

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

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

## ABSTRAKT

### JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare: Mari Hahtala-Pirskanen	
Titel: Svenska språket hos elever i Svenska skolan i Varkaus	
Ämne: svenska språket	Typ av avhandling: pro gradu
Årtal: 2005	Sidoantal: 64 + 12
<p>Referat</p> <p>Syftet med denna avhandling är att redogöra för språkinläring och situationen hos elever i Svenska skolan i Varkaus. Jag forskar i hur elevernas kunskaper i svenska språket utvecklas på högstadiet då mängden undervisning i och på svenska blir betydligt mindre än på lågstadiet. I Svenska skolan i Varkaus lär eleverna språket in hela tiden och oftast informellt. Jag studerar kunskaperna i svenska språket med hjälp av två riksomfattande prov och uppsatser som eleverna har skrivit. Jag studerar noggrant olika element i materialet. Urvalet består av sju sjätteklassister, två sjundeklassister och fem åttondeklassister.</p> <p>Eleverna som går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus visade mycket bra kunskaper i svenska språket i denna undersökning. Speciellt bra reagerade deltagarna på situationer där de borde använda svenska snabbt i vanliga situationer. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år i olika kommunikationssituationer och ofta i informella inläringssituationer. Språket i uppsatserna var överraskande flytande och beskrivande vilket kan vara följd av att eleverna är vana vid att skriva på svenska. Trots att mängden undervisning i och på svenska har blivit mindre på högstadiet har elevernas kunskaper i svenska förblivit utmärkta. Kunskaper har säkert utvecklats men det är svårt att säga hur mycket de har förbättrats. Man kan i alla fall konstatera att skillnaderna mellan alla eleverna inte var särskilt stora då det gäller hela materialet och då man tar hänsyn till skillnaderna i elevernas åldrar.</p> <p>Påfallande var att läsförståelseuppgifterna i proven hade ett väldigt stort samband med prestationer i uppsatserna vilket betyder att de som fint klarar sig i läsförståelsetesten skriver även utmärkta uppsatser och vice versa men detta kan förklaras med att båda uppgiftstyperna kräver t.ex. stort ordförråd. En annan överraskning var att kunskaper i språkets struktur inte hade en stor betydelse då det gäller uppsatserna.</p>	
Uppslagsord: Andraspråksinläring, svensk skola, riksomfattande prov, uppsats	
Bibliotek/Förvaringsplats: Aalto bibliotek	
Övriga uppgifter:	

## **FÖRORD**

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

## INNEHÅLL

1 SYFTE, MATERIAL OCH METOD .....	4
2 SPRÅKINLÄRNING.....	7
2.1 Begreppet språk och språkinläring.....	7
2.2 Andraspråksinläring .....	10
2.2.1 Typiska drag för andraspråksinläring och individuella skillnader hos inlärare ....	10
2.2.2 Monitormodell.....	12
2.3 Inlärarspråket.....	14
3 TVÅSPRÅKIGHET OCH SPRÅKBAD .....	17
3.1 Begreppet tvåspråkighet.....	17
3.2 Språkbad.....	21
4 FORMELL OCH INFORMELL INLÄRNING.....	23
5 TRANSFER .....	26
6 HUVUDSATSER OCH BISATSER .....	29
7 SVENSKA SKOLAN I VARKAUS.....	32
8 ANALYS AV MATERIALET .....	35
8.1 Första riksomfattande provet.....	35
8.1.1 Beskrivning av provet .....	35
8.1.2 Resultat.....	36
8.2 Andra riksomfattande provet.....	41
8.2.1 Beskrivning av provet .....	41
8.2.2 Resultat.....	43
8.3 Sammanfattning av de riksomfattande proven och analys av resultaten .....	45
9 ANALYS AV ELEVERNAS BERÄTTELSE.....	47
10 IAKTTAGELSER GÄLLANDE HELA MATERIALET .....	54
11 SAMMANFATTNING.....	61
LITTERATUR .....	63

BILAGOR .....	
Bilaga 1: Det första riksomfattande provet .....	
Bilaga 2: Det andra riksomfattande provet .....	
Bilaga 3 : Tabeller 6 och 7 .....	

## 1 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

Människans språk skiljer sig på många sätt från djurs sätt att signalera till varandra. Språket som människan använder är mycket mera invecklat och det innehåller flera tecken och nyanser samt mera variation än djurs kommunikation. Tecken i människans språk är godtyckliga och konventionella, medan djur använder signaler. Varje människa lär in ett eller flera språk någon gång i sitt liv. Vi använder språket varje dag och därför är det viktigt att forska i både första- och andraspråksinläring. Inläring kan ske i landet där man talar språket eller någon annanstans, utan undervisning eller med hjälp av den. Flera olika element medverkar till inlärningsprocessen.

I denna avhandling skall jag redogöra för språkinläring och i synnerhet andraspråksinläring samt även tvåspråkighet. I denna undersökning är det i hög grad fråga om elever som lär sig svenska i en formell situation (dock oftast informellt när läraren och eleverna använder själva språket utan att tala om hur de använder språket) men de använder språket informellt i skolan och på skolgården. Svenska skolan i Varkaus är som ett litet svenskt område i hjärtat av Savolax och i skolan talar man nästan hela tiden endast svenska, och finska hör man på lektionerna i finska. Jag forskar i vad som händer när eleverna går i högstadiet. Jag studerar, hur deras kunskaper i svenska utvecklas eller förbättras när skolspråket blir finska i stället för svenska och de får undervisning i svenska endast några gånger i veckan. Jag behandlar även transfer därför att den obestridligt är en del av språkinläring. Jag skall studera elevernas kunskaper i svenska språket med hjälp av två riksomfattande prov och uppsatser eleverna har skrivit. Det finns inga tidigare undersökningar gällande likadana situationer.

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

Jag har olika dokument som jag har undersökt. Som material har jag två riksomfattande prov som SUKOL (språkläraryrket i Finland) har gjort. Båda proven är gamla (det första använde man i hela Finland år 2003 och det andra år 2004) och ursprungligen avsedda för niondeklassister som har börjat studera svenska i årskurs sju (s.k. B-svenskan). Jag har valt dessa prov eftersom man redan har använt dem och av den anledningen finns det färdiga statistiska uppgifter om proven. Statistiken omfattar hela Finlands resultat men den innehåller endast poängerna deltagarna har fått i hela provet. Jag har i några uppgifter räknat medelvärden trots att eleverna är relativt få. Jag skulle behöva större antal elever för att kunna få tillförlitliga värden men jag tror att dessa resultat anger i alla fall riktlinjerna. Ytterligare har eleverna skrivit berättelser som jag har studerat. Sjötteklassisterna har tagit del endast i det första provet men både sjunde- och åttondeklassisterna deltog i båda proven. Det senare provet är inte fullständigt gjort, vilket beror på att elevernas lärare inte hade tid att genomföra hela provet. De elever som går i årskurs sex har skrivit en berättelse och de som går i årskurs sju och åtta har skrivit två berättelser som jag har forskat i. Jag har studerat hurdana huvudsatser och bisatser eleverna har använt i sina berättelser och hur långa meningarna är. De som nuförtiden går i årskurs åtta tog del i det första provet våren 2004 (då de var sjundeklassister). Det andra provet gjorde de våren 2005. Sjundeklassisterna gjorde det första provet hösten 2004 och det andra provet tillsammans med de äldre eleverna våren 2005. Sjötteklassisterna tog del i det första riksomfattande provet i början av år 2005. Alla deltagarna gjorde provet i ett klassrum i en vanlig lektion utan hjälpmedel.

Metoden i denna avhandling är kvalitativ och denna undersökning kan kallas för en fallstudie. Detta innebär att jag har forskat i elevernas prov och deras berättelser noggrant som enskilda fall. Jag har inte räknat t.ex. förekomsten av vissa uttryck eller ord. Jag genomgår varje uppgift i båda proven och beskriver hur eleverna har klarat av uppgifterna. Resultaten i varje uppgift skall beskrivas i den ordning de har haft i proven. I slutet jämför jag elevernas resultat med hela landets resultat men det är möjligt endast när man tar provet som helhet. Först behandlar jag teorin som hör samman med forskningsdelen. Sedan beskriver och analyserar jag det första riksomfattande provet och sedan det andra. Därefter beskriver och rapporterar jag hurdana uppsatser eleverna har skrivit och hurdana huvud- och bisatser de har använt. Jag tar till och med hänsyn till  $V_2$ -regeln som jag senare skall förklara i denna avhandling. Jag skall även studera hur elevernas prestationer i olika uppgifter i de båda riksomfattande

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



## 2 SPRÅKINLÄRNING

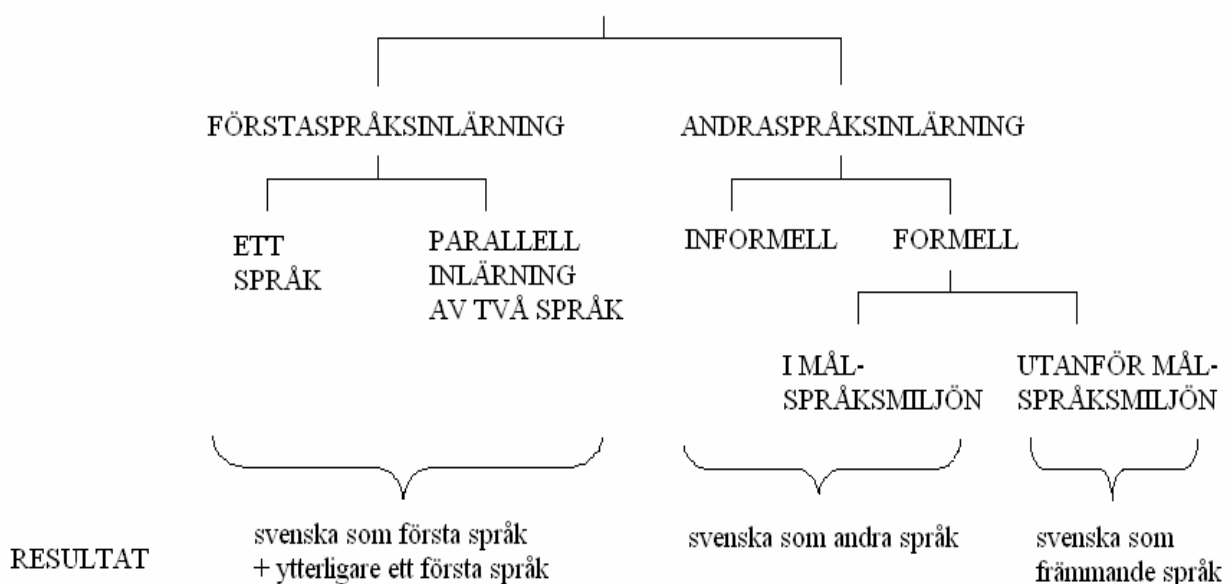
### 2.1 Begreppet språk och språkinläring

Med begreppet språk menar man först och främst naturliga språk som människorna använder och som vanligtvis förekommer i talkommunikation. Enstaka språk är möjliga tack vare människans språkförmåga och den icke-verbala kommunikationen stöder och följer den verbala kommunikationen. De naturliga språken som är symboliska har flera delsystem. Språkets struktur tillåter variation till exempel i geografiska och sociala förhållanden samt i olika situationer, och språket kan samtidigt påstås vara en autonom, social, kulturell, mental, biologisk och kognitiv företeelse. Specifika drag för användning av naturliga språk är bland annat att varje individ har förmågan att lära sig språket, det används ljud i kommunikation, meddelandets innehåll är oberoende av formen, innehållet har en konventionell relation till formen samt kommunikation är oberoende av omgivning. Språket har två grundläggande delsystem som heter ljudsystemet och betydelsystemet och språket grundar sig på att man sätter ljudet ihop med betydelsen. (Karlsson 1998, 1, 12.) Även andra levande varelser som till exempel maskar, fåglar och hundar kan kommunicera med varandra, men människans språk är mycket mera invecklat och det innehåller mera variation, flera tecken och nyanser (Karlsson 1998, 1). Språket används som kommunikationsmedel, och de mänskliga språkens tecken är både godtyckliga och konventionella, dvs. det finns inte nödvändigtvis samband mellan innehållet och uttrycket. (Linell 1984, 14-15.) Relationen mellan innehållet och uttrycket baserar sig på en tyst social överenskommelse, dvs. det finns inte nödvändigtvis någon naturlig orsak till varför till exempel precis ordet *häst* hänvisar till djuret som är en häst. Det finns dock ord som inte är så starkt godtyckliga och som härmar olika ljud. Dessa kallas för onomatopoetiska ord, och exempel på dessa är *ding dong* och *plask*. (Karlsson 1998, 13.)

Djurs kommunikativa beteende är till stor del helt eller minst nästan helt medfödd, med andra ord använder djur signalerna spontant medan människans språk är resultat av inläring. Biologiska förutsättningar och begränsningar medverkar dock alltid till inläringen av språk. Ett djur kan även lära in beteenden men de är bundna till vissa typer av situationer och det kan inte lära in abstrakta begrepp. Människan kan däremot anpassa de inlärdade uttrycken och orden till olika situationer och lära sig tala om abstrakta saker. Om ett djur försöker lära in

associationssystem med många förbindelser, tar det lång tid och det behövs ständig övning, och dessa system är svåra att förändra eller lära bort. Människan kan däremot lära in nya betydelser eller nya ord eller förändra betydelser utan ständig utövning. (Linell 1984, 16-17.) Enligt Linell (1984, 17-18) reagerar djuret automatiskt på situationer eller egenskaper, dvs. det ger speciella responser på speciella stimuli, medan människan kan tala stimulusoberoende om icke-närvarande, framtida eller hypotetiska situationer och händelser. Det är även möjligt för människan att ljuga, vilket djur inte kan göra. Både talaren och lyssnaren är medvetna om att de kommunicerar med varandra och de vet varför, hur och vad de talar om. Talaren förmedlar meddelandet avsiktligt, men djur är knappast medvetna om kommunikationen de tar del i. Vanligtvis är den mänskliga kommunikationen ömsesidig och interaktiv och rollerna brukar växla i diskussionen, medan kommunikationen hos djur är enkelriktad. (Linell 1984, 17-18.)

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



Figur 1 Olika typer av språkinläring och deras resultat (Viberg 1989, 9.)

Resultatet av förstaspråksinlärning är således svenska som första språk och eventuellt ytterligare ett annat förstaspråk, medan andraspråksinlärningens resultat kan vara antingen svenska som andra- eller svenska som främmande språk.

Barnets omgivning har en stor betydelse för språkutveckling och barnet använder språket på olika sätt beroende av situationen (Ericsson 1989, 107). När ett barn lär sig sitt första språk, är det fråga om *förstaspråksinlärning*. Man kan även använda termerna L1, språk 1 eller primärt språk om förstaspråket eller modersmålet. (Hyltenstam 1981, 14, 24.) I början lärs det första språket in i hemmet där miljön är personlig och man talar om konkreta ämnen. Bland annat interaktionen med jämnåriga vänner formar och utvecklar språket och när barnet går i skolan börjar det lära in mera abstrakta begrepp. Utvecklingen av det första språket hos invandrabarn kan eventuellt begränsas om barnet talar sitt modersmål endast hemma. (Viberg 1989, 9, 11-12.) Hyltenstam (1981, 15) betonar att när barnet lär in sitt första språk är modersmålslandet och målspråkslandet vanligtvis detsamma. Det handlar om förstaspråksinlärning även då barnet lär in två språk parallellt, vilket är möjligt om föräldrarna har skilda modersmål som de talar med barnet. Inlärningen av två språk parallellt kan tänkas vara mera likadant som inlärningen av ett språk från början än som inlärningen av två språk efter varandra. (Viberg 1989, 9-10.) Forskarna har konstaterat att det ofta är fråga om ett till sina huvuddrag likadant utvecklingsmönster i både förstaspråksinlärning och simultan inlärning av två språk. Basstrukturer lärs in på båda språken i samma ordningsföljd som då språket lärs in av enspråkiga barn. Om det finns balans i användningen av båda språken utvecklas de parallellt, men om det ena språket till exempel dominerar i omgivningen, kan det inverka starkt på det andra språket. (Viberg 1989, 10.)

Enligt Sajavaara (1999, 81) är universell grammatik ett omdiskuterat begrepp inom forskningen kring första- och andraspråksinlärningen. Begreppet är egentligen introducerat av Chomsky och det betyder att det finns element i det kognitiva systemet som är nödvändiga när man lär sig ett språk. Enligt denna uppfattning har den universella grammatiken anknytning till utvecklingen av ett språk och den utformar språket när inläraren har kommit i kontakt med det. Forskarna är fortfarande oeniga om den universella grammatiken står till förfogande när man lär sig ett andraspråk.

## 2.2 Andraspråksinlärning

### 2.2.1 Typiska drag för andraspråksinlärning och individuella skillnader hos inlärare

När man har lärt in ett språk ordentligt och börjar lära sig ett annat språk, kallas det för *andraspråksinlärning*. Denna situation kan vara inlärningen av ett andra, tredje eller senare språk. Andraspråksinlärning kan vara antingen informell (språket lärs in på egen hand) eller formell (inlärningen sker med hjälp av undervisning), och språket lärs vanligtvis in i målspråkslandet. (Hyltenstam 1981, 14-15; Viberg 1989, 9-10; Gass & Selinker 1994, 4.) Även inlärares modersmål medverkar i andraspråksinlärningen, vilket är en av orsakerna till att inlärningsgången är olik hos olika barn. (Gass & Selinker 1994, 92.) Överföringen av drag från modersmålet eller ett annat redan inlärt språk till målspråket kallas för *transfer* (Hyltenstam 1981, 24; Viberg 1989, 11, 51).

Termerna L2, språk 2 och sekundärt språk används när det är fråga om ett språk man lär in efter förstaspråket, men detta språk kan även kallas för L3, L4, L5 osv. enligt ordningsnumret som språket har för inlärares. Om L2 fungerar som modersmålet, inlärares använder det ofta och han kan språket väldigt bra, kan man tala om andraspråk. Ett *främmandespråk* är ett kontaktinstrument med hjälp av vilket inlärares kommunicerar med talare av detta språk. Man talar även om främmandespråk om språket används i kommunikationssituationen där ingen av deltagarna behärskar andras modersmål utan alla använder ett tredje språk. Den typiska miljön för främmandespråksinlärning är modersmålslandet. (Hyltenstam 1981, 14-15, 23-24.) Man kan få eller vara tvungen att lära sig ett andraspråk bland annat eftersom man emigrerar, flyttar utomlands för att arbeta, arbetar på ett internationellt företag eller reser utomlands. Ett nytt språk kan läras in även för allmänbildningens skull eller om det är föreskrivet av läroplanen samt om man själv vill. Detta leder till att inläringssituationer och inlärare kan vara väldigt olika. (Dufva 1999, 36.) Viberg (1989, 12, 92) noterar att det är fråga om ett barn när man talar om förstaspråksinlärning men när man talar om andraspråksinlärning kan åldern vara en viktig variabel. Utöver åldern kan bland annat begåvning och personlighet påverka inlärningen av språk och de förklarar varför olika individer lär in språket på olika sätt. Forskarna är eniga om de stora skillnaderna mellan vuxna och barn när man talar om andraspråksinlärning. Mest har man fäst uppmärksamhet på uttalet. Åtskilliga studier har visat att om man börjar lära in målspråket före puberteten har man bättre möjligheter att lära sig

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

Det betyder mera hur tidigt man börjar lära in språket än hur länge man lär sig det. Forskningarna har även visat att äldre inlärare lär sig snabbt i början. (Krashen 1982, 43; Viberg 1989, 94; Ellis 1995b, 106-107.) Orsaken till detta kan t.ex. vara att en vuxen inlärare kan tänka abstraktare och utnyttja språkets grammatiska regler bättre än ett barn (Viberg 1989, 94; Ellis 1995b, 108). Vuxna kan lättare och medvetet lägga allt på minnet och utnyttja varierande strategier de har lärt in tidigare vilket kan göra inläringen snabbare (Sajavaara 1999, 89). Det finns flera undersökningar om vad inläringsskillnaderna mellan vuxna och barn beror på. En vanlig förklaring är att det finns en särskild kritisk period för språkinläringen som sker före puberteten (Sajavaara 1999, 82). Enligt några forskare är språkförmågans lokalisering till vänstra hjärnhalvan färdig vid denna ålder, vilket även kallas för lateralisering. Andra forskare påstår däremot att lateraliseringen är en process som sker redan tidigare eller under årens lopp. (Viberg 1989, 94-95; Ellis 1995b, 107-108.) Det är även möjligt att barn endast verkar vara framgångsrikare än vuxna eftersom de inte behöver använda språket i likadana situationer som vuxna och de infödda talarna förhåller sig olika till barn och vuxna (Viberg 1989, 95-96).

Sajavaara påstår (1999, 90-91), att när man blir äldre har de affektiva faktorerna större roll i språkinläringen än tidigare. Äldre inlärare blir lättare utsatta för inflytande av utomstående faktorer och vuxna kan till exempel vara rädda för att andra skall börja skratta när de talar främmande språk. De kan även uppleva inflytandet som ett hot mot identiteten och försöker därför skydda sig mot det. Människor som har olika intellektuella begåvningar lär sitt första språk in på likadana sätt. Sajavaara konstaterar, att när det gäller formell inläring av ett språk har intelligens en större roll eftersom den hjälper individen att lägga allting på minnet, och detta är en central faktor i formell inläring. Enligt honom är den språkliga begåvningen svår att definiera, eftersom de som lär in språk lätt är vanligtvis bra även på andra inläringssuppgifter. Man talar om integrativ och instrumentell motivation av vilka den integrativa betyder att inläraren vill identifiera sig med dem som talar målspråket och den för med sig bättre inlärningsresultat än den instrumentella motivationen som däremot kan vara till exempel att klara sig bra i ett prov för att få betyg eller en arbetsplats. Instrumentell motivation fungerar bra men på kort sikt och i begränsade områden. (Sajavaara 1999, 90-91.)

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

### 2.2.2 Monitormodell

Inlärares formar själv ett regelsystem ur yttrandena han hör och ser utan undervisning. Sådan inläring kan kallas för *implicit inläring*. *Explicit inläring* betyder däremot att inlärares får hjälp från i ord formulerade regler som läraren eller grammatikboken ger men denna inläringstyp är inte densamma som formell inläring som jag senare skall förklara grundligare. Implicit inläring hör till alla inläringssituationer eftersom det alltid finns övningar där man är tvungen att arbeta utan lärare eller grammatikböcker, till exempel konversationsövningar eller textläsning. (Viberg 1989, 113.)

Stephen Krashen har utvecklat en modell som är känd inom forskningen kring andraspråksinläring. Centralt i hans fem hypoteser är begriplig input som betyder att de andras språk anpassas på det viset att det nästan motsvarar inlärares kunskaper i språket. (Gass & Selinker 1994, 144, 146; Sajavaara 1999, 85.) En sådan input kallas även för *intag*. Språket borde vara en aning svårare än inlärares språkliga nivå för att det skulle vara ändamålsenligt. (Viberg 1989, 115.) Detta kallas för *inputhypotes*. Enligt Krashen tillägnar barnet sig språkets regler i en viss förutsägbar ordning (*hypotesen om den naturliga ordningsföljden*) och han skiljer mellan två typer av inläring, närmare bestämt *acquisition* (implicit inläring) som är en omedveten process och liknar barnets förstaspråksinläring samt *learning* (explicit inläring) som är medvetet och består av bland annat kunskaper i språket samt språkets regler inlärares känner till. Denna hypotes kallas för *explicit-implicit hypotes* (*the acquisition-learning hypothesis*). (Krashen 1982, 10, 12; Gass & Selinker 1994, 144-145; Sajavaara 1999, 85.) Inlärares bygger även upp ett språkssystem som kallas för *mental grammatik* och som utvecklas omedvetet och enbart med hjälp av implicit inläring.

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

Enligt *monitorhypotesen* kan man använda det medvetet inlärdas enbart som instrument när man kontrollerar själva språket. Den femte av Krashens hypoteser är *hypotesen om det affektiva filtret* (*affective filter hypothesis*) som betyder att då inläraren inte har bra motivation eller om hans attityder mot inläringen är dåliga är inläringens resultat också dåliga. (Gass & Selinker 1994, 145-147; Sajavaara 1999, 85.) Det finns tre förutsättningar för att monitorn skall kunna användas. För det första är tiden viktig eftersom inläraren måste ha tid att tänka på och använda reglerna. Den andra förutsättningen är att inläraren måste koncentrera sig på formen, han måste beakta hur man säger något, inte bara vad man säger. Till slut måste inläraren känna till regeln han skall använda. (Krashen 1982, 16; Gass & Selinker 1994, 145-146.) Monitorn, som är ett slags kontrollsystem, innehåller de regler som är resultat av den explicita inläringen. Som sagt måste inläraren ha tid för att kunna utnyttja monitorn. I kommunikationssituationen bildar inläraren yttranden först med hjälp av den mentala grammatiken. Om han har tid, kan han kontrollera och förbättra yttrandet med monitorn innan han uttrycker det. Krashen har påstått, att det finns individuella skillnader när man talar om användningen av monitorn. (Viberg 1989, 114.) Den som överanvänder monitorn talar långsamt och osäkert eftersom han kontrollerar sitt tal för mycket medan underanvändaren inte lägger så stor vikt vid om formen är alldeles korrekt eller han inte har lärt sig använda monitorn tillräckligt bra. (Krashen 1982, 19.)

Bland annat Krashens påstående om att det explicit inlärdas materialet aldrig skulle kunna bli implicit har fått kritik (Sajavaara 1999, 85). Viberg hävdar (1989, 115-116) att med hjälp av träning kan de kontrollerade processerna, dvs. det explicit inlärdas materialet, i framtiden bli automatiserade och kan således användas utan stor uppmärksamhet och strukturen behärskas i kommunikationssituationer. Enligt Krashen talar den som överanvänder monitorn långsamt och trevande. En annan förklaring till långsamt tal kan helt enkelt vara situationen. Till exempel i en testsituation kan inläraren börja fästa avseende vid något han inte vanligtvis noterar och som egentligen redan är en automatiserad process, vilket leder till att talet blir långsammare och osäkrare än i en normal situation. Krashen tror att den explicita inläringen med hjälp av undervisning betyder framför allt att inläraren lär sig i ord formulerade regler utantill. Andra forskare påstår dock att inläraren kan bli mera medveten om språket även då läraren presenterar språkliga exempel utan att berätta om bestämda regler. Gass och Selinker

(1999, 149) noterar att enligt Krashen består monitorn av inlärd kunskaper vilkas uppgift är att redigera yttrandena. Det betyder för sin del att monitorn enbart kan användas när man producerar yttrandena, inte när man tolkar och försöker förstå språket. Gass och Selinker hävdar att detta inte är möjligt utan inläraren måste kunna använda inlärd kunskaper även när han tolkar talet.

### 2.3 Inlärarspråket

Inläraren utvecklar ett särskilt språksystem som kan innehålla element från både målspråket och modersmålet men det består även av andra element. Detta system kallas för inlärarspråk. (Ellis 1995b, 47; Gass & Selinker 1994, 11.) Flera forskare har fördjupat sig i att forska i inlärarspråket, vilket har lett till att fenomenet har många olika namn, till exempel *approximative system*, *idiosyncratic dialect* samt *transitional competence* (Ellis 1995b, 47). Ett inlärarspråk är ett språksystem som kan innehålla många fel. Det följer bestämda regler som kan skilja sig starkt från målspråkets riktiga regler. Hela tiden utvecklas reglerna i riktning mot de korrekta reglerna i målspråket. (Viberg 1989, 30; Ellis 1995b, 50-51.)

Enligt Viberg (1989, 30) är *förenkling*, *övergeneralisering*, *helfraser* och *andra oanalyserade element*, *innovationer* samt *kompensatoriska element* kännetecknande för inlärarspråket på alla nivåer, dvs. i samtal och text, lexikon, morfologi, syntax och fonologi. Även andra generella drag som *undvikande* samt *element från andra språk än målspråket* är typiska för inlärarspråket. Förenklingen kan betyda bland annat utelämnningar av olika slag. Framför allt utelämnas grammatiska formord som är redundanta, dvs. förutsägbara eller förmedlar litet ny information. På tidiga stadier av språkinläring utelämnas oftast artiklar, pronomen, verbet *vara*, hjälpverb och prepositioner. (Viberg 1989, 31-32.) Exempel på utelämnade böjningsändelser (morfologisk förenkling) kan vara *många kompis* (i stället för *många kompisar*) och *sova hemma* (i stället för *sover hemma*). Utelämnade satsled är exempel på syntaktisk förenkling, till exempel *jobba inte* i stället för *de jobbar inte*. På det fonologiska planet favoriseras KV-stavelser, dvs. stavelser som består av en konsonant och en vokal. Inläraren kan uttala ordet *krona* som [ro:n] eller *blir* som [bilir]. Detta kan även bero på inlärares modersmål, då det är fråga om transfer. Bland annat i finskan är det inte möjligt att ha konsonantkombinationer i början av ett ord, vilket kan vara orsaken till att finskspråkiga inlärare uttalar orden som [ro:n] och [bilir]. (Viberg 1989, 31-32.) Viberg (1989, 32) hävdar,



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

Åke Viberg (1989, 32) påstår att förenklingen även kan vara lexikal. Överanvändning av vanliga ord och *överextension*, (dvs. inläraren använder ett ord utöver dess normala tillämpningsområde), är vanliga hos inläraren. Inläraren använder ofta allmänna ord i stället för specifika ord, även om han känner till de riktiga uttrycken. Det kan ta lång tid innan inläraren kan plocka det rätta ordet fram ur minnet tillräckligt automatiskt för att kunna använda ordet i normal kommunikation. När en regel tillämpas för generellt, talar man om övergeneralisering. Inom morfologin övergeneraliseras ofta vanliga böjningsändelser, till exempel *köpade* (i stället för *köpte*). På den syntaktiska nivån kan vissa regler tillämpas utöver sitt egentliga omfång. Ett exempel på detta är *Plötsligt jag såg min kompis* (i stället för *Plötsligt såg jag min kompis*) där inläraren har tillämpat rak ordföljd i sammanhang där det inte borde tillämpas. (Viberg 1989, 32, 34.)

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

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

En viktig skillnad mellan första- och andraspråksinläring är helfrasinläring. Redan från början kan en andraspråksinlärare imitera långa yttranden, medan förstaspråksinläraren använder bara isolerade ord. När barnet som lär sig sitt första språk kan yttra två ord efter varandra kan det inte imitera mera komplicerade yttranden utan det lyckas först senare. En andraspråksinlärare kan lära in långa yttranden som oanalyserade enheter utan möjlighet att variera strukturen men han förstår dock helhetsbetydelsen. Detta kallas för helfrasinläring. Ordets ändelser kan läras in i oanalyserad form, dvs. en böjd form av ett ord används som om den utgjorde ordets grundform. Ett exempel på detta är ordet *tungt*. Inläraren kan vara omedveten om att ordet har en ändelse *-t* och han använder ordet som grundform. (Viberg 1989, 36-38.)

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

*uppa* (i

betydelsen *ställa upp*). Många nya ord som är bildade enligt svenskans regler måste klassificeras som avvikelser eftersom de dubblar redan existerande ord. Det handlar om *approximation* när inläraren använder i stället för det korrekta ordet ett närbesläktat ord som inte är helt korrekt i sammanhanget. Ordet kan dock antas vara begripligt för lyssnaren. Approximation är en medveten företeelse där man överskrider ordets normala användningsområde. (Viberg 1989, 39-40.) Viberg (1989, 35-36) konstaterar, att inläraren kan använda svåra strukturer, ord eller svåra ljud i betydligt liten utsträckning eller helt undvika dem i målspråket. Om inläraren inte har en direkt motsvarighet på modersmålet till en struktur på målspråket är det möjligt att han undviker den. Detta händer trots att inläraren kan behärska strukturen bra. Inläraren kan undvika även ord som saknar direkt motsvarighet på modersmålet och använder i stället för det rätta ordet ett ord med besläktad betydelse. Forskarna har noterat, att även ett barn som lär sitt modersmål kan undvika svåra ljud, vilket inte är så dominerande hos vuxna inlärare. Däremot påstår Gass och Selinker (1994, 90), att när det finns åtskilliga likheter mellan målspråket och modersmålet kan inläraren misstänka att likheterna är inkorrekta. Då undviker inläraren dessa strukturer.

Viberg (1989, 41) noterar, att både inlärarens modersmål och andra språk inläraren behärskar kan påverka inlärarspråket. Framför allt om inläraren behärskar ett språk som är mera närbesläktat med målspråket än modersmålet är, kan han hämta element från det andra språket. Om detta händer omedvetet är det fråga om transfer. Om inläraren medvetet utnyttjar element från andra språk handlar det däremot om *lån* eller *kodväxling*. (Viberg 1989, 41.) Enligt Viberg (1989, 63-65) och Ellis (1995b, 59-61) finns det vissa inlärningsgångar olika inlärare följer. Forskarna har kunnat konstatera att även inlärare med olika modersmål följer likadana gånger när det gäller bestämda språkliga strukturer. Bland annat ja/nej-frågan och frågeordsfrågor har visat sig vara några av de strukturer som följer en viss inlärningsgång. Till exempel när inläraren lär sig frågesatser, brukar han i början bara upprepa frågor eftersom han ännu inte kan själv spontant bilda frågor. Efter detta stadium börjar inläraren använda stigande intonation som signal för ja/nej-frågan. Senare börjar han producera frågeordsfrågor, först utan inversion och senare med den. Då behärskas inversionen även i ja/nej-frågor och till sist lär han sig indirekta frågesatser. (Ellis 1995b, 60-61.) Trots att olika inlärare kan

passera språkinlärningsstadierna i samma ordningsföljd, kan inläringstakten skifta kraftigt (Viberg 1989, 69). U-formad inläring är en företeelse som avviker från lineär utvecklingsgång. När inläraren lär in en viss struktur, når han först en hög nivå men sedan behärskar han den sämre. Till slut kan inläraren använda strukturen korrekt igen, och utvecklingsgången sker således i U-form. Orsaker till detta kan vara olika, till exempel att inlärarens bearbetningskapacitet blir överbelastad eftersom kunskaper i målspråket utvecklas inom andra områden. En annan orsak till U-formad inläring kan vara undervisning som inriktar sig endast på bestämda strukturer i språket medan andra strukturer stannar i bakgrunden. (Viberg 1989, 72-74.)

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

### 3 TVÅSPRÅKIGHET OCH SPRÅKBAD

#### 3.1 Begreppet tvåspråkighet

Enligt Ulla Laurén (1991, 23-24) måste barnet få kontakt med båda språken före tre års ålder för att kunna lära in dem parallellt och bli tvåspråkigt. *Den tidiga och sentida tvåspråkigheten* bör skiljas åt, och det är fråga om den tidiga tvåspråkigheten om den utvecklas innan barnet är ungefär 11 år gammal. Enligt Koppinen, Lyytinen och Rasku-Puittonen (1989, 87) har man definierat tvåspråkighet enligt inläringstid och -plats, stadium av språkkunskaper och

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

Det finns olika teorier om hur parallell inläringen av två språk sker. Parallell förstaspråksinläring skiljer sig från andraspråksinläring eftersom då är inget annat språk etablerat, utan barnet lär in två språk samtidigt. Å andra sidan är det inte heller fråga om enspråkig förstaspråksinläring, utan barnet måste arbeta med två skilda språkssystem. Det är möjligt att barnet kan hålla de båda språken isär eller det har ett gemensamt system för dem. Volterras och Taeschners studie (refererad i Viberg 1989, 10) handlar om trestegsmodellen i parallell förstaspråksinläring. Det första steget innehåller ett gemensamt system för båda språken där det finns ord från båda språken. Om barnet använder ett ord från det ena språket har det vanligtvis inte lärt in motsvarande ord i det andra språket. I detta steg är således tvåspråkiga sammansättningar och hybridord vanliga. I det andra steget hålls lexikala system isär medan syntaxen är ännu gemensam för båda språken. I det sista steget i trestegsmodellen har barnet skilda lexikala system och syntaxer för båda språken. (Viberg 1989, 10.)

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

bakgrunden. På 1960- och 1970 -talen talade man om fullständig tvåspråkighet och halvspråkighet. Ett halvspråkigt barn lever i en tvåspråkig miljö men inget språk har utvecklats tillräckligt bra. Nuförtiden talar man hellre om två- eller flerspråkighet av olika grad. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puittonen, 1989, 87.)

Koppinen, Lyytinen och Rasku-Puittonen (1989, 87-88) konstaterar, att i *funktionell tvåspråkighet* är det ena språket lättare att använda i en viss situation medan det andra språket dominerar i andra situationer. Bland annat när man uträttar sina ärenden kan man använda majoritetens språk, eftersom då får man betjäning lättare och snabbare, men om man vill berätta om sina känslor till älsklingen går det lättare med det gemensamma modersmålet. Man kan använda även begrepp *erfarenhetsmässig tvåspråkighet* när individen känner sig vara tvåspråkig och behärska båda språken lika eller nästan lika bra samt han identifierar sig med talare av de båda språken. Språkgemenskap kan anse individen som tvåspråkig och acceptera honom i jämstark kommunikation i båda grupperna. När det gäller motivation i språkinläring kan man tala om *social, politisk, koloni- eller kulturell tvåspråkighet*. Inläraren kan studera ett andraspråk för att kunna förstå kultur och dess representanter, då det är fråga om social tvåspråkighet. Det handlar om politisk tvåspråkighet när minoriteten tvingas att lära sig majoritetens språk. Om erövraren kräver tvåspråkighet kan man tala om kolonitvåspråkighet. Koppinen, Lyytinen och Rasku-Puittonen (1989, 88) påpekar, att om tvåspråkigheten inte utvecklas naturligt, kommer flera frågor upp, bland annat om undervisning i ett andraspråk är till skada och hur tidigt det borde börjas. Det finns inga entydiga svar, men följande element som hör ihop med språkomgivningen har visat sig vara främjande: barnets modersmål är dominerande språk i omgivningen och/eller det har en hög status, föräldrarna har en relativt hög social-ekonomisk ställning, föräldrarna (och barnet) har frivilligt valt den tvåspråkiga omgivningen samt man stöder barnets modersmål systematiskt med hjälp av ständig undervisning. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puittonen 1989,87-88.)

Barnet måste nå en viss nivå i behärskning av ett språk för att undvika de negativa inflytanden tvåspråkigheten kan föra med sig. Denna är en miniminivå för kognitiv utveckling. När barnet lyckas nå en hög nivå i båda språk, börjar de positiva verkningarna av tvåspråkig undervisning framträda. Om barn har gått över miniminivån i gynnsamma omständigheter har de nått bättre resultat än enspråkiga barn bland annat i allmän intellektuell utveckling, idérikt, uppfinningsrikt tänkande, medveten och analyserande relation i språket och i förmågan att märka språkets förbindelser samt i att kunna märka nonverbala meddelanden. Dessa resultat

har man förklarat med att en tvåspråkig miljö bjuder mera erfarenheter och inläraren är tvungen att utveckla flexibla inlärningsstrategier för sig själv. Utöver dessa måste han lära sig relativt snabbt skilja det som är väsentligt, till exempel hålla de fonetiska och semantiska dimensioner och språken isär. (Koppinen, Lyytinen och Rasku-Puittonen 1989, 89.)

Tove Skutnabb-Kangas har definierat begreppet tvåspråkighet med hjälp av fyra kriterier, nämligen *ursprung* (bakgrund), *språkfärdighet* (kompetens), *språkanvändning* (funktion) och *identitet* (attityder). Dessa kriterier har man använt även för att kunna skilja vilket av två språk som är personens modersmål eller primärspråk. (Skutnabb-Kangas 1988, 61-62; Sundman 1999, 38.) Enligt det första kriteriet är personen tvåspråkig om han har ett tvåspråkigt ursprung, t.ex. om han har vuxit upp i ett två- eller flerspråkigt hem eller om han har använt ett språk jämsides med ett annat språk som kommunikationsmedel redan från början. Den språkliga kompetensen innehåller flera delfärdigheter, vilket gör det svårt att definiera personens språkfärdighet. Dessa delfärdigheter kan vara utvecklade på olika sätt både hos en tvåspråkig och hos en enspråkig person, vilket leder till att forskningen av varje delfärdighet behövs för att kunna använda språkfärdighet som ett kriterium på tvåspråkighet. Enligt detta kriterium är personen tvåspråkig om han behärskar två språk fullständigt, lika bra eller hans kunskaper i båda språken är likadana som en infödd talare skulle ha. Han borde kunna uttrycka fullständiga meningar med det andra språket och känna till och behärska flera grammatiska strukturer som hör till det andra språket samt han borde ha haft kontakt med det andra språket. Personen borde förstå tal, tala själv, läsa och skriva och förstå skriven text. (Skutnabb-Kangas 1988, 63; Sundman 1999, 38-39.) Ytterligare en faktor bör minnas när det är fråga om språkfärdighet, nämligen att det inte är alltid entydigt, hurdant språk som anses vara korrekt språkbruk. Det korrekta språkbruket kan variera i olika situationer, socialt och regionalt. (Sundman 1999, 39). Om en person använder två språk, kan han vara tvåspråkig enligt språkanvändningskriteriet (Skutnabb-Kangas 1988, 63). Sundman konstaterar dock att denna definition utesluter personer som behärskar flera språk men inte kan använda dem på grund av förhållandena (Sundman 1999, 40). Även identitetskriteriet är ett invecklat begrepp. Personen kan anses vara tvåspråkig om han själv identifierar sig med två språk, kulturer och språkgrupper. Även andra anser honom vara tvåspråkig. (Skutnabb-Kangas 1988, 63; Sundman 1999, 41).

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

fullständigt. Kriterier är även i flera fall för vidsträckta och de definierar inte tillräckligt noggrant, vad en person borde behärska i varje område. Man vet inte heller, med vems språkkunskaper bör personens språkkunskaper jämföras. (Skutnabb-Kangas, 1988, 64-65.) Man bör välja kriteriet enligt definierandets avsikt och tvåspråkighet bör definieras varje gång man använder begreppet. När man försöker definiera både om man är flerspråkig och i vilka språk, blir definitionerna varierande. Detta beror på att det finns skillnader mellan olika kriterier och definitionen är beroende av vilket kriterium man väljer. (Skutnabb-Kangas, 1988, 67.)

### 3.2 Språkbud

Språkbud är en språkundervisningsmetod som riktar sig till barn som talar majoritetens språk och metoden är avsedd för inläringen av ett eller flera språk. Skolämnerna lärs ut både på modersmålet och på något annat språk. En del av aktiviteterna sker på förstaspråket för att modersmålets utveckling skall garanteras. (Laurén 2000, 38-39.) Laurén (2000, 16) påpekar, att modersmålet har en betydande roll i det tidiga fullständiga språkbudet, och enligt honom verkar modersmålet utveckla sig bättre än i en normal klass. Vem som helst kan lära in ett andraspråk och t.o.m. flera än endast ett språk med hjälp av språkbud.

Det tidiga språkbudet börjas redan i daghemmet, och enligt Laurén är de vanliga språkundervisningsmetoderna för teoretiska för barn som är så unga och således passar dessa metoder inte för daghemmet. Å andra sidan är språket ingen abstrakt företeelse utan aktivitet, och med hjälp av språket lever och upplever vi livet – vi roar oss, utvecklar nya idéer och leker. (Laurén, 2000, 17.) Man kan arbeta kring olika teman och man har ett gemensamt uttrycksområde men det förekommer även nya yttranden och fraser, till exempel uttryck om årstiderna och vädret. Då skapar man en gemensam begreppsvärld och man uppnår förmågan att uttrycka händelser som hänger ihop med denna värld. Läraren och eleverna kan byta tankarna med varandra på språkbudspråket. Redan från början är språkbudspråket ett språk för aktiviteter. Språkbud fungerar bäst när budspråket talas i omgivningen. När undervisningen sker på ett andraspråk, märker läraren bättre om eleven inte förstår läraren eller läroboken. Om undervisning sker på förstaspråk är det svårare att märka brister på språkkunskaper innan det är för sent, eftersom ord och uttryck verkar bekanta och man reagerar inte på svårigheter med förståelse. (Laurén, 2000, 19-21.)

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

Det tidiga språkbudet börjar som sagt i daghemmet medan det försenade börjar i årskurs fyra eller fem när eleverna är ungefär nio eller tio år gamla. Det sentida språkbudet börjar fyra år senare. I alla varianter är programmet tvåspråkigt, och i det tidiga språkbudet talar man bara badspråket i daghemmet och i den första årskursen. Läraren får använda bara ett språk med en grupp. Enligt Laurén har man fått bra resultat i språkbud. Det tidiga språkbudet ger bästa resultat men det försenade och sentida språkbudet är också effektiva sätt att lära in språk. I de två senare är både eleverna och föräldrarna motiverade och elevgrupperna är jämnare och socialt ganska likadana med varandra. (Laurén 2000, 42-43.) Enligt mängden av undervisning i språkbudspråket skiljer man mellan fullständig och partiell språkbud. I Finland har man genomfört det tidiga fullständiga språkbudet, och det första började 1987 i Vasa. (Laurén 2000, 40-41.) Om man försöker få eleverna införlivade med den dominerande kulturen, är det möjligt att modersmålet blir delvis förlorat. Enligt Laurén kan denna leda till språkdränkning, vilket inte alls leder till tvåspråkighet. I undervisning används modersmålet i början, men senare används endast det andra språket. I USA har man genomfört tvåvägsspråkbud där hälften av eleverna har spanska och hälften engelska som modersmål. Undervisningen sker i princip lika mycket på båda språken, men turvis. (Laurén 2000, 39, 45.)

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



dem. Läraren fäster hela tiden uppmärksamhet vid barnens modersmål, deras intressen och deras förmågor i det andra språket. Elever börjar så småningom använda det andra språket när de känner sig mogna för det. I slutet av det första året i språkbildning kan man hela tiden arbeta med språkbildningsspråket och inläringen sker i samband med inläringen av innehållet. Läraren talar hela tiden språkbildningsspråk, men huvudvikten läggs alltid vid innehållet. I början är det viktigare att eleverna förstår och de behöver inte kunna aktivt producera yttranden. Läraren bör även tala mycket åt eleverna, och ord lärs in t.ex. i verkliga situationer och man förtydligar meddelandet med hjälp av bilder, gester och ansiktsuttryck. Eleverna lär sig först använda språket muntligt och senare skriftligt. Med hjälp av språklära görs inläringen av ord och olika strukturer effektivare. Regler undervisas inte separat, utan de korrekta strukturerna används i verkliga situationer. Senare analyserar man språkets strukturer och former noggrannare. Utgångspunkten är antagandet att språkbildning har positiv inflytande eftersom man uppmuntrar eleverna att ta egna initiativ samt man utnyttjar elevernas egna erfarenheter i undervisning. Läraren bör även åskådliggöra undervisning med hjälp av bland annat bilder, gester, ansiktsuttryck och lekar, vilket gör inläringssituationer verkliga och intressanta. Dessa grunder och språkbildningsdidaktik har med tiden blivit noggrannare och dagens språkbildningsdidaktik ser redan annorlunda ut än detta förslag. (Laurén 2000, 85-86.)

#### 4 FORMELL OCH INFORMELL INLÄRNING

Det är viktigt att notera att andraspråksinläring kan vara antingen *informell* eller *formell*. Om ett andra eller senare språk lärs in utan undervisning talar man om informell inläring, och om språket lärs in med hjälp av undervisning är det fråga om formell inläring. Man kan kalla den informella inläringen även för naturlig eller ostyrd inläring och den formella styrd inläring. Informell inläring sker alltid i en miljö där man talar målspråket och språkinläringssituationer är naturliga. (Hyltenstam 1981, 14; Viberg 1989, 11.) Begreppen *språktillägnande* och *språkinläring* bör hållas isär, eftersom språkinläring förekommer i styrda inläringssituationer medan språktillägnande vanligtvis sker omedvetet i naturliga språkinläringssituationer. (Hyltenstam 1981, 14.)

Om undervisning av ett andra språk sker i målspråksmiljön kombineras formell inläring med informell inläring som sker utanför skolan. Denna situation kallas ibland för *semiformell inläring*. När till exempel svenska lärs in som första språk kan man kalla det för *svenska som*

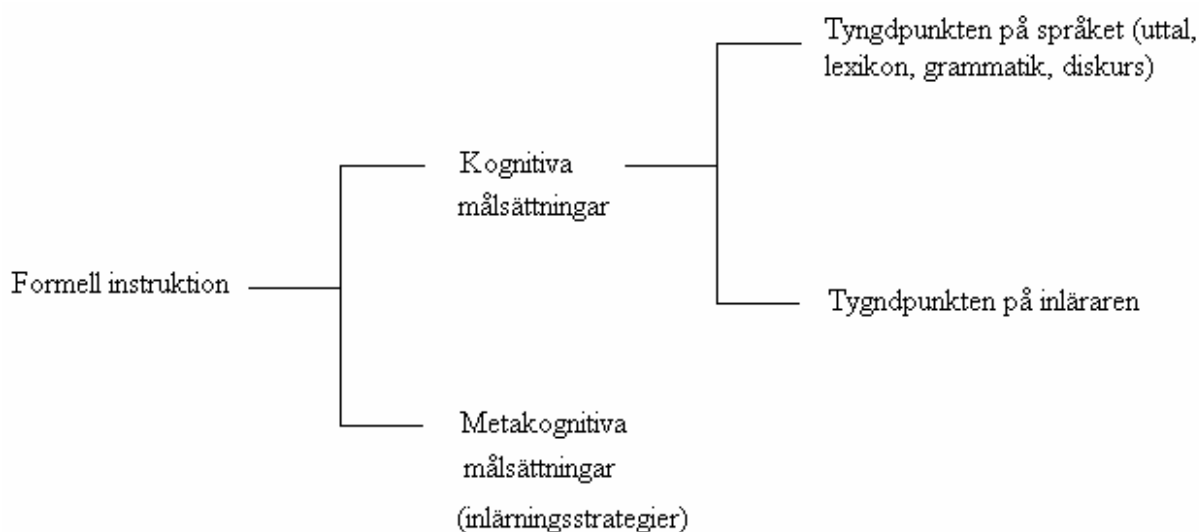
*första språk* medan inläring av svenska, efter att man redan har lärt in ett annat språk, kan kallas för *svenska som andra språk* om inläringen sker i målspråksmiljön. Om inläringen av svenska språket sker utanför målspråksmiljön kallas det för *svenska som främmande språk*. Benämningarna används inte alltid på samma sätt, vilket ibland kan vara förvirrande. (Viberg 1989, 11.) När språket lärs in utanför målspråksmiljön får inläraren inte nödvändigtvis höra språket annanstans än i klassrummet. Därför borde läraren fästa uppmärksamhet vid att berätta i en formell inläringssituation om sådana element som oftare förekommer i informella inläringssituationer. Inläraren borde få undervisning i hur man använder språket i samtalssituationer och hurdana yttranden som inte borde tolkas bokstavligt. (Muikku-Werner 1995, 152, 159.)

Enligt Hyltenstam (1981, 15) liknar första- och andraspråket varandra i det avseendet att kulturell socialisation medverkar till inläringen, även om inflytandet kan vara olik, medan ett främmandespråk fungerar endast som kontaktinstrument. Trots att inläraren kan lära in ett främmandespråk bra, hör han inte till språkgruppen eftersom han inte har språket som modersmål. I själva verket är det oftast fråga om både informell och formell inläring när man lär in ett språk, men vanligtvis är en av dem viktigare. Svenska barn lär in svenska först informellt och senare i skolan lär de språket in formellt. I inläring av ett främmandespråk får man lära sig språket informellt när man vistas i landet där språket används. (Hyltenstam 1981, 69.) Ellis (1994, 130, 136) talar om hur undervisning kan ses på två olika sätt: som interaktion och som formella anvisningar. Det finns flera undersökningar som har studerat om undervisning medverkar till andraspråksinläring. Med hjälp av dessa studier har man försökt konstatera undervisningens inflytande på två olika sätt: med hjälp av jämförelse mellan formell och informell inläring och med hjälp av undervisningsexperiment som är planerade för att kunna konstatera om undervisningen av vissa element visar resultat i inläringen. Det är svårt att definiera om skillnader mellan informell och formell inläring beror precis på den formella undervisningen eller på de speciella kommunikativa egenskaperna som interaktion i klassrummet har (Ellis 1994, 146). Man har dock fått forskningsresultat som påvisar att formella instruktioner kan ha en direkt verkan på inläringen av vissa språkliga drag. Speciella omständigheter krävs för att undervisningen skall fungera så effektivt som möjligt. (Ellis 1994, 161.)

De som har lärt in språket formellt behärskar det i genomsnitt bättre än de som lärt språket endast informellt, och undervisning underlättar inläringen av nyttiga uttryck. Formell

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

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



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

De formella instruktionerna kan delas in i kognitiva och metakognitiva målsättningar. I de kognitiva målsättningarna läggs huvudvikten vid utveckling av språklig eller kommunikativ kompetens, medan de metakognitiva målsättningarna lägger vikt vid effektiva inlärningsstrategier. De kognitiva målsättningarna kan delas i två typer beroende av om

instruktionernas tyngdpunkt ligger på språket eller på inläraren. Då undervisningens tyngdpunkt ligger på språket, kan målsättningar vara på en viss aspekt av fonologi, lexikon, språklära eller diskurs, och alla eleverna får likadan undervisning. Då man fäster mera uppmärksamhet vid inläraren, ligger målsättningarna fortfarande på vissa aspekter, men olika inlärare får olik undervisning. Man försöker få eleverna att använda effektiva inlärningsstrategier. (Ellis 1994, 611-612.)

## 5 TRANSFER

Terminologin kring transfer är varierande och i många fall oklar eftersom forskare har olika åsikter om hur begreppet borde definieras. Transfer kan till exempel tänkas vara överföring av element från ett tidigare inlärt språk till det för tillfället inlärd språket (Ericsson 1989, 110; Hyltenstam 1981, 24; Viberg 1989, 11, 51). Enligt Odlin (1993, 27) är transfer det inflytande som är resultat av likheter och olikheter mellan målspråket och ett av de tidigare inlärd språken. Somliga forskare använder hellre termen *cross-linguistic influence* eftersom den är bredare och mera neutral än transfer (Linnarud 1993, 48).

Man kan tala om positiv transfer när den förorsakar korrekta yttranden på målspråket, medan det är fråga om negativ transfer (som även kallas för *interferens*) om yttrandena blir felaktiga (Hyltenstam 1981, 24; Linnarud 1993, 47; Ellis 1995b, 22). Enligt Odlin (1993, 36) kan likheterna mellan modersmålet och målspråket förorsaka positiv transfer på många sätt. L1 kan påverka inläringstakten eftersom likheterna till exempel i de syntaktiska strukturerna kan underlätta inläringen av grammatik och göra processen snabbare. L1 och L2 måste till en viss grad vara likadana för att transfer skulle ske. *Omarkerade* element, dvs. sådana element som uppfattas som enklare eller regelbundnare än de andra, finns i alla språk. *Markerade* element uppfattas däremot som mera komplexa. Inläraren har ofta en tendens att transferera omarkerade element medan markerade element sällan blir transfererade. Inläraren har ofta svårigheter med element som inte har motsvarighet i modersmålet och är mera markerade i målspråket. Om element saknar motsvarighet men är mindre markerade är de lättare att uppfatta. Ökande grad av markering för således med sig inläringssvårigheter. (Viberg 1989, 52-53.)

Det finns tillräckligt med bevis (om än emellanåt oenhetliga) på att transfer som gäller diskurs ofta kan ske i andraspråksinläring. Flera undersökningar har redan fastställt anmärkningsvärda mellanspråkliga skillnader i diskurs. Några av dessa skillnader kan förorsaka missuppfattningar eller leda till tal eller skrivning på andraspråk som märkbart skiljer sig från målspråkets diskursnormer. Speciellt riskabla är missuppfattningar i artighet och koherens. (Odlin 1993, 69). Lexikala likheter mellan två språk kan påverka förståelse och produktion i andraspråksinläring. Ord som liknar varandra kan föra med sig semantisk, morfologisk och syntaktisk information, och en del kan vilseleda inläringen medan en del underlättar den. Allt vad man kan säga på ett språk, är i princip möjligt att uttrycka på alla andra språk, trots att det säkert är lättare att meddela vissa tankar på ett visst språk. (Odlin 1993, 83.)

Odlin (1993, 110-111) konstaterar, att om man fullständigt behandlade syntaktisk transfer, skulle man vara tvungen att ta med mycket mera än den nutida forskningen om ordföljd, relativsatser och negation. Men ändå kan man påstå att likadana tendenser som dessa tre har skulle komma fram om man forskade i andra områden i syntax. Transfer är en viktig faktor i inläringen av ordföljd, negation och relativsatser, men den står ofta i samband med andra inlärningsprocesser. Till exempel när det är fråga om relativsatser, påverkar de typologiska faktorerna i hög grad utvecklingen av syntax, bland annat hurudana bisatser används först (och hur skickligt). I inläringen av negation har man funnit bevis om utvecklingsgångar fast det förstås förekommer olikheter mellan olika individer. Ett-ords-negationer är vanligtvis det första steget, och även då varken inlärarens modersmål eller målspråket använder den preverbala negationen, kan användningen av den förekomma i början av inläringen.

Även när det är fråga om inläringen av andraspråkets fonetik och fonologi kan transfer eventuellt ha en betydande roll. Betydelsen av transfer är speciellt uppenbar i studier om vissa kontraster i uttal när inlärnarna har olika modersmål. (Odlin 1993, 127.) Man bör dock komma ihåg att transfer inte är den enda källan för skiljaktigheter mellan inlärarens och den nativa talarens språk (Odlin 1993, 69-70, 110, 127.) Som i språkinläring i allmänhet, finns det alltid individuella skillnader även när det gäller transfer (Odlin 1993, 130). Enligt Odlin (1993, 43,45) måste man finna fullgoda generaliseringar om språkets natur, närmare bestämt om språkliga universalbegrepp, för att kunna finna tillförlitliga generaliseringar om transfer. Strukturerna som skiljer sig i olika språk står ofta som brännpunkt inom forskningen och är viktiga för att man kan förstå mellanspråkliga relationer. Man har länge varit intresserad av

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

Odlin (1993, 28-29) noterar, att den systematiska jämförelsen mellan språk som är gjord av de kontrastiva analyserna är betydande för transferforskning. Det är lätt att notera de viktigaste kriterierna för kontrastiva analyser men utvecklingen av jämförelserna som grundar sig på dessa kriterier är svårare att konstatera. För att kunna förstå transfer fullständigt, behövs det mera än enbart strukturella jämförelser eftersom modersmålets inverkan står i växelverkan med de icke-strukturella faktorerna. Ytterligare en annan typ av jämförelse är tjänlig och ofta nödvändig för att kunna visa var transfer förekommer, nämligen jämförelse mellan olika grupper av inlärare som har olika modersmål. En idealisk kontrastiv analys skulle i hög grad innehålla samma information som idealisk grammatik av modersmålet och målspråket. Flera kontrastiva analyser bjuder nyttig information om språk de har jämfört, men ingen har kunnat göra en fullständig kontrastiv analys om ett språk. (Odlin 1993, 28-29.) Kontrastiv analys refererar ofta till förutsägelser som har grunder i jämförelser mellan språk. I själva verket är förutsägelseerna ofta baserade på information om inlärarens kunskaper som redan är bekanta för lingvisten och han har tolkat informationen med hjälp av mellanspråkliga jämförelser. En bra kontrastiv analys borde underlätta redogörelsen för varför transfer sker eller inte sker i en situation. (Odlin 1993, 35.)

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

språket. Detta kan dock leda till övergeneralisering, vilket kan störa inläringen. (Linnarud 1993, 48.)

Odlin (1993, 37-38) konstaterar, att det uppstår tre typer av fel till följd av likheter och olikheter mellan modersmålet och målspråket. Dessa fel heter översättningslån, ersättning samt förändringar av strukturer. När ett översättningslån används felaktigt, är det ett fel som är nära målspråkets struktur, till exempel när man översätter idiomatiska uttryck, men även vissa fel i ordföljden kan bero på översättningslån. Då inläraren däremot använder modersmålet former i målspråket, är det fråga om en ersättning. De som forskar i tvåspråkighet gör ofta en hänvisning till översättningslån och ersättningar när de talar om transfer. Därför kan det noteras, att för att transfer skulle ske, måste det alltid finnas en korrespondens mellan modersmålet och språket som lärs in senare. Inläraren kan även förändra målspråkets strukturer på grund av modersmålet strukturer. Ibland påverkar strukturerna i modersmålet även tolkningen av målspråkets yttranden, vilket kan leda till feltolkningar. Inläraren kan mena någonting helt annat med ett uttryck än en person som har språket som modersmål. (Odlin 1993, 37-38.) Eftersom de kontrastiva analyserna jämför språkliga system, är de mera relevanta för kollektiv än individuell uppförande. Man bör även notera, att varje inlärare är en individ som har sina egna erfarenheter, vilket utan tvivel kan medverka till all slags transfer. (Odlin 1993, 42.)

## 6 HUVUDSATSER OCH BISATSER

Huvudsatser kan grupperas i tre grupper vilka heter *påståendesatser*, *frågesatser* och *uppmaningssatser*. Ytterligare finns det bisatsformade huvudsatser. Det är inte nödvändigtvis den grammatiska formen som visar vad man vill uttrycka utan ofta använder man indirekta uttryck för att kunna vara artig. I sådana fall visar situationen hur yttrandena bör tolkas. (Hultman 2003, 279).

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

eller adverb. Ja-nej –frågor kan man svara på med *ja* eller *nej*. I en uppmaningssats är subjektet oftast inte med i den grammatiska formen men det kan dock förekomma i vissa fall. Vanligen uttrycker man uppmaningar med hjälp av andra formuleringar för att få meddelandet artigare sagt. (Hultman 2003, 280-281).

I påståendesatser kan subjektet stå antingen före (rak ordföljd) eller efter det finita verbet (omvänd ordföljd). Det finns till och med påstående huvudsatser som helt och hållet saknar subjektet men dessa satser förekommer oftast i skönlitteratur men dock även i sakprosa. (Hultman 2003, 289-291.) Det finita verbet står på andra plats i en påstående huvudsats, vilket kallas för  $V_2$  – regeln. *Fundamentet*, det inledande ledet i satsen, kan väljas ganska fritt, men vanligen utgörs det av subjektet eller av ett adverbial. Det finita verbet och resten av satsen följer fundamentet. Om subjektet inte är fundamentet kommer det efter det finita verbet. Därefter kommer satsadverbialet och i vissa fall även ett annat adverbial. Dessa satsled bildar satsens *mittfält*. *Slutfältet* innehåller det infinita verbet, ett eventuellt partikeladverbial, objekt, predikativ, egentligt subjekt eller objektliknande adverbial och de övriga adverbialen. (Hultman 2003, 291.) De sökande frågorna inleds med ett frågeord vilket kan vara till exempel *vem?*, *vad?*, *vilken?*, *hur?*, *när?* eller *varför?*. Frågeordet kan utgöra ett satsled antingen ensam eller det kan inleda en sats eller fras. Annars är ordföljden densamma som i påståendesatser och de sökande frågorna följer  $V_2$  –regeln. Ja/Nej – frågor inleds i sin del av det finita verbet men har igen samma ordföljd som påståendesatser och sökande frågor men följer inte  $V_2$  –regeln. Då satsadverbialet är emfatiskt betonat, kan det placeras framför subjektet, t.ex. ”*Känner inte jag dig?*”. Verbet i imperativform börjar uppmaningssatserna som inte följer  $V_2$  –regeln. Satserna saknar fundament och ofta subjekt. I övrigt har uppmaningssatserna samma ordföljd som påståendesatser. (Hultman 2003, 295-296.)

Enligt Hultman (2003, 282-283) kan bisatserna delas in i tre grupper enligt den syntaktiska funktionen satserna har. Dessa grupper heter *attributiva*, *nominala* och *adverbiella bisatser*. Mången gång är bisatserna delar av andra bisatser. De attributiva bisatserna inleds med subjunktionen *som*, ett relativt pronomen (*vad*, *vilken*, *vars*) eller ett relativt adverb (*när*, *där*, *dit*, *då*). De attributiva bisatserna är ofta relativa bisatser som fungerar som attribut till huvudord i en nominalfras. I restriktiva, dvs. begränsande, relativa bisatser kan *som* utelämnas om subjektet inte är det underförstådda ledet. Till och med annorlunda bisatser kan fungera som attribut, exempel på dessa är *att –satser* och *frågebisatser*. Nominala bisatser är för det mesta *att –satser* som har samma funktion som vanliga nominalfraser. Ofta är de även



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

Adverbiella bisatser fungerar vanligen som adverbial i verbfraser men kan till och med fungera som satsadverbial då de hänvisar sig till hela satsen. Hultman (2003, 287-288) har delat attributiva bisatserna i följande nio typer: *tidsbisatser*, *jämförande bisatser*, *ju –bisatser*, *generaliserande bisatser*, *orsaksbisatser*, *följdbisatser*, *avsiktsbisatser*, *medgivande bisatser* och *villkorsbisatser*. Ett exempel på tidsbisatser kan vara ”När aktiviteten i ekonomin ökar stiger skatteintäkterna.” och på jämförande bisatser ”... jag blir landsjuk liksom andra blir sjösjuka.”. Ju –bisatser anger en ökad proportion. Ett komparativt satsled inleds av *ju* och senare i den överordnande satsen svarar *desto* eller *dess* mot bisatsens *ju*, till exempel ”Ju längre du orkar, desto bättre går det.”. Om det jämförda ledet är subjekt i bisatsen, måste ett *som* tilläggas i meningen. Generaliserande pronomen (bland annat *vem som helst*, *vad som än*) eller adverb (t.ex. *var... än*) börjar dem generaliserande bisatserna som även kan fungera som nominal. Orsaksbisatser uttrycker orsak, t.ex. ”Jag äter inte därför att jag inte gillar den maten som serveras här.”. Följdbisatser handlar om följd och avsiktsbisatser om avsikt. Ett exempel på de medgivande bisatserna kan vara ”Många har fått jobb trots att de inte är behöriga.”. Villkorsbisatser anger villkor, t.ex. ”Spelet skulle kanske ha slutat annorlunda om laget hade kunnat använda sina goda chanser.”. Några villkorsbisatser kan ha samma form som en ja/nej –fråga. Dessa satser är underordnade men de har ingen bisatsform, t.ex. ”Springer de lösa måste de fångas in.”. (Hultman 2003, 283, 286-289.)

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

På samma sätt kan det finnas att –satsen som saknar att, t.ex. ”*Han trodde (att) han skulle svimma.*”. (Hultman 2003, 296-298.)

## 7 SVENSKA SKOLAN I VARKAUS

I Varkaus har det redan länge funnits människor med svenska som modersmål, och den 26 maj 1919 beslöt ett antal föräldrar grunda en förening, som fick i uppgift att ordna svensk skolundervisning. Det fanns ekonomiska svårigheter men ändå kunde den nya skolan starta samma höst med 18 elever på fyra klasser. Företaget A. Ahlström upplät gratis skollokaler och lärarbostäder. Ända till år 1949 arbetade skolan som en sexklassig samskola med en treklassig förberedande skola. Efter kriget blev de lägsta klasserna en sexklassig folkskola som fick statsunderstöd. Den treklassiga förskolan förblev privat ända till år 1975 då hela skolan blev en kommunal grundskola. Detta gav en stor ekonomisk lättnad till skolan. (<http://www.peda.net/veraja/varkaus/svenskaskolan>, 27.6.2005 kl.13.20.)

På 1950-talet fick skolan ekonomiskt stöd av bland annat Svenska Folkskolans vänner och nuförtiden får skolan stöd även av Brita Maria Renlunds Minnesfond. Med övergången till grundskola år 1975 bytte Privata svenska Folk- och samskolan namn till Svenska grundskolan i Varkaus. Skolan har under några år enbart haft elever med finska som modersmål men år 2004 fick skolan igen några elever som har svenska som modersmål. Detta betyder att dessa elever har subjektiv rätt till undervisning på svenska. Skolan har förstås alltid varit öppen för alla barn. Skolan värnar om både den finlandssvenska och den finska kulturen. Varje år firas bland annat Lucia och Runeberg, och till och med Kalevala är med i undervisningen. (<http://www.peda.net/veraja/varkaus/svenskaskolan>, 27.6.2005 kl.13.20.)

År 1973 grundade Svenska föreningen en Lek- och Förskola, och därefter har lekskolgruppen varit en viktig del av skolan och de arbetar med den numera kommunala Förskolan. Lekskolan tar emot till och med helt finskspråkiga barn som lär sig svenska redan innan de går i en riktig skola. Det påpekas, att man med jämna mellanrum har diskuterat skolans framtid som en separat enhet eller integrerad med en finsk skola. Dessutom understöder svenska fonder fortfarande Svenska skolan i Varkaus. En lösning kunde vara en form av privatisering. Tiden får utvisa hur det går, men personalen hoppas att skolan i någon form skall leva vidare. (<http://www.peda.net/veraja/varkaus/svenskaskolan>, 27.6.2005 kl.13.20.)

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

Enligt Vibergs indelning som jag presenterade i kapitel 2 är resultatet av undervisning i skolan svenska som främmande språk eftersom Varkaus ligger utanför målspråksmiljön. Men å andra sidan har skolan en liten egen svensk miljö eftersom man nästan hela tiden talar svenska, till och med på rasterna. Språkinläringssituationerna blir naturliga då man talar om vardagliga saker på svenska. Därför kan man hävda att eleverna vistas i målspråksmiljön när de är i skolan. Mot denna bakgrund kan man konstatera att språket ändå kan beskrivas som andraspråk. Svenskan används inte enbart som kontaktinstrument utan allt fungerar på svenska i skolan. En annan orsak till att språket i skolan kan beskrivas som svenska som andra språk är att inlärarna använder språket varje skoldag och de kan språket väldigt bra. Språket används och fungerar i skolan som modersmål. Allt detta leder till att man enligt språkanvändningskriteriet kan kalla eleverna även tvåspråkiga. Inläringssituationen i Svenska skolan i Varkaus kan dock vara parallell inläring av två språk (t.ex. då eleven talar både finska och svenska hemma) då eleven enligt ursprungskriteriet kan kallas för tvåspråkig. Funktionell tvåspråkighet är mycket möjlig hos eleverna, eftersom de använder svenskan hela tiden i skolan och de lär in skolbegrepp på svenska. Skolans språk blir således svenska medan utanför skolområdet används troligen alltid endast finska. Eleverna behärskar t.ex. språklära, matematik och alla läsåmnen på svenska medan de finska skolbegreppen är svårare för dem. Vissa begrepp måste undervisas även på finska för att eleverna skulle känna igen dem på högstadiet. Enligt språkanvändningskriteriet kan alla eleverna som går i Svenska skolan i

Varkaus vara tvåspråkiga. Enligt identitetskriteriet är eleverna däremot inte tvåspråkiga eftersom de inte vill identifiera sig med det svenska språket, den svenska kulturen eller språkgruppen. Eleverna lär sig att läsa och skriva först på svenska och undervisningen i finska börjar först i årskurs två. Alla talar svenska hela tiden, endast under lektionerna i finska använder eleverna och läraren finska språket. Eleverna lär in således språket både informellt och formellt, samt både explicit och implicit. I kapitel 4 presenterade jag fördelningen av formell instruktion. Då det gäller Svenska skolan i Varkaus kan man konstatera att de kognitiva målsättningarna är de viktigaste. Tyngdpunkten är både på språket och på inläraren. De metakognitiva målsättningarna är dock också viktiga och de noteras i undervisningen men i mindre utsträckning än de kognitiva. Eftersom skolan består av sammansatta klasser, måste olika individer få uppmärksamhet.

Det är önskvärt, att alla lärare skall ha svenska som modersmål, men det är mycket svårt att locka lärare från Svensk-Finland till en helt finsk omgivning. Dessutom konstateras det att under åren har det visat sig att finskspråkiga lärare med mycket goda kunskaper i svenska klarar utmärkt undervisningen i Svenska skolan i Varkaus. (<http://www.peda.net/veraja/varkaus/svenskaskolan>, 27.6.2005 kl.13.20.) År 2004 fanns det en lärare som hade finska som modersmål medan de andra lärarna var svenskspråkiga. Hösten 2005 har skolan två lärare med finska som modersmål, en svenskspråkig lärare och ett svenskspråkigt skolbiträde. Nuförtiden är Svenska skolan i Varkaus en liten skola med ungefär trettio elever. Största delen av eleverna har börjat skolan med lekskolan, därefter har de gått i förskolan och till sist i den egentliga skolan. Svenska skolan i Varkaus har utöver lekskolan och förskolan sex klasser (som är delade i två sammansatta klasser), och de närmaste årskurserna sju, åtta och nio (tidigare högstadiet) finns i Päiviönsaari. Detta betyder, att eleverna vanligtvis går i en finsk skola efter de sex första årskurserna (tidigare lågstadiet). Endast ytterst få beslutar sig att flytta någon annanstans och fortsätta i en svensk skola. Skolans framtid diskuteras ofta, men lärarna och föräldrarna har hela tiden velat behålla skolan i Varkaus.

## **8 ANALYS AV MATERIALET**

### **8.1 Första riksomfattande provet**

#### **8.1.1 Beskrivning av provet**

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

Hörförståelsetestet bestod av två delar, av vilka den första kallades för hörförståelse och innehöll del A och del B. Del A var en text om mobbningen och del B om Astrid Lindgren. På frågorna om del A svarade man med flervalstest, medan på frågor om del B svarade man med meningar på finska. Båda delar fick man först höra som helhet och den andra gången fanns det pauser efter varje fråga. Enligt eleverna var pauserna mellan textens delar för långa, och de svarade oftast redan första gången de hörde texten trots att de visste att de skulle höra texten en gång till. Den andra uppgiften hette "Reagerandet", och där fick man höra olika meningar på svenska vilka man även besvarade på svenska. Den tredje uppgiften hette "Kännedom om kultur" där det fanns tio punkter. Eleverna svarade på de fem första frågorna med att skriva ett land som hör ihop med saken i fråga. Deluppgifterna 6-10 innehöll ett namn, och eleverna skrev, varför personen i fråga är känd och från vilket land han eller hon kommer. Största delen av eleverna var färdiga med den första delen redan länge innan tiden tog slut.

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

texten. Till sist hörde en berättelse till provet. Enligt anvisningarna skrev eleverna en berättelse med femtio till sjuttio ord. I utvärdering av berättelserna fäste jag (enligt anvisningarna) uppmärksamhet vid följande sektorer: kommunikation, behärskning av språket, behandling av ämnet och helhetsintryck. Alla som deltog i undersökningen var med i det första provet.

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

### 8.1.2 Resultat

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

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

elev	1 A	1 B	2	3
1	10,0	10,0	10,0	3,5
2	4,0	7,0	9,0	6,0
3	6,0	6,0	10,0	4,0
4	10,0	10,0	10,0	6,0
5	6,0	8,0	8,0	1,5
6	8,0	9,0	10,0	5,0
7	4,0	8,0	10,0	2,0
8	8,0	5,0	9,0	7,0

<b>9</b>	10,0	5,0	10,0	9,0
<b>10</b>	8,0	9,0	9,0	7,5
<b>11</b>	10,0	10,0	9,0	6,0
<b>12</b>	8,0	9,0	10,0	7,0
<b>13</b>	10,0	9,0	10,0	8,0
<b>14</b>	8,0	8,0	9,0	5,0

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

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

Den andra delen av det första provet började med läsförståelse (se tabell 2, uppgift 4) som innehöll två delar, del A och del B. Del A var åter ett flervalstest där man kunde få tio poäng

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

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

	elev	4 A	4 B	5, del 1	5, del 2	6, komm.	språket	ämnet	helheten
1	4,0	10,0	8,0	6,5	4,0	4,0	4,0	4,0	
2	4,0	9,0	7,0	7,0	4,0	3,0	4,0	4,0	
3	4,0	8,0	8,0	7,0	5,0	4,0	5,0	4,0	
4	6,0	10,0	10,0	6,5	5,0	4,0	5,0	4,0	
5	6,0	6,0	8,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	
6	4,0	10,0	10,0	6,0	4,0	4,0	4,0	4,0	
7	4,0	10,0	10,0	9,0	5,0	4,0	4,0	4,0	
8	10,0	7,0	9,0	7,5	5,0	4,0	4,0	5,0	
9	6,0	10,0	7,0	8,0	5,0	5,0	5,0	5,0	
10	8,0	8,0	8,0	8,5	5,0	5,0	4,0	5,0	
11	8,0	7,0	8,0	8,5	5,0	5,0	4,0	5,0	
12	6,0	7,0	8,0	8,0	5,0	4,0	4,0	5,0	
13	8,0	8,0	10,0	9,0	5,0	5,0	4,0	5,0	
14	4,0	9,0	9,0	7,0	4,0	3,0	0,0	3,0	

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

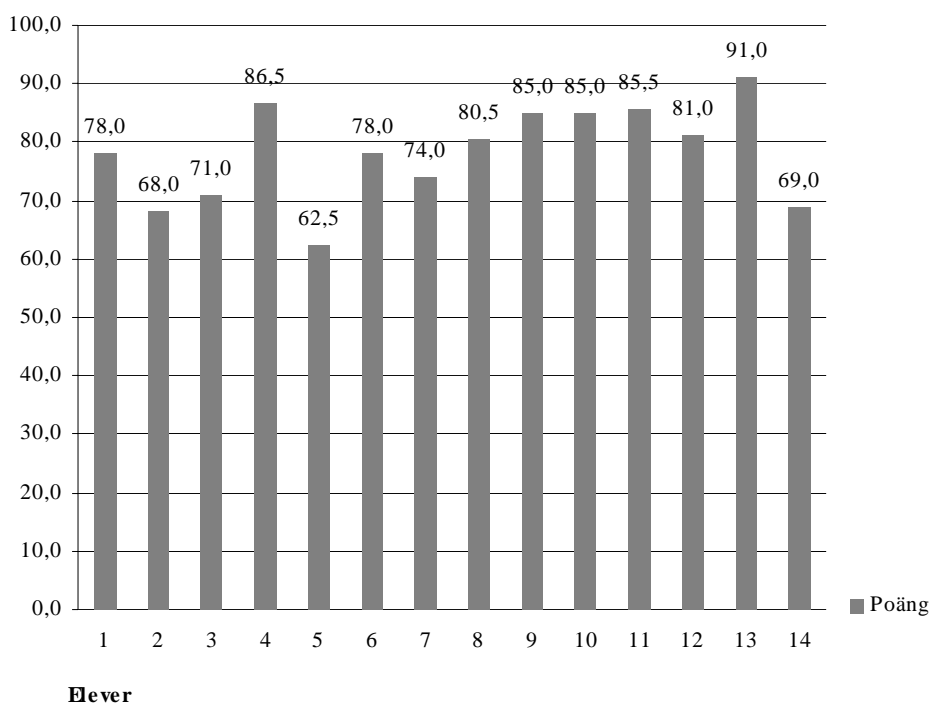


man borde behandla ämnet. Största delen av sjundeklassisterna hade valt det första ämnet, bara en av dem valde det andra ämnet, medan sjätteklassisterna oftare hade valt det andra ämnet (endast två hade skrivit om "Min vän"). Elev 1 hade skrivit om en dag i sitt liv. Uppsatsen innehöll ganska korta meningar men rättskrivningen var bra. Han hade ganska ofta glömt att placera verbet på rätt ställe då han inte hade subjekt som fundament, t.ex. "*På morgonen jag går till skolan*". Elev 2 skrev om en dag i sitt liv, och hennes berättelse innehöll också ganska korta meningar. Elev 3 och elev 4 hade också skrivit om samma ämne som elev 2, men elev 3 hade inga bisatser i sin uppsats. Rättskrivningen var ändå bra och han hade rätt ordföljd i alla meningar. Elev 4 hade skrivit en mycket bra uppsats. Hon hade ofta någonting annat än subjektet som fundament, men hon hade alltid rätt ordföljd. Uppsatsen av elev 5 innehöll endast korta huvudsatser, men dessa satser var korrekta. Han hade också valt det andra ämnet. Den sista av sjätteklassisterna som hade valt det andra ämnet var elev 6. Som nästan alla andra hade han korta meningar men med korrekt rättskrivning. Elev 7 hade valt annorlunda än de flesta andra sjätteklassister, eftersom han hade skrivit om det första ämnet. Han hade alldeles korrekta meningar som var dock korta. En gång hade han ett adverbial som fundament och då hade han placerat andra satsled korrekt.

Både elev 8 och elev 9 hade valt det första ämnet, "Min vän". Elev 8 hade använt flera adjektiv och språket var väldigt beskrivande. Man kunde hitta endast några bisatser i uppsatsen men språket var ändå flytande. Uppsatsen av elev 9 innehöll också flera, till och med sällsynta adjektiv, t.ex. *kinuskfärgad*, *chokladbrun*, och hon hade använt flera långa meningar i sin berättelse. Elev 10 använde det andra ämnet i sin uppsats som innehöll ganska korta meningar men hon hade tillämpat  $V_2$ -regeln alldeles korrekt i de flera fall hon inte hade subjekt som fundament. Denna elev hade använt flera namn på skolämnen i sin berättelse, vilket ledde till att det fanns listor över ämnen i stället för flera fullständiga meningar. Möjligen hade hon inte hittat på tillräckligt med text och hon fick antalet fordrade ord genom att lista skolämnen. Berättelsen som elev 11 hade skrivit handlade om en vän och innehöll nästan enbart huvudsatser, det fanns endast en kort bisats i uppsatsen. Alla meningarna var korta och enkla men korrekta. Uppsatsen av elev 12 behandlade det första ämnet, "Min vän". Denna elev hade skrivit en lista över människornas namn i sin berättelse och således hade hon fått det fordrade antalet ord. Meningarna var korta och det fanns endast en bisats i uppsatsen. Berättelsen av elev 13 innehöll mycket flytande språk. Skribenten hade använt flera adjektiv vilket gjorde språket beskrivande. Också hon hade skrivit om sin vän. Elev 14 fick endast tio poäng men detta beror på att han hade skrivit om ingetdera av de två ämnen man borde välja

mellan utan hans berättelse handlade om någonting helt annat. Därför kunde jag inte ge honom några poäng om behandling av ämnet. Trots att det fanns brister i rättskrivning hade skribenten vågat använda till och med ganska svåra satsstrukturer. Han hade alltid tillämpat  $V_2$ -regeln fullständigt korrekt. Alla andra sjundeklassister utom elev 14 som fick tio poäng fick resultatet mellan aderton och tjugo. De yngre deltagarnas resultat var mellan femton och aderton poäng.

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



Figur 3 Elevernas poäng i det första riksomfattande provet

Det framgår av figur 3 att alla deltagare har fått minst 62,5 poäng vilket var mera än genomsnittet i hela Finland. Poängmedelvärdet i hela Finland var 56,84 (SUKOL- palvelu). Eleven som fick det bästa resultatet (91 poäng) går i årskurs åtta (men hon var en sjundeklassist då hon deltog i detta prov). En elev i årskurs sex fick det nästbasta resultatet. Man bör komma ihåg, att olika elever har deltagit i provet i olika ålder. De första eleverna har

varit de yngsta medan eleverna 8-14 har varit ett år äldre än de. Elev 4 går i årskurs sex men har fått bättre resultat än flera äldre elever, men detta kan som sagt bero på flera olika saker. Genomsnittresultatet bland de yngre eleverna var 74 och bland de äldre 82,4 poäng. Man kan således konstatera att de äldre eleverna klarade sig i provet i genomsnitt bättre än de yngre eleverna.

Då man betraktar hela provet och de deltagande eleverna var medelvärdet för resultaten hos flickorna 82,8 och hos pojkarna 72,1. I hela Finland var de motsvarande resultaten 62,1 för flickor och 51,7 för pojkar (SUKOL-palvelu). Skillnaden mellan genomsnittresultaten hos flickor och pojkar var i detta urval 10,7 medan den i hela Finland var 10,4 poäng (SUKOL-palvelu). Det kan påpekas att skillnaderna mellan olika kön är likadana i båda fallen även om resultaten verkar vara mycket bättre hos deltagarna i denna undersökning än i hela Finland.

## **8.2 Andra riksomfattande provet**

### **8.2.1 Beskrivning av provet**

Det andra riksomfattande provet (Bilaga 2) utfördes i hela Finland år 2004 men elever som tog del i denna undersökning utförde provet år 2005. Som i det första provet hade deltagarna två timmar de kunde använda. Den första timmen deltog de i hörförståelsetestet och den andra timmen läsförståelsen, strukturtestet och uppsatsen.

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

efter varje fråga fanns det en paus varvid de svarade på frågorna på svenska. Den sista uppgiften på den första timmen handlade om kultur. Eleverna fick välja tio av femton alternativ och de förklarade vad de valda begreppen är och från vilka länder de kommer eller i vilket land de ligger osv. T.ex. om deltagaren valde Edvard Grieg, var det rätta svaret kompositör, Norge.

Den andra timmen började med läsförståelse som igen var delad i två delar (del A och del B). Tyvärr hade eleverna inte gjort del A eftersom de inte hade haft tid att utföra denna del. Texten i del B handlade om ungdomar som tillbringar sommaren ensam hemma medan deras föräldrar far till landet. Här fanns det olika typer av frågor deltagarna svarade på, nämligen punkterna 1-7 var flervalstest och i punkterna 8,9 och 10 översattes de i texten understrukna meningarna. Struktur- och ordförrådstestet började med ett flervalstest som bestod av fyra punkter. Punkterna 5-13 var lucktest och 14-17 var korta översättningsmeningar. Den sista delen, uppsatsen, var denna gång annorlunda. Deltagarna hade tre möjligheter de kunde välja mellan och i alla alternativ var det fråga om e-post. Det första ämnet var e-post till kompisen om sommarjobb på Åland, medan det andra handlade om e-post till arbetsgivaren. Situationen var beskriven på det sättet att den skrivande hade fått ett sommarjobb på Åland och den blivande arbetsgivaren skulle komma och ta emot honom i terminalen. Den skrivande borde i e-posten berätta om hur och när han skulle resa till Åland osv. Det tredje ämnet var e-post till Erik som den skrivande hade blivit vän med. Endast de som går i årskurs sju eller åtta deltog i det andra riksomfattande provet. En elev (elev 12) som tidigare hörde till de äldre elevernas grupp hade flyttat till Sverige och var således inte med i det andra provet. Elev 14 var borta när de andra deltog i hörförståelsedelen av det andra provet.

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

## 8.2.2 Resultat

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

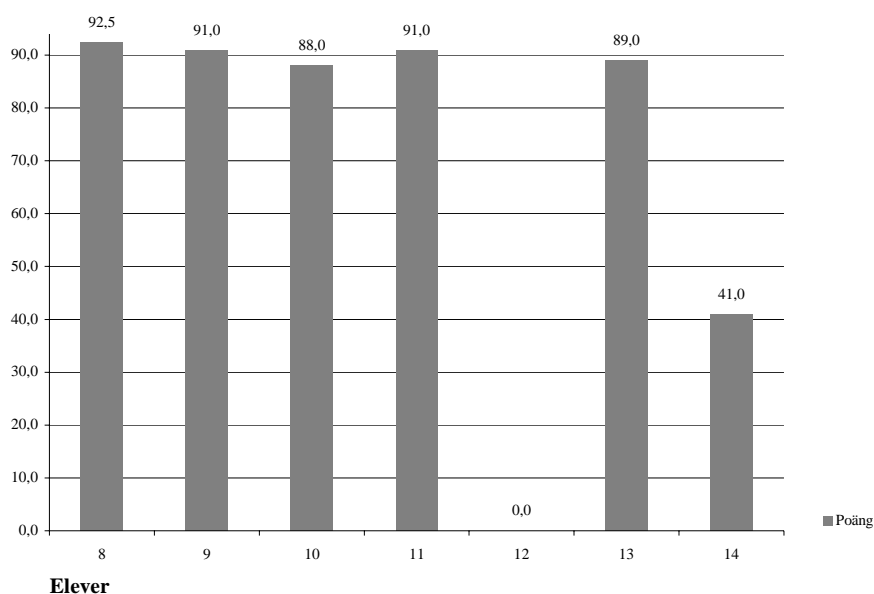
Tabell 3 Resultaten i det andra riksomfattande provet

elev	1 A	1 B	2. Reag.	2. Kultur	3 B	4	5 komm.	språket	ämnet	helheten
8	10,0	10,0	10,0	9,5	14,0	20	5,0	5,0	5,0	4,0
9	9,5	9,0	10,0	10,0	14,0	18,5	5,0	5,0	5,0	5,0
10	8,5	10,0	10,0	9,5	14,0	18	5,0	5,0	4,0	4,0
11	9,5	10,0	10,0	9,5	14,0	20	5,0	4,0	5,0	4,0
12										
13	9,5	9,0	10,0	9,0	14,0	18,5	5,0	5,0	5,0	4,0
14					7,0	18	4,0	3,0	5,0	4,0

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

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

var igen kommunikation, och som tabell 3 visar, fick alla eleverna fulla fem poäng utom elev 14 som dock också fick fyra. Språket i uppsatserna som elev 8 och elev 9 hade skrivit var mycket beskrivande och flytande. Det fanns flera bisatser i båda berättelserna vilket var en orsak till att texten kändes naturlig. Dessa skribenter hade alltid rätt ordföljd i meningarna och båda eleverna hade endast ett fel i rättstavningen. Också elev 10 hade använt bra svenska men hon hade endast huvudsatser i sin korta berättelse. Det fanns inga fel men i alla fall kändes texten en aning stel. Uppsatsen som elev 11 hade skrivit i det andra riksomfattande provet innehöll inga fel men texten bestod endast av huvudsatser. Detta ledde till att denna text var litet stel även om skribenten hade tillämpat  $V_2$ -regeln alldeles korrekt. Elev 13 hade skrivit en bra uppsats trots att det fanns endast en bisats i hela texten. Språket var flytande och det fanns inga fel. Även denna skribent hade tillämpat  $V_2$ -regeln rätt. Det fanns inga bisatser i den uppsats som elev 14 hade skrivit. På grund av den korrekta ordföljden kändes texten relativt bra men språket var ändå stelt och texten innehöll flera rättstavningsfel. I figur 4 presenteras elevernas poäng (av 94 möjliga) i det andra riksomfattande provet.



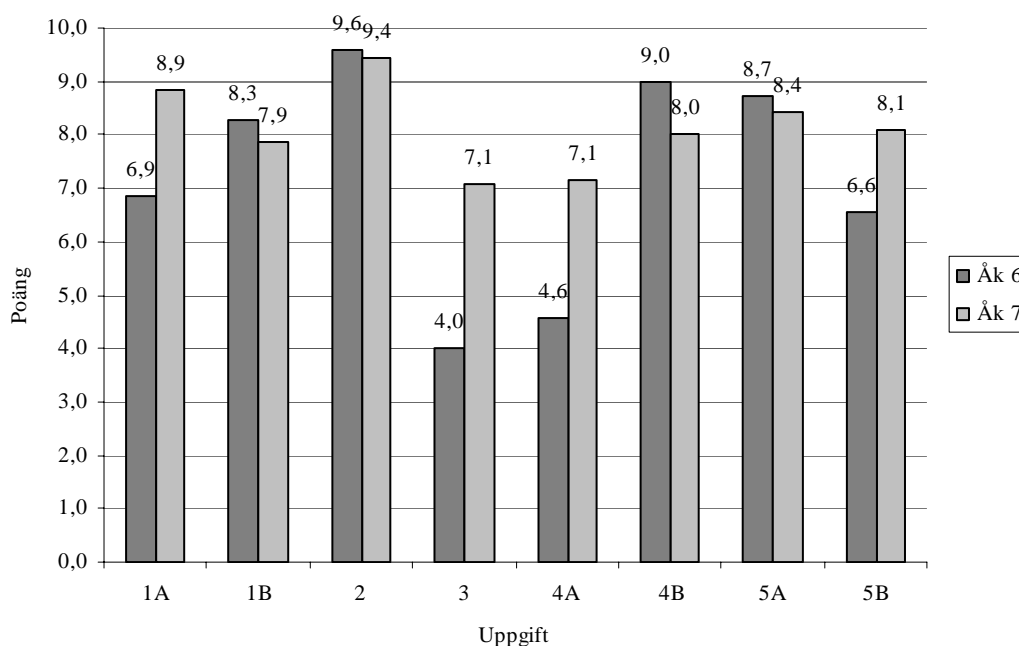
Figur 4 *Elevernas poäng i det andra riksomfattande provet*

Det framgår av figuren att alla eleverna fick utmärkta resultat i provet. De som var med i hela provet fick poäng mellan 88 och 92,5. Maximalt kunde man få 94 poäng därför att del A i läsförståelsen fattas. Genomsnittresultatet för eleverna var 82,1 poäng vilket var bättre än genomsnittet i hela Finland (63,6) trots att en deluppgift fattas i materialet i denna undersökning (SUKOL-palvelu). Flickorna fick i genomsnitt 90,3 poäng och den enda pojken

41 (men han var inte med i den första delen av provet). I hela Finland var de motsvarande värdena 69,0 och 58,2 medan värden var i Östra Finland 69,1 för flickor och 57,8 för pojkar (SUKOL-palvelu). Här bör man igen påpeka att en del fattades i provet som eleverna i denna undersökning deltog i vilket ledde till att maximiantalet poäng var endast 94 medan det i hela Finlands resultat var 100. Mot denna bakgrund kan man konstatera att eleverna i denna undersökning klarade sig utmärkt i provet.

### 8.3 Sammanfattning av de riksomfattande proven och analys av resultaten

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



Figur 5 Behärskning av de olika uppgifterna under åk 6 och 7

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

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

Uppgifterna där man testade deltagarnas förmåga att stå i växelverkan med en person på svenska (uppgift 2) visade sig vara påfallande lätta för alla deltagarna. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år eftersom de har börjat använda språket då de var fyra eller fem år gamla. Då det gäller kommunikation (även i uppsatser) var elevernas prestationer utmärkta, vilket också kan vara en följd av att eleverna har använt språket mycket i olika kommunikationssituationer. En annan orsak kan vara att deltagarna ofta har lärt in språket i informella inläringssituationer då de har använt språket i skolan med läraren och varandra. På högstadiet kan utvecklingen av kunskaper i svenska språket inte fortsätta i samma takt som på lågstadiet eftersom mängden undervisning i svenska och på svenska blir betydligt mindre. Resultatet visade inte särskilt stora skillnader mellan elevernas kunskaper i svenska då det gäller kommunikation och reagerandet. Här kan man konstatera att antingen har elevernas kunskaper i att vara i interaktion med svenskspråkiga inte förbättrats eller så är det inte möjligt att klara mycket bättre uppgifterna i fråga. Man bör minnas att alla fick nästan det maximala värdet i uppgiften.



I det andra provet testades kännedomen om kultur med ett test där man fick välja tio av femton alternativ vilket kan ha gjort testet lättare än ett likadant test i det första provet. Kulturdelen (uppgift 3 i det första provet) var svårare för de yngre eleverna, vilket kan bero på att man på högstadiet talar mera om den nordiska kulturen medan man på lågstadiet koncentrerar sig mera på den finska och finlandssvenska kulturen. Provet är avsett för äldre elever än deltagarna, vilket också medverkar till prestationerna i provet. I båda proven skrev deltagarna utmärkta uppsatser, vilket kan bero på att eleverna är vana vid att skriva på svenska eftersom de använder språket redan i årskurs ett. I allmänhet kan gruppernas prestationer i provet inte jämföras med varandra mycket väl eftersom antalet deltagare var så litet. Till exempel elev 14 fick ofta betydligt sämre resultat än de andra som går i årskurs åtta vilket medverkade stort till genomsnittsvärdena och procenten hos åtondeklassisterna. Då jag har haft ett litet urval med i min undersökning, har enstaka fall påverkat resultaten ganska kraftigt.

## 9 ANALYS AV ELEVERNAS BERÄTTELSE

I båda proven skrev eleverna en berättelse. Ytterligare skrev de berättelser som jag studerade, eleverna i årskurs sex skrev endast en berättelse medan alla andra eleverna skrev två (poäng i båda berättelserna visas i tabell 4). Elev 12 som flyttade till Sverige var fortfarande borta. Alla uppsatserna skrevs år 2005. Jag uppskattade dem med skalan 0-99 där 99 poäng var det bästa resultatet eleverna kunde få och använde färdiga instruktioner som jag tidigare hade fått i lärarutbildningen. Elevernas resultat i uppsatserna samt resultaten i proven visas i tabell 4.

Tabell 4 Deltagarnas resultat i uppsatserna och proven

elev	uppsatser (poäng)	rangordning		
		uppsatser	första provet	andra provet
1	88	5.	8.	
2	76	12.	13.	
3	84	7.	11.	
4	90	3.	2.	
5	74	13.	14.	
6	85	6.	8.	
7	80	9.	10.	
8	92 och 92	2.	7.	1.
9	93 och 96	1.	4.	2.

<b>10</b>	76 och 78	11.	4.	5.
<b>11</b>	82 och 86	7.	3.	2.
<b>12</b>			6.	
<b>13</b>	86 och 94	3.	1.	4.
<b>14</b>	78 och 82	9.	12.	6.

I tabell 4 presenteras elevernas resultat i rangordning vilket möjliggör jämförelsen trots att maximiantalet poäng var olika i olika delar av undersökningen. Uppsatsernas poäng presenteras till vänster i tabellen. Rangordningen av uppsatserna är gjord med hjälp av genomsnittsvärdena för sjunde- och åtondeklassisternas resultat eftersom de äldre eleverna skrev två uppsatser och de yngre endast en. I vissa fall har flera elever samma ordningsnummer vilket beror på att de hade fått exakt samma resultat. Elev 12 har fortfarande resultat endast i det första riksomfattande provet.

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

Elev 1 hade en liten skillnad i sina prestationer eftersom han var den åttonde i provet medan uppsatsen ligger på den femte platsen i rangordningen. Därför kan man konstatera att elev 1 kan skriva uppsatser ganska bra medan ett vanligt prov är svårare för honom jämfört med de andra eleverna. Även elev 3 hade skrivit en mycket bra berättelse om man jämför rangordningarna. Hans resultat i provet ligger på den elfte platsen medan berättelsen var den sjunde. Här kan man notera att elev 3 skriver bra berättelser medan provet har varit en aning svårare för honom. Elev 4 var för sin del den bästa av sjätteklassisterna både i berättelser och också i provet. Man kan påstå att hennes prestationer är till och med utmärkta eftersom hon är yngre än hälften av deltagarna men ändå var hon den näst bästa i det första provet och hennes berättelse ligger på den tredje platsen i rangordningen.

I analysen av ordföljden använder jag Hultmans (2003) fördelning som jag har presenterat i kapitel 6. Jag har räknat antalet huvudsatser och bisatser i berättelserna och jag har även analyserat hurudana både huvud- och bisatserna är enligt Hultmans fördelning. Antal ord och meningar samt genomsnittsantal ord per mening presenteras i tabell 5.

*Tabell 5* Antal ord och meningar i deltagarnas uppsatser

<b>Elev</b>	<b>Antal ord</b>	<b>Antal meningar</b>	<b>antal ord per mening, genomsnitt</b>
<b>1</b>	132	16,0	8,3
<b>2</b>	146	17,0	8,6
<b>3</b>	160	13,0	12,3
<b>4</b>	179	16,0	11,2
<b>5</b>	131	16,0	8,2
<b>6</b>	115	6,0	19,2
<b>7</b>	108	16,0	6,8
<b>8</b>	302	32,0	9,4
<b>9</b>	393	36,0	10,9
<b>10</b>	258	24,0	10,8
<b>11</b>	233	30,0	7,8
<b>13</b>	262	29,0	9,0
<b>14</b>	217	11,0	19,7
<b>Totalt</b>	<b>2636</b>	<b>262,0</b>	<b>10,1</b>

Det framgår av tabellen att när det gäller hela materialet var genomsnittantalet ord i meningarna 10,1. Genomsnittet bland årskurs 6 var 9,7, bland årskurs 7 10,2 och bland årskurs 8 var det 10,3.

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

Elev 1 hade skrivit sammanlagt 16 meningar som innehöll 27 satser. Av dessa var 18 huvud- och 9 bisatser vilket betyder att 33,3 % av satserna var bisatser. Det fanns 132 ord i uppsatsen vilket i sin del betyder att genomsnittantalet ord i en mening var 8,3. Alla huvudsatser var påståendesatser men texten innehöll även sammanlagt tre attributiva bisatser av vilka två inleddes av *där* och en av *som*. Det fanns inga nominala bisatser men adverbiala fanns det sex stycken. Av dessa var fem tidsbisatser (fyra inledda av *när*) och en följbisats som var en att-sats. Sju gånger hade skribenten behövt  $V_2$ -regeln som han alltid hade använt alldeles korrekt. Uppsatsen innehöll sammanlagt sju adjektiv som alltid var korrekt böjda och det fanns inga fel i ordföljden. Även i strukturtesterna hade han rätt ordföljd men adjektiven var endast i 25 % av fallen rätt böjda. Detta kan bero på bland annat att i uppsatsen har eleven själv kunnat bestämma vad han skall skriva medan i testet har han varit tvungen att försöka använda precis de frågade strukturerna vilka antagligen har varit svåra för denna elev. Litet antal av korrekta böjningsformer kan även vara följd av en stressande eller obekant situation i testet. I uppsatsen som elev 2 hade skrivit fanns det i genomsnitt 8,6 ord i varje mening (17 meningar och 146 ord). Hon hade använt 26 satser av vilka 24 var huvudsatser (påståenden) och 2 bisatser (7,7 % av alla satserna). Den ena bisatsen var en att-sats som var adverbial följsats. Den andra var en attributiv bisats som inleddes av *som*.  $V_2$ -regeln var antagligen inte speciellt svår för denna skribent eftersom hon hade tillämpat regeln fel endast en gång. Å andra sidan hade hon använt regeln endast fem gånger sammanlagt. Detta  $V_2$ -fel var det enda ordföljdsfelet i uppsatsen och eleven hade även i strukturtestet använt ordföljden rätt.

Adjektiven hade hon använt rätt endast i 25 % av fallen i strukturtestet men i uppsatsen var de alltid korrekt böjda. Möjliga förklaringar till detta har jag redan presenterat då jag behandlade uppsatsen av elev 1. Detsamma gällde till och med elev 3, eftersom han hade ordföljden alltid rätt (både i uppsatsen och strukturtestet) och adjektiven var varje gång rätt böjda i uppsatsen medan i testet var de oftast felaktiga (25 % rätt). Elev 3 hade skrivit 13 meningar vilka innehöll 33 satser: 29 huvudsatser som alla var påståenden och 4 bisatser (12,1 % av alla satserna). Genomsnittsantal ord i meningarna var 12,3. Av bisatserna var två nominala och två adverbiala tidsbisatser.  $V_2$  –regeln var tolv gånger med i texten och alltid alldeles rätt tillämpad. I berättelsen som elev 4 hade skrivit fanns det 33 satser av vilka 29 var påståendesatser (huvudsatser) och 4 bisatser. Det fanns i genomsnitt 11,2 ord i en mening. Alla bisatserna i texten var adverbiala men olika. En var tidsbisats, två följbisatser och en orsaksbisats. Alla meningarna i uppsatsen och strukturtestet hade rätt ordföljd och deltagaren hade skrivit åtta meningar där hon behövde  $V_2$  –regeln och varje gång var regeln korrekt tillämpad. Eleven hade använt sammanlagt tretton adjektiv i sin uppsats och alltid var de korrekt böjda medan i strukturtestet var korrekthetsprocenten 75 då det gällde adjektivets böjning.

Elev 5 hade skrivit 27 satser, av vilka 19 var huvud- och 8 bisatser. Elev 5 hade således i 29,6 % av satserna använt bisatser. Det fanns sammanlagt 16 meningar i uppsatsen och genomsnittsantal ord i en mening var 8,2. Alla huvudsatser var påståenden medan bisatserna var mera varierande. Fyra av bisatserna var attributiva och de inleddes med subjunktionen *som*, två var nominala att –satser och två adverbiala (en tidsbisats och en orsaksbisats). Denna skribent hade använt  $V_2$ -regeln endast tre gånger men varje gång korrekt och också i andra avseenden var ordföljden i meningarna och strukturtestet alldeles korrekt. Eleven hade använt endast åtta adjektiv i sin uppsats men de var varje gång alldeles rätt böjda medan i strukturtestet hade han böjt adjektiv rätt i hälften av fallen. Elev 6 hade använt ganska långa meningar i sin berättelse, han hade använt endast 6 meningar som bestod av 20 satser och 115 ord, vilket ledde till att genomsnittsantal ord i en mening var 19,2. 16 av satserna var huvud- och 4 bisatser vilket betyder att 20 % av satserna var bisatser. Bisatserna var alla adverbiala tidsbisatser medan huvudsatserna var alla påståenden. Han hade någonting annat än subjektet som fundament fyra gånger och då hade han alltid rätt ordföljd som i övriga fall och i strukturtestet. Korrekthetsprocenten av adjektivets böjning var i uppsatsen 100 men i strukturtestet 62,5. Uppsatsen som elev 7 hade skrivit innehöll i sin del ganska korta meningar. Det fanns 16 meningar som bestod av 22 satser av vilka 20 var huvudsatser och

endast 2 bisatser (9 % av alla satserna eleven hade använt). Alla huvudsatserna var påstående och det fanns en attributiv bisats som inleddes av subjunktionen *som* och en adverbial, jämförande bisats. Ordföljden var korrekt både i uppsatsen och också i strukturuppgifterna, medan adjektiv hade han böjt korrekt i alla fallen i uppsatsen men i 75 % av fallen i strukturtestet.

Resten av eleverna har skrivit två uppsatser. Jag har räknat ihop antal meningarna och satserna i båda uppsatserna vilket förklarar varför eleverna 8-14 har betydligt flera meningar och satser i materialet. När jag jämför elevernas uppsatser med strukturtesten har jag tagit båda provens strukturuppgifter med. Uppsatserna av elev 8 innehöll sammanlagt 32 meningar som bestod av 55 satser. Av dessa var 43 huvudsatser och 12 bisatser (21,8 %), och antal ord i en mening var i genomsnitt 9,4. Av huvudsatserna var 41 påstående och två frågesatser. Den ena frågesatsen var en ja/nej –fråga och den andra en sökande fråga. Elev 8 hade två gånger använt en attributiv, igen två gånger en nominal och åtta gånger en adverbial bisats. Av dem senare var tre tidsbisatser och en villkorsbisats. Både följd- och orsaksbisatser fanns det två stycken. V<sub>2</sub>-regeln var tillämpad sammanlagt 14 gånger och alltid alldeles korrekt. Eleven hade även i provens strukturuppgifter alltid kunnat använda rätt ordföljd medan korrekthetsprocenten för adjektiven var 60. I sina uppsatser hade hon däremot flera adjektiv (sammanlagt 25 st.) som hon varje gång hade böjt alldeles korrekt. Elev 9 hade använt 36 meningar som bestod av 63 satser. Av dessa var 49 huvudsatser och 14 bisatser, alltså 22,2 % av satserna var bisatser. Genomsnittsantal ord i meningarna var således 10,9. 48 gånger var huvudsatsen ett påstående och en gång var den en ja/nej –fråga. Av bisatserna var fyra attributiva, sju nominala och tre adverbiala och det fanns en tidsbisats, en avsiktsbisats och en orsaksbisats i uppsatserna. Elev 9 hade någonting annat än subjektet som fundament sexton gånger och resten av satsen hade även då den rätta ordföljden. Denna elev hade i 86 % av fallen använt den rätta ordföljden i provet och i 80 % var adjektiven rätt böjda medan i uppsatserna hade hon alltid både ordföljden och adjektivets böjning rätt. Elev 9 hade använt flera adjektiv än någon annan elev i sina berättelser vilket var en av orsakerna till att hennes uppsatser verkade vara utmärkta med flytande språk.

Berättelserna som elev 10 hade skrivit innehöll sammanlagt 48 satser som var delade i 24 meningar. Genomsnittet för antal ord i meningarna var 10,8. Denna elev hade använt 39 huvudsatser och 9 bisatser av vilka tre var nominala och sex adverbiala. Detta betyder att 18,8 % av satserna som eleven hade använt var bisatser. Av dem nominala bisatserna var en

frågebisats och två att –satser. Alla adverbiala bisatserna var tidsbisatser och alla huvudsatserna påståendesatser.  $V_2$ –regeln hade eleven tillämpad sex gånger rätt. Även denna elev hade både i provet och i uppsatserna alltid den rätta ordföljden medan korrekthetsprocenten för adjektiv i strukturtesten var 60 även om hon i uppsatserna hade böjt adjektiven rätt. Prestationen av elev 11 bestod i sin del av 30 meningar som innehöll 41 satser av vilka 35 var huvudsatser (påståendesatser) och 6 bisatser (vilka var 14,6 % av alla satserna). Det fanns i genomsnitt 7,8 ord i varje mening. De sex bisatserna kunde man dela i attributiva (två stycken) och adverbiala (fyra stycken). Båda attributiva bisatserna inleddes med subjunktionen *som* och alla adverbiala bisatserna var tidsbisatser. Elev 11 hade någonting annat än subjektet som fundament sammanlagt nio gånger och hon hade alltid den rätta ordföljden efter dessa fall liksom i strukturtesten (där ordföljden alltid var korrekt). Denna elev hade använt sammanlagt tjugo adjektiv i sina uppsatser och en gång hade hon böjt adjektivet felaktigt vilket betyder att felaktighetsprocenten i uppsatserna var 5 medan i strukturtesten var den 20. Genomsnittslängden i uppsatserna av elev 13 var 9,0 ord. Eleven hade skrivit 29 meningar som var delade i 45 satser. Av dessa satser var 35 huvud- och 10 bisatser. Av huvudsatserna var 32 påståenden, två uppmaningssatser och en sökande fråga. Skribenten hade i 22,2 % av satserna använt bisatser. Fem av dessa var nominala bisatser av vilka tre var att –satser och två frågebisatser. Attributiva bisatser hade skribenten behövt två och adverbiala tre gånger och alla adverbiala bisatser var tidsbisatser. Nio gånger var  $V_2$ –regeln tillämpad och ordföljden var varje gång rätt i uppsatserna medan i proven var den rätt i 86 % av punkterna. Adjektiv hade hon i sin del alltid böjt rätt både i proven och i uppsatserna. Elev 14 hade använt speciellt långa meningar i sina berättelser och hans genomsnittantal ord i meningarna var 19,7 vilket var det högsta värdet bland alla deltagarna. I sina uppsatser hade han endast 11 meningar som bestod av 38 satser. 34 av satserna var påstående huvudsatser och 4 bisatser. Av dem senare var tre adverbiala, närmare bestämt en tidsbisats, en villkorsbisats och en orsaksbisats. En av bisatserna var nominal att –sats. Skribenten hade använt i 10,5 % av fallen bisatser i stället för huvudsatser.  $V_2$ –regeln hade eleven tillämpad sex gånger rätt. I uppsatserna var ordföljden felaktig endast i en sats av 38 medan i provet var den fel i 43 % av fallen. I den ena uppsatsen hade eleven satt det nekande ordet *inte* på en fel plats medan i den andra uppsatsen hade han ett likadant fall där *inte* var på rätt plats. Elev 14 hade använt färre adjektiv än någon annan i sin berättelse men de var dock korrekt böjda men i proven var korrekthetsprocenten för adjektivens böjning 80. Här kan det vara fråga om undvikande eftersom adjektivets böjning verkar vara litet svårt för eleven och kanske därför har han använt så få adjektiv i sin berättelse.

Man kunde anta att meningarnas genomsnittslängd har samband med uppsatsernas poäng men som tabell 6 (Bilaga 3) visar har längden inget samband med uppsatsernas rangordning (Pearson korrelation=0,011,  $p=0,972$ ) och korrelationen är inte alls signifikant. I detta material var de som använde de längsta meningarna elev 14 och elev 6. Den senare hör till de "bästa" sjätteklassisterna medan elev 14 visade lite sämre prestationer i proven och uppsatserna än de andra jämnåriga. Elever 7 och 11 använde de kortaste meningarna men de hör ungefär till genomsnittet bland hela urvalet (elev 11 var dock den andra i det andra riksomfattande provet och den tredje i det första provet men i uppsatserna ligger hon på den sjunde platsen). Mot denna bakgrund kan man hävda att det inte spelar någon stor roll hur långa meningarna är då man uppskattar uppsatserna.

## 10 IAKTTAGELSER GÄLLANDE HELA MATERIALET

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

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

Den största korrelationen gällande alla eleverna hittades mellan läsförståelse- och kulturuppgifterna (Pearson korrelation=0,666). Detta betyder att om eleven har nått bra



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

Korrelationskoefficienten mellan läsförståelse och uppsatser i provet ligger på den fjärde platsen och korrelationen är signifikant (Pearson korrelation= $0,570$ ,  $p=0,033$ ). Här bör man påpeka att den näst största korrelationen var mellan läsförståelse och uppsatserna eleverna hade skrivit efter provet. Det faktum att läsförståelsen korrelerar med uppsatserna är relativt lätt att förstå eftersom ordförrådet har en väldigt stor roll i båda uppgifterna. Den nästa korrelationen ligger mellan kulturuppgifterna och uppsatserna där Pearson korrelation var  $0,551$ . Man kan konstatera att som mellan läsförståelse och kulturuppgifter handlar det även i detta fall om användningen av kulturbegrepp och –ordförråd. Alltid då man skriver uppsatser har man nytta av kännedom om kultur som hjälper till med ordförrådet och allmänna temaområden samt man måste kunna veta mycket om den svenska kulturen för att kunna skriva uppsatser som är skrivna på ett svenskt sätt utan påverkning av t.ex. finskan. Denna

korrelation var i princip signifikant även om p-värdet var en aning över 0,05 ( $p=0,051$ ). Den sista på något sätt signifikanta korrelationen ligger mellan läsförståelse och struktur (Pearson korrelation= $0,527$ ,  $p=0,053$ ). Här är det redan svårare att konstatera vad korrelationen beror på. Säkert hjälper det om man känner till olika strukturer i svenska språket då man läser olika texter. Å andra sidan är det möjligt att läsförståelsetexter som är speciellt gjorda för proven innehåller flera strukturer som är svåra att förstå utan att känna till dem.

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

Då man talar om hela materialet har läsförståelsen ett viktigt samband med uppsatserna. Läsförståelsen i det andra provet korrelerar starkt med uppsatserna i det första provet (Pearson korrelation= $0,986$ ,  $p=0,000$ ) såsom med uppsatserna i det andra provet (Pearson korrelation= $0,837$ ,  $p=0,038$ ). Även första provets läsförståelse korrelerar starkt med andra provets uppsatser (Pearson korrelation= $0,850$ ,  $p=0,032$ ). Alla dessa korrelationer var signifikanta. Här bör jag notera att även då det gäller endast det första provet och uppsatserna finns det relativt stor korrelation mellan läsförståelse och olika uppsatser vilket jag redan tidigare har bevisat och förklarat. Strukturtestet i det första provet korrelerar å sin sida negativt med kulturuppgifterna i det andra provet (Pearson korrelation= $-0,982$ ,  $p=0,003$ ) och korrelationen är signifikant. Resultat borde tolkas på det sättet att den som behärskar språkets struktur inte klarar sig i kulturuppgifterna men då det gäller strukturtestet i det andra provet eller kulturuppgifterna i det första provet finns det ingen stor korrelation mellan variablerna. Detta var ett överraskande resultat men jag kan inte påpeka för mycket att

samplet i denna forskning har varit litet vilket säkert har påverkat resultaten. Även om korrelationerna verkar vara signifikanta måste man försiktigt dra slutsatser av testresultat. Korrelationskoefficienten mellan struktur- och hörförståelsetestet i det andra provet var relativt stor och signifikant (Pearson korrelation=0,945,  $p=0,015$ ). Detta kan förklaras med att behärskning av olika strukturer krävs för att kunna förstå talat språk och om man kan känna till och översätta olika strukturer kan man själv producera dem. Det framgår av tabell 7 (Bilaga 3) att uppsatserna har ett visst samband med kulturuppgifterna, eftersom andra provets uppsatser korrelerar starkt med första provets kulturuppgifter (Pearson korrelation=0,905,  $p=0,013$ ). Även då det handlar om hela gruppen är korrelationen bland de största i materialet. Dessa fall har jag beskrivit tidigare.

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

Som jag redan tidigare har förklarat och bevisat behärskade eleverna olika språkliga strukturer bättre i uppsatserna än i proven. Detta faktum kan förklaras med att då de skriver uppsatserna får de själva bestämma, vad som skall skrivas och strukturerna kan väljas fritt. Om eleven inte behärskar en struktur, kan han i stället för den svåra strukturen välja en lättare struktur som han bättre behärskar (och således undvika de svåra strukturerna). Detta är dock svårt att bevisa. Som jag i slutet av kapitel 2 förklarade, kan de språkliga strukturerna behärskas på

olika sätt i olika uppgifter, vilket då kallas för uppgiftsbetingad variation i inlärarespråket. Då man jämför bisatsernas variation i uppsatserna kan man konstatera att vissa elever har använt olika bisatstyper väldigt varierande medan andra har nöjt sig med endast några likadana bisatser. Det är värt att noteras att de äldre eleverna som har skrivit de bästa uppsatserna hade även använt mest olika bisatser. Dessa elever var numren 9, 8 och 13 som även var i rangordningen den första, andra och tredje i uppsatsernas utvärdering medan den som mest av sjätteklassisterna använde varierande bisatser var elev 5 som i uppsatserna var den trettonde i rangordningen. Här kan man ändå konstatera att variation i bisatsernas användning gör texten mera flytande och lättare att läsa (även om elev 5 hade andra felaktigheter i sin berättelse).

Man kan konstatera att eleverna som går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus har väldigt bra kunskaper i svenska språket. Det är möjligt att det är mera begåvade barn som söker sig till skolan men det finns inga bevis på detta. Som jag i kapitel 2 påpekade, betyder det mera hur tidigt man börjar lära sig språket än hur länge man lär sig det. Eleverna som har gått i Svenska skolan i Varkaus har ofta börjat lära in svenska språket redan vid fyra års ålder (sommiga börjar då de är fem år gamla). Detta kan vara en orsak till de utmärkta prestationerna i detta forskningsmaterial. En annan orsak är möjligen attityder (som påverkar inlärningsgången), eftersom de unga eleverna inte har hunnit höra om starka åsikter mot svenska språket och kulturen. Attityder mot dem som talar svenska börjar troligen utvecklas då eleverna går i skolan, och då har de möjligheten att lära sig känna bland annat lärare som talar svenska som modersmål. Varkaus ligger i Östra Finland där attityder mot svenska språket och dem som talar svenska är ofta negativa. Eleverna som går i Svenska skolan i Varkaus får först lära sig om språket och svenskar och därefter möter de dem negativa attityderna. Jag visste redan tidigare att eleverna har lärt in språket länge och därför måste de kunna använda det. Ändå var det en överraskning hur flytande språk deltagarna använde.

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

eleverna utelämnat böjningsändelser vilket även kallas för morfologisk förenkling. Ett exempel på detta är ”*Sen går jag och tvätta...*”. En förklaring till de få fallen då eleverna inte hade tillämpat V<sub>2</sub> –regeln rätt kan vara att en annan regel tillämpas utöver sitt egentliga omfång. I dessa fall har eleverna använt rak ordföljd i sammanhang där det inte borde tillämpas. Några nybildningar eller avledningar förekommer i elevernas uppsatser, t.ex. *kinuskfärgad*. Detta ord finns inte i ordböcker eller i Svenska Akademiens ordlista (1999) men läsaren förstår i alla fall vad skribenten menar med uttrycket. En gång hade en elev använt kodväxling då han hade skrivit ett ord på finska. Jag presenterade i kapitel 2 typiska drag för inlärarespråket. Elevernas prestationer påvisade att eleverna har gått igenom alla nivåer i inlärarespråket eftersom de behärskade både frågeordsfrågor och ja/nej -frågor med inversion samt indirekta frågesatser. Uppsatserna var även lätta att förstå och alla eleverna behärskade grundstrukturerna i svenskan samt de allra bästa uppsatserna innehöll till och med idiomatiska uttryck.

Det finns vissa element som har visat sig vara främjande då det gäller inläring av ett andraspråk. Alla dessa kriterier som jag i kapitel 3 har beskrivit finns i Svenska skolan i Varkaus. Detta kan vara en orsak till att det fortfarande finns elever i skolan och de lär in svenska språket väldigt bra. I kapitel 2 behandlade jag även fem hypoteser som är utvecklade av Stephen Krashen. Det centrala i hypoteserna är begriplig input som säkert används på lågstadiet. För att de finskspråkiga eleverna skulle förstå svenska då de börjar skolan måste läraren anpassa sitt tal. Genom hela lågstadiet måste språket som läraren använder vara en aning svårare än elevernas språkkunnande vid det tillfället. Några forskare har konstaterat att det finns brister i Krashens teorier och elevernas kunskaper i denna forskning stöder dessa konstateranden. Krashen påstår, att det explicit inlärd inte kan bli implicit. Med hjälp av t.ex. träning har det explicit inlärd materialet dock blivit automatiserat hos eleverna. Deltagarna behöver inte fästa stor uppmärksamhet på de inlärd elementen (t.ex. strukturer) i kommunikationssituationer utan de kan använda olika element utan svårigheter. Även det faktum att eleverna lär sig språket och strukturer och blir medvetna om språket utan att läraren berättar om regler står mot Krashens påståenden.

Validitet i denna forskning kan sägas vara relativt bra även om samplet har varit litet men utöver de forskade faktorerna finns det säkert flera andra som har påverkat resultaten. Jag har dock studerat prestationerna väldigt noggrant och hittat även flera signifikanta resultat. Det lilla urvalet påverkar även reliabiliteten av denna forskning ganska starkt såsom det faktumet

att endast jag har forskat i dessa element. I alla fall har jag försökt studera materialet objektivt och göra denna forskning så variabel och reliabel som möjligt. I fortsättningen skulle det vara väldigt intressant att studera elevernas prestationer i riksomfattande prov och uppsatser vidare. Jag skulle vilja veta hur kunskaperna i svenska språket utvecklas när eleverna fortsätter sina studier och om språkkunskan på något sätt påverkar valet av vidare utbildning. Jag kunde bland annat forska i, hur dessa elever klarar sig i t.ex. studentskrivningarna eller vid universitetet. Å andra sidan skulle det vara väldigt intressant att studera hur de blivande sjätte-, sjunde- och åttondeklassisterna klarar sig i likadana prov och uppsatser jämfört med deltagarna i denna forskning.

## 11 SAMMANFATTNING

Om man lär in ett språk efter att ett annat språk redan har blivit etablerat, är det fråga om andraspråksinläring. Denna situation kan vara inläringen av ett andra eller senare språk och den kan ske informellt eller formellt. Med hjälp av ett främmandespråk kommunicerar inläraren med talare av detta språk, dvs. språket fungerar som kontaktinstrument. Utöver åldern kan även till exempel begåvning, personlighet och affektiva faktorer påverka inläringen av språk. Man kan definiera tvåspråkighet på många olika sätt, det finns till exempel sammansatt, underordnande, naturlig, funktional, erfarenhetsmässig, social, politisk, skol- och kolonitvåspråkighet. Gemensamt för alla dessa är att inläraren lär sig flera språk. Inlärare utvecklar även ett språkssystem som innehåller element från målspråket och modersmålet. Detta system kallas för inlärarspråket och det innehåller regler men även fel, och det utvecklas hela tiden mot det korrekta systemet i målspråket. Vändig variation hör till inlärarspråket. Kännetecknande element för inlärarspråket är bland annat förenkling, övergeneralisering, helfraser, innovationer, undvikande och element från andra språk.

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

Då det gäller olika uppgifter i det första riksomfattande provet kan man konstatera att den största korrelationen finns mellan läsförståelse- och kulturuppgifterna. Detta betyder att den som klarar sig bra i kulturuppgifterna förstår texterna (och frågor gällande dessa texter) utmärkt och vice versa. Allt detta kan förklaras med att kännedom om kultur behövs för att kunna förstå läsförståelsetexter och -uppgifter. Även läsförståelsen och uppsatserna har samband med varandra och de som visar strålande prestationer i läsförståelseuppgifter skriver utmärkta uppsatser och tvärtom. Då man tar hela materialet med är den största korrelationen precis mellan läsförståelseuppgifterna och uppsatserna och olika läsförståelseuppgifter korrelerar starkt med olika uppsatser i och efter proven. Detta kan förklaras med att man i båda uppgiftstyperna måste kunna forma och känna till olika uttryck samt använda stort ordförråd.

I allmänhet visade eleverna som går eller har gått i Svenska skolan i Varkaus mycket bra kunskaper i svenska språket i denna undersökning. Speciellt bra reagerade deltagarna på situationer där de borde använda svenska snabbt i vanliga situationer och reagera på olika uttryck de hörde. Om de inte behövde uttrycka sina tankar alldeles korrekt (då det gäller grammatik) kunde de använda språket utmärkt. Detta kan bero på att deltagarna har använt svenska språket i flera år i olika kommunikationssituationer och ofta i informella inlärningssituationer. Språket eleverna använde i sina uppsatser var överraskande flytande vilket kan vara en följd av att eleverna är vana vid att skriva på svenska eftersom de använder språket redan i början av skolan. Trots att mängden undervisning i och på svenska har blivit mindre då eleverna har gått till högstadiet har deras kunskaper i svenska förblivit utmärkta. Kunskaper har säkert utvecklats men det är svårt att säga hur mycket de har förbättrats och hur mycket de skulle ha utvecklats om eleverna hade kunnat fortsätta i en svensk skola efter lågstadiet. Man kan i alla fall konstatera att kunskaperna inte har utvecklats väldigt mycket på högstadiet eftersom skillnaderna mellan eleverna inte var särskilt stora. Det bör dock konstateras att genomsnittsvärdena i båda proven hos eleverna i denna undersökning var betydligt bättre än hos eleverna i hela Finland. Å andra sidan var deltagarna yngre än de som tidigare har deltagit i provet men de har lärt in svenska längre.



## LITTERATUR

- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolinivistisesta tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. I Sajavaara, K & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11-44.
- Ellis, R. 1994. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. 1995a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1995b. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa I språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gass, S. & Selinker, L. 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hultman, T. G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, K. (utg.). 1981. *Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning*. Lund: LiberLäromedel.
- Karlsson, F. 1998. *Yleinen kielitiede*. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puittonen, H. 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsingfors: Kirjayhtymä Oy.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Laurén, C. 2000. *Kielten taitajaksi –kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Laurén, U. 1991. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. I Laurén, C. (red.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vasa: Vaasan yliopisto. 23-35.
- Linell, P. 1984. *Människans språk*. Malmö: Liber Förlag.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Muikku-Werner, P. 1995. Implicatures in formal and informal language learning. I Kalin, M & Latomaa, S. (red.) *Nordens språk som andraspråk 3*. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. 151-160.
- Odling, T. 1993. *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svenska skolan i Varkaus. En skola med gamla bruksortstraditioner*. Tillgänglig www: <http://www.peda.net/veraja/varkaus/svenskaskolan>, 27.6.2005 kl. 13.20.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I Sajavaara, K & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsingfors: Oy Gaudeamus Ab.
- SUKOL-palvelu. 2003. Service som ges av Finska språkläraryrket.
- Sundman, M. 1999. *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Svenska Akademien. 1999. *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Svenska Akademien.
- Viberg, Å. 1989. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

## BILAGOR

Bilaga 1: Det första riksomfattande provet

Bilaga 2: Det andra riksomfattande provet

Bilaga 3: Tabeller 6 och 7

*Tabell 6* Korrelationer mellan uppsatser och meningarnas längd

		uppsatser	meningarnas längd
uppsatser	Pearson Correlation	1	,011
	Sig. (2-tailed)	,	,972
	N	13	13
meningarnas längd	Pearson Correlation	,011	1
	Sig. (2-tailed)	,972	,
	N	13	13

Tabell 7 Korrelationer i de båda riksomfattande proven och uppsatserna

	hörförståelse	reagerandet	kultur	läsförståelse	struktur	uppsats i provet	hörförståelse (det andra provet)	reagerandet (det andra provet)	kultur (det andra provet)	läsförståelse (det andra provet)	struktur (det andra provet)	uppsats i provet (det andra provet)	uppsatser
hörförståelse	1	,242	,265	,373	,225	,181	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)		,404	,359	,188	,439	,514							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
reagerandet		1	,229	,180	,503	,372	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)			,481	,539	,066	,180							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
kultur			1	,868**	,294	,469	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)				,009	,307	,076							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
läsförståelse				1	,866**	,570	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)					,009	,033							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
struktur					1	,308	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)					,053	,844							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
uppsats i provet						1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)						,670*							
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
hörförståelse (det andra provet)							1	1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)							,760						
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
reagerandet (det andra provet)								1	1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)								,144					
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
kultur (det andra provet)									1	1	1	1	1
Sig. (2-tailed)									,885				
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
läsförståelse (det andra provet)										1	1	1	1
Sig. (2-tailed)										,250			
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
struktur (det andra provet)											1	1	1
Sig. (2-tailed)											,945*		
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
uppsats i provet (det andra provet)												1	1
Sig. (2-tailed)												,423	
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
hörförståelse (det andra provet)													1
Sig. (2-tailed)													,478
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
struktur (det andra provet)													
Sig. (2-tailed)													,384
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
uppsats i provet (det andra provet)													
Sig. (2-tailed)													,680
N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	13
uppsatser													
Sig. (2-tailed)													,433
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	12

\*. Korrelationen är signifikant på 0,05 (2-tailed).

\*\*. Korrelationen är signifikant på 0,01 (2-tailed).

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