studentuppsats når till och med 81,3 % av de elever som i kurs 7 har fått vitsordet 3 samma vitsord också i studentuppsats. Om eleven har fått vitsordet 1 i kurs 7 händer det i 70,3 % av fallen att vitsordet förblir detsamma också i studentuppsats. Dessa resultat är ett tecken på att inlärnaren ofta når sin egentliga färdighetsnivå redan i kurs 7.

7,2 % av inlärnarna i vårt material visar U-formad utvecklingsgång i uppsatsskrivning. Motsvarande siffra för flickor är 9 % och för pojkar 3,3 %. Som U-formad inläring har vi betraktat en olineär utveckling där eleven har fått i kurs 4

ett sämre vitsord i uppsatsskrivning jämfört med kurs 1 och studentexamen. Som fossilisering har vi klassificerat en utveckling i uppsatsskrivning som har stannat eller blivit sämre med tiden. Elever som har visat en momentan förbättring i skrivutveckling men som har återvänt till det vanliga har också klassats som fossiliserade. Enligt resultaten är 39,2 % av eleverna fossiliserade i vårt material. Motsvarande andel flickor är 31,3 % och pojkar så hög som 56,7 %. Den höga fossiliseringsgraden hos pojkar kan förklaras med bristen på motivation att lära sig svenska och obenägenheten att anpassa sig till svenska kulturen.

Eftersom det inte finns några exakta kriterier för bedömning av uppsatsskrivning, är det ingen överraskning att också de tre lärarna i vårt material avviker i sin bedömning i viss mån från varandra. I 74 % av bedömningarna har censorerna varit eniga om vitsordet medan i 26 % av bedömningarna har de varit oeniga. Vad gäller avvikande bedömning har censor 1 varit oenig i 67,3 % av dessa avvikande fall. Motsvarande siffra för censor 2 är 11,9 % och för censor 3 19,3 %.

Till slut kan man konstatera att finska gymnasisters färdighetsnivå i B-svenska är tillfredsställande, eftersom färdighetsnivån i alla deltest utom grammatik överstiger 70-procentig korrekthet. Den dåliga framgången i grammatik speciellt när det gäller pojkar är dock lite oroande. Lärarna och de som utarbetar språktest borde tänka igenom orsaker till den dåliga prestationen i grammatik. Det skulle vara intressant att veta om det är undervisning i skolan, språktestens karaktär eller motivationen som påverkar pojkarnas ointresse att lära sig svenska grammatik. Man kan också ifrågasätta i vilken mån studentexamen mäter den verkliga färdighetsnivån i svenska, eftersom inlärarna måste producera språket själva bara i uppsatsskrivning. Eleverna i vårt material hade inget muntligt test i studentexamen som skulle ha mätt deras kommunikativa kompetens i svenska. Det vore önskvärt att det muntliga testet var obligatoriskt i Finland.

När det gäller utveckling av uppsatsskrivning har vi studerat materialet kvantitativt; vi har inte haft möjligheter till att forska i hurdana fel eleverna har gjort i olika skeden under gymnasiet. Det skulle ha varit intressant att veta mera om feltyper som förekommer i uppsatserna och med hjälp av detta vetande försöka att hitta medel för

att förhindra fossilisering och befrämja elevernas skrivutveckling. En utmaning i framtiden är också att utveckla bedömning av uppsatsskrivning så att den skulle vara ännu pålitligare och mer objektivt genom att t.ex. ge mer exakta kriterier för lärarna på bedömning av olika feltyper osv. Naturligtvis är det inte möjligt att nå en så hög pålitlighet i bedömning av uppsatser vilket är fallet t.ex. i bedömning av grammatiktestet som ofta är ett flervalssprov.

## LITTERATUR

- Bailey, C.-J.N. 1973. *Variation and Linguistic Theory*. Center for Applied Linguistics, Arlington.
- Bamford, J. & Day, R.R. 1998. *Teaching Reading*. I: Grabe, W. (red.) *Annual Review of Applied Linguistics* Vol. 18, Cambridge University Press, Cambridge, 124-141.
- Bley-Vroman, R. 1988. *The Fundamental Character of Foreign Language Learning*. I: Rutherford W. & Sharwood Smith M. (red.) *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Newbury House Publishers, New York, 19-30.
- Blom, H. 1994. *Ylioppilastutkinto erojen ilmentäjänä*. I: Jakku-Sihvonen R. & Blom H. (red.) *Lukion tila 1994. 5 Arviointi ja seuranta*. Hakapaino Oy, Helsinki, 201-223.
- Burt, M. & Dulay, H. 1978. *Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance*. I: *Tesol Quarterly* Vol. 12, 177-192.
- Busch, D. 1982. *Introversion – extroversion and the EFL proficiency of Japanese students*. I: Guiora, A.Z. (red.) *Language Learning* 32, 109-132.
- Cairney, T.H. 1990. *Teaching reading comprehension. Meaning makers at work*. Open University Press, Philadelphia.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. I: *Applied Linguistics* Vol. 1, 1-47.
- Carroll, J.B. 1967. *Modern Language Aptitude Test – Elementary*. New York.
- Carroll, J.B. 1968. *Language testing in Davies*, 46-69.
- Carroll, J.B. 1972. *Defining Language Comprehension: some speculations*. I: Freedle, R.O. & Carroll, J.B. (red.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Winston & Sons, Washington D.C.
- Corder, S.P. 1967. *The significance of learners' errors*. I: *IRAL* Vol. 5, 161-170.
- Corder, S. P. 1988. *Pedagogic Grammars*. I: Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Newbury House Publishers, New York, 123- 145.
- Crowne, D. & Marlowe, D. 1974. *The approval motive*. Wiley, New York.

- Dickerson, L.J. & Dickerson, W.B. 1977. Interlanguage phonology: Current research and future directions. I: Corder, S. & Roulet, E. (red.) Actes du 5<sup>e</sup>me Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel. Droz, Genève.
- Ekström, R.B., French, J.W. & Harman, H. H. 1976. Manual dor kit of factor-referenced cognitive tests. Educational Test Service, Princeton.
- Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press, Hong Kong.
- Farhady, H. 1982. Measures of language proficiency from the learner's perspective. I: TESOL Quarterly 16, 43-59.
- Folktinget. 1997. Vårt land, vårt språk. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Finlandssvensk rapport nr 35.
- Foster, P. & Skehan, P. 1996. The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. I: Valdman, A. (red.) Studies in Second Language Acquisition Vol. 18:3. Cambridge University Press, Cambridge, 299-323.
- Freed, A. 1995. Language and Gender. I: Grabe W. (red.) Annual Review of Applied Linguistics Vol. 15, Cambridge University Press, Cambridge, 3-22.
- Gardner, R. & Lambert, W. 1972. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Newbury House, Mass.
- Gardner, R. 1980. On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations. I: Guiora, A.Z. (red.) Language Learning 30, 255-270.
- Gardner, R. 1982. Language Attitudes and Language Learning. I: Bouchard Ryan, E. & Giles, H. (red.) The Social Psychology of Language Vol.1, The Chaucer Press, Bungay, Suffolk, 132-147.
- Geschwind, N. & Galaburda, A.M. 1985. Cerebral lateralization I: biological mechanisms, associations and pathology: A hypothesis and a program of research. I: Archives of Neurology Vol. 42, 428-459.
- Grabe. W. 1989. Literacy in a Second Language. I: Kaplan, R.B. (red.) Annual Review of Applied Linguistics Vol. 10, Cambridge University Press, Cambridge, 105-162.
- Guttman, L. 1944. A basis for scaling qualitative data. I: American Sociological Review Vol. IX, 139-150.



- Hatch, E. & Farhady, H. 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Mass: Newbury House, Cambridge.
- Hermann, G. 1980. Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypothesis. I: *English Language Teaching Journal* Vol 34, 247-254.
- Hinofotis, F.B., Bailey, K.M. & Stern, S.L. 1981. Assessing the oral proficiency of prospective foreign teaching assistants. I: Palmer, A., Groot, P. & Trostler, A. (red.): *Instrument development. The construct validation of tests of communicative competence*. Tesol, Washington, DC, 106-126.
- Horiba, Y. 1996. Comprehension process in L2 reading. *Language Competence, Textual Coherence and Inferences*. I: Valdman, A. (red.) *Studies in Second Language Acquisition* Vol.18:4, Cambridge University Press, Cambridge, 433-473.
- Hudson, T. 1998. Theoretical perspectives on reading. I: Grabe, W. (red.) *Annual Review of Applied Linguistics* Vol. 18, Cambridge University Press, Cambridge, 43-60.
- Huebner, T. 1983. *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.
- Hultman, T.G. 1989. Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur, Lund, 117-142.
- Kellerman, E. 1985. If At First You Do Succeed. I: Gass S. M. & Madden C. G. (red.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. Newbury House, 345 - 353.
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S.D., Scarcella, R. & Long, M. H. 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Newbury House, Mass.
- Larsen- Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman Group UK Limited, New York.
- Leino, A-L. 1979. *Kielididaktiikka*. Otava, Keuruu.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Gummerus, Jyväskylä.

- Lightbown, P. 1983. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. I: Seliger, H.W. & Long, M. H. (red.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Newbury House Publishers, Mass.
- Linell, P. 1978. Människans språk. Liber Läromedel, Lund.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur, Lund.
- Lundberg, I. 1988. Språk och läsning. Liber, Stockholm.
- Mukatesh, L. 1986. Persistence in fossilization. I: Delbecque, N. (red.) International Review of Applied Linguistics Vol. 24, 187-203.
- Mustila, E. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Neymeyer, D.E. 1982. Assessing the Effects of Systematic Listening Comprehension Practice on the Language Proficiency of fifth Quarter German Students. University of Minnesota, Michigan.
- Nunan, D. 1992. Research methods in language learning. Cambridge University Press, New York.
- Oller, J.W.Jr. 1976. Evidence for a general proficiency factor: an expectancy grammar. I: Die Neueren Sprachen Vol. 2, 165-174.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. & Russo, R.P. 1985. Learning strategy applications with students of English as a Second Language. I: TESOL Quarterly 19, 285-296.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. 1993. Second Language Research on Individual Differences. I: Grabe W. (red.) Annual Review of Applied Linguistics Vol. 13, Cambridge University Press, Cambridge, 188-205.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja nr. 29. Otava, Keuruu.
- Perkins, K. 1998. Assessing Reading. I: Grabe, W. (red.) Annual Review of Applied Linguistics Vol.18, Cambridge University Press, Cambridge, 208-218.
- Petterson, Å. 1989. Utvecklingslinjer och utvecklingskrafter i elevernas uppsatser. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) Språkutveckling under skoltiden. Studentlitteratur, Lund, 159-184.

- Pica, T. 1983. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. I: Guiora, A.Z. (red.) *Language Learning* Vol. 33:4, The University of Michigan, 465-497.
- Rivers, W. 1981. *Teaching foreign language skills*. University of Chicago Press, Chicago.
- Schuman, J. 1978. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Newbury House, Mass.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. I: *IRAL* Vol. 10, 209-231.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London Edward Arnold, London.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Tarone, E. 1985 Variability in Interlanguage Use: A Study of Style-Shifting in Morphology and Syntax. I: Guiora, A.Z. (red.) *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics* Vol. 35:3, The University of Michigan, 373-403.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London Edward Arnold.
- Teleman, U. 1989. Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur, Lund, 7-14.
- Trévisé, A. & Noyau, C. 1984. Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: Individual variation and linguistic awareness. I: Andersen, R. (red.) *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Newbury House, Mass.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk 1. Natur och Kultur*, Stockholm.
- Weller, G. 1990. Administering a Spanish Proficiency Test in the Montaña de Guerrero, Mexico. I: Labarca, A. & Bailey, L.M. (red.) *Issues in L2: Theory as Practice/Practice as Theory*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, 167-191.

BILAGA 1 Betyg, totalpoäng och poäng i de olika deltesten i studentexamen för varje elev

1 = flicka  
2 = pojke

elevnummer	hörförståelse	läsförtåelse	grammatik	uppsats/ nr för tema	totalpoäng	betyg	kön	
01	102	60	38	7	45/4	150	A	1
02	103	60	54	14	65/2	193	B	1
03	104	69	68	20	68/4	225	C	2
04	105	54	58	19	52/1	183	B	1
05	106	72	62	15	60/4	209	C	2
06	108	57	48	8	58/2	171	A	2
07	110	87	74	24	82/4	267	L	2
08	111	84	70	28	92/3	274	L	1
09	113	84	78	26	88/3	276	L	1
10	114	66	66	18	65/4	215	C	1
11	116	69	60	12	70/2	211	C	2
12	117	69	54	17	58/2	198	B	1
13	118	51	30	9	42/1	132	I	1
14	119	81	66	26	88/2	261	L	1
15	120	81	72	23	95/3	271	L	2
16	121	75	64	17	78/2	234	C	1
17	123	51	54	19	82/4	206	B	1
18	124	51	44	14	55/2	164	A	1
19	125	66	70	22	85/4	243	M	1
20	127	54	60	21	68/1	203	B	1
21	128	72	58	18	85/4	233	C	1
22	129	81	72	26	88/3	267	L	1
23	130	84	76	27	90/4	277	L	1
24	133	63	56	18	50/2	187	B	1
25	134	42	68	23	65/2	198	B	1
26	136	60	52	8	40/4	160	A	1
27	137	66	60	18	50/4	194	B	1
28	138	69	76	23	85/4	253	M	1
29	139	60	66	18	80/4	224	C	1
30	140	69	74	19	78/2	240	M	2
31	141	87	72	26	85/2	270	L	1
32	142	69	70	26	82/2	247	M	1
33	143	75	70	23	65/2	233	C	1
34	144	69	70	21	82/2	242	M	1
35	146	87	76	24	88/2	275	L	1

elevnummer hörförståelse läsförtåelse grammatik uppsats/ totalpoäng betyg kön  
nr för tema

36	147	69	68	21	70/1	228	C	1
37	148	63	62	20	62/4	207	B	1
38	152	81	74	28	92/3	275	L	1
39	153	78	72	26	95/4	271	L	1
40	154	69	72	20	60/2	221	C	1
41	156	54	62	20	58/4	194	B	2
42	158	66	70	26	75/4	237	M	2
43	159	69	48	14	48/1	179	A	2
44	160	48	52	10	48/3	158	A	2
45	161	78	66	14	45/4	203	B	2
46	162	57	60	19	50/1	186	B	1
47	163	72	70	22	52/1	216	C	1
48	165	78	70	20	72/1	240	M	2
49	167	72	72	22	70/3	236	M	1
50	170	72	64	17	68/4	221	C	1
51	171	57	64	14	42/1	177	A	2
52	172	90	58	24	78/2	250	M	2
53	173	87	78	27	88/4	280	L	2
54	174	78	72	21	82/4	253	M	1
55	176	90	74	27	90/2	281	L	1
56	177	78	74	20	72/3	244	M	2
57	178	75	76	20	78/2	249	M	2
58	179	54	66	14	62/4	196	B	2
59	180	48	58	17	60/4	183	B	2
60	181	66	68	18	60/4	212	C	1
61	182	66	68	20	68/1	222	C	2
62	201	75	68	15	60/4	218	C	2
63	202	51	58	14	58/4	181	B	1
64	203	72	70	23	50/4	215	C	2
65	205	78	72	23	90/4	263	L	1
66	206	90	62	20	75/4	247	M	1
67	207	51	60	16	50/4	177	A	1
68	208	84	74	24	95/4	277	L	1
69	212	66	74	18	75/4	233	C	1
70	213	72	66	19	75/4	232	C	1
71	216	51	76	20	88/4	235	M	1
72	219	45	52	12	48/4	157	A	1
73	220	48	58	15	75/4	196	B	1
74	221	84	74	26	97/4	281	L	1
75	222	66	66	15	70/4	217	C	1

elevnummer hörförståelse läsförståelse grammatik uppsats/ totalpoäng betyg kön  
nr för tema

76	223	66	64	16	55/4	201	B	1
77	227	63	66	22	78/2	229	C	1
78	228	90	78	26	99/1	293	L	1
79	229	60	72	19	60/4	211	C	1
80	231	51	66	24	78/2	221	C	1
81	233	42	60	14	50/1	166	A	2
82	234	63	66	19	60/2	208	B	1
83	236	87	76	24	97/4	284	L	1
84	237	51	58	22	70/4	201	B	1
85	238	63	48	17	68/2	196	B	2
86	241	81	74	24	95/2	274	L	1
87	243	69	64	20	82/2	235	M	1
88	245	57	72	17	75/2	221	C	2
89	247	75	74	24	99/2	272	L	1
90	250	84	72	26	99/2	281	L	1
91	251	57	68	15	40/1	180	B	2
92	252	57	72	25	50/4	204	B	2
93	255	81	62	24	75/4	246	M	1
94	256	78	76	19	85/2	258	L	1
95	257	72	64	18	72/4	226	C	2
96	258	78	72	21	97/4	268	L	2
97	259	60	66	16	48/4	190	B	1

## BILAGA 2 Korrekthetsprocent för varje elev i de olika deltesten i studentexamen

elev	hörförståelse	läsförståelse	grammatik	uppsats
01	66,7	47,5	23,3	45,5
02	66,7	67,5	46,7	65,7
03	76,7	85	66,7	68,7
04	60	72,5	63,3	52,5
05	80	77,5	50	60,6
06	63,3	60	26,7	58,6
07	96,7	92,5	80	82,8
08	93,3	87,5	93,3	92,9
09	93,3	97,5	86,7	88,9
10	73,3	82,5	60	65,7
11	76,7	75	40	70,7
12	76,7	67,5	56,7	58,6
13	56,7	37,5	30	42,4
14	90	82,5	86,7	88,9
15	90	90	76,7	96
16	83,3	80	56,7	78,8
17	56,7	67,5	63,3	82,8
18	56,7	55	46,7	55,6
19	73,3	87,5	73,3	85,9
20	60	75	70	68,7
21	80	72,5	60	85,9
22	90	90	86,7	88,9
23	93,3	95	90	90,9
24	70	70	60	50,5
25	46,7	85	76,7	65,7
26	66,7	65	26,7	40,4
27	73,3	75	60	50,5
28	76,7	95	76,7	85,9
29	66,7	82,5	60	80,8
30	76,7	92,5	63,3	78,8
31	96,7	90	86,7	85,9
32	76,7	87,5	86,7	82,8
33	83,3	87,5	76,7	65,7
34	76,7	87,5	70	82,8
35	96,7	95	80	88,9
36	76,7	85	70	70,7
37	70	77,5	66,7	62,6
38	90	92,5	93,3	92,9
39	86,7	90	86,7	96
40	76,7	90	66,7	60,6
41	60	77,5	66,7	58,6
42	73,3	87,5	86,7	75,8
43	76,7	60	46,7	48,5
44	53,3	65	33,3	48,5

45	86,7	82,5	46,7	45,5
46	63,3	75	63,3	50,5
47	80	87,5	73,3	52,5
48	86,7	87,5	66,6	72,7
49	80	90	73,3	70,7
50	80	80	56,7	68,7
51	63,3	80	46,7	42,4
52	100	72,5	80	78,8
53	96,7	97,5	90	88,9
54	86,7	90	70	82,8
55	100	92,5	90	90,9
56	86,7	92,5	66,7	72,7
57	83,3	95	66,7	78,8
58	60	82,5	46,7	62,6
59	53,3	72,5	56,7	60,6
60	73,3	85	60	60,6
61	73,3	85	66,7	68,7
62	83,3	85	50	60,6
63	56,7	72,5	46,7	58,6
64	80	87,5	76,7	50,5
65	86,7	90	76,7	90,9
66	100	77,5	66,7	75,8
67	56,7	75	53,3	50,5
68	93,3	92,5	80	96
69	73,3	92,5	60	75,8
70	80	82,5	63,3	75,8
71	56,7	95	66,7	88,9
72	50	65	40	48,5
73	53,3	72,5	50	75,8
74	93,3	92,5	86,7	98
75	73,3	82,5	50	70,7
76	73,3	80	53,3	55,6
77	70	82,2	73,3	78,8
78	100	97,5	86,7	100
79	66,7	90	63,3	60,6
80	56,7	82,5	80	78,8
81	46,7	75	46,7	50,5
82	70	82,5	63,3	60,6
83	96,7	95	80	98
84	56,7	72,5	73,3	70,7
85	70	60	56,7	68,7
86	90	92,5	80	96
87	76,7	80	66,7	82,8
88	63,3	90	56,7	75,8
89	83,3	92,5	80	100
90	93,3	90	86,7	100
91	63,3	85	50	40,4
92	63,3	90	83,3	50,5
93	90	82,5	80	75,8



94	86,7	95	63,3	85,9
95	80	80	60	72,7
96	86,7	90	70	98
97	66,7	82,5	53,3	48,5

## BILAGA 3 Bedömning av uppsatserna under gymnasiet och i studentexamen

c = censor

1 = flicka

2 = pojke

elev		uppsats 1			uppsats 2			uppsats 3			uppsats 4			uppsats 5			uppsats 6			uppsats 7			st.uppsats			kön
		c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	
01	102	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
02	103	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
03	104	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
04	105	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
05	106	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
06	108	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
07	110	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
08	111	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	
09	113	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2	
10	114	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
11	116	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
12	117	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	118	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14	119	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
15	120	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	
16	121	1	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	1	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	
17	123	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	3	
18	124	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	125	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2	
20	127	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
21	128	3	3	2	3	3	3	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
22	129	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
23	130	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	
24	133	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	134	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
26	136	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	137	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
28	138	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	
29	139	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	
30	140	1	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	
31	141	2	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	
32	142	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	
33	143	2	2	2	1	2	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
34	144	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	1	1	3	2	2	
35	146	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	

elev	uppsats 1			uppsats 2			uppsats 3			uppsats 4			uppsats 5			uppsats 6			uppsats 7			st.uppsats			kön	
	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3		c1
36	147	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1
37	148	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	152	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	1	3	3	3	2	2	1	3	3	3	1
39	153	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1
40	154	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
41	156	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
42	158	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2
43	159	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
44	160	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2
45	161	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
46	162	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
47	163	2	3	0	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	165	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2
49	167	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
50	170	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1
51	171	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
52	172	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
53	173	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2
54	174	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1
55	176	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	1
56	177	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
57	178	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2
58	179	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
59	180	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
60	181	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1
61	182	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
62	201	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
63	202	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
64	203	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
65	205	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
66	206	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2
67	207	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
68	208	1	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	1
69	212	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
70	213	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
71	216	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	3	1
72	219	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
73	220	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	3	1
74	221	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1
75	222	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1

elev	uppsats 1			uppsats 2			uppsats 3			uppsats 4			uppsats 5			uppsats 6			uppsats 7			st.uppsats			kön				
	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3	c1	c2	c3		c1	c2	c3	
76	223	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
77	227	1	2	1	2	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1		
78	228	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
79	229	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
80	231	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	2	3	1	
81	233	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
82	234	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	
83	236	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1
84	237	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	3	2	2	3	2	2	1
85	238	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
86	241	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	1
87	243	2	1	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1
88	245	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
89	247	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
90	250	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
91	251	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
92	252	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
93	255	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1
94	256	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
95	257	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
96	258	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2
97	259	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1