

Kan man uppnå modersmålsfärdigheter i svenska om man är en sverigefinsk?

-En jämförelsestudie om sverigefinska och svenska elevers nationella prov i svenska

Pro gradu -avhandling i
nordiska språk
Institutionen för språk- och
översättningsvetenskap
Tammerforsuniversitet
Maj 2011
Hanna Honkola

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Pohjoismaiset kielet

Hanna Honkola

KAN MAN UPPNÅ MODERSMÅLSFÄRDIGHETER I SVENSKA OM MAN ÄR EN SVERIGEFINSK?

En jämförelsestudie om sverigefinska och svenska elevers nationella prov i svenska

Pro gradu -tutkielma, 76s. + kirjallisuus + liitteet (8s.)

Ruotsin kieli

Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on yhä tavallista, että lapsi hallitsee useampaa kuin yhtä kieltä. Siksi on tärkeää, että tietomme kaksikielisyydestä lisääntyy. Asenteet kaksikielisyyttä kohtaan ovat muuttuneet. Kun kaksikielisyyttä aikaisemmin nähtiin vahingollisena aivojen toiminnalle, ei nykyään ole yhtään epätavallista osata kahta kieltä sujuvasti. Kaksikieliset lapset voivat saavuttaa äidinkielliset valmiudet molemmissa kielissä, jos heillä on motivaatiota ja positiivinen asenne molempia kieliä kohtaan.

Tämän tutkielman tarkoituksena on vertailla ruotsinsuomalaisten 5. luokkalaisten oppilaiden ruotsin kielen taitoja verrattuna ruotsalaisten 5.luokkalaisten oppilaiden vastaaviin taitoihin. Ruotsinsuomalaiset käyvät ruotsinsuomalaista koulua ja ruotsalaiset ruotsalaista peruskoulua. Molemmat koulut sijaitsevat Tukholmassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 40 oppilasta. Tutkin oppilaiden ruotsin kielen taitoja vertailemalla heidän v. 2009 tekemiä valtakunnallisia ruotsin kielen kokeita keskenään. Valitsin tutkimukseen 4 eri kokeen osa-alueita, 2 luetun ymmärtämisen tehtävää ja 2 kirjallisen tuottamisen tehtävää. Analysointivaiheessa käytän apunani taulukkoja ja vertailen oppilaiden tuloksia myös valtakunnallisesti. Teetin oppilaille myös kyselyn heidän taustoistaan, asenteistaan ja vanhempien tuesta. Kysymykset olivat avoimia. Metodini on sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ruotsinsuomalaiset voivat saavuttaa äidinkielliset valmiudet ruotsin kielessä, jos heillä on tarpeeksi motivaatiota, positiivinen asenne kieltä kohtaan sekä vanhempien ja yhteiskunnan tuki. Erityisesti vanhempien tuella tai sen puuttumisella näytti olevan suurin vaikutus lapsen kielen oppimiseen.

Pohdin tutkimuksessani erityisesti asenteiden ja kodin merkitystä lasten koulumenestyksessä. Pyrin teettämässäni kyselyssä selvittämään oppilaiden ajatuksia

kaksikielisyydestä, heidän asenteita ruotsin kieltä ja ruotsin yhteiskuntaa kohtaan. Lisäksi haluan selvittää miten molempien koulujen oppilaat viihtyvät koulussa ja kuinka heidän vanhemmat heidän mielestään tukevat heitä.

Tutkielmani teoriaosuus kattaa näkemykset kaksikielisyydestä ja esittää ruotsinsuomalaisuuden käsitteen. Esitän myös teorian kielestä, identiteetistä ja asenteista sekä pohdin tekijöitä jotka vaikuttavat lapsen koulumenestykseen. Otan esille myös sitoutumisteorian käsitteen teoriaosuudessa.

Asiasanat: tvåspråkighet, sverigefinne, språkattityd, skolframgång, språkinläring

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Material.....	3
1.3 Tidigare forskning	8
2 TVÅSPRÅKIGHET	9
2.1 Ursprung.....	9
2.2 Kompetens	11
2.3 Funktion	11
2.4 Identifikation	13
3 SVERIGEFINNAR	16
3.1 Den finländska identiteten	17
4 FAKTORER SOM PÅVERKAR ELEVENS SKOLFRAMGÅNG	18
4.1 Bindningsteori	23
4.2 Attityder	28
5 SPRÅKUTVECKLING	30
5.1 Att skriva och läsa	32
6 METOD	35
7 RESULTAT OCH ANALYS	38
7.1 Delprov A	38
7.2 Delprov B	43
7.3 Delprov C och D	46
8 ELEVERS ENKÄTSVAR	57
8.1 Hur attityder påverkar resultat på prov?	70
9 SAMMANFATTNING	72
LITTERATUR	77
BILAGOR	82

1 INLEDNING

Barn kan bli tvåspråkiga på två olika sätt. De kan lära sig två språk samtidigt. Detta brukar benämnas simultan tvåspråkighet. Sedan kan man lära sig två språk vid olika tillfällen, t.ex. först finska, sedan svenska. Detta brukar benämnas successiv tvåspråkighet (Arnqvist, 1993). Vanligen drar man en gräns vid tre års ålder för simultan och successiv tvåspråkighet. Det har visat sig att språktillägnet sker lättare före tre års ålder. Men det finns ingen regel som säger att man måste lära sig språken från födseln för att bli tvåspråkig. Det finns andra faktorer som avgör hur barnet lär sig de två språken. Faktorer som har visat sig påverka är t.ex. hur gynnsam omgivningen är för barnets språkliga utveckling. Om det finns en positiv attityd till tvåspråkighet, kommer det att påverka utvecklingen i gynnsam riktning (Arnqvist, 1993).

Språkattityder är av stor vikt för andraspråksinläringen, den tvåspråkiga identiteten och första språkets överlevnad. En framgångsrik språkinläring förutsätter ju positiva attityder till det språk som är föremål för inläringen och till dess talare; och positiva attityder till det första språket slutligen är avgörande för minoritetsmedlemmarnas vilja att föra över språket till nästa generation. (Bijvoet, 1998)

Lärarna anser att de barn vars båda föräldrar har finska som modersmål och har en negativ inställning till Sverige, inte kommer att få någon kunskap i svenska. Men är det alltid så? Kan det finnas undantag? Kan man få modersmålsfärdigheter i svenska om man bara använder svenska på skolan och inte i olika domäner? Om man själv har en positiv attityd till språket och har tillräckligt motivation, räcker det? Man kan tänka sig att det kanske kan göra det, eftersom t.ex. enligt Arnqvist (1993) en positiv attityd till språket spelar den viktigaste rollen i språkinläringen.

Men man kan också konstatera att också föräldrarnas roll i språkutvecklingen har betonats. Enligt Pertti Yli - Luoma (1995) har hemmet stor inverkan på barns språkinläring. Kan man också tänka sig att om man har en bra attityd och tillräckligt motivation, men bara

pratar finska hemma och med vänner, man ändå inte kan nå modersmålsfärdigheter i svenska?

Jag har alltid varit intresserad av barns språkutveckling och tvåspråkighet. Det är orsaken till, att jag ville undersöka detta ämne i min pro gradu-avhandling. Den sverigefinska minoriteten är en intressant grupp, inte endast därför att den är den största enskilda minoriteten i

Sverige (med ca 350,000 medlemmar) utan även därför att den långa gemensamma historien och den geografiska närheten mellan de två länderna tillför förhållandet mellan majoritetsgruppen svenskarna och minoritetsgruppen finnarna några extra dimensioner. (Bijvoet 1998) För mig som finsk har det varit intressant att utreda vilken bakgrund sverigefinska elever har och hur de trivs i Sverige.

1.1 Syfte och frågeställning

Min avsikt med den här undersökningen är att undersöka sverigefinska elevers kunskaper i svenska, genom att jämföra deras nationella prov i svenska med svenska elevers prov. Syftet med undersökningen är att studera om sverigefinska elever kan nå modersmålsfärdigheter i svenska eller inte och hur stor roll motivation och föräldrarnas stöd har i inläringen. Detta gör jag genom att jag jämför elevernas prov och en enkät som de fick svara på. Enkäten handlar om deras attityder till eller motivation för att lära sig svenska.

Mina frågeställningar är:

- Kan sverigefinska elever uppnå modersmålsfärdigheter i svenska?
- Skriver sverigefinska elever mer enkla och korrekta meningar än svenska elever gör? Vad kan det i så fall bero på?
- Hur stor roll har en positiv attityd och motivation? Hur stor roll har föräldrarnas stöd?

Min hypotes är att sverigefinska elever kan nå modersmålsfärdigheter i svenska om de har en positiv attityd till språket, tillräckligt motivation och stöd från samhällets och speciellt föräldrarnas sida.

1.2 Material

Som material har jag använt texthäftet "I tid och rum" (www.skolverket.se) som låg till grund för årets 2009 nationella prov och elevernas nationella prov i svenska samt en enkät (se bilaga), med frågor bland annat om elevernas bakgrund och attityd till svenska språket. Jag intervjuade också lärarna i båda skolorna. På grund av forskningsetiska orsaker är proven som jag undersöker anonyma och till och med skolorna kallar jag med kodnamn som "Finska skolan" och "Kontrollskolan". Det enda som man ser är vilket kön personen har och vilken skola det är fråga om. Enkäten har också besvarats anonymt. Jag kommenterar elevernas svar i kapitel 8.

Finska skolan som jag undersöker är den äldsta fungerande finska skolan i Sverige. Skolan började sin verksamhet med 11 elever. Nu är det redan nästan 300 elever (år 2009/2010 elever). Finska skolan har utöver svenska och finska också 14 andra modersmål. Den språkliga och kulturella mångfalden är en rikedom. Skolan har satt upp olika mål för tvåspråkighet. I slutet av årskurs 9 ska eleverna ha nått en bred språklig kompetens med infödd nivå i svenska. Skolan ska i samverkan med hemmet erbjuda en lika bra kompetens i svenska språket som en infödd svensk elev har. Hemmet har ett stort ansvar för tvåspråkighetsinläringen. Skolan informerar därför föräldrarna om skolans tvåspråkighetsprogram. Mål som eleverna bl.a. ska sträva mot är att behålla en positiv attityd till båda språken (en positiv attityd som många forskare har ansett vara viktig för utvecklingen). Eleverna ska känna att båda språken är lika värda. Föräldrarnas attityder och förväntningar är avgörande för elevernas språkutveckling.

Kontrollskolan som jag undersöker ligger på Södermalm i Stockholm. Skolan hade under våren 2009 401 elever. (www.skolverket.se) Skolan ger eleverna möjlighet att ta ansvar för sitt lärande genom uppföljningsarbetet och med hjälp av IUP (individuella Utvecklingsplaner). Enligt uppföljningsarbetet är skolans värdegrund att eleverna ska känna trygghet och respekt, få kunska och ha inflytande. Varje läsår startar med att alla elever tillsammans med personalen både i skolan och på fritids arbetar med ledorden i skolans värdegrund. Alla arbetar också med skolans regler, som utgår från dessa ledord.

Varje elev arbetar med egen loggbok. Loggboken används för planering och reflektion. Eleverna går igenom loggböckerna varje vecka med sin mentor. IUP -samtal hålls en gång per termin tillsammans med elev, föräldrar och mentor. Arbetet med loggböcker och regelbundna samtal i mentorsgrupper har givit eleverna verktyg att ta större ansvar för och ha större inflytande över sitt lärande. IUP samtalen en gång per termin har blivit mer meningsfulla och fokuserar på elevernas kunskapsutveckling och resultat men även deras sociala utveckling. Detta framkommer under IUP -samtalen både frånelever, föräldrar och personal.

Skolan följer elevernas läsutveckling 3 gånger om läsår med hjälp av Bo Sundblads läsutvecklingsschema. Schemat beskriver en pågående process, var man befinner sig i sin läsutveckling. Schemat visar tydligt läsningens många dimensioner och sporrar eleverna till en utveckling i läsningen. Lärarna använder läsutvecklingsschemat i det dagliga arbetet för att följa och stödja eleverna i deras utveckling. De elever som behöver stöd i sin läsutveckling har rätt att få det genom pedagogerna i skolan. För att lyckas förbättra barns läsning krävs även att förälder sporrar sitt barn. För att följa elevernas kunskaper i svenska, finns olika metoder, t.ex. år 5 gäller det nationella prov.

Jag ska kort berätta vad nationella prov egentligen är och ge en kort beskrivning av hurdant vårens 2009 nationella prov i svenska såg ut.

Nationella proven är i allmänhet obligatoriska i Sverige och de genomförs alltid under våren för årskurs 3, 5 och 9. Ämnesproven i årskurs 3 prövar målen i matematik, svenska och svenska som andraspråk. När det gäller årskurs 5, är nationella proven denna vår 2011 frivilliga för skolan att använda då samma elever ska genomföra ämnesprov i årskurs 6 våren 2012.

Ämnesproven i årskurs 5 prövar elevernas kunskaper mot nuvarande mål i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk (Jag koncentrerar mig i min undersökning om nationella prov i svenska, alltså inte engelska och svenska som andraspråk). Nationella prov i årskurs 9 genomförs i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk, biologi, fysik och kemi. Proven är obligatoriska och genomförs under våren i årskurs 9.

När det gäller denna undersökning, så har jag gått igenom år 2009 nationella prov i svenska för årskurs 5. Jag vill påpeka att alla informanter som var med avlade proven i svenska och inte svenska som andraspråk. Det primära syftet med de nationella proven i slutet av årskurs 5 är att så allsidigt som möjligt prova vad eleven kan i ämnet för att därmed visa om målen för respektive årskurs är uppnådda. I årskurserna 3 och 5 ska inga betyg sättas.

De nationella provens mening är som jag ovan redan inledde att eleverna ska få visa vad de kan och klarar av inom olika områden. Proven kan ge läraren stöd vid bedömning av om eleven nått målen. Resultatet kan dessutom användas för planering för den fortsatta undervisningen.

Nationella prov i årskurs 5 genomfördes våren 2009 under perioden den 2 februari till den 29 maj. Årets 2009 nationella prov i svenska innehåller fem delprov. Delprov A består av en text med tillhörande frågor och fokuserar elevens förmåga att läsa och förstå skönlitterär text. I delprov B prövas elevens förmåga att läsa och förstå sakprosa/tidningstext. Delprov C och D består av två skrivuppgifter vardera där eleverna ska välja en av uppgifterna. Delprov C prövar elevens förmåga att skriva berättande text. I delprov D prövas elevens förmåga att beskriva och förklara. Delprov E är en muntlig paruppgift där eleverna högläser dikter samt kopplar dikternas innehåll till bilderna i texthäftet. Det nationella provet innehåller också elevernas självbedömningar, där de får berätta sina tankar om att tala, skriva och läsa. Jag kommer inte att koncentrera mig på delprov E och elevernas självbedömningar. Jag går genom elevernas läsförståelse- och skrivuppgift (delprov A-D). Nedan visar jag hur några elever i Kontrollskolan och respektive i Finska skolan upplevde nationella provens betydelse för sig själva.

Kontrollskolan:

Nationella var ENKLA.
Det gick bra för mig.
Nationella är antidiat!

Jag tycker mina nationella prov
gick jätte lätt inget var svårt
och dom gick bra. Jag tycker att
det är bra för man får se
hur bra man ligger till i allting
och lär sig säkert något nytt

De nationella proven i svenska var lätta.

Det är bra att man gör dem, ifall någon
inte kan så kan man se det och öva mer.

Jag tycker att det är bra att
göra nationella prov för att
lärarna får se hur bra man är
och så kan man visa sina
starka sidor i ämnet som man
kanske inte har visat förut

13. Att i svenskan var enkelt. Jag tycker
att man ska göra de nationella proven.
för att man får lära sig mycket.

De Nationella proven i svensk
var lätt tycker jag. Jag tror att
det gick bra för mig. Jag tycker
att det är bra med nationella
proven för att man får veta
om det går bra för en eller
inte.

Finska skolan:

Nationella proven var enkla inget var speciellt svårt, jag tror att det gick jättebra i nationella proven för mig. Ja, jag tycker att det är bra att göra nationella proven eftersom att man får reda på vad eleven behöver hjälp med.

19: Nationella proven i svenska var JÄTTE lätta! Man skulle bara skriva och läsa lite.

Nationella proven i svenska var roliga och lätta. Jag tyckte att dom gick bra. Jag tycker att det är bra att man gör dom så att regeringen vet hur svenska skolor ligger till.

Nationella proven i svenska va lite svåra men ändå ganska lätta. Jag tror att det gick bra, men jag är inte säker. För jag fattade nog inte tror jag. Eller jag vet inte varför.

De nationella proven är bra, jag tror det gick ganska bra. Det är ganska bra att vi gör proven men det var bra. Det ser bra nytta i framtiden.

Nationella proven är lite bra för att de vet om man är bra

Av de föregående exempel kan man se hur likadana åsikter eleverna har om nationella provens betydelse för dem. Många elever anser hur viktigt det är att veta vilka kunskaper

de själva har i svenska (och också i andra ämne) och vilka delområden man måste öva sig. Alla eleverna anser förstå nationella provens mening bra. I kapitel 7 analyserar jag de nationella proven mer och i kapitel 8 tar jag fram elevers enkätsvar.

1.3 Tidigare forskning

Ellen Bijvoet har forskat om sverigefinnar i sin avhandling ”*Sverigefinnar tycker och talar*” (1998). Bijvoet skriver om sverigefinnarnas bakgrund, attityder och anpassning till det svenska samhället.

Sverigefinska ungdomar visar sig ha en positiv attityd både till hemspråket finska och andraspråket svenska, som är en förutsättning för tvåspråkighet och en positiv tvåspråkig identitet. Bijvoet betonar vikten av positiva attityder och motivation för framgångsrik språkinläring. För att kunna få en positiv tvåspråkig identitet är det nödvändigt att en individ har en positiv språklig jag -identitet och en positiv självuppfattning i fråga om båda språken, vilket bl.a. förutsätter att han/hon uppskattar de båda språken och de därtill hörande kulturerna. För att detta ska kunna uppnås krävs det i sin tur att även omgivningen har en positiv inställning, dvs. positiva attityder till de aktuella språken. Språkattityder spelar således en viktig roll både för motivationen att bibehålla ett språk och för en framgångsrik andraspråksinläring. Föräldrar måste engagera sina barn att tala, läsa och skriva och på andra sätt använda sina språk. Det är alltså viktigt att de tvåspråkiga barnens föräldrar har en positiv attityd till tvåspråkighet. Hur är det att växa upp och leva med finsk bakgrund i Sverige? Marja Ågren (2006) tar reda på det i sin etnologiska studie ”Är du finsk, eller...?”, som handlar om identitet och om vad finsk bakgrund betyder för sverigefinnar. När det gäller tidigare forskning inom tvåspråkighet, finns det många olika undersökningar. Gisela Håkansson har undersökt tvåspråkigheten i Sverige i sin bok *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (Lund 2003) och Ulla Börestam och Leena Huss i *Tvåspråkighet och kontaktlingvistik* (Lund 2001). Veli Tuomela (2001) har genomfört en empirisk undersökning av tvåspråkiga elever, där han undersökte om det finns någon skillnad mellan språkutveckling i de olika undervisningsmodeller som förekommer i svenska skolan. De tre olika undervisningsmodellerna är svensk klass med modersmålsstöd, tvåspråkig klass och friskola med tvåspråkig undervisning. Beträffande tvåspråkighet är en

av de mest relevanta andraspråksundersökningarna i Sverige Kenneth Hyltenstams *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (Lund 2004).

2 TVÅSPRÅKIGHET

Tvåspråkighet växer olika känslor hos människor. När det gäller tvåspråkighet hos små barn finns det både de som tycker att det måste vara svårt för barn att behärska flera språk, och de som tycker att det är när man är barn som man ska lära sig många språk. Det är mest i enspråkiga samhällen som diskussioner om tvåspråkighet förs. I tvåspråkiga samhällen upplevs det som naturligt att man talar flera språk och det är inte något man talar om. Tvåspråkighet (eller flerspråkighet) är faktiskt vanligare än enspråkighet om vi ser till majoriteten av världens befolkning. (Håkansson 2003:9.) Tvåspråkighet kan vara en naturlig följd av att man flyttar eller att en samhällelig förändring äger rum. Men det finns också fall där man planerar för tvåspråkighet och inrättar sitt liv så att barnen ska bli tvåspråkiga. Då handlar det om ett medvetet beslut av föräldrarna. Det vanligaste orsakerna till att tvåspråkiga barn finns i det svenska samhället är att barnen växer upp i familjer där två språk talas, barnen talar ett annat språk än svenska hemma (t.ex. finska) och barnen använder ett annat språk än svenska i förskolan och/eller skolan.

”Tvåspråkighet” kan definieras på många olika sätt. Jag påpekade redan i inledningen att man kan bli tvåspråkig på två olika sätt. (se inledning). Vid genomgången av hur begreppet tvåspråkighet kan användas har det blivit vanligt att följa den indelning som Skutnabb - Kangas (1981:83ff) (genom Börestam & Huss 2001: 50) upprättat. Hon talar om fyra olika kriterier på vilka definitionerna vanligen grundas: ursprung, kompetens, funktion och identifikation. Jag ska ta fram de olika kriterier, som Skutnabb - Kangas har lyft fram. Jag börjar i nästa avsnitt med ursprungskriteriet.

2.1 Ursprung

Med *ursprung* menar Skutnabb - Kangas (1983) att den tvåspråkiga är en person som har lärt sig två språk från allra första början eller mycket tidigt i livet. Många forskare gör här

skillnad mellan å ena sidan *simultan* och å andra sidan *successiv* tvåspråkighet. En gräns brukar dras vid tre års ålder; om båda språken har börjat läras in före denna ålder anses barnet vara *simultant* tvåspråkigt. (Mac Laughlin 1984:10) (genom Börestam & Huss 2001:50) Tillägnas det andra språket efter tre års ålder talar man om *successiv* tvåspråkighet, eller –med andra ord - om andraspråksinläring. Denna gräns motiveras av att en treåring allmänt anses ha tillägnat sig den grundläggande grammatiken i sitt eller sina ursprungsspråk. *Simultan* tvåspråkighetsutveckling har beskrivits som samtidigt tillägnande av två modersmål eller två första språk. I typfallet rör det sig om en familj där föräldrarna talar var sitt språk till barnet (t.ex. svenska och finska) som därför lär sig båda språken från första början. Det simultant tvåspråkiga barnets språkliga utveckling liknar motsvarande enspråkiga barns utveckling. Både en- och tvåspråkiga barn säger sina första ord i ungefär samma ålder. De flesta forskare anser att det tvåspråkiga barnet i allmänhet tillägnar sig sina språk i samma takt som ett enspråkigt barn lär sig sitt enda språk, fast uppgifter om en viss försening, framför allt i inlärandet av ordförrådet, förekommer också i litteraturen. (Börestam & Huss 2001:51)

En parallell utveckling av två språk förutsätter att barnet har tillräcklig kontakt med båda språken. Om det inte råder någorlunda balans i språkanvändningen, utan det ena språket klart dominerar i barnets omgivning, kommer utvecklingen i det andra språket efter. Det dominerande språket kan då kraftigt påverka det icke-dominerande språket. I det fallet kan det senare snarare uppfattas som ett andraspråk och inte som ett första språk eller modersmål. Det svagare språket brukar dock aktiveras snabbt om barnet hamnar i en miljö där endast detta språk är gångbart. (Börestam & Huss 2001:51)

Successiv tvåspråkighet innebär att man lär sig ytterligare ett språk när det första redan är etablerat. Detta är fallet till exempel när ett skolbarn har fått byta land och hamnar i en helt ny språkmiljö, (t.ex. ett finskt barn flyttar till Sverige) eller när ett minoritetsbarn kommer i kontakt med majoritetsspråket efter att under de första åren endast ha talat föräldrarnas språk.

2.2. Kompetens

Den språkliga kompetensen består av flera delfärdigheter och för att använda språkfärdighet som kriterium för att testa individens eventuella tvåspråkighet måste man undersöka vilken kompetens han/hon har inom de olika delfärdigheterna. (Sundman 1999:38)

Man brukar skilja mellan en *perceptiv* (passiv) och en *produktiv* (aktiv) språkförmåga. Det handlar om att dels förstå, dels kunna använda språket själv. Dessutom skiljer man mellan *muntlig* och *skriftlig* språkförmåga. Detta leder till ett system med fyra olika delfärdigheter:

- att förstå tal (muntlig och perceptiv)
- att tala (muntlig och produktiv)
- att läsa och förstå skriven text (skriftlig och perceptiv)
- att skriva (skriftlig och produktiv)

I min undersökning kommer jag att undersöka de två sistnämnda.

2.3 Funktion

Tvåspråkighet kan också definieras utgående från den faktiska användningen av de två språken. En funktionell definition av tvåspråkighet skulle då innebära att den tvåspråkiga är en person som omväxlande använder två språk (Weinreich 1953:1) (genom Börestam & Huss 2001:53), eller att den tvåspråkiga gör bruk av två språk i sin dagliga kommunikation och vid behov kan övergå från det ena språket till det andra (Oksaar 1978:55, Boyd 1985:58) (genom Börestam & Huss 2001:53) Definitionen av funktionell tvåspråkighet kan grundas på observation, i alla fall enligt Weinreichs tidiga definition. Ett vanligt sätt att göra detta är att studera vilket språk en person talar i olika *domäner* eller användningsområden, till exempel hemma, bland vänner, i skolan och hos myndigheter. Detta sätt att mäta eller betrakta tvåspråkighet hänger tätt samman med tvåspråkighet på samhällsnivå, eftersom individens valfrihet i praktiken är begränsad. Problem kan dock

uppstå när individen äger språkförmågor som inte kommer till uttryck. Situation kan också vara sådan att väl integrerade invandrare efter att ha bott länge i sitt nya land sällan har tillfälle att använda sitt förstaspråk.

Kriteriet för språkanvändning utesluter personer som behärskar flera språk men på grund av de rådande förhållandena bara använder ett av dem. I dagens samhälle har också så gott som alla vuxna någon färdighet i minst ett främmande språk. Kriteriet kan specificeras så att det gäller dagligt bruk av flera än ett språk, eventuellt i en specificerad kontext, t.ex. i hemmet. (Sundman 1999:40)

En typisk form av tvåspråkighet består av *diglossi* (se tabell 1), där personen använder ett språk i en social kontext och ett annat språk i andra kontexter.

Tabell 1 Tvåspråkighet och diglossi (Håkansson 2003: 34)

T V Å S P R Å K I G	DIGLOSSI	
	+	-
+	1. Både diglossi och tvåspråkighet	2. Inte diglossi men tvåspråkighet
-	3. Diglossi utan tvåspråkighet	4. Varken diglossi eller tvåspråkighet

Det är vanligt att invandrare (t.ex. sverigefinska) lever ”ett diglossiskt liv”, där de använder hemlandets språk i hemmet och med släktingar och det nya landets språk i alla andra sammanhang. Diglossi är alltså en speciell form av funktionell tvåspråkighet. Jag kommer att visa i min undersökning, att så kallat ”diglossiskt” liv är typiskt också för sverigefinnar. Många av de sverigefinnar elever som jag undersökte, använde finska hemma med en förälder eller föräldrar och svenska i andra sammanhang.

2.4 Identifikation

Med *identitet* avses att personen upplever sig själv som medlem av en (t.ex. etnisk) grupp. Enligt identifikationskriteriet är den tvåspråkiga en person som ”identifierar sig själv som tvåspråkig/med två språk och/eller två kulturer (eller delar av dem)” (Skutnabb - Kangas 1981:94) (genom Börestam & Huss 2001:54)

Grupptillhörighet är en högst subjektiv upplevelse. Identiteten behöver inte sammanhålla med språkfärdighet, inte heller med användning av språket. Det är alltså t.ex. möjligt att tala finska flytande utan att identifiera sig som finne. Men identiteten sammanhänger ofta med språkkompetensen så att den ger en motivation att lära sig och upprätthålla språket. Ursprung har ofta avgörande betydelse för identiteten, men det är också möjligt att byta identitet. (Sundman 1999:41)

Olika individer kan ha mycket olika uppfattningar om sin egen tvåspråkighet, och ibland rör det sig om en subjektivt baserad kompetensdefinition. Vissa personer förutsätter en mycket hög kompetensnivå för att kunna betrakta sig själva som tvåspråkiga, andra nöjer sig med mindre och ser kanske hellre sina egna språkkunskaper som ett tecken på sin samhörighet med två kulturer. Det förekommer också att man exempelvis av politiska skäl kan vilja förneka delar av sin språkliga tillhörighet. (Börestam & Huss 2001:54)

Attityder är på olika sätt avgörande vid användning av denna definition. Det har också visats (Lambert 1969) (genom Börestam & Huss 2001:54) att attityder till ett språk och typen av motivation i språkinlärningen har stor betydelse för den uppnådda kvaliteten i tvåspråkighet. Man brukar skilja mellan en *instrumentell* och en *integrativ* inställning till ett språk. En person som lär sig ett språk därför att han eller hon anser att det är nyttigt att kunna ett visst språk vid studier, på resor och liknande representerar den instrumentella inställningen. (Börestam & Huss 2001:55) Den integrativa hållningen innebär att man lär sig ett språk för att få veta mer om dess talare eller för att kunna identifiera sig med dem. Det har visat sig att den integrativa inställningen ofta är gynnsammare för språkinlärningen. Språkinlärningen får en ogynnsam grund, när inställningen är

disintegrativ. Beträffande denna inställning det sägs vara då man undervisas i ett språk som man inte vill lära sig.

För att belysa när tvåspråkigheten kan tänkas ha positiva, neutrala eller till och med negativa effekter lanserade Cummins (1976) och Skutnabb – Kangas & Toukoma (1977) tillsammans den så kallade *tröskelhypotesen* (se tabell 2). Enligt tröskelhypotesen finns det en, eller flera, kritiska faser i språkutvecklingen, och dessa kan liknas vid en eller flera trösklar, vid vilka kunskaper förstärker varandra i båda språken. Tröskelkunskaperna utgörs enligt minimikraven av vad som kan antas vara en åldersmässigt relevant språkbehärskning. För den individ som inte uppnått tröskelkunskaper i något av sina båda språk gäller att använda språket som tankeverktyg och grund för vidare inläring. Nästa stadium infinner sig då individen uppnått tröskelvärdena i åtminstone ett av sina språk. Därmed är språkkunskaperna i detta språk relevanta för individens ålder. Med dessa språkkunskaper följer en neutral effekt där de kognitiva återverkningarna varken är positiva eller negativa. Barnet har i alla fall ett fungerande språkligt tankeverktyg – förutsatt att eleven tillåts använda detta. För att tvåspråkigheten ska ge positiva kognitiva effekter måste emellertid båda språken behärskas på en nivå som enligt vissa bedömare (Baker 1996a: 136) ska vara ”åldersmässigt relevant”, enligt andra ”hög” (Romaine 1995: 267) (genom Börestam & Huss 2001:59) Nedan finns en tabell av tröskelhypotes.

Tabell 2 Tröskelhypotesen (Börestam & Huss 2001: 59)

Kompetensnivå	Tvåspråkighetstyp	Kognitiva effekter
Över tröskeln (i båda språken)	Additiv	Positiv förstärkning vilket kan leda till vidare språkutveckling samtidigt som grunden för vidare inläring är god
Över tröskeln (i ett av språken)		Neutral effekt, varken positiv eller negativ inverkan
Under tröskeln	Subtraktiv	Negativ förstärkning vilket kan leda till en negativ spiral med stagnerad språkutveckling och otillräcklig grund för vidare inläring

Som det framgår i inledningen, finns det två sätt att bli tvåspråkig. Om båda språken tillägnas samtidigt, kallas det *simultan* tvåspråkighet. Om barnet börjar tillägna sig sitt andraspråk senare än sitt förstaspråk, uppstår *successiv* tvåspråkighet.

Före 1960-talet pekade många forskningsresultat på sämre språklig och kognitiv utveckling samt lägre intelligens hos tvåspråkiga barn. De äldre undersökningarna har senare kritiserats för olika slags metodologiska svagheter, såsom att man i jämförelser mellan en- och tvåspråkiga inte hade kontrollerat familjernas socioekonomiska status eller att de tvåspråkiga barnen hade blivit testade på sitt svagare språk. Senare studier har ofta lett till neutrala resultat, det vill säga att tvåspråkigheten inte verkar ha några speciella effekter utan att både en- och tvåspråkiga får ungefär samma testresultat. I en del studier har man också kunnat visa på positiva kognitiva effekter, inte minst en större kreativitet hos tvåspråkiga. (Börestam & Huss 2001: 58.)

Tidigare trodde man att det är en fördel att först tillägna sig ett språk ”ordentligt” innan andraspråksinläringen sätter in. Man trodde att ett nytt språk kunde hämma utvecklingen i det första språket. Man antog också att det kunde vara lättare att tillägna sig ett nytt språk om man redan hade uppnått en viss färdighetsnivå i sitt modersmål. (Sundman 1999: 44.) Numera anser man ändå att det är fullt möjligt för ett barn med normal begåvning och tillräcklig språklig stimulans att utveckla två olika språk parallellt, d.v.s. simultant. Simultan språkutveckling tycks lyckas bäst om det kan skapas en funktionell differentiering mellan språken, så att barnet kommer att associera det ena språket med en viss person/situation/miljö och det andra med en annan. Detta förstärker barnets motivation att lära sig två olika språk, för olika behov. Dessutom har han/hon då lättare att hålla språkssystemen isär. Det är orsaken till det att man rekommenderar de tvåspråkiga familjerna att följa principen *en förälder - ett språk*. Den s.k. konsekvensprincipen, som innebär att föräldrarna (och andra närstående personer) från första början talar sitt eget modersmål till barnet, har en stark motivationsskapande effekt. (Sundman 1999: 58)

3 SVERIGEFINNAR

Hur definierar man sverigefinnar? Vem är en sverigefinne? *Sverigefinländare* är en beteckning på ”både finskspråkiga och finlandssvenska förstagenerationens invandrare och deras ättlingar i Sverige” (Lainio 1996a:15) (genom Ågren 2006:18), medan *sverigefinnar* utgör en beteckning på ”varaktigt boende finskspråkiga förstagenerationens invandrare och deras ättlingar i Sverige”. Lainio (1996) konstaterar också att: *I och med att vi inte kan erhålla några exakta data om hur många identifierar sig som sådana (sverigefinnar), eller som talar finska, utgår vi ifrån ”objektiva” kriterier (födelseort, vistelsetid, medborgarskap, föräldrar).*

Den sverigefinska minoriteten är den största enskilda minoriteten i Sverige (med ca 350.000 medlemmar). Finland tillhörde det svenska riket i 650 år och fram till 1809 och under den långa perioden hade det svenska och det finska helt olika status i nuvarande Finland: finskan var allmogespråket med låg status och svenskan var det enda officiella språket fram till 1863. Först då fick finskan status av officiellt språk. (Bijvoet, 1999)

Många av de sverigefinnar som under 1960- och 1970-talets stora arbetskraftsinvandring flyttade till Sverige fick sina negativa självuppfattningar bekräftade: svenskarna var avogt inställda till det finska språket och den finska kulturen. Staten förde till en början en hård assimileringspolitik som gällde alla invandrargrupper. (Lainio 1996:257.) Trycket att lära sig svenska var stort, inte minst på barnen men även på de vuxna sverigefinnarna. Så småningom infördes svenskundervisning under arbetstid vilket dock i många fall inte ledde till önskade resultat (Lainio 1996:318). Många sverigefinska förblev länge enspråkiga eller hade en ganska dålig språkbehärskning i svenska, även i flera års vistelse i Sverige. Orsaken till detta var bl.a. den s.k. kedjemigrationen (att följa efter redan utvandrade släktingar och vänner) och den där av följande koncentrationen till vissa yrken/arbetsplatser och regioner, vilket medförde att många sverigefinnar hade hel ett finska sociala nätverk.

Ungefär 50 % av sverigefinnarna tillfrågade i Jaakkolas undersökning (Magdalena Jaakkola, 1983) uppgav att de trodde att svenskar hade negativa attityder gentemot dem på

grund av deras bristfälliga svenskkunskaper och det förde med sig att många sverigefinnar led av mindervärdeskomplex, identitetskriser och skamkänslor för sin finska bakgrund. (Jaakkola 1983b:29-36.) Men bättre svenskkunskaper och svenska nätverk löste inte dessa problem helt; Jaakkola fann att även de sverigefinnar som hade svenska vänner och talade bättre svenska trodde att svenskar var negativt inställda mot sverigefinnar. (Jaakkola 1983c:61-63)

Under de senaste åren har mycket förändrats. De finnar som invandrade till Sverige fr.o.m. slutet av 1970-talet var högre utbildade än de som kom tidigare och det bidrog till att bilden av den prototypiska sverigefinnen modifierades. Den svenska invandringpolitiken ändrade riktning från assimilering till integrering. Finskan fick högre status, både bland svenskar och sverigefinnar. Sverigefinska tidningar och tidskrifter publicerades, TV- och radiosändningar blev mer frekventa, den sverigefinska språknämnden tillkom och sverigefinnar fick även ett eget förlag. (Bijvoet, 1998) I denna undersökning kommer jag som sagt att betona identitetens och de positiva attitydernas roll i språkinläring. Därför anser jag att det är också relevant för min undersökning att se hurdana attityder sverigefinska numera har till svenska språket och till samhället i Sverige.

3.1. Den finländska identiteten

Identiteten och integrationen hänger nära samman med etniciteten, språket och kulturen. När man tänker de finländska invandrarnas integritet och anpassning i det nya landet (Sverige), kan man ställa olika frågor. En sådan är, hur den finländska identiteten ser ut och vilka etniska, språkliga och kulturella uttryck den tar sig? Vilken roll spelar kulturella och politiska ledare för utformningen? (Lainio 1996)

När Kari Tarkiainen (1996) (genom Lainio 1996: 472) beskriver identitetsdebatten bland sverigefinnarna, konstaterar han draget av osäkerhet. De första invandrarna efter kriget och långt in på 1960-talet ställde officiellt inga frågor om identiteten. De ansåg situation i Sverige vara provisorisk, eftersom de snarast skulle hem till Finland. Därför utgjorde vistelsen i Sverige inget dilemma. Sverigefinnarna hade dock, eftersom de tidigare varit i språklig majoritet, svårt att leva sig in i en minoritetsroll. På grund av det, var situationen

lättare för finlandssvenskarna, men också de upptäckte snabbt, att de befann sig i en minoritetssituation i Sverige.

Även om de finländska invandrarna officiellt inte ställde några frågor om sin identitet, måste de ändå rimligen som individer ha gjort det. Just själva minoritetsställningen bör ha lyft fram frågor hos de enskilda om etnicitet och identitet. Jarmo Lainio och Erling Wande påpekar språkets roll för identiteten, medan Maijaliisa Jokinen främst lyfter upp de kulturella aspekterna. Kultur kan då beskrivas som de gemensamma referensramar och förväntningar, som gör att människor förstår varandra och sin omvärld. Språket är här en social och kulturell norm. (Lainio 1996:472.)

4.FAKTORER SOM PÅVERKAR ELEVENS SKOLFRAMGÅNG

Vilka faktorer kan anses påverka hur barnen klarar sig i skolan? Är det familjens socioekonomiska status? Marketta Sundman (1999) beskriver hur en central fråga i den internationella diskussionen om tvåspråkiga barn har varit hur tvåspråkigheten påverkar barnets möjligheter att klara sig i skolan och överhuvudtaget barnets kognitiva och intellektuella utveckling. Det har förekommit varierande uppfattningar om detta och också forskningsresultaten har varit delvis motstridiga. Under flera år ansåg man att tvåspråkighet hade negativa effekter på barnets utveckling, både vad gäller den intellektuella och kognitiva utvecklingen. Kunskapen om effekterna av tvåspråkighet har ökat under senare år och vi har därför fått en något mer nyanserad bild av läget. (Arnqvist 1993.) Arnqvist påpekar att de resultat som finns är motsägelsefulla och därmed inte leder till att man kan ge klara och entydiga svar vad gäller konsekvenserna av tvåspråkighet.

Det är uppenbart att vid all inlärning finns det ett visst mått av motivation som avgör med vilken hastighet och i vilken omfattning individen lär sig en uppgift. Vuxna som vet att de redan om några år kommer att flytta tillbaka till sitt hemland har troligen inte lika hög motivation för språkinlärning som ett barn som i skolan märker att kontakten med kamraterna kräver att man behärskar majoritetsspråket. (Arnqvist, 1993) Men om barnens

föräldrar har en sådan attityd att de inte behöver lära sig landets språk (i detta fall svenska) kan det tyvärr påverka också barnets motivation att lära sig språket i fråga. (jag åter kommer till detta i kapitel 8). Föräldrarna har enligt Tingbjörn (1986) (genom Arnqvist 1993) en mycket betydelsefull uppgift när det gäller fostran till tvåspråkighet.

Numera anser man att tvåspråkigheten i sig varken har negativa intellektuella konsekvenser eller leder till dålig skolframgång. Barnets prestationsnivå påverkas inte direkt av t.ex. om hemmet är enspråkigt eller tvåspråkigt. Däremot kan skolframgången påverkas av barnets språkkompetens. Ett barn med mycket litet ordförråd och bristande grammatik har svårt att tillgodogöra sig innehållet i undervisningen och läromedlen och kan ha svårt att uttrycka sig, i synnerhet skriftligt. (Sundman 1999:89.) Sundman konstaterar att det finns många andra faktorer som påverkar barnets skolframgång, t.ex. ”inre” faktorer som begåvning och personlighet och ”yttre” faktorer som olika intellektuella impulser och attityder som präglar barnets uppväxtmiljö. Sundman nämner (1999:89) att det finns olika undersökningar på olika håll i världen, som har undersökt vilka faktorer som påverkar barnets prestationer i skolan. En sådan faktor som ofta nämns är familjens socioekonomiska status, som enligt Leif Finnäs (genom Sundman 1999:89) kan mätas med flera ”med varandra högt korrelerande” variabler: föräldrarnas utbildning, yrkesstatus och inkomstnivå samt den materiala och kulturella standarden i hemmet. Jag kommer att visa (se kapitel 7 resultat) i min undersökning att denna faktor inte är så avgörande när det gäller barnets språkinläring. Det är t.ex. attityd och motivation som spelar de viktigaste rollerna. Men Finnäs (genom Sundman 1999:89) har också påpekat att det är förstås inte familjens socioekonomiska status i sig som avgör barnets prestationsnivå.

Gunnel Knubb - Manninen har undersökt tvåspråkiga elever vid Pedagogiska forskningsinstitutet i Jyväskylä (Knubb - Manninen 1992 genom Sundman 1999:91). Hennes material bygger på en stor enkätundersökning som gjordes 1981 i årskurs 7. Den språkliga bakgrunden analyserades utgående från två variabler, dels språkvalet i hemmet, dels samtalspråket med kamraterna. Eleverna indelades i sju grupper enligt graden av finskt inslag i språkbakgrunden, och alla grupper hade i medeltal ungefär lika goda betyg. Däremot kunde man se en viss variation inom grupperna, då kamratspråket användes som

indelningskriterium. Inom de tvåspråkiga grupperna var det i regel de elever som hade bara finskspråkiga kamrater som klarade sig sämst. Skillnaderna mellan grupperna var dock överlag mycket små. Men det som var intressant, var att de bästa betygen fanns i den elevgrupp som kom från helt finska hem men som bara umgicks med svenskspråkiga kamrater. Jag anser att de resultat som Knubb - Manninen har fått är väldigt intressanta för min undersökning.(fast hennes undersökning gäller finlandssvenska och inte sverigefinska). När jag går igenom mitt resultat (se kapitel 9), tar jag också upp språkvalets betydelse för språkinläring. Det är alltså inte bara attityd och motivation som stimulerar språkinläring, utan det språket som barnet pratar med kompisar har också avgörande betydelse. Om barnet pratar endast finska med föräldrar och finska med kompisar, kan man inte anta att han/hon når goda kunskaper i svenska. Men goda kunskaper i ett första språk(t.ex. finska) är i alla fall ett stöd och inte ett hinder för inläring av ett andraspråk (svenska). Med detta menar jag att om barnet har goda kunskaper i finska, har hon/han goda förutsättningar att uppnå goda kunskaper också i svenska.

Brunell (1987) (genom Sundman 1999:95) har undersökt sambandet mellan läsförståelse och olika faktorer i hemmet med hjälp av en s.k. LISREL- analys och kunnat visa att det snarast är variabelgrupperna ”attityder” och ”hemresurs” som har betydelse för barnens skolframgång. Till ”attityder” räknas föräldrarnas och elevens önskemål i fråga om barnets framtida utbildning. ”Hemresurs” mättes i detta fall med mängden böcker i elevens eget och hela familjens ”bibliotek”. Brunell menar att det är genom intresse för boklig bildning, positiva attityder till skolan samt höga utbildningsambitioner som föräldrarna kan påverka barnets skolframgång i positiv riktning. Han har talat om en Matteus-effekt: en (andligt) rik hemmiljö för oftast med sig att barnet blir ännu ”rikare” i skolan, d.v.s. utvecklas intellektuellt och kognitivt bättre än de barn vars hem inte kan erbjuda ett lika gott utgångsläge. (Brunell 1991.) Michael Uljens (1987) har kommit fram i sin undersökning till att den socioekonomiska faktorn bara har indirekt effekt och verkar via attityder, processer och kulturella resurser i hemmet. Uljens nämner särskilt följande variabler: föräldrarnas utbildningsförväntningar, elevens utbildningsplaner, interaktionen mellan föräldrar och barn, böcker och tidningar i hemmet samt elevens fritidsläsning.

Som jag redan ovan har nämnt, spelar attityder och motivation väldigt viktig roll för att man kan nå en god språkförmåga. Den som inte vill lära sig, kommer inte heller att göra det. Enligt Sundman (1999) upplevs bristen på motivation faktiskt ofta som ett problem både i hemmet och i skolan. Det händer att barn vars föräldrar vill ge dem tvåspråkig fostran inte alls är motiverade att lära sig det andra språket och vägrar att tala detta språk. Vad kan då skapa en levande motivation för ett språk hos ett barn? Den viktigaste förutsättningen är naturligtvis att barnet känner att det finns personer i barnets närhet som talar detta språk och som barnet vill kommunicera med. Genom att följa principen ”en förälder - ett språk” kan föräldrarna skapa en illusion hos barnet om att de (i förhållande till barnet) är enspråkiga och att kommunikationen med dem måste ske på det språk de själva talar till barnet. Den s.k. konsekvensprincipen, som innebär att föräldrarna (och andra närstående personer) från första början talar sitt eget modersmål till barnet, har en stark motivationsskapande effekt.

Monica Axelsson (2004) (genom Hyltenstam & Lindberg 2004:525) tar fram föräldrarnas roll i barns lärande och skolgång. När förskola och skola har ett positivt samarbete med familjer och närsamhälle stärker detta både elever och föräldrar. Samarbetet mellan föräldrar och skola är viktigt och att lärare och föräldrar hittar former att stödja barnets utveckling oberoende av föräldrarnas utbildningsnivå. Corson (1998) (genom Hyltenstam 2004: 525) för med stöd av forskning fram följande punkter som talar för en nära och kontinuerlig kontakt mellan hem och skola:

1. En aktiv föräldramedverkan i beslutsfattandet för barn från olika sociala och kulturella bakgrunder närmare läraren, som ofta själv kommer från den dominerande sociala och kulturella gruppen.
2. Föräldrar med varierad bakgrund växer i självförtroende och tron på sin egen förmåga vilket i sin tur påverkar barnens inlärning positivt.
3. Stereotypier som lärare ofta utvecklar om elever och deras familjer försvinner när lärarna börjar samarbeta med föräldrarna.
4. Grupper i närsamhället växer i självrespekt och vinner verkligt politiskt inflytande när de tar större ansvar för sina skolor. (Corson 1998:41) (genom Hyltenstam 2004:526)

Cummins (1996:151f) (genom Hyltenstam 2004:526) beskriver ett projekt i England där tvåspråkiga barns läsförmåga förbättrades högst väsentligt genom att barnen varje dag fick med sig en bok hem som de skulle läsa ur tillsammans med sina föräldrar. Läsförmågan ökade hos barnen oberoende av om föräldrarna kunde engelska eller om de själva var läskunniga. Framgången med projektet förklaras främst utifrån tre faktorer: (1) att föräldrarna i samarbete med skolan tilldelades en viktig roll när det gällde barnens skolframgång, (2) att projektet motiverade barnen att läsa mer, vilket i sin tur ökade deras läsförmåga samt (3) att eleverna sannolikt översatte eller berättade det de läste för föräldrarna på modersmålet eftersom många av föräldrarna hade begränsade kunskaper i engelska.

Skolorna, som jag undersöker, anser som Axelsson (2004) och Cummins (1996) att samarbetet mellan skola och hem är väldigt viktigt. En svensk lärare i Kontrollskolan (som hör till min undersöknings jämförelse skola) t.ex. berättade att det ibland kan vara svårt att få föräldrarna att tänka på sina barns bästa. Om läraren föreslår att deras barn skulle behöva extra hjälp t.ex. på svenska, kan föräldrarna neka och säga att deras barn kan svenska bra och är inte dumma. Läraren säger, att det kan vara väldigt svårt att få föräldrarna att förstå att extra hjälp inte betyder att barnen är dumma eller ”efterblivna” och att de bara tänker på barns bästa. Läraren konstaterar att föräldrarna kan känna skam om de är tvungna att tänka att deras barn inte får högst poäng i alla ämnen. Läraren beskriver ännu hur de vill erbjuda alla elever lika goda förutsättningar att nå goda kunskaper i svenska (och förstås också i andra ämnen). På grund av det erbjuder skolan också hjälp med läxor en gång per vecka. Då har också sådana elever vems föräldrar inte alls möjligtvis ha intresse att delta i barns läxor, möjlighet att få hjälp med sina läxor.

Som jag ovan har tagit fram, föräldrar har stor roll i barns lärande. Jag kommer att visa i min undersökning (se kapitel 7 resultat), att hemmet och föräldrarna har en betydelsefull inverkan på barnets motivation och språkinläring och i nästa kapitel tar jag fram en teori om detta.

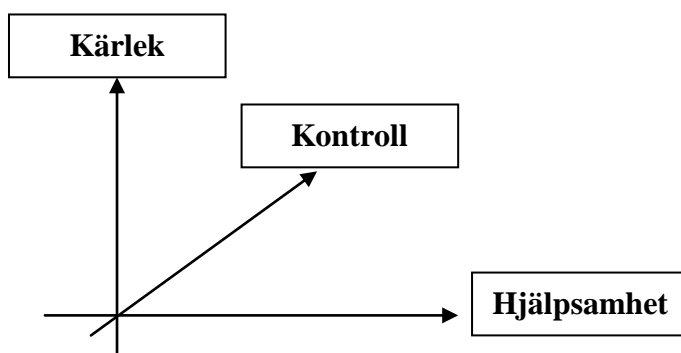
4.1 Bindningsteori

Hemmets inverkan på elevers skolframgång har studerats lite grann, som jag redan ovan har konstaterat. Dessa studier tycks enligt Pertti Yli - Luoma (1995) sakna en teoretisk utgångspunkt. Han säger att man har försökt finna samband t. ex mellan skolframgång och föräldrarnas inkomster och skolbakgrund men en teoretisk bas har inte enligt honom kommit fram. Yli - Luoma påpekar att det torde vara intressant att undersöka om det finns vissa bakgrundsfaktorer i barndomen, som kan förklara beteendet i skolåldern och vilken typ av barndomserfarenheter som kan förklara variationer i socialisation och skolframgång bland skolelever. Svaret för denna önskan är alltså bindningsteori.

I bindningsteorin finns det ett antal intressanta bitar som borde ge nya perspektiv på skolbeteendet. Ett av dragen i teorin är aktiveringen av upptäckande beteende (explorative behaviour). Detta beteende är en förutsättning för elevernas skolframgång. Enligt bindningsteori är det endast en fast bindning (emotionell relation) som aktiverar upptäckande beteende. En av de bästa motivationsmetoderna som läraren har, är att tycka om sina eleverna (kärleks- dimensionen i relationen). (se figur 1 nedan)

Figur 1 Bindningsteoretiska barn/elevuppfostran kan bestå av tre dimensioner:

Hjälpksamhet, Kontroll och Kärlek.(Yli - Luoma 2005)



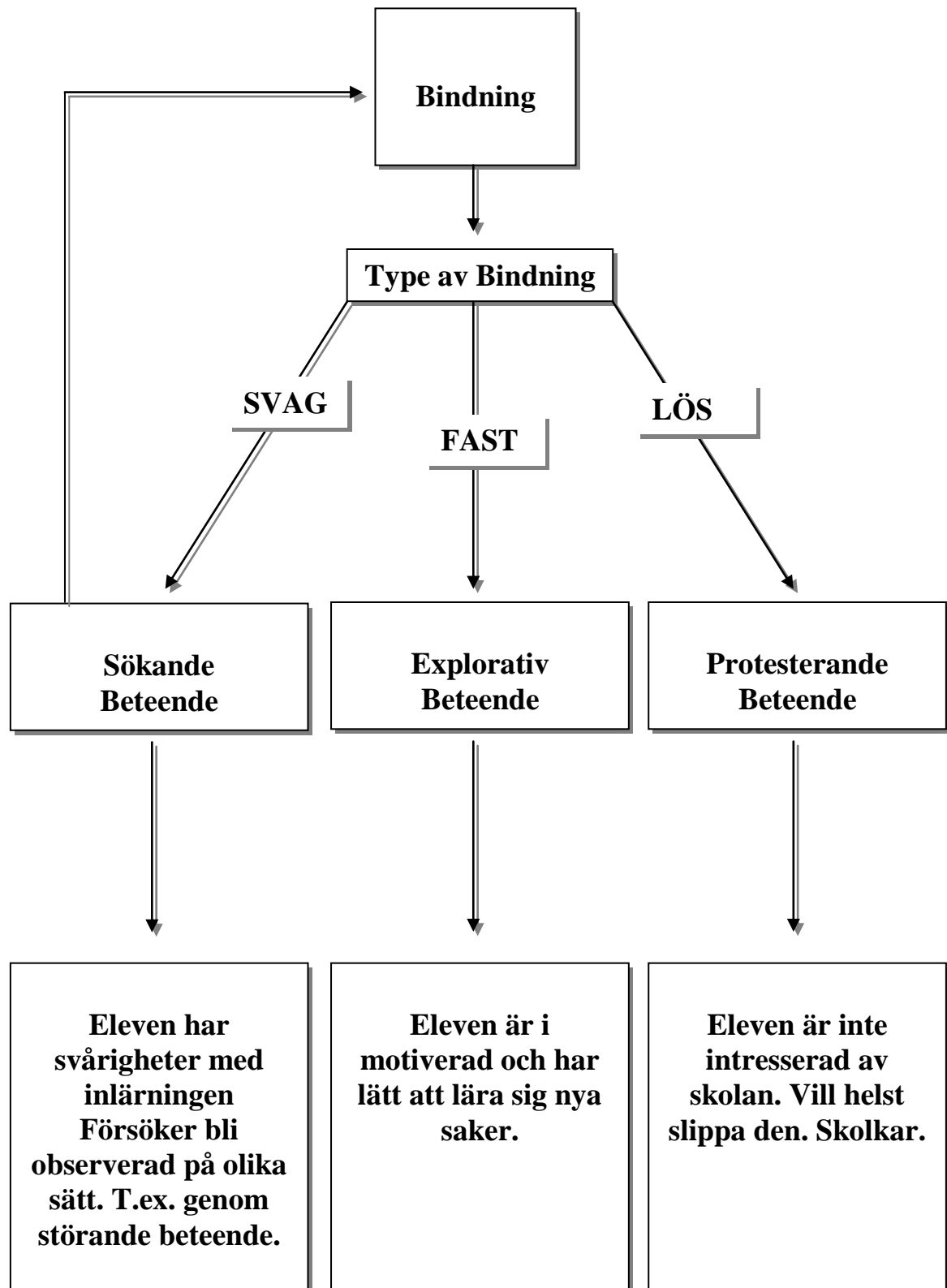
Figuren ovan visar tre dimensioner, som framställts med hjälp av faktoranalysen och ger nya perspektiv på barn/elevuppfostran. (Yli - Luoma 2005:61) Faktoranalysen gav två aktionsdimensioner: hjälpksamhet och kontroll, samt en affektiv dimension: kärlek. Att

föräldrarna känner till sina barns känslor, tycker om dem och samtidigt ger en känsla av trygghet kallas kärlek.

Yli - Luoma (1995) nämner att den främste förespråkaren för teorin är John Bowlby (1986). I denna teori understryker man vikten av uppkomsten av band mellan två personer. Dessa band mellan två individer är ofta starka och hållbara. De viktigaste banden skapas mellan barnet och den ena eller båda föräldrarna eller också mellan vuxna av olika kön (för min undersökning är bandet mellan barn och föräldrarna viktigt). I de flesta fall fungerar modern som det primära bindningsobjekt. Om bindningen mellan barnet och det primära objektet är fast, har barnet lätt för sig att skaffa flera objekt, men om bindningen är svag eller lös, kan det vara svårare att knyta nya sociala relationer. (Yli - Luoma 1995:39) Detta skulle innebära att ett sådant barn utvecklas långsammare även i skolan.

Barnet har alltså svårt att knyta sekundära band med sina lärare, skolkamrater etc. Om de band som binder läraren och eleven i skolan är svaga, kommer eleven troligen att visa sökande eller protesterande beteende. Om bandet är löst, kommer eleven att undvika kommunikationen med lärarna och vill helst slippa skolan. (se figur 2)

Figur 2 Bindningsteoretiska prediktioner på inläring. (Yli - Luoma 2005)



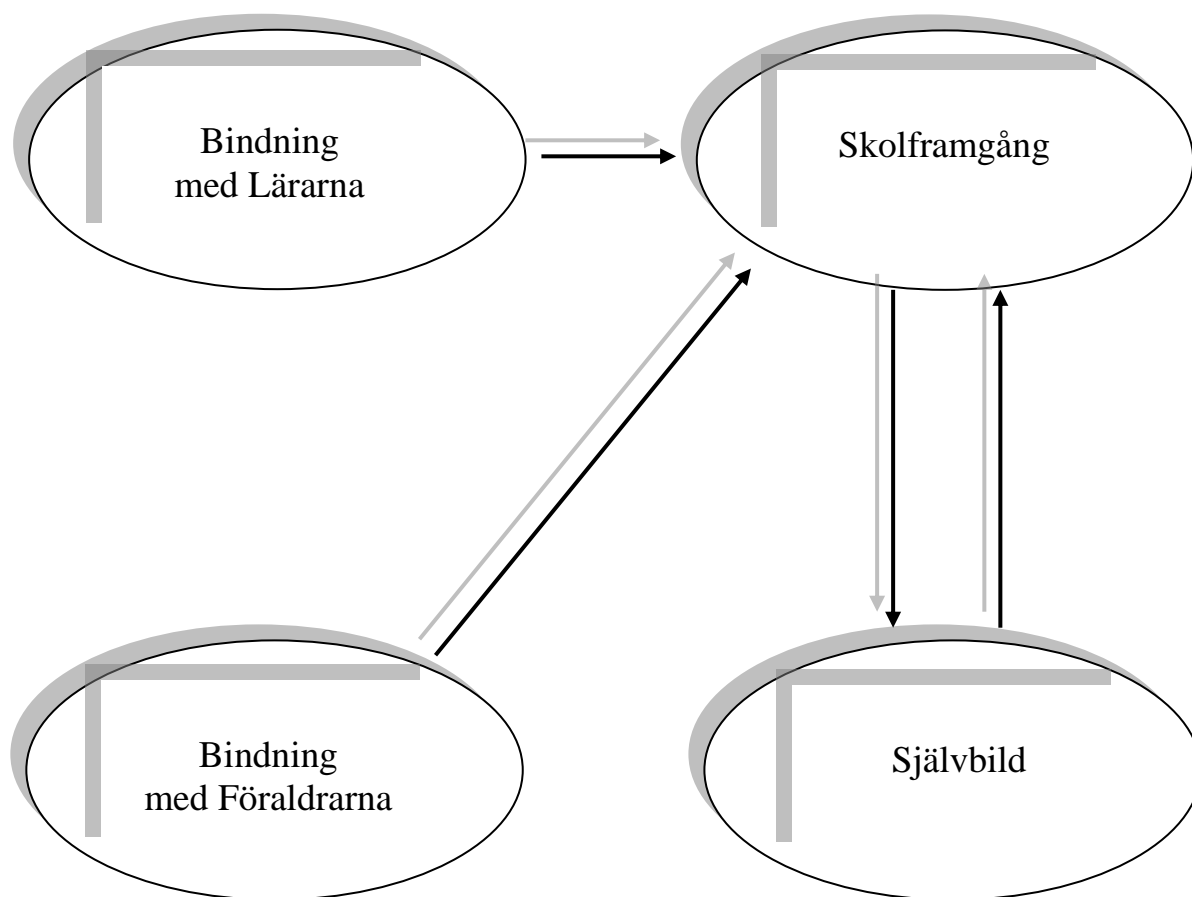
Som man kan se figuren ovan elever med svaga och lösa bindningar har det svårare med inläringen. Elever med lösa bindningar är inte intresserad av skolan och han/hon vill helst slippa den. Elever med svaga bindningar försöker bli observerad på olika sätt, t.ex. genom störande beteende. Då borde läraren inse att innan en sådan elev kan börja studera effektivt måste bindningen mellan läraren och eleven ifråga stabiliseras. Detta arbete kan dock visa sig vara svårt, eftersom bindningen i elevens hem i allmänhet inte är i ordning. För att läraren ska lyckas med att skapa ett varmt förhållande med en sådan elev kan det krävas mycket arbete både med föräldrarna och eleven. Om eleven däremot har fasta bindningar med sina föräldrar och lärare, är han/hon motiverad och har lätt att lära sig nya saker.

Enligt Yli - Luoma(1995) kommer den uppfattning som modern har om sitt barn att avspeglas i barnets beteende. Barnet planerar med andra ord sitt beteende enligt de förväntningar, som föräldrarna har på henne/honom. Denna interaktion mellan barnet och föräldrarna har en betydelsefull inverkan på utvecklingen av barnets självbild.

Enligt Yli - Luoma (1995), har studien visat att ett barn med fast bindning med sina föräldrar har lättare att umgås med sin lärare och utveckla en fast bindning med henne/honom. Det kan också vara så att läraren har lättare att acceptera ett barn som kommer från ett hem med fasta bindningar (betyder goda relationer), och barn som haft det svårare med sina föräldrar har läraren svårare att tycka om. Undersökningen visar att läraren bäst gillar elever som har fasta bindningar med sina föräldrar.

Enligt Bowlby (1988) (genom Yli - Luoma 1995:113) utvecklas elevernas självbild i ett starkt samband med bindningstyperna. En fast bindning anses garantera en stark självbild och en lösbindning mycket svagare självbild. För att eleverna skaffa utveckla en stark självbild i skolåldern behöver de goda emotionella relationer med sina föräldrar och lärare. En lärare borde kunna kombinera sin undervisning med goda relationer. (se figur 3)

Figur 3 En teoretisk modell av bindningsbeteendets prediktion av elevers självbild och skolframgång. (Yli - Luoma 1995)



En stark självbild är också en förutsättning för elevernas skolframgång. Sambandet mellan självbild och skolframgång är så starka att både lärarna och föräldrarna borde ta detta på stort allvar och planera pedagogiken därefter. Enligt Bowlby (1988) det har visat sig att elevernas självbild kan försvagas på grund av lärarbeteende. Elevernas skolframgång evalueras av lärarna och denna process tycks ha en negativ inverkan på elevernas självbild. (Yli - Luoma 1995:115.) Lärarna borde tycka om sina elever för att kunna nå goda inlärningsresultat med dem. Goda emotionella relationer med eleverna utvecklar en stark självbild som har visat sig vara en förutsättning för skolframgång.

Jag anser att bindningsteorin är relevant för min undersökning, eftersom resultatet av enkätsvar som jag gick igenom visar att elever som kände att lärarna lyssnade och uppskattade dem, hade mer motivation att lära sig i skolan än de som kände inte lyssnat.

4.2 Attityder

Attityd som vetenskapligt begrepp kommer från socialpsykologin. Inom denna disciplin har mycket forskning ägnats åt att beskriva och förklara hur sociala attityder uppstår och kan förändras. Det finns en del olika definitioner av attitydbegreppet, beroende på om forskaren i fråga anser att attityden har en enhetlig eller en komplex struktur. Alla definitioner har dock det gemensamt att attityder betraktas som inre villkor för yttre beteende. (Graumann 1987:489) Osgood, Suci & Tannenbaum (1957: 189-191) (genom Bijvoet 1998:31) förespråkar den enhetliga attitydstrukturen och menar att en attityd är lika med emotiv inställning och att det alltså endast finns en enda komponent, den emotiva. Ryan, Giles & Sebastian (1982:7) menar däremot att en attityd är ett sammansatt begrepp med flera komponenter: en *kognitiv*, en *emotiv* och en *konativ* (=handlingsinriktad) komponent. Den *kognitiva* komponenten består av alla sorters kunskap som en individ har om attitydobjektet (direkta upplevelser, rapporterade händelser etc.). Den *emotiva* komponenten är den centrala komponenten: här kopplas kunskap ihop med det evaluativa värdet har för individen i fråga. Detta kan vara ett positivt värde (accepterande) eller ett negativt värde (avvisande) eller ett likgiltigt värde (icke-engagemang). Den *konativa* komponenten slutligen gör att relevant kunskap med ett visst emotionellt värde transformeras till en vilja/beredskap till handling (Deprez & Persoons1987:125-127) (genom Bijvoet 1998:31).

Socialpsykologiska forskare har analyserat fenomenets funktioner för att kunna förklara existensen av attityder. Det råder enighet om att de viktigaste funktionerna är: (Bijvoet, 1998)

1. Den *kognitiva* funktionen – individen har ett behov av att skapa ordning i världen omkring sig genom kategorisering, klassificering och förenkling av intryck. På så sätt struktureras kunskap.
2. Den *affektiva* funktionen – individen har ett behov av en positiv självuppfattning. Vissa attityder stöder värden som är centrala för individen och bidrar till en sådan självuppfattning.

3. Den *ego-defensiva* funktionen – individen har ett behov av att skydda sig mot känslor, önskemål och så vidare som han/hon inte tillåter sig själv att ha. Ett sätt är att tillskriva någon annan, som inte tillhör den egna gruppen, dessa känslor, önskemål etc. (projisering)

Attityder med en *kognitiv* och/eller *affektiv* funktion är viktiga komponenter i en individs sociala identitet. Individer får tillträde till sociala nätverk bland annat genom att de hyllar samma centrala värden som andra medlemmar och genom att de strukturerar världen omkring sig på samma sätt. Dessa attityder kan lätt påverkas genom nya erfarenheter och behov, medan den *ego-defensiva* funktionen är psykologiskt motståndskraftigare. (Deprez & Persoon 1987: 130) (genom Bijvoet 1998:32)

Sociala grupper identifieras ofta genom användningen av ett specifikt språk. Detta gäller antagligen alla språk, men för minoritetsgrupper har språket i särskilt hög grad fått funktionen som enande gruppssymbol (Skutnabb - Kangas 1994a:73). Språkanvändningen (antingen modersmålet eller senare inlärt) har stor inverkan på hur andra människor bedömer en talare och är således en viktig komponent i en individs identitet. Språk och identitet är alltså företeelser som man inte kan se lösbrutna från varandra (Virta 1994: 24-25) (genom Bijvoet 1998:37). Identiteten eller självbilden betraktas inom socialpsykologin delvis som ett resultat av spegling i andra vid interaktionen med dem (Jaakkola 1983b:36). Det finns dock flera sociolingvistiska faktorer som är viktiga för identiteten och identitetsbegreppet kan delas in på olika sätt. Virta (1994:21) tar fram följande identitetsmodell: (Bijvoet 1998:37)

IDENTITET

Personlig identitet	<i>jag -identitet</i>	<i>självuppfattning</i>
	känsla av individualitet, kontinuitet, intentionalitet, kontroll	uppfattningar, känslor, värderingar beträffande egna egenskaper

Social identitet	<i>kollektiv identitet</i>	<i>grupptillhörighet</i>
	identitet känsla av tillhörighet i gruppen	uppfattningar, känslor, värderingar beträffande gruppen och medlemskapet i den

I denna identitetsmodell skiljer Virta (1994) mellan jag -identiteten och självuppfattningen. Jag -identiteten anses vara emotionell och åtminstone delvis omedveten, medan självuppfattningen anses vara kognitiv och medveten. En annan indelning är den i personlig identitet (psykiska och fysiska egenskaper hos individen) och social identitet (identifikationen med olika sociala grupper). Parallellt med jag -identitet och självuppfattning finns det på den sociala identitetens nivå kollektiv identitet och gruppidentitet. Etnisk identitet (som bärs av ett gemensamt språk, kultur, härstamning, geografiskt område) är alltså en del av den sociala identiteten, men den kan också upplevas som en personlig egenskap. Det är alltså vanligt bland invandrare att så länge en individ bor i sitt hemland funderar han/hon nog inte så mycket över sin etniska identitet. Den är ganska självklar och man behöver inte ta ställning till hur man förhåller sig till den (Peura 1994: 10) (genom Bijvoet 1998: 37). Efter en flyttning till ett främmande land (till Sverige), blir denna etniska identitet mycket mer påtaglig. I första hand blir han/hon definierad av andra som representant för den etniska grupp han/hon tillhör (även om han/hon när det gäller vissa saker kanske själv känner mer samhörighet med svenskarna eller en annan etnisk grupp), och inte utifrån sina personliga egenskaper. Enligt Bijvoet (1998) är det för sverigefinnarnas del ofta endast brytningen som kan ge ledtrådar om deras etniska bakgrund.

5 SPRÅKUTVECKLING

Beträffande språkinlärning, man kan lära sig att använda språk på flera olika sätt. Man tillägnar sig också olika åsikter om språket och det är en del av språkinlärningen. Barnens åsikter om språket baserar sig ofta till det som låter tufft, vilka uttryckssätt som är häftiga

och så vidare. Man tillägnar sig åsikterna om språket från samma källor som man lär sig bruket av språket. Med detta menar man föräldrar, lärare, kamrater och indirekt även massmedierna. Och på samma sätt som man lär sig olika språkbruk i olika domäner, lär man sig åsikter och attityder av dem. Från kamraternas sida lär sig barn t.ex. inställning till slang som avviker från den inställning som läraren försöker förmedla. I detta fall är det inte sagt att lärarens inställning är den som lättast vinner gehör hos eleverna. (Sandqvist & Teleman red. 1989:18)

Språkliga attityder har två funktioner. Dels är de med och styr vårt eget språkbruk. Dels är de med och styr våra bedömningar av andra människor.

Språket är den viktigaste bäraren av barnets kulturella och sociala erfarenheter och därför måste barnet i skolan ges möjligheter och utrymme att formulera, reflektera och kommunicera sina egna kulturella erfarenheter. Först då kan barnets intresse väckas så att barnet självt kan bli delaktig i sin egen språkutveckling. Det krävs en undervisning i skolan som utgår ifrån att det handlar om skillnader mellan barnets kultur och skolans kultur. Skolans språkundervisning bör ta hänsyn till dessa skillnader. (Sandqvist red., 1989: 51)

Språkutveckling sker via *språkanvändning*. Språkförmågan är till sin karaktär kreativ, nyskapande.

Den definierar och omdefinierar ständigt sig själv och därmed individen och hans vetande.

Som individer lever vi i språket. Vi utvecklas och lär genom att i samarbete med andra utforska och förändra vårt språkliga kunnande. Vi gör det genom att delta i språkspel av olika slag. För skolan blir det viktigt att eleverna ständigt och i alla ämnen får utveckla förmågan att i olika situationer språkligt bolla med sina egna föreställningar i en sökande språkprocess med fördjupad insikt som mål. (Sandqvist red., 1989:74)

Språkutvecklingen går från ett ordsyttrande till roman och avhandling och de båda senare representerar för skolan och dess elever eftersträvansvärda kunskapsformer. Varje lärare bör flitigt utnyttja de möjligheter som den mer avancerad språkproduktion rymmer. Det är inte mycket bevänt med en undervisning och en inläring som stannar vid *satellittexten* (t.ex i form av kortstaviga svar på enkla faktafrågor) och där eleverna alltså inte förmår att på egen hand omsätta sina erfarenheter i allt insiktsfullare och uttrycksfullare *egentexter*.

(Sandqvist red., 1989:75) Ett exempel av satellittexter är t. ex barnets ”Mer!” vid matbordet när han/hon vill ha mer något att äta. Med satellittexter menar man alltså det att språkproduktionen är starkt bunden till en konkret situation. I *egentexter* är språkutveckling mer utvecklat. Flera olika textkärnor ska etableras, relateras till varandra och bindas till en överordnad textkärna. Språkproduktion av det slaget avser inte fakta som isolerade kunskapsbitar. Den accentuerar i stället kunskapens relationella och kontextuella aspekter. (Sandqvist red., 1989: 61)

Som det framgår ovan, språkutvecklingen går från satellittext till egentexter. Egentexter är mer krävande än satellittext. Satellittexter är bundet till en konkret situation och innehåller korta meningar, t. ex ”Mer”!

Man kan i detta sammanhang konstatera att gällande min undersökning, har barns språkutveckling gått från satellittext till egentext? Hurdana språkkunskaper har elever i Kontrollskolan respektive i Finska skolan? Skriver de sammanhängande och tydliga texter? Är deras attityd till språk i fråga i allmänhet bra eller inte? Till detta återkommer jag i kapitel 7 respektive 8.

5.1 Att skriva och läsa

Enligt Tor G Hultman (Sandqvist & Teleman 1989:117) finns det två olika typer av texter. Hultman skiljer mellan *berättande* och *diskursiva* texter. Den berättande texter gäller konkreta händelseförlopp, oftast med en person i huvudrollen. De diskursiva texterna är mer analytiska, resonerande och generaliserande. Det är svårare att skriva diskursiva texter än berättande, delvis eftersom berättandet är en konst som man tränar också muntligt i olika domäner utanför skolan.

Hultman (1989) konstaterar att grundskolans skrivundervisning ska föra in eleven i det skriftliga berättandets konst. Men det är det diskursiva skrivandet som är poängen med skriftspråk i det moderna komplicerade samhälle som skolan utbildar för. Hultman menar att man bör försiktigt vänja eleverna vid diskursivt skrivande och tänkande redan i grundskolan. Men det är viktigt att eleverna då får korta och tydligt avgränsade uppgifter som passar ihop med deras erfarenheter och kunskaper.

I detta sammanhang vill jag ta fram att i nationella prov för årskurs 5 fanns också två olika texttyper att välja emellan. Delprov C som var en berättande text och delprov D, som ansågs vara svårare, är förklarande text. Som jag redan ovan nämnde, enligt Hultman är berättande texttyp lättare att skriva. Stämmer denna hypotes? Kan man se det i elevers egna texter i Kontrollskolan respektive i Finska skolan? Är berättande texter (delprov C) mer begripliga och sammanhängande än förklarande texter (delprov D)? Till detta återkommer jag också när jag analyserar resultat (se kapitel 7).

Utvecklingen av berättandet i skrift är sedan länge en huvudlinje i skrivträningen i skolan. På lägre stadier vill eleverna söka stöd i bilder när de skriver. Det är ganska vanligt med illustrerade uppsatser och de första försöken på lågstadiet består ofta av en bild med tillhörande kommentarer. Man kan säga det så, att bilden är ett naturligare språk för barnen än det skriva ordet. Bilden är också ett sätt att förvandla skrivsituationen från en berättelse om "där och då" till en kommentar av "här och nu". Detta är språkligt sätt en betydligt lätthanterligare situation, eftersom barnen slipper en del av besväret med att ge en läsaren den nödvändiga bakgrundsinformation. (Sandqvist red. 1989:134)

Hur är det med läsinlärning? Hur lär sig barn att läsa? Ingvar Lundberg (Sandqvist & Teleman 1989: 188) konstaterar att för att kunna läsa och förstå sammanhängande texter måste barnet få förtrogenhet med de speciella språkliga medel som används i berättande och framställande skrift. Att få ut något av en text inrymmer alltså avsevärt mer än att avkoda orden och mobilisera den språkförmåga man förvärvat i samtal kopplade till här-och-nu-situationer. Läsning har två sidor - *avkodning* och *förståelse*. Med *avkodning* menar man identifieringen eller igenkänningen av skrivna ord. Man kan alltså se vad det står. Hos en begåvad läsare går detta snabbt, automatiskt, omedvetet och utan ansträngning. *Förståelse* gäller dels den satsbearbetning som språket i en text kräver och dels den tolkning man gör av texten. (Sandqvist red., 1989: 189)

Beträffande läsförståelse tar Arnqvist (1993) fram att läsförståelse är en aktiv process som till stor del bygger på hypotesprövning. Läsare formulerar hypoteser om vad texten handlar om, han/hon gör alltså en egen tolkning av texten. Men varför uppfattar vissa elever inte

textens innebörd? Enligt Arnqvist (1993:102) går det att identifiera fyra olika orsaker till att läsförståelsen går förlorad:

- 1) Eleven har inte tillräckliga kunskaper.
- 2) Eleven har tillräckliga kunskaper men lyckas inte knyta dessa kunskaper till den text han/hon läser.
- 3) Eleven gör en avvikande tolkning av texten än den som författaren avsett.
- 4) Eleven uppfattar texten men kan inte analysera innehållet kritiskt.

Det finns idag flera studier som visar att det är möjligt att förbättra barns läsförståelse. Samtliga dessa studier utgår ifrån den så kallade schemateorin. Det visar sig att om man instruerar barn kring vad som är väsentligt i en text, huvudperson, tid och plats, kommer den kunskapen även att användas i andra sammanhang och underlätta läsförståelsen. Man kan undervisa elever om hur en text är uppbyggd och den kunskapen kan de sedan använda för att förstå den text de läser. Det finns också studier som visar att man kan hjälpa elever att aktivera tidigare kunskaper som knyter an till den text som man ska läsa. (Arnqvist 1993: 108)

Beträffande regler och strategier i läsförståelse måste man få eleverna att ständigt ställa frågor till texten, att reflektera över textens innehåll. Man måste också försöka att göra eleverna känsliga för den struktur som texten bygger på.

Jag anser att teorin av läsförståelse är relevant för min undersökning, eftersom jag går igenom resultat i delprov a-b, som var läsförståelsetexter. Förstår eleverna i Kontrollskolan respektive i Finska skolan hur text är uppbyggd och vad det egentligen handlar om? Hur klarade sig eleverna för årskurs 5 i läsförståelsetexter? Kan de eleverna se vad som står i texter och kan de läsa mer avancerade texter? Jag analyserar detta i kapitel 7, när jag presenterar resultat för läsförståelsetester (delprov a-b).

6 METOD

Jag började min undersökning genom att besöka Finska skolan i maj 2009. Då var jag med i klass 5, då de gjorde sina sista delprov i det nationella provet i svenska. Efter provet delade jag ut frågor till elever om deras attityder till svenska språket och tvåspråkighet i allmänhet. Jag hänvisar senare till barnens svar när jag redovisar resultaten i proven. Jag pratade också med lärarna och de ansåg att en positiv attityd, motivation och föräldrarnas stöd spelar den viktigaste rollen i utvecklingen.

Jag har gått igenom årets 2009 nationella prov i svenska för årskurs 5. Jag koncentrerar mig speciellt på elevers skrivningar. Jag har slumpmässigt valt 20 elever från Kontrollskolan (i årskurs 5 26 elever) och 20 elever från Finska skolan. Elever som går årskurs 5 är 11-åriga. Jag valde Finska skolan för min undersökning på grund av dess centrala läge i Stockholm. Kontrollskolan valde jag som jämförelseskola därför att den ligger geografiskt nära den sverigefinska skolan.

Jag har läst, studerat och analyserat de olika delproven och koncentrerat mig för eventuella språkfel. Jag undersöker om det finns olikheter skrivkunskaperna mellan svenska och sverigefinska elever. Jag använder mig både de kvantitativ och kvalitativ metoder. I delprov A och B, som är läsförståelseuppgifter, räknar jag hur många rätt svar elever fick i de delproven. Jag beskriver och tar också fram typiska fel i elevernas egna texter (delprov C och D) och jämför om det finns olika avvikelser i sverigefinska jämfört med svenska. Använder sverigefinska elever mer talspråkliga uttryck i sina texter? Eller blandar de kanske ihop finska uttryck med svenska? Skriver sverigefinska elever mer enkla och korrekta meningar än svenska elever gör? Vad kan det i så fall bero på? I samband med elevernas delprov tar jag fram enkätsvaren, där elever har fått svara på frågor om deras attityder till språket och om motivation. Med hjälp av resultaten har jag använt också tabeller (delprov a och b), som finns i kapitlet 7. Jag visar också konkreta exempel av typiska avvikelser i elevernas egna texter (delprov c och d).

Innan jag presenterar och analyserar elevernas resultat i olika delprov, ska jag visa kravnivån för årskurs 5 i svenska och bedömningskriterierna för elevernas texter. (se tabell 3 och 4)

Tabell 3 Mål att uppnå i årskurs 5 svenska(www.skolverket.se Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Mål att uppnå i årskurs 5, svenska (Kursplan 2000)

Eleven ska

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter. (Delprov A, B, E)
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation. (Delprov C, D)
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande. (Delprov E)
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista. (Användning av ordlista provas inte i provet 2009/2010) (Delprov C, D)

Som man ser tabellen nedan är det mål som eleven måste uppnå i årskurs 5 (delprov a-d) att de ska kunna läsa flytande och samtala om läsningens upplevelser, kunna producera texter med olika syften och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning.

Hurdan är en bra text i årskurs 5? Tabellen nedan presenterar detta.

Tabell 4 Bedömningskriterier för skrivkunskaper (www.skolverket.se., Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Typiskt för texten	Svenska
1. Kommunikativ kvalitet Syfte och begriplighet Medvetenhet om mottagare	-Texten är begriplig. - Texten fungerar i sitt sammanhang.
2. Innehåll Årskursadekvat komplexitet	- Texten har ett tydligt innehåll. - Elevens åsikt framgår i argumenterande text.
3. Struktur Fokus Textbindning	-Uppbyggnaden är i huvudsak tydlig till exempel kronologisk. - Sambandsord används.
4. Språk Ordval Tempusbruk Meningsbyggnad	- Ordvalet är anpassat till uppgiften. - Tempus används i huvudsak korrekt. - Meningarna är begripliga. - Meningsbyggnaden är varierad.
5. Kommunikationsstrategier 6. Skrivregler Skiljetecken Styckemarkering Stavning	- Eleven tillämpar de vanligaste reglerna för stavning. - Eleven använder de stora skiljetecknen -Eleven är säker på skillnaden mellan små och stora bokstäver.

Som man ser ovan är en bra text i nationella prov i svenska för årskurs 5 begriplig och den fungerar i sitt sammanhang. Innehållsmässigt har texten ett tydligt innehåll och elevens åsikt syns i argumenterande text. Eleven kan använda sambandsord och uppbyggnaden är i

huvudsak tydlig. Beträffande språket ska eleven använda tempus i huvudsak korrekt, han/hon ska ha anpassat ordvalet till uppgiften, meningarna är begripliga och meningsbyggnaden är varierad. Hur nådde eleverna kravnivån i delprov a-d i Kontrollskolan respektive i Finska skolan? Finns det skillnader i Kontrollskolan jämfört med Finska skolan? Detta analyserar jag i följande kapitel.

I följande kapitel visar jag elevernas resultat i delprov a. Jag presenterar först bedömningskriterier för delprov A samt visar vilken typ av läsförståelsetext det är fråga om. Efter detta tar jag fram elevernas resultat i Kontrollskolan respektive i Finska skolan samt presenterar resultat för riksnivå.

7 RESULTAT OCH ANALYS

7.1 Delprov A

Nedan finns det anvisningar för bedömning av delprov A. Delprov A är alltså läsförståelsetext, som heter *Kojan*.

Anvisningar för bedömningskriterier för delprov A (www.skolverket.se, Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Anvisningar för bedömning av delprov A

Att kunna läsa bra innebär både förmåga att läsa av de enskilda orden (avkodning) och att förstå innebörden i texten. Uppgifterna till texten *Kojan* är av olika slag för att fånga in en del av den komplexitet som ligger i att pröva barns läsförmåga. När svaren bedöms kan läraren notera vilken typ av uppgifter varje elev klarar av eller inte får grepp om. Vid bedömningen bör läraren fokusera innehållet i svaren.

I uppgifterna prövas olika sätt att förstå innehållet i en text:

- att urskilja detaljer i texten (fråga 1, 5 och 6),
- att förstå orsakssammanhang (fråga 3 och 7),
- att förstå språkliga uttryck som vill ge en bild av hur människor tänker eller uttrycker sig (fråga 2, 4 och 9),
- att dra egna slutsatser med stöd i texten (fråga 8, 10 och 11).

Av dessa uppgifter kräver 3, 7, 8, 9 och 10 en mer kvalificerad läsförståelse än de övriga uppgifterna.

Enligt anvisning ovan måste eleven för att kunna läsa bra ha förmåga att läsa de enskilda orden (avkodning) och förstå innebörden i texten. Uppgifterna i texten *Kojan* (i nationella prov år 2009) är av olika slag och då kan man pröva elevens läsförmåga. Som syns ovan prövas uppgifterna olika sätt att förstå innehåll i text. Av dessa uppgifter kräver frågorna 3, 7, 8,9 och 10 en mer kvalificerad läsförståelse än de övriga uppgifterna. Jag koncentrerar mig inte i denna avhandling i att undersöka vilken typ av uppgifter som eleverna klarar av eller inte får grepp om.

Delprov A heter ”*Kojan*” och det är en skönlitterär text. Provet innehåller 11 frågor om textens innehåll och elevernas uppgift är att svara på de frågorna. Eleverna får en poäng när de svarar rätt för en fråga och det betyder att de maximalt kan få 11 poäng.

I följande tabeller visar jag hur eleverna i både Kontrollskolan och Finska skolan klarade av läsförståelsetext *Kojan*. Texten *Kojan* finns i bilaga. (se bilaga 1) ”Totalt”- summan i tabellen betyder antalet elever som gjorde proven och dessutom har jag räknat antalet pojkar och flickor separat.

Kontrollskolan

Tabell 5. Provresultat för delprov A. Läsförståelsen av texten *Kojan*, där maximum poäng var 11.

	Totalt Antal elever som gjort delprovet	Flickor Antal elever som gjort delprovet	Pojkar Antal elever som gjort delprovet
Delprov A	20	10	10
Poäng			
11	5	4	1
10	6	2	4
9	6	3	3
8			
7	2	1	1
6	1		1

Finska skolan

Tabell 6. Provresultat för delprov A. Läsförståelsen av texten *Kojan*, där maximum poäng var 11.

	Totalt Antal elever som gjort delprovet	Flickor Antal elever som gjort delprovet	Pojkar Antal elever som gjort delprovet
Delprov A	20	14	6
Poäng			
11	6	6	
10	6	3	3
9	4	2	2
8			
7	2	1	1
6	1	1	
5	1	1	

När man tittar på resultatet i tabellerna, kan man observera att elevernas kunskaper i läsförståelse ligger nära varandra. Det finns alltså inte så stora olikheter sverigefinska respektive svenska elevers kunskaper i att förstå textens innehåll.

När man tittar närmare på tabellerna kan man se att i delprov A har till exempel fem elever av 20 elever i kontrollskolan fått högst 11 poäng och i finska skolan sex elever av 20 elever har fått högst poäng. Men sedan kan man se att lägst poäng som eleven i kontrollskolan har fått i delprov A är sex, medan i finska skolan är fem det lägsta poäng, som eleven har fått. Enligt Skolverkets statistik (www.skolverket.se) var detta det delprov, där alla landets elever (över 80 000 elever) klarade lägst i.

Detta delprov A var det som eleverna med kortutbildade föräldrar hade svårast för. Provet A var även det delprov med den största skillnaden mellan elever med kortutbildade och högskoleutbildade föräldrar där 77 respektive 94 procent av eleverna nådde kravnivån.

Tabellen nedan visar hur elever i alla Sveriges skolor klarade sig i nationella prov i svenska. Jag tar först fram delprov A.

-

Tabell 7. Provresultat för delprov A i svenska vårterminen 2009–Riksnivå
(<http://www.skolverket.se/sb/d/3224/a/18034> ”Tabell 7”)

	Totalt		
	Antal elever som gjort delprovet	Andel (%) av elever som gjort delprovet	
		Ej nått kravnivån	Nått kravnivån
Delprov A - Läsa, förstå litterär text	83 354	9,9	90,1
därav elever med svensk bakgrund	73 655	9,1	90,9
utländsk bakgrund	9 699	16,7	83,3
Föräldrarnas högsta utbildning			
Förgymnasial utbildning	2 734	22,6	77,4
Gymnasial utbildning	36 804	13,3	86,7
Eftergymnasial utbildning	42 665	6,1	93,9
Okänd/saknas	1 151	15,1	84,9

I tabellen kan man se att våren 2009 var antal elever som gjorde delprovet 83 354 elever. Av de eleverna nådde 90,1 procent kravnivån. Sedan kan man konstatera det som jag redan ovan har sagt att elever som föräldrar är högutbildade, nådde kravnivån bättre än elever som föräldrarna har lägre utbildning. 93,9 procent av de eleverna som föräldrarna har hög utbildning nådde kravnivån medan 77,4 procent av de eleverna som föräldrarna har låg utbildning nådde kravnivån. Vad kan skillnaden bero på? Man kan tänka sig att det kan bero på ”Hemresurs” (se kapitel 4). Föräldrarna, som är högst utbildade, har erbjudit sina barn goda kulturella och materiella resurser. Det har visats sig att hemmets materiella resurser har en stor betydelse för barnens språkinläring. (se kapitel 4) Detta delprov är en skönlitterär text och man kan anta att de elever som klarade sig bra i detta delprov antagligen har bra materiella resurser hemma och föräldrarna har gett sina barn bra möjligheter att läsa och bli bekanta med skönlitterära texter.

7.2 Delprov B

Nedan tar jag fram anvisningar för bedömning av delprov B. Texten som eleverna arbetade med är hämtad ur *Kamratposten 2007:11*.

Anvisningar för bedömningskriterier för delprov B (www.skolverket.se, Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Anvisningar för bedömning av delprov B

Uppgifterna prövar förmågan att:

- finna fakta (fråga 1, 3, 6, 8 och 9)
- dra slutsatser av textens innehåll (fråga 2, 5 och 7)
- kunna urskilja vem som säger vad i en text (fråga 4)

Av dessa uppgifter kräver uppgift 2 och 4 en mer kvalificerad läsförståelse än de övriga uppgifterna. Uppgifterna 1 och 9 är relativt lätta men kräver att eleven läser både uppgiften och texten ordentligt. I en godtagbar lösning har eleverna rimligt goda svar på 6 av de 9 uppgifterna. Det är dock viktigare att se vilka uppgifter eleven klarar än att räkna hur många eleven klarat totalt.

Som anvisning ovan påpekar, prövar uppgifterna elevernas förmåga att finna fakta, dra slutsatser av textens innehåll samt kunnande urskilja vem som säger vad i en text. Av dessa uppgifter kräver uppgift 2 och 4 en mer kvalificerad läsförståelse än de övriga uppgifterna. Det påpekas ovan också att i en godtagbar lösning har eleverna rimligt goda svar på 6 av de 9 uppgifterna, men att det dock är viktigare att se vilka uppgifter eleven klarar än att räkna hur många eleven klarat totalt. Jag vill här konstatera att jag inte jämför vilka uppgifter eleven klarar i Kontrollskolan respektive Finska skolan, utan räknar hur många uppgifter eleven klarar totalt. Det skulle säkert vara intressant att undersöka klarar eleverna

i både skolor samma uppgifter eller inte och vad det kan bero på i så fall. Men som jag sade, till detta kommer jag i alla fall inte i denna avhandling.

Delprov B heter *På jakt efter urgamla skatter* och det är en sakprosatekst. Proven innehåller nio olika frågor och elevernas uppgift är att svara till de frågorna. Högsta poäng som eleverna kan få i detta delprov är nio poäng, alltså en poäng per fråga.

Jag tar först fram Kontrollskolans resultat för delprov B respektive finska skolans och sedan visar jag resultaten för riksnivå.

Kontrollskolan

Tabell 8. Provresultat för delprov B. Läsförståelsen av texten *På jakt efter urgamla skatter*, där maximum poäng var 9.

	Totalt Antal elever som gjort delprovet	Flickor Antal elever som gjort delprovet	Pojkar Antal elever som gjort delprovet
Delprov B	20	10	10
Poäng			
9	9	4	5
8	4	2	2
7	3	1	2
6	1	1	
5	1	1	
4			
3	2	1	1

Finska skolan

Tabell 9. Provresultat för delprov B. Läsförståelsen av texten *På jakt efter urgamla skatter*, där maximum poäng är 9.

	Totalt Antal elever som gjort delprovet	Flickor Antal elever som gjort delprovet	Pojkar Antal elever som gjort delprovet
Delprov B	20	14	6
Poäng			
9	12	9	3
8	5	3	2
7			
6	1		1
5	1	1	
4	1	1	

Resultatet för delprov B visar att elever i båda skolorna i allmänhet har nått bättre resultat än i delprov A. I Kontrollskolan nio elever av 20 svarade rätt till alla frågorna och fick nio poäng, medan två elever av 20 elever fick lägsta poäng, alltså tre av nio möjliga. I finska skolan fick 12 eleverna av 20 bäst möjliga nio poäng och en elev fick lägst poäng i denna skola, alltså fyra.

I nästa tabell visar jag hur resultat för delprov B såg ut för riksnivå.

Tabell 10. Provresultat för delprov B i svenska vårterminen 2009- Riksnivå

(<http://www.skolverket.se/sb/d/3224/a/18034>, ”Tabell 7”)

	Total		
	Andel (%) av elever som gjort delprovet		
	Antal elever	Ej nått	Nått kravnivån
Delprov B - Läsa, förstå sakprosa	83 296	5,8	94,2
därav elever med svensk bakgrund	73 608	5,3	94,7
utländsk bakgrund	9 688	9,8	90,2
Föräldrarnas högsta utbildning			
Förgymnasial utbildning	2 729	14,2	85,8
Gymnasial utbildning	36 790	8	92
Eftergymnasial utbildning	42 624	3,3	96,7
Okänd/saknas	1 153	9,9	90,1

I tabellen kan man se att våren 2009 var det 83 296 elever i Sverige som avlade delprovet B. Här kan man också göra samma iakttagelse som i delprov A att elever som har högst utbildade föräldrar nådde kravnivån bättre än elever som har lägst utbildade föräldrar. 96,7 procent av de elever som föräldrarna har högst utbildning, nådde kravnivån medan av eleverna vars föräldrar har lägsta utbildning nådde 85,8 procent kravnivån. Man kan konstatera att skillnaden i detta delprov inte är så stor i jämförelse med resultat i delprov A, där föräldrarnas utbildning visade sig ha större betydelse.

7.3 Delprov C och D

Vilka var bedömningskriteriet för delprov C och D, som var skrivuppgifter? Jag tar fram bedömningskriterier för delprov C och D och efter det analyserar jag de delproven och tar upp typiska avvikelser i elevernas texter.

I följande finns det anvisningar för bedömning av delprov C och D. Eleven kunde välja mellan en beskrivande och en förklarande text. Delprov C är en berättande text och delprov D är en förklarande text.

Anvisningar för bedömning för delprov C och D (www.skolverket.se, Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Delprov C och D: Anvisningar för bedömning

Lärare och elever har säkert tidigare resonerat om vad som gör en text bra och rolig eller intressant att läsa. Berättelser är ofta kronologiskt uppbyggda och kan beskriva ett händelseförlopp eller en plats. I en beskrivande eller förklarande text hamnar förklaringarna till varför man tycker på ett visst/ är av en viss åsikt i fokus. Även en beskrivande eller förklarande text kan innehålla berättande inslag men då används de för att stärka resonemanget i texten.

Den allmänna inriktningen för bedömning av elevernas skrivförmåga har följande kriterier:

- att berätta och beskriva sammanhängande och intressant för läsaren,
- att bygga begripliga meningar,
- att behärska skrivtekniska färdigheter

1. Att skriva sammanhängande och intressant

- eleven skapar *sammanhang* i berättelsen med hjälp av enkel kronologi,
- eleven använder *sambandsord* (men, eller, därför att, eftersom, så att, alltså osv.) för sammanhangets skull och prövar *styckeindelning*,
- eleven skapar *engagemang* på olika sätt (använder direkt anföring, varierad meningsbyggnad, ljudhärmande ord osv.),
- eleven använder olika *retoriska grepp* i sin berättelse (frågor, utrop, spänningshöjande avbrott, tydlig början och tydligt slut).

2. Att bygga meningar

- eleven bygger sammanhängande meningar.
1. Meningar kan vara välbyggda och rätt konstruerade även om de inte avgränsats med skiljetecken. Om de däremot är ofullständigt utformade utan att detta har stöd i det talade språket är det alarmerande.
 2. Varierad meningsbyggnad, till exempel användning av både huvudsatser och bisatser samt utbyggda substantivuttryck (den mysiga, stora kojan), är en kvalitet som alla inte uppnått i årskurs 5 men som bör uppmärksammas.

3. Skrivtekniskt kunnande

- eleven klarar *ljudenlig* stavning och är säker på *dubbeltecknad konsonant i vanliga ord* (där dubbelteckningen är betydelseskiljande, val -vall, inte nödvändigtvis i alls -vals),
- eleven kan någorlunda korrekt använda de *stora skiljetecknen*,
- eleven är säker på skillnaden mellan *små och stora bokstäver* och skriver *läsligt för hand*.

Som det framgår ovan är bedömningskriteriet i elevernas skrivförmåga följande: att berätta och beskriva sammanhängande och intressant för läsaren, att bygga begripliga meningar och att behärska skrivtekniska färdigheter. De kriterierna som varje elev minst bör nå för att uppnå kravnivån för årskurs 5 är följande: eleven bör skapa *sammanhang* i berättelsen med en enkel kronologi, han/hon bör bygga *sammanhängande* meningar samt eleverna klarar *ljudenlig* stavning och är säker på *dubbeltecknad konsonant i vanliga ord* (där dubbelteckningen är betydelseskiljande, val-vall, inte nödvändigtvis i alls-vals). Om eleven uppfyller de övriga kriterier, berättar det om mer utvecklad textskapande förmåga.

Delprov C och D *Skriv och berätta* och *Skriv och förklara*: i proven fick elever skriva egna texter och det visade sig kanske vara det svåraste för dem. Enligt skolverkets statistik (www.skolverket.se) var delproven C och D som också delprov A svåraste för eleverna. Proven C och D prövade elevernas skrivkunskaper och de fick välja mellan berättande respektive förklarande text. Om man ser resultatet för riksnivån, var det tio procent av hela Sveriges elever som inte nådde kravnivån i delprov C och nio procent av alla elever inte nådde kravnivån i delprov D.

Det svåraste med många elevers text, både sverigefinska respektive svenska elevers, var att texten saknade punkter, kommatecken eller utrops- eller frågetecken. Dessutom hade många svårt att använda små eller stora bokstäver och skiljetecken. Styckeindelningen fattades i elevernas texter. Stavningen visade sig också vara ett av de typiska felen för eleverna; några elever hade en hel del felstavningar, medan andra hade bara lite eller inte alls. Här kan man se en skillnad mellan könen. Pojkarna har mer felstavningar än flickorna.

Det fanns också texter där det var svårt att hänga med i berättelsen, för skribenten förklarade inte så att läsaren förstod vad han eller hon menade (att kunna skriva en

sammanhängande text var en de kriterierna som varje elev bör nå) Jag presenterar nedan vilka rubrikalternativ eleverna hade i denna uppgift. Det fanns alternativ 1 och 2 för berättande respektive förklarande text. Jag tar också upp några elevers uppsats.

Alternativ 1 för berättande text:(www.skolverket.se., Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Alternativ 1:

"Egil har hittat en koja i skogen som kan bli en riktig drömkoja med lite hjälp av Jesper och Myran. Kanske har du också byggt en egen koja eller drömt om att bygga en. Berätta om din koja eller drömkoja. Var finns den och vad kan man göra där?"

Rubrik: Min koja

Ett exempel ur en elevs text i Kontrollskolan respektive Finska skolan angående berättande text med rubrik "Min koja":

En elev i Kontrollskolan

Min koja

Under sommaren år 2007 så hittade jag en gammal koja i mitt landställe jag gick in i den jag kollade runt lite den var i bra i skälva ut-sidan, men insidan var hämsk så jag bestämde mig för att laga den, efter 1 vecka så blev den bra igen fast inte så snygg, så jag ringde min polare och så att han skulle ro hit sitt ASS här och hjälpa mig att måla om den, Vi målade och målade, Sen så kom det sig att det var ganska snyggt i buse.

V varje dag var vi där i kojans och spelade och kolla på tv, fast när det regnade så blev vi blöta för att vi inte hade ett tak

Slut kunde inte skriva mer!

En elev i Finska skolan:

de va en vacker dag.
Jag gick ut sen jag gick
utte till min koja. I min koja
fanns en soffa och en bokhylla.
Jag elsker läsa böker men
mest leka. En dag min
kompis och jag gick ut i utte
vi lekte kura gömma. Min
Fiste inte att jag hade en koja.
Min kompis räknade förste
sen jag gömde i min koja.
Min kompis alltid hittade mei
Da jag sa till min kompis jag
ärkar inte rekina. Min kompis
sa okejo. Da jag visade min
koja. Här jag gunde mei. Min kompis
va skaler ~~pytta~~. En dag jag gick
till min koja den va sönder da.
Jag sa till min kompis. Din skaler
~~pytta~~! Sen min kompis va lesen
en himme stenare. Min
kompis hentate mei till koja
Jag sa vad vildro. Min kompis
Jorde Fin igen da jag va
glad.

Man kan se i texten ovan att elever i Kontrollskolan respektive i Finska skolan har svårigheter att sätta ut punkt. Ytterligare har de stavfel och en elev i Finska skolan använder också talspråksformer.

Alternativ 2 för berättande text: (www.skolverket.se., Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Alternativ 2:

"Ibland händer något spännande eller annorlunda. Kanske har du besökt ett roligt museum eller cyklat i väg till en skogsdunge med några kompisar. Berätta vart du åkte och vad du gjorde. Eller berätta vad som hände so gav dig ett minne för livet. "

Rubrik: En utflykt eller En händelse jag minns

Nedan tar jag fram ett exempel ur en elevs text.

En händelse jag minns

Det var när jag var 8 år minns jag. Jag och mamma åkte till djurparken. Det var andra gången jag var på djurparken. Jag älskar att vara där, för det finns många djur att titta på. Först måste jag hålla på Vargen, det gjorde jag varje gång.

Efter en timme i djurparken, vi, jag och mamma gick och köpte mat. Vi satt och åt vid bordet. Plötsligt kände jag att det var något mjukt och varmt under bordet, bredvid min fot. Jag blev liten rädd, vad var det? Jag rödret mig försiktigt, och tittade under bordet. Det var en liten, liten hund valp med långt vitt päls. Helt plötsligt försvann rödsken. Jag bärrade upp den från golvet.

- Titta mamma! Vad har jag hittat?
- En hundvalp?! Vems hund valp är det? Mamma blev både överraskad och förvånad.
- Jag vet väl inte, oh, titta! det hänger en namn lapp här. Jag pekade på en lapp på valpens hals. Det står: Lissy, 070xxxx805.
- Jag ska ringa till den här nummer, vänta. Mamma tog ut sin mobil ur hand väskan och slog in nummer
- Hej? Sa mamma till mobilen, hej, det är så här att vi hittade en hund på djurparken, och hunden heter Lissy tror jag, och vi undrar om det är din hund.
Också pratade telefonen fast jag hörde inte vad hon/han i telefonen sa.
- Ok, okej ingen fara, vi kan ta hand om henne så länge. Okej, du kan göra det hej då.
- Vad sa hon eller han? Jag var jätte nyfiken på

vad hon/han i telefonen sa.
- Hon sa så här att hon fick en samtal att hennes bror hade slagit i benen när hon var här med hunden så var hon tvungen att åka till sjukhuset, och då hittade hon inte hunden, så åkte hon själv istället. Och nu kan hon inte komma tillbaka, hon frågade om vi kan...
- Ta hand om den?! Jag blev så glad om jag hade rätt.
- Ja! Svarade mamma med en stor leende.
- Oh, gud, herre gud. Hur länge ska den stanna hos oss?
- Mm, några veckor, Hon ska ringa om hon ska komma och hämta den.
- Ja! ja! Vi måste hem nu, vänta, vi måste köpa liten hund mat, vad gillar Lissy att äta? Gud! vi har mycket att göra just nu...

Beträffande alternativ 2 för berättande text, var text i Kontrollskolan respektive i Finska skolan i allmänhet väldigt goda. Texten ovan visar elevens förmåga skriva och producera en sammanhängande och intressant text. Eleverna som hade valt denna rubrik, var de elever som kunde skriva långa och intressanta texter utan stora skrivfel.

Nedan presenterar jag två alternativrubriker för förklarande text (delprov D).

Alternativ 1 för förklarande text: (www.skolverket.se., Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Alternativ 1:

"Alla i din klass ska skriva om en hobby eller fritidsaktivitet. Ni ska inspirera eleverna i 3:e klass så att de prövar en ny hobby eller aktivitet. Försök övertyga dem att börja med just din hobby eller aktivitet. Förklara vad som gör den rolig eller intressant. Förklara varför andra borde pröva den."

Rubrik: **Pröva något nytt!**

Ett exempel ur en elevs text i Kontrollskolan:

I Finska skolan:

Prova något nytt!!!!!!
 Att spela bords är väldigt
 man på eller man på skrivst
 skrivstämman och skriver det blir
 vilken skrivet och julkl.
 va ~~ett~~ de är det som
 lärt ett musik delar! Den
 skrifter efter mig id tur
 bollen och äker jag gör mi
 alla skriver!!

 Hej

 tacka inte
 bort!!!!!!

Kan skutta med basketboll med
 när som vil döda människor
 och man använder i basket
 i planen man stötar med
 den och man kan göra en
 dunk att göra dunk man
 måste hoppa och heja i korjen
 ajuste korjen är de vad
 man måste slega bollen
 man kan trippla med den
 och göra lojap basket bollen
 kan inte ätas i basket bollen
 finns inte i luft men om
 de fins inte luft då är den plat
 de e bästa i basket e att man
 måste ta bollen av andra
 människor basketboll är inte
 levande och basketboll är
 antälig.

Här kan man se att båda texter är ganska korta och eleverna har svårigheter att använda punkt och kommatecken. Dessutom har eleverna stavfel och det finns också talspråksform i text. I en text ovan finns t.ex. uttryck som *meniskor*, *mäniskor* och talspråksform *e*.

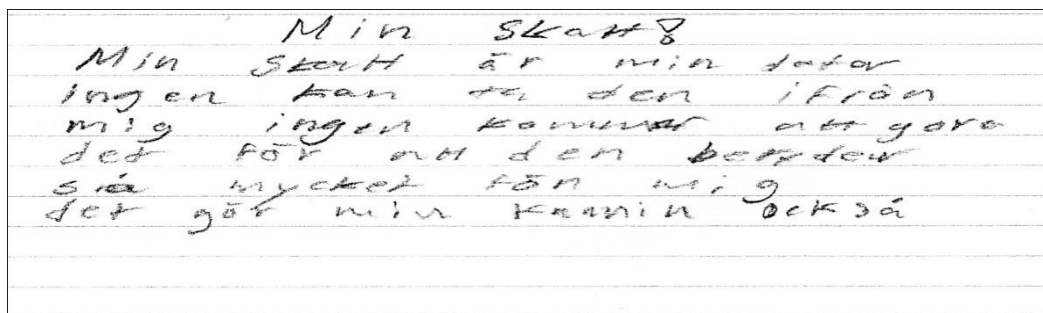
Alternativ 2 för förklarande text: (www.skolverket.se., Nationella prov i svenska för årskurs 5 år 2009)

Alternativ 2:

"Alla har någonting som betyder extra mycket. Kanske är det ett smycke, en sak, en person eller ett djur. Varför tror du att något kan bli så viktigt? Tycker alla lika? Förklara vad som är din skatt och varför den betyder så mycket för dig."

Rubrik: **Min skatt** eller **Något viktigt**

En elevs text:



Min Skatt?
Min skatt är min dator
ingen kan ta den ifrån
mig ingen kommer att göra
det för att den betyder
så mycket för mig
det gör min kamin också

I exempel ovan kan man se att eleven har skrivit väldigt kort. Här kan man konstatera, att det möjligtvis kan bero på hans saknande kunskaper att skriva mer.

När man tittar på exemplen som jag tar fram nedan, märker man att det finns en del stavfel, eleverna har också haft svårigheter att sätta ut preteritumändelser och det finns talspråkliga former, t.ex. *son`sådan`*.

Tabell 11. Typiska fel i elevernas texter

Finska skolan:

i stelet	”i stället”	titar	”tittar”
fins	“finns”	skule	“skulle”
käna	“känna”	börja	”börja”
garderåb	”garderob”	masor	”massor”
säta	“sätta”	såva	“sova”
fot	”fått”	bästemer	“bestämmer”
sakt	“sagt”	äld	“eld”
taken	“täcken”	menihor	“människor”
meniha	“människa”	montra	”muntra”
ven	”vän”	beretat	”berättat”

Ett exempel på en text, där eleven inte kan använda punkt och kommatecken: *Jag går på ballet det är jättekul för att man dansar och man blir balle är en vacker dans och lätt att lära sig om man tränar länge blir man bättre och mer känd du om du provar måste man ha tålamod för lärare är sträng.*

I det följande presenterar jag typiska avvikelser i elevernas texter i Kontrollskolan.

Tabell12. Typiska fel i elevernas texter

Kontrollskolan:

vell	”väl”	hämsk	”hemska”	varge	”varje”
hitta	”hittade”	låvar	”lovar”	bärade	”bar”
samtal	“samtal”	nyficken	“nyfiken”	liten	“lite”
gilar	“gillar”	äte	“äta”	allvarigt	“allvarlig”
åkså	“också”	frame	“framme”	altid	“alltid”
hemtar	“hämtar”	hemmtat	“hämtar”	anvende	“använde”
allting	“allt”	drika	“dricka”	hetter	“heter”
okså	“också”	föreldrar	“föräldrar”	myket	“mycket”
tyker	“tycker”				

Ett exempel på en text, där eleven skriver talspråkligt och inte kan använda punkt och stora bokstäver: *De e bästa i basket e att man måste ta ballen av andra människor basketball är inte levande och basketball är omtålig.*

I tabell ovan (tabell 11 och 12) kan man se att i elevernas texter finns bland annat dubbelteckningsfel. Såsom Kerstin Naucler (Sandqvist & Teleman 1989:212) konstaterar, är dubbelteckningsfel sådana som förekommer på alla stadier och hos alla elever, t.om. hos dem som aldrig gör några andra stavfel. Det är alltså ingen överraskning att eleverna i Kontrollskolan och Finska skolan har de ovan nämnda avvikelser.

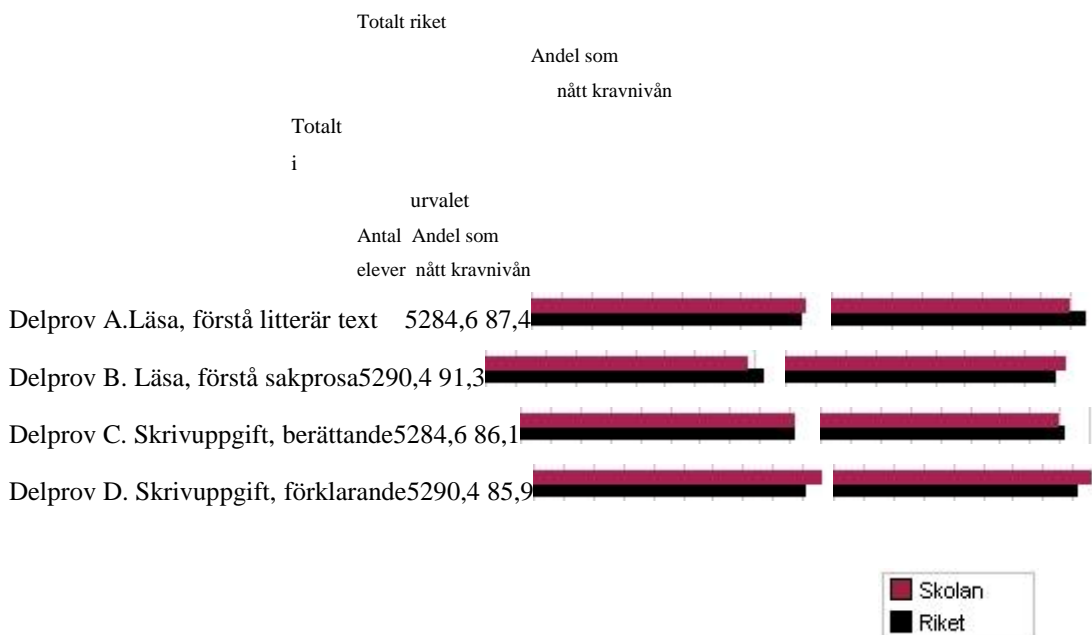
Jag kan sammanfatta elevernas resultat med att säga att de sverigefinska eleverna har ganska likadana svårigheter i sina texter som de svenska eleverna. De blandar t.ex. inte ihop ord med finskan som kunde vara möjligt speciellt med de elever som inte har bott så länge i Sverige. Typiska avvikelser hos eleverna i båda skolorna finns alltså i stavningen, i användningen av skiljetecken, i styckindelningen, i att sätta ut punkt och använda stora bokstäver. De använder också ganska mycket talspråkliga former (många forskare har sagt att det anses vara typiskt för sverigefinska elever). Det som däremot skiljer sverigefinska elever från svenska elever är att några elever skriver kortare och enklare meningar än svenska elever. Det som är värt att nämna är att meningarna ändå är korrekta. De elever i Finska skolan som skriver innehållsmässigt bra texter, är sådana där språket inte riktigt räcker. Typiska avvikelser hos sverigefinska elever är att de skriver för långa meningar.

I följande tabell presenterar jag hur eleverna i Kontrollskolan respektive Finska skolan nådde kravnivån jämfört med riksnivån. Jag har tagit fram delproven A-D i tabellen, alltså läsförståelseproven a-b samt skrivuppgift c-d. I första tabellen visar jag hur Kontrollskolan nådde kravnivån jämfört med riket och i andra tabellen hur Finska skolan nådde kravnivån.

Tabell 13 Resultat på ämnesprov årskurs 5 (Urval Grundskolan – resultat på ämnesprov årskurs

5.http://siris.skolverket.se/pls/portal/ris.ris_rapport_gen.rapp1?p_rapport=gr_ap5&p_verksform_kod=11&p_info_omrade=prov)

Kontrollskolan



När man tittar på tabellen, ser man att antal elever som nått kravnivån i Kontrollskolan är nästan likadan jämfört med riket. Den minsta skillnaden gäller delprov B, där skillnaden är endast 0,9 procentenheter för rikets fördel. Den största skillnaden ser man i delprov D, som enligt skolverkets statistik ansågs vara svårast för alla elever i årskurs 5. Skillnaden är 4,5 procentenheter för Kontrollskolans del. Delprovet D var det provet, där Kontrollskolan klarade sig bättre jämfört med rikets resultat. När man ser resultatet, vill jag konstatera att antal elever som gjorde nationella prov i svenska i Kontrollskolan år 2009 var 52, som man ser i tabellen. Jag undersöker ändå 20 elevers nationella prov och enkätsvar, så det betyder det att resultat kan skilja sig lite om det som finns i tabellen ovan. I klass 5c, som finns med i denna undersökning, är 26 elever och av dem valde jag slumpmässigt 20 elever med. I följande kapitel ska jag visa hur resultat i Finska skolan ser ut jämfört med riket.

Tabell 14 Resultat på ämnesprov årskurs 5(Urval Grundskolan – resultat på ämnesprov årskurs

5.http://siris.skolverket.se/pls/portal/ris.ris_rapport_gen.rapp1?p_rapport=gr_ap5&p_verksform_kod=11&p_info_omrade=prov)

Finska skolan

	Totalt i urvalet		Totalt i riket	
	Andel elever	Andel som nått kravnivån	Andel elever	Andel som nått kravnivån
Delprov A.Läsa, förstå litterär text	2080,0	87,4		
Delprov B.Läsa, förstå sakprosa	2085,0	91,3		
Delprov C. Skrivuppgift, berättande	2080,0	86,1		
Delprov D. Skrivuppgift, förklarande	2085,0	85,9		



Vilka slutsatser kan man dra av denna tabell? Man ser att den största skillnaden i provresultat mellan eleverna i Finska skolan jämfört med riket, finns i delprov a (7,4 procentenheter). Men man kan konstatera att resultatet i delprov b ligger väldigt nära, skillnaden är 6,3 procentenheter. Om man jämför resultatet med Kontrollskolan, kan man se att elevernas resultat i Kontrollskolan jämfört med riket låg ganska nära varandra i delprov a och b, där i Finska skolan var största skillnaden jämfört med riket. Den största skillnaden i Kontrollskolan, som jag redan ovan har visat, gällde delprov D, där eleverna klarade sig bättre jämfört med riket. När man tittar på resultatet i Finska skolan, ser man att den minsta skillnaden mellan eleverna i Finska skolan respektive riket finns i delprov D. Resultat är 0,9 procentenheter för rikets fördel. Men av de ovan visade resultat gällande både Kontrollskolan och Finska skolan, kan man dra sådana slutsatser, att delprov D var det, där skolorna klarade sig bäst jämfört med riket, i Kontrollskolan är skillnaden 4,5 procentenheter för Kontrollskolans fördel och i Finska skolan är resultat 0,9 procentenheter för rikets fördel. Enligt skolverkets statistik, var delprov D en av de delprov, som var svårast för eleverna, vilket är intressant när man ser att detta delprov var det lättaste både för Kontrollskolan och Finska skolan och inte t.ex. bara för en av skolorna. Det kan vara

orsaken också till att typiska avvikelser i elevernas egna texter (gäller delprov c och d) var likadana och elevernas sätt att skriva inte skiljer sig anmärkningsvärt.

8 Elevers enkätsvar

I detta kapitel ska jag presentera elevers enkätsvar, som handlar om deras attityder till språket, deras bakgrund, föräldrarnas attityd och stöd och så vidare. (se bilaga) Med hjälp av de svar som jag får, ska jag ta reda på hur stor betydelse till exempel elevernas motivation, positiva attityder och föräldrarnas stöd har till hur de kan svenska och klarar sig i nationella prov.

I följande ska jag berätta hur elever i Finska skolan respektive Kontrollskolan besvarade på mina frågor och sedan analyserar jag elevernas svar.

Angående fråga nummer två och tre (se bilaga), som gällde föräldrarnas språk och det språk som de talar hemma, fick jag till exempel följande svar:

Ex.1 *"Min mamma pratar finska och min pappa pratar spanska." Hos mamma pratar jag finska och hos pappa spanska."*

Ex. 2 *"Båda mina föräldrar är finska. Jag pratar finska hemma."*

Ex. 3 *"Min mamma pratar finska och min pappa svenska men båda kommer från Finland. Jag talar finska med mamma och svenska med pappa och min syster."*

Ex. 4 *"Mina föräldrars språk är finska. Jag talar finska hemma."*

Ex.5 *"Min pappa pratar finska och svenska. Min mamma pratar svenska. Jag talar finska med pappa men jag pratar mest svenska."*

Svaren ovan visar att eleverna använder "en förälder -ett språk"-princip, som har sagt ha motivationsskapande effekt för språkinlärning (se kapitel 4). Om elevens båda föräldrar ha finska som modersmål, pratar hon/han alltså finska med dem eller om en förälder har t. ex svenska som modersmål, pratar eleven svenska med henne/honom och finska med annan förälder.

Beträffande elevernas attityd till svenska språket (fråga nummer sex), fick jag bl.a. följande svar:

Ex. 1 ”Svenska är lätt.”

Ex. 2 ”Svenska språket är enkelt språk.”

Ex. 3 ”Roligt och enkelt.”

Ex. 4 ”Jag tycker att svenska är lite svårt.”

Ex. 5 ”Svenska språket är okej.”

Svaren på fråga nummer sex ovan ger en positiv bild av elevers attityd till svenska språket. Man kan anta av de svaren att elever i allmänhet har en positiv attityd till svenska språket, som t.ex enligt Bijvoet (1998) är en förutsättning för språkinlärning.

Beträffande fråga nummer sju, alltså ”Vad tycker du är svåraste med svenskan?”, svarade eleverna bl.a på följande sätt:

Ex. 1 ”Att det finns många svåra ord. ”

Ex. 2 ”Jag vet inte vad som är svåraste med svenskan.”

Ex. 3 ”Stavning”

Ex. 4 ”Vissa ord”

Beträffande svaren ovan vill jag påpeka att ett av de vanligaste svaren som jag fick på denna fråga, var som ex. 1 och 4 ovan, alltså att svenska språket har svåra ord.

Till fråga nummer åtta och nio fick jag ganska likadana svar, som exemplar nedan visar:

Ex.1 ”Mina föräldrar trivs i Sverige. Jag trivs i Sverige.”

Ex.2 ”Jag tror att mina föräldrar tycker att svenska är lätt och de trivs i Sverige. Ja, jag trivs i Sverige. ”

Ex. 3 ”Min mamma och pappa tycker mycket om svenska. Jag trivs i Sverige.”

Ett svar som var lika olik jämfört svar ovan:

Ex.4 ”Min mamma tycker inte om svenska språket.” Eleven hade tomt svar till fråga nummer nio, gällande hennes trivsel i Sverige.

Svaren ovan visar att de flesta elevernas föräldrar trivs i Sverige och dessutom de själva sade trivas i landet. Svaret som var lite olik jämfört med andra var ex.4, där elevens mamma tycker inte om svenska språket och när eleven måste svara hur hon trivs i Sverige, hade hon inte svarat på frågan. Man kan här konstatera att beror hennes osvarandet på det att hon inte vill vara ärlig och medge att hon inte trivs i Sverige eller beror på det att hon helt enkelt glömde att svara på frågan.

Nedan några exempelsvar på fråga nummer tio, alltså *”Motiverar dina föräldrar dig att lära dig svenska?”*:

Ex.1 *”Ja, mina föräldrar motiverar.”*

Ex.2 *”Ja, jag tror det. Därför bor jag här då.”*

Ex. 3 *”Jag tror det.”*

Ex. 4 *”Dom lär mig och så om dom ser att jag har svårt att förstå. Eller om jag frågar om hjälp så lär dom mig.*

Ex. 5 *”Jag vet inte om mina föräldrar motiverar mig att prata svenska.”*

Svaren på fråga nummer tio, visar att elevers föräldrar i allmänhet motiverar dem i skolgång. Det fanns ändå också sådana svar där eleven skrev att de inte är helt säkra på att engagerar deras föräldrar dem eller inte, som ex. 5 pekar. Sådana svar kan berätta om det att eleven kan vara osäker på var ordet ”motivation” betyder och hur syns det.

Har eleverna mest svenska eller finska kompisar? Till detta fick jag bl.a. följande svar:

Ex. 1 *”Svenska, om man inte räknar med dom från skolan.”*

Ex. 2 *”Mest svenska kompisar.”*

Ex. 3 *”Jag har mest svenska kompisar för att jag bor i Sverige.”*

Ex. 4 *”Jag har mest svenska kompisar, men många är både finska och svenska.”*

Ex. 5 *”Jag har typ bara svenska kompisar.”*

Eleven anses ha mest svenska kompisar, som enkätsvar ovan berättar. Man kan här konstatera att de elever som har mest svenska kompisar, antagligen har också positiv attityd till språket i fråga och samhället i allmänhet.

Fråga nummer tolv "Vad gör du på fritiden"? gav mig t.ex. följande svar:

Ex. 1 "Jag brukar oftast vara ute och spela basket."

Ex. 2 "Spelar fotboll, innebandy, sitter vid datorn, är med vänner."

Ex. 3 "På fritiden spelar jag teater, piano och spelar badminton."

Ex. 4 "Jag är med kompisarna, har tennis, fotboll, piano och datorn."

Ex. 5 "Jag tittar på tv, är på datorn, läser, är i stallet, rider, är med kompisar och är ute och cyklar eller något liknande."

De flesta av eleverna i Finska skolan har fritidshobbyer, som man ser ovan. Det är bra för barns språk inläring, eftersom där kan hon/han använda också svenska. Om eleven skulle bara sitta hemma vid datorn, kan man inte anta att han/hon skulle lära sig så bra svenska, åtminstone om eleven också pratar endast finska hemma.

Till fråga nummer tretton fick jag ganska likadana svar:

Ex. 1 "Ja, det gör jag."

Ex.2 "Ja, det gör jag ibland."

Ex.3 "Ja, nästan varje dag."

Svaren på fråga nummer tretton visar att de flesta eleverna träffar sina vänner på fritiden ganska ofta.

Fråga nummer 14 handlade om elevers språkanvändning, alltså vilket språk använder de hellre svenska eller finska? Jag tar upp några exemplar av svar nedan:

Ex. 1 "Jag talar hellre svenska än finska."

Ex. 2 "Jag talar nog helst svenska, för att jag är bättre på det."

Ex. 3 "Både och är roligt."

Ex. 4 "Asså med vänner svenska, familj och släkt finska"

Svaren ovan var typiska svar på denna fråga. De flesta eleverna svarade att de använder hellre svenska än finska på grund av det att de bor i Sverige. Typiskt för elever är också att de använder finska med familj och släkt och med vänner svenska, som ex. 4 ovan pekar.

Vilket språk talar eleverna med vännerna? Här några exempelsvar till fråga nummer 15:

Ex. 1 ” *Jag pratar svenska med mina kompisar.*”

Ex. 2 ” *Jag pratar svenska med mina vänner.*”

Ex. 3 ” *Jag pratar finska och svenska med mina vänner.*”

Ex. 4 ” *Svenska, alla mina kompisar pratar juu det.*”

Ex. 5 ” *Jag pratar finska med dom som bara pratar finska och svenska med dom som kan svenska.*”

Som jag ovan redan sade, svaren på fråga nummer 15, visar att eleverna använder mest svenska än finska med vännerna. Finskan användes endast då när han/hon kommunicerar med någon som kan bara finska. (ex. 5 ovan)

Beträffande elevernas åsikter om tvåspråkighet, anser många elever sig ha positiva inställningar till tvåspråkighet. Jag vill här konstatera att det fanns också några elever som var trespråkiga och de eleverna hade synnerhet väldigt goda attityder till flerspråkighet och till svenskan.

Till fråga nummer 16, som lät ”*Hur känns det att vara tvåspråkig?*” svarade eleverna bl. a följande:

Ex. 1 ”*Det är roligt att kunna flera språk och man kan även behöva det när man är vuxen.*”

Ex. 2 ” *Trespråkig faktisk. Det är kul och roligt att prata de tre språken och komma till Peru och Finland.*”

Ex.3 ”*Jag är liksom trespråkig och det är jättekul.*”

Ex. 4 ” *Det är kul.*”

Ex. 5 ” *Det känns bra. Det är roligt att kunna mycket.*”

Bostadsområde kan också möjligtvis påverka på positivt eller negativt sätt för barns trivsel i Sverige. Man kan tänka sig att om barnet har bott i ett fint bostadsområde i Finland och nu bor i ett sämre område i Sverige, kan det påverka hennes/hans attityd till samhället och möjligtvis inställning till språket. Elevers svar nedan visar att eleverna i finska skolan i allmänhet trivs i sitt bostadsområde.

Hur trivs eleverna i området där de bor i? Nedan exempelsvar till fråga 17:

Ex. 1 ” *Ja, det är kul där men vill ha fler vänner där.* ”

Ex. 2 ” *Ja, helt okej är det, inte direkt världens bästa men det duger.*”

Ex. 3 ” *Det är tråkigt att inga av mina kompisar bor nära mig men annars gillar jag området.*”

Ex. 4 ” *Jag gillar området där jag bor väldigt mycket.*”

Tycker eleverna om att gå i skolan? Vilket är deras favoritämne? Här tar jag fram exempelsvar till fråga 18:

Ex. 1 ” *Ja, jag tycker att de är kul att gå i skolan. Mitt favoritämne är bild, slöjd och gympa.*”

Ex. 2 ” *Ja, jag tycker att det är roligt med matte, svenska och jumpa.* ”

Ex. 3 ” *Jag tycker inte att gå i skolan. Mitt favoritämne är rast.* ”

Ex. 4 ” *Jag gillar inte att gå i skolan, men jag hatar inte det ändå. Mitt favoritämne är träslöjd/ syslöjd.*”

Ex. 5 ” *Ja, det är ju bra att man lär sig. Jag gör mitt bästa i skolan för att komma in på det rätta gymnasiet. Mitt favoritämne är slöjd, bild, gympa och hemkunskap.*”

Ex. 6 ” *Skolan är okej och har massor med kompisar här. Favoritämne: Massor nästan allt.* ”

Som man ser i svaren ovan, tycker eleven i allmänhet om att gå i skolan. Svar som t. ex. *ex. 3* ”*Jag tycker inte att gå i skolan. Mitt favoritämne är rast.*” ovan var sällsynta.

I det följande tar jag lite närmare fram några elevers enkätsvar. När jag analyserar enkätsvar, använder jag kodnamn från dem. När jag berättar om en flicka, använder jag t.ex. namn flicka 1, flicka 2 osv. Man kan i allmänhet säga att största delen av eleverna i Finska skolan trivs i Sverige, har motivation och föräldrarnas stöd. Dessutom talar många elever hellre svenska än finska med kompisar och med föräldrar pratar de föräldrarnas språk. Många tyckte också att svenska är roligt och enkelt och lättare att lära än finska. Det svåraste var att skriva berättelser, stavning och några ord. Jag tar några exempel om sådana elever som avvek lite om andras svar och med detta menar jag att de är sådana elever som

hellre pratar t.ex. finska än svenska och vilkas föräldrar kanske inte trivs i Sverige eller engagerar inte sina barn att lära sig svenska.

Pojke 1, vems båda föräldrars språk är finska, använder finska med dem. Pojke 1 använder också finska hellre än svenska och han har mest finska kompisar. Man kan ändå konstatera att hans föräldrar och pojken själv trivs i Sverige och föräldrarna också motiverar sitt barn att lära sig svenska.

I nästa exempel ser man enkätsvar av flicka 1. Flicka 1 talar både finska och svenska hemma och hennes föräldrars språk är finska. Flicka 1 tycker att svenska är fint och lätt språk men ändå trivs hon inte så mycket i Sverige och hennes föräldrar engagerar inte heller henne att lära sig svenska. Hon ansåg att nationella prov gick väldigt bra, fast man kan se att hon också har en del stavfel i sina svar. Nedan tar jag fram exempel om hennes svar.

Pojke 2 använder finska och svenska hemma och han och hans föräldrar trivs i Sverige. Han tycker att svenska är ganska lätt och att hans föräldrar också engagerar honom att lära sig svenska. Man kan ändå konstatera att trots att han har en positiv attityd till svenska språket samt till svenska samhället, pratar han hellre finska än svenska.

Flicka 2, som föräldrars språk är finska och svenska, pratar finska hemma. Hon tycker också att svenska språket är lite svårt och hon anser att hennes mamma inte tycker om svenska språket (hon är finsk). Flicka 2 har mest finska kompisar och hon använder hellre finska än svenska. Man kan konstatera att hon ändå trivs i skolan och hennes föräldrar motiverar henne att lära sig svenska. Jag vill betona att hon skriver bra svenska i sina svar, fast hon har bättre attityd till finska språket än svenska, använder mera finska än svenska och hennes mamma har en dålig attityd till svenska språket. Här kan man påpeka, att i detta fall kanske föräldrarnas stöd har haft en stor betydelse för hennes språkinläring.

Flicka 3, som mamma pratar finska, använder finska hemma. Flicka 3 tycker inte om svenska språket, men hon anser att svenska språket inte är så svårt att lära sig. Hon trivs inte i Sverige och hon har mest finska kompisar. Man kan ändå konstatera att hennes

mamma engagerar henne lite att lära sig svenska. Om man jämför hennes fritidshobbyer med andra elever, kan man också ta fram att hon inte har sporthobbyer eller något liknande som många andra elever har. Hon sitter i stället framför datorn på fritiden. Ytterligare trivs hon inte på området, där hon bor och tycker inte om att gå i skolan. Man kan ändå konstatera att flickan 3 ansåg att nationella proven är bra för då vet man vilka kunskaper man har.

Beträffande föregående fall, kan man påpeka att om barnet använder mest finska i olika domäner, om barnet bara sitter framför datorn, om hon/han har en dålig attityd till svenska språket och samhället och inte trivs på området där bor, hur kan hon/han nå bra kunskaper i svenska? Räcker det om barnet har en förälders/föräldrarnas stöd? Jag vill betona, att beträffande flicka 3:s svar, skriver hon ganska bra svenska fast hon använder mest finska i många olika domäner och inte har positiv attityd till språket i fråga. En förälders stöd och engagering har kanske påverkat barns språkinläring. Jag vill påpeka att hemmets roll har ansett vara en stor betydelse för barns språkinläring. Monica Axelsson (2004) bland annat betonar föräldrarnas roll i barns lärande och motivation. (se kapitel 4) Ytterligare Yli-Luoma (2005) har tagit upp hemmets inverkan på elevers skolframgång. Han anser att om barnet har fasta bindningar med föräldrarna, har han/hon lättare att kommunicera med läraren och han/hon har mer motivation i skolan än de barn som har lösa eller svaga bindningar med föräldrarna. (se kapitel 4.1)

I allmänhet kan man dra sådana slutsatser av elevernas enkätsvar att ungefär 20 % av eleverna i Finska skolan antingen hade en negativ attityd till svenskan, de trivdes inte i Sverige, talade mest och hellre finska än svenska eller de hade allt av de ovan nämnda attityderna. Nästan alla elever av de 20 undersökta elevernas föräldrar pratade sitt modersmål hemma. Det visade sig också att om eleven inte hade en positiv attityd till svenska språket och hon/han inte trivdes i Sverige, hon/han kunde ändå nå bra kunskaper i svenskan, om hon/han hade förälders stöd.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att föräldrarnas utbildning inte har betydelse för elevens attityd, motivation och stöd. Jag vill också lyfta fram, att eleven kan ha bra språkkunskaper i svenska och bra attityd till detta språk, fast hon/han pratar mest och hellre

finska än svenska i olika domäner. Det kan bero på det att eleverna förstår hur viktigt det är att kunna svenska när man hör till svenska samhället. I det följande tar jag fram elevernas svar i kontrollskolan.

När jag analyserar elevers enkätsvar i Kontrollskolan jämfört med finska skolans svar måste man komma ihåg att svenska är modersmål till största delen av elever i kontrollskolan jämfört med finska skolan där det finns också barn som också kan använda mest finska i olika domäner. Det kan vara också orsaken till att många elever kan tycka att självklart kan de svenska, eftersom svenskan är deras modersmål. Det fanns bland annat två elever i kontrollskolan som ansåg att svenskan är ganska svårt, men de var tvåspråkiga. De nämnde också att deras föräldrar inte motiverar dem och de hade inte så många kompisar heller.

Beträffande en fråga nummer fyra som gäller elevernas attityd till svenskan, fick jag bl. a följande svar i Kontrollskolan:

Ex. 1 ”Svenska språket är okej.”

Ex. 2 ” Det är enkält och tråkigt.”

Ex. 3 ” Jag tycker det är bra för att det är bara Sverige som har det språket i sitt land. ”

Ex. 4 ” Det är väldigt bra och enkelt.”

Ex. 5 ” Det är ett lätt språk och jag gillar det.”

Som svaren ovan visar, har eleverna i Kontrollskolan i allmänhet positiv attityd till svenskan. Svaren som ex. 4 och 5 ovan var typiska.

På fråga nummer fem, alltså ”Tycker du att det är roligt att lära dig svenska”? svarade eleverna bl. a på följande sätt:

Ex. 1 ” Ja, det är roligt.”

Ex. 2 ” Inte direkt.”

Ex. 3 ” Så där.”

Ex. 4 ” Nej, jag tycker att det är tråkigt.”

Ex. 5 ” Ja, om man lär sig på ett roligt sätt. ”

Ex. 6 ” NEJ! Det gör jag inte.”

Trots att eleverna har positiv attityd till svenskan, svaren på fråga nummer 5 visar att språkinläring i svenska i allmänhet inte är så roligt. Man kan ändå konstatera att svaret inte behöver betyda det att eleven inte skulle ha motivation att lära sig svenska. Språkinläring behöver inte vara roligt för eleven, men ändå kan han/hon ha intresse att lära detta språk.

Angående fråga nummer sex gällande föräldrarnas engagering, fick jag t.ex. följande enkät svar:

Ex. 1 ” *Nej, det gör de inte därför jag redan kan det.*”

Ex. 2 ” *Ja, de uppmuntrar mig.*”

Ex. 3 ” *Ja, det gör dem.*”

Ex. 4 ” *Jag vet faktiskt inte om de gör det tänker inte jag på det.* ”

Ex. 5 ” *Nej, det gör de inte så mycket.* ”

Ex. 6 ” *Nej, mina föräldrar motiverar inte mig med mina språkstudier.* ”

Svaren ovan är lite olika jämfört med svaren i Finska skolan. Elevers svar på denna fråga i Finska skolan var mer positiva än svar i Kontrollskolan. Som man kan se ovan finns det svar som t ex. ex.6 ” *Nej, mina föräldrar motiverar inte mig med mina språkstudier.*” Sådana svar var mer vanligare i Kontrollskolan än Finska skolan.

Vad som är svåraste med svenskan enligt eleverna, nedan svar till fråga nummer sju:

Ex. 1 ” *Skriva en dikt.*”

Ex. 2 ” *Att stava rätt.*”

Ex. 3 ” *När man ska dela in orden i små grupper t.ex. verb och adjektiv.*”

Ex. 4 ” *Kanske stavning*”

Ex. 5 ” *Läsa tycker jag.*”

Ex. 6 ” *Jag vet inte ärligt talat.*”

Ex. 7 ” *Att hitta på en dikt.*”

Enligt svaren ovan, det svåraste med svenskan är b. la stavning och läsning. Svar som t. ex. ex. 1 och ex. 7 var också typiska.

Nedan svar till fråga nummer åtta ”Tycker du om området där du bor i?”:

Ex. 1 ” *Ja, jättemycket.*”

Ex. 2 ” *Det är bra.*”

Ex. 3 ” *Ja! Det gör jag.*”

Ex. 4 ” *Ja, det är hemtrevligt och min bästis bor på samma gata.*”

Ex. 5 ” *Jag älskar mitt område.*”

Ex. 6 ” *Jag bor i ett fint område*”

Svaren ovan ger likadana resultat som svaren i Finska skolan, alltså att eleverna i allmänhet trivs i bostadsområde.

På fråga nummer nio ”*Har du många kompisar?*” fick jag följande svar:

Ex. 1 ” *Ja.*”

Ex. 2 ” *Ja, många. Jag vet inte vad jag skulle göra utan mina kompisar.*”

Ex. 3 ” *Det har jag och jag tycker om dom.*”

Ex. 4 ” *Nja för dom vill inte vara med mig.*”

Ex. 5 ” *Nej, jag har inte så många kompisar.*”

Ex. 6 ” *Jag har ganska många kompisar.*”

Som man kan se ovan elever har i allmänhet många kompisar. Svaren som t. ex. 4 och 5 ovan var sällsynta.

Vilka hobbyer eleverna i Kontrollskolan har? Nedan exempelsvar för det:

Ex. 1 ” *Musik, speciellt instrumenter älskar jag. Och jag tycker om att sjunga och jogging.*”

Ex. 2 ” *Data och lite annat.*”

Ex. 3 ” *Jag gillar att spela fotboll och att rita.*”

Ex. 4 ” *Jag simhoppas och har inget annat.*”

Ex. 5 ” *Jag gillar att spela schack och fotboll.*”

Ex. 6 ” *På fritiden rider jag och dansar ballet och konstsimmor.*”

Elever har som elever i Finska skolan olika fritidshobbyer. De flesta elever har sport som hobby, som man kan se ovan.

Som jag redan ovan har sagt, det finns också två – eller flerspråkiga eleverna i Kontrollskolan (i klass 5c) så därför har jag tagit fram frågor nummer 11 och 12, som låter ”*Talar du också annat språk än svenska? Om du gör det, vilket språk talar du?*” Nedan elevernas svar:

Ex. 1 ”*Jag pratar engelska och norska.*”

Ex. 2 ”*Jag talar inget annat språk än svenska.*”

Ex. 3 ”*Jag talar thailändskt språk.*”

Ex. 4 ”*Nej, det gör jag inte.*”

Ex. 5 ”*Jag talar också kinesiska.*”

Ex. 6 ”*Thailändska.*”

Svaren ovan visar att det finns också två – eller flerspråkiga eleverna i Kontrollskolan. Jag vill i detta sammanhang påpeka att de eleverna var väldigt motiverade och väl integrerade till svenskt samhället.

Nedan exempelsvar till frågor ”*Vad tycker du om att gå i skolan?*” och ”*Vad är ditt favoritämne?*”

Ex. 1 ”*Jag tycker det är ganska kul i skolan. Jag gillar engelska.*”

Ex. 2 ”*Skolan är kul bara för att det finns kompisar. Jag har inget favoritämne.*”

Ex. 3 ”*Jag tycker det är tråkigt och mitt favoritämne är hemkunskap.*”

Ex. 4 ”*Jag älskar skolan. Mitt favoritämne är engelska.*”

Ex. 5 ”*Musik är mitt favoritämne. Jag tycker att det finns bra miljö här i skolan.*”

Svaren ovan ger likadana svar på elevers trivsel i skolan, som i Finska skolan. Eleverna i Kontrollskolan svarade i allmänhet att de trivs bra i skolan.

I det följande tar jag lite närmare fram några elevers enkätsvar

Flicka 1 ansåg ändå att det är bra att lära sig svenska eftersom man bor i Sverige. Jag vill påpeka att trots att hennes föräldrar inte motiverar henne, trivs hon i skolan och i området där hon bor. Dessutom tycker hon att nationella prov i svenska gick bra fast uppgift som handlade om läsförståelsesvar ganska svåra för henne. Detta exempelfall visar att om barnen har tillräckligt motivation och bra attityd till språket i fråga, kan han/hon nå framgång i skolan fast föräldrarna engagerar inte henne/honom.

Flicka 2 har likadana erfarenheter och bakgrund som flicka 1 ovan. Hon använder ibland annat språk än svenska, men mest talar hon svenska. Hennes föräldrar engagerar inte heller henne i sina studier såsom var fallet med flicka 1. Dessutom hon har inte så många kompisar, men ändå har hon fritidshobbyer utanför skolan. Det som är intressant är att flickan i fråga trivs i skolan och området där hon bor. Hon tycker att nationella prov i svenska gick ganska bra för henne och svåraste i svenska är stavning. (stavfel var typiska i Kontrollskolan respektive i Finska skolan) Här kan man igen konstatera att en bra attityd har en stor verkan på språkinläringen.

Beträffande enkätsvar av Pojke 1 kan man se hemmets inverkan på barns språkinläring och intresset för skolan. Pojke 1 tycker inte om svenska språket och han har en negativ attityd till språket i fråga. Hans föräldrar engagerar inte honom i studier. Dessutom tycker han inte om att gå i skolan och inget ämne är intressant för honom. Han anser också att nationella prov i svenska var jobbiga och det lönar sig inte att göra de proven. Han tycker att det svåraste för honom i svenskan är läsförståelse. När jag analyserar hans enkätsvar och hans sätt att skriva, kan jag dra sådana slutsatser att han har svårigheter att skriva begripliga meningar. Han har mycket stavfel och det syns att han har haft svårt att skriva vad han egentligen vill säga. Här kan man konstatera att i detta fall tycks hemmets roll och barns attityd ha betydelse för barns motivation till skolan och svenska språket.

Som jag tidigare har betonat har en positiv attityd, motivation och hemmets roll inverkan på barns språkinläring. Pojke 1 har inte en positiv attityd, motivation och föräldrarnas stöd och det syns i hans språkinläring på ett negativt sätt.

I allmänhet är eleverna i denna skola väldigt motiverade, de har en positiv attityd till svenskan och skolan. Dessutom tycker många att det var bra att göra nationella prov i svenska för att man vet vad man måste träna. Det var ungefär 40 procent av eleverna som inte hade föräldrars stöd i sina studier. Resultat var nästan likadan när det gällde deras attityd till svenska språket. Man kan konstatera att eleverna i huvudsak trivs i området där de bor i och de träffas sina kompisar utanför skolan och har också mycket olika fritidsaktiviteter och hobbyer.

Beträffande Kontrollskolans enkät svar kan jag notera att föräldrarnas utbildning visade sig inte heller i detta fall ha betydelse för barns attityd eller motivation till skolan såsom var fallet också i Finska skolan.

8.1 Hur attityder påverkar resultat på prov?

Man har många gånger betonat hur en positiv attityd påverkar språkinläringen. Ellen Bijvoet (1998) b.la har betonat positiva attityders viktighet för språkinläring. Dessutom anses föräldrarnas attityder och förväntningar vara viktiga för elevernas språkutveckling. Yli - Luoma (2005) och Monica Axelsson (2004) (se kapitel 4) har tagit fram föräldrarnas och hemmets roll för barns skolframgång. Behöver man ha både en bra attityd och föräldrarnas stöd eller räcker det kanske om barnet själv har en bra attityd? På de frågorna har jag försökt få svar på de frågor som eleverna besvarade. Jag tar ett exempel. Föräldrarna har gett sitt barn en föreställning att det är tråkigt att bo i Sverige genom att bo i ett trångt och otrivsamt område i stället för att bo i ett fint och trivsamt område (i Finland finns det ett fint sommarställe). Dessutom säger de att de är tvungna att bo i Sverige en kort tid och ska snart flytta till Finland. Man kan förvänta sig att om man ger sina barn sådana föreställningar saknar barnen kanske motivation att lära sig svenska. Men kan det vara möjligt att ändå lära sig flytande svenska om föräldrarna har negativa attityder? Genom de frågor (se bilaga) som eleverna svarade på, hittade jag ett intressant resultat att om inte eleverna t.ex. trivdes i sitt bostadsområde eller om en av föräldrarna hade en negativ attityd till svenskan, så hade eleven ändå väldigt bra kunskaper i svenska. Jag märkte att det viktigaste var vad eleven själv tänkte om svenska språket och om han eller hon hade tillräckligt motivation. Exempel om sådant fall presenterade jag i kapitel 7, där

jag visade elevernas enkätsvar. Flickan 2 i Kontrollskolan (se kapitel 8) har t.ex. inte föräldrarnas stöd men trots det trivs hon i skolan och har en bra attityd till svenskan.

Det som visade sig också ha en stor betydelse var kompisarna. Om man inte har någon hobbyer och bara sitter hemma framför datorn, kan man inte förvänta sig att lära sig svenska så bra. I Finska skolan fanns det t. en pojke som använde t. ex endast finska hemma och också i skolan pratade han hellre finska. Han var egentligen enda som pratade med mig också finska medan andra använde mest svenska. Han hade också ganska ensam och hade inte hobbyer som andra hade.

Det som jag märkte av elevernas svar på mina frågor var att om föräldrar hade en negativ inställning till svenskan, kunde de i allmänhet inte skriva så bra svenska. Det fanns förstås också sådana undantag, där eleverna inte hade föräldrarnas stöd men ändå hade ganska bra kunskaper i svenska. Då var det elevernas egna positiva attityder till svenskan, som påverkade deras inläring på ett positivt sätt.

De elever som pratar både svenska och finska hemma och mest svenska med kompisarna anses också ha bättre kunskaper i svenska än de elever som mest pratar finska på fritiden. Jag kunde märka att de flesta pojkar inte hade motivation att lära sig svenska, men de hade ändå en positiv attityd till svenskan och de talade också hellre svenska än finska. Det som jag tyckte var intressant att var en tjejs attityd (i finska skolan) till svenska språket. Hon hade väldigt mycket motivation och en bra attityd att lära sig svenska, fast hon hade fått höra att hon snart skulle flytta till Finland. I sådana fall, kunde hon ha kunnat tänka att det lönar sig inte att lära sig svenska därför att hon ska bo snart i Finland och då är det finska som mest gäller. I allmänhet har den största betydelsen i mitt material attityden, föräldrarnas stöd och kompisarna.

Om man ser till Kontrollskolans svar på frågorna, kan man säga att de eleverna som t.ex. skrev nästan felfri svenska hade svenska som favoritämne eller intresse för språket. Dessutom tyckte nästan alla eleverna om att lära sig svenska och alla förstod hur viktigt det var för att göra nationella prov. Nästan alla sade att det är bra att göra de nationella proven

för att få veta var man ligger och för att veta hur långt man har kommit i sin utveckling. En elev tyckte också att man får självförtroende genom att göra nationella prov i svenska.

I allmänhet kan jag dra slutsatser att eleverna i båda skolorna har ganska positiva attityder till svenska och språkinläring.

Monica Axelsson (2004) (se kapitel 4) tar fram föräldrarnas roll i barns lärande och skolgång. När förskola och skola har ett positivt samarbete med familjer och närsamhälle stärker detta både elever och föräldrar. Hemmet har en stor inverkan på barns språkinläring. Dessutom Brunell (1987) (se kapitel 4) betonar att det är genom intresse för boklig bildning, positiva attityder till skolan samt höga utbildningsambitioner som föräldrarna kan påverka barnets skolframgång i positiv riktning. Han har talat om en Matteus-effekt: en (andligt) rik hemmiljö för oftast med sig att barnet blir ännu ”rikare” i skolan, d.v.s. utvecklas intellektuellt och kognitivt bättre än de barn vars hem inte kan erbjuda ett lika gott utgångsläge.

Som Arnqvist (1993) (se kapitel 4) konstaterar, finns det vid all inläring ett visst mått av motivation som avgör med vilken hastighet och i vilken omfattning individen lär sig en uppgift. Vuxna som vet att de redan om några år kommer att flytta tillbaka till sitt hemland har troligen inte lika hög motivation för språkinläring som ett barn som i skolan märker att kontakten med kamraterna kräver att man behärskar majoritetsspråket. Men om barnens föräldrar har en sådan attityd att de inte behöver lära sig landets språk (i detta fall svenska) kan det tyvärr påverka också barnets motivation att lära sig språket i fråga. Beträffande min undersökning, kunde jag se att om barnens föräldrar hade positiv attityd till svenskan, påverkade det henne/honom på ett positivt sätt. Om barnets föräldrar hade negativ inställning till svenskan, kunde det inverka barnet på ett negativt sätt, så att han/hon inte hade motivation att lära sig språket i fråga.

9 SAMMANFATTNING

I ett mångkulturellt samhälle blir det mer vanligt med barn som behärskar fler än ett språk. Det är då viktigt att kunskaperna om tvåspråkighet ökas (Arnqvist, 1993). Attityderna till

tvåspråkighet (i denna undersökning sverigefinska) har förändrats. När tvåspråkighet tidigare ansågs skadligt för hjärnan, är det nuförtiden inte så ovanligt att kunna två eller fler språk flytande (Börestam, 2001). Tvåspråkiga personer eller elever kan nå modersmålsfärdigheter i båda språk om de har mycket motivation och en positiv attityd till båda språken.

Mitt syfte med den här undersökningen har varit att studera om sverigefinska elever kan nå modersmålsfärdigheter i svenska. Min hypotes är att sverigefinska elever kan nå modersmålsfärdigheter i svenska, om de har en positiv attityd, mycket motivation och stöd från samhällets och speciellt föräldrarnas sida. Hypotesen visade sig stämma när jag gick igenom de frågor som eleverna svarade på, pratade med lärarna samt såg resultat i nationella prov.

Resultatet av de nationella proven visade att sverigefinska elever uppvisade likheter i sina kunskaper i svenska med svenska elever. Detta kan man tro om man tänker på elevernas användning av svenskan, nästan alla sverigefinska elever pratar svenska dagligen i olika domäner, som man kunde se de enkätsvar som elever svarade på. (se kapitel 8) Som man kan se på de svaren, de flesta sverigefinska eleverna använder hellre svenska än finska. Finskan använder de flesta endast hemma och med släktingar. Det är vanligt att sverigefinska elever följer ”En förälder -ett språk”- princip, som b. la enligt Sundman (1999) (se kapitel 4) man rekommenderar att tvåspråkiga familjer använder.

Många sverigefinska elever talar hellre svenska än finska och det syns på resultatet på ett bra sätt. Dessutom har de oftast en positiv attityd till svenskan och till Sverige och många av dem trivs också i skolan. Om man funderar på svenska elevers svar på frågorna, kan man säga att också de svenska eleverna har en positiv attityd till svenskan och till nationella prov. (se enkätsvar i kapitel 8)

När jag jämförde elevernas resultat i Kontrollskolan respektive i Finska skolan med resultat för riksnivån, fick jag intressanta resultat. Delprov D var provet som anses vara det svåraste för eleverna för riksnivån. Det kan man tänka sig, eftersom det var en förklarande text som enligt forskare (Sanqvist 1989) är det svårare texttyp än en berättande text. Man

kan konstatera att i detta delprov klarade de eleverna i Kontrollskolan ändå bättre jämfört med riket. Skillnaden var 4,5 procentenheter till Kontrollskolans fördel.

Den största skillnaden i provresultat i Finska skolan jämfört med riket fanns i delprov a, inte i D som var fallet i Kontrollskolan. Skillnaden är 7,4 procentenheter. Det som är intressant i detta resultat, var det att resultat i delprov a i Kontrollskolan ligger ganska nära jämfört med riket (2,8 procentenheters skillnad), medan i Finska skolan är skillnaden störst. Den minsta skillnaden i Finska skolan jämfört med riket var i delprov D, alltså helt tvärtom som var i Kontrollskolans resultat jämfört med riket. Skillnaden i delprov D i Finska skolan var endast 0,9 procentenheter till rikets del. Som jag redan ovan sagt delprov D var den som var svåraste för elever i riksnivå. Förklarande text kräver mer av elever än berättande text, så det är också därför intressant att se att sverigefinska elever ligger så nära jämfört med rikets resultat angående detta delprov. Dessutom var detta delprov också lättast för eleverna i Finska skolan respektive i Kontrollskolan. Detta var kanske orsaken till att avvikelser i elevernas egna texter i Kontrollskolan respektive i Finska skolan inte skiljer sig så anmärkningsvärt från varandra. Man kan dra sådana slutsatser att sverigefinska elever har väldigt goda förutsättningar att uppnå likadana färdigheter i svenska som svenska elever.

Som jag nämnde i kapitel 4 beträffande elevernas skolframgång, är det enligt bindningsteori en stor betydelse för elevens skolframgång hurdan bindning eleven har med föräldrarna och lärarna. Om eleverna har en fast bindning med sina föräldrar, får han/hon en stark självbild och om de har en lös bindning med föräldrarna får de mycket svagare självbild. En stark självbild har ansetts vara en förutsättning för elevens skolframgång.

Angående elevernas enkätsvar, fick jag märkliga resultat av dem. I Finska skolan var det ungefär 20 procent av eleverna som hade antingen en negativ attityd till svenskan, de inte trivdes i Sverige, talade mest och hellre finska än svenska eller de hade allt av de nämnda attityderna. Man kan konstatera att nämnvärt var fallet, där eleven svarade att hon inte trivs i Sverige och inte tycker om svenska språket, men ändå kunde hon ganska bra svenska. Orsaken till det är möjligen det att hennes mamma engagerade henne i sina studier. I detta fall hade alltså hemmets roll en stor betydelse för hennes inläring. Många forskare, b. la

Sundman (1999) har rekommenderat att det är bra att tvåspråkiga familjer använder ”en förälder -ett språk”- princip hemma och det kunde man också se i elevernas svar. Det var i huvudsak alla elever som svarade att de pratar med föräldrar deras språk, alltså följer ”en förälder -ett språk”-princip. Angående frågorna om elevernas attityd till tvåspråkighet, fick jag också nämnvärda svar av eleverna. Det var många som svarade t.ex. att *”Det känns väldigt bra att man är tvåspråkig.”*. Det fanns också elever som ansåg att det är lättare att lära sig ett nytt språk svenska när man kan också finska. De ansåg att finskan inte har negativ inverkan på hur de lär sig svenska. I allmänhet kan jag dra slutsatser att sverigefinska elever har positiv attityd och de känner att tvåspråkighet är en rikedom för dem. *”Det känns bra att vara tvåspråkig, för man känner att det är lättare att kommunicera med andra när jag besöker Finland.”*, svarar en sverigefinsk flicka i Finska skolan.

Beträffande Kontrollskolans enkätsvar fick jag sådana slutsatser, att ungefär 40 procent av eleverna kände att deras föräldrar inte engagerar dem i studier. Det visade sig ändå att eleverna i allmänhet trivdes i skolan, i området där de bor i och tyckte om svenska språket. Attityden till nationella proven var också positiva. Typiska svar på frågan om de nationella provens betydelse var att: *”Det är bra att man gör det för att man vet hur långt man har kommit i sin utveckling och vad man måste öva.”* Det som var intressant att se i några elevers svar (speciellt pojkar), var att de som hade lite svårigheter att skriva begripliga svar ansåg själva att de kan bra svenska på grund av att det är deras modersmål.

Angående mina forskningsfrågor kan jag dra slutsatser att sverigefinska elever kan uppnå modersmålsfärdigheter i svenska. Dessutom sverigefinska elever skriver i allmänhet likadant som svenska elever, alltså inte enklare än de svenska eleverna. Som jag har konstaterat, en positiv attityd och motivation har väldigt stor roll angående både språkinlärning och skolframgång. Ytterligare har föräldrarnas stöd stor inverkan för barns inlärning och motivation. Föräldrarnas negativa attityder till svenskan kan påverka barnets motivation att lära sig detta språk på ett negativt sätt.

Kan man uppnå modersmålsfärdigheter i svenskan om man är sverigefinsk? Det kan man!
Enligt Bijvoet (1998) är en positiv attityd en förutsättning för en framgångsrik

språkinlärning. Om man har en negativ attityd till språket i fråga, kan man inte uppnå goda kunskaper i språket, medan de som har en positiv attityd kan uppnå goda kunskaper.

LITTERATUR

Arnberg, Lenore, 1988: *Så blir barn tvåspråkiga*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.

Arnqvist, Anders, 1993: *Barns språkutveckling*. Lund.

Baker, Colin, 1996a: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2. uppl. Clevedon, fl.: Multilingual Matters 95.

Bijvoet, Ellen, 1998: *Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar*. Uppsala.

Boyd, Sally, 1985: *Language survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. (Gothenburg monographs in linguistics 6.) Dept. of Linguistics, University of Göteborg. Göteborg.

Brunell, Viking, 1987: *Läsförståelse och sociokulturell bakgrund – ett forskningsmetodiskt perspektiv*.

Brunell, Viking, 1991: Matteus-effekten i modersmåstillägandet. I: *Herberts & Lauren*, s. 48-60.

Börestam, Ulla och Huss, Leena, 2001: *Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund.

Corson, David, 1998: *Changing Education for Diversity*. Buckingham: Open University Press. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.), 2004: *Svenska som andra språk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund.

Cummins, Jim, 1976: *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Working Papers on Bilingualism. Ontario Institute for Studies in Education 1.

Cummins, Jim, 1996: *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education. Ontario.

Deprez, Kas & Persoons, Yves, 1987: Attitude. I: Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K.J. (eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society 1*. Berlin & New York. S. 125-132.

Finnäs, Leif, 1978: *Några föräldrakaraktistikas samband med relativ skolprestation*. Meddelanden från Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, nr 26. Åbo.

Graumann, Carl Friedrich, 1987: Sozialpsychologie. I: Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K.J. (eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society 1*. Berlin & New York. s. 487-494.

Grundskolan – Elevstatistik, 2010. Tillgängligt på http://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=grelever&p_ar=2009&p_lan_kod=01&p_kommunkod=0180. Hämtat 20.3.2011.

Hultman, Tor G., 1989: Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Sandqvist, C. & Teleman U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund. S.117-142.

Hyltenstam, Kenneth, 1988: Att tala svenska som en infödd- eller nästan. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: *Föredrag omspråk, språkinlärning och interaktion*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. Stockholm. s. 138-156.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) , 2004: *Svenska som andra språk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund.

Håkansson, Gisela, 2003: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund.

Jaakkola Magdalena, 1983: *Finnish immigrants in Sweden: networks and lifestyles*. Helsinki. University of Helsinki.

Jaakkola, Magdalena, 1989: *Den etniska mobiliseringen av sverigefinnarna*. Stockholm.

Knubb - Manninen, Gunnel, 1992: *Finska och tvåspråkiga barn i svensk skola*. Jyväskylä.

Lainio, Jarmo, 1996: Finskans ställning i Sverige och dess betydelse för sverigefinnarna, I: *Finnarnas historia i Sverige 3.Tiden efter 1945*. Helsingfors.

Lambert, Wallace E., 1974: Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. I: *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association, May 5-11*.

Lundberg, Ingvar, 1989: Språkutveckling och läsinlärning. I: Sandqvist, C. & Teleman U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund. S.185 -196.

McLaughlin, Barry, 1984: *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. 2 edition. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Naucler, Kerstin, 1989: Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I: Sandqvist, C. & Teleman U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund. S.197-216.

Oksaar, Els, 1978: Människan och tvåspråkigheten. I: *Tvåspråkighet. Föredrag vid det andra Nordiska tvåspråkighetssymposiet 18-19 maj 1978*. Stockholm. S. 51-61.

Osgood, Charles E., Suci, George J. & Tannenbaum, Percy H., 1957: *The measurement of meaning*. Urbana, Chicago & London.

Peura, Markku & Skutnabb - Kangas, Tove (red.), 1994: *Man kan vara tvåländare också...Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Sverigefinländarnasarkiv, Stockholm.

Romaine, Suzanne, 1995: *Bilingualism*.(Language in Society 13.) 2nd ed. Oxford & Cambridge, Mass.

Ryan, Ellen, Giles, Howard & Sebastian, Richard J., 1982: An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. I: Ryan, E.B. & Giles, H. (eds.), *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*. London. S. 1-19.

Sandqvist, Carin & Teleman Ulf, 1989: *Språkutveckling under skoltiden*. Lund.

Skutnabb - Kangas, Tove, 1981: *Tvåspråkighet*. Lund.

Skutnabb - Kangas, Tove, 1994: Språkliga mänskliga rättigheter, invandrare minoriteter och makt. I: Peura, M. & Skutnabb - Kangas, T. (red.), *Man kan vara tvåländare också... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Sverigefinländarnas arkiv, Stockholm. S. 73-83.

Skutnabb - Kangas, Tove & Toukoma, Pertti, 1977: *Om halvspråkighet: Vi måste skrika högre och forska vidare*. (Invandrare och minoriteter 5.)

Strömquist, Siv, 2006: *Uppsatshandboken*. Uppsala

Sundblad, Bo, 2008 (Läsutvecklingsschema). Tillgängligt på <http://bibo.se/>. Hämtat 20.3.2011.

Sundman, Marketta, 1999: *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors. Helsingfors Universitet.

Svenska språknämnden, 2000: *Svenska skrivregler*. Stockholm.

Tingbjörn, Gunnar, 1986: *Barnen, föräldrarna och språken*. Stockholm: Riksförbundet Hem och skola.

Tuomela, Veli, 2001: *Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Dissertations in bilingualism. Stockholm.

Uljens, Michael, 1987: *Sociokulturell hembakgrund och skolprestationer i modersmålet blandfinlandssvenska grundskoleelever i åk 9*. Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie A. Forskning 5. Jyväskylä.

Urval Grundskolan – resultat på ämnesprov årskurs 5. Tillgängligt på http://sir.is.skolverket.se/pls/portal/ris.ris_rapport_gen.rapp1?p_rapport=gr_ap5&p_verksform_kod=11&p_info_omrade=prov., Hämtat 21.3.2011.

Virta, Erkki, 1994: *Tvåspråkighet, tänkande och identitet. Studier av finska barn i Sverige och Finland. Del.1*. Sammanfattning. Psykologiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm.

Weinreich, Uriel, 1953: *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague, Paris.

Yli - Luoma, Pertti V.J., 1995: *Hemmets inverkan på inläring: bindningsteorins tolkningsförmåga för elevers socialisation och skolframgång*. Helsingfors. Helsingfors Universitet. Pedagogiska Institutionen.

Ågren, Marja, 2006: *”Är du finsk, eller...?”. En etnologisk studie om att växa upp och leva med finsk bakgrund i Sverige*. Göteborg.

Ämnesprov i årskurs 5 Tabell 7. Tillgängligt på <http://www.skolverket.se/sb/d/3224/a/18034>, Hämtat 22.3.2011.

BILAGA 1

Högläsningstext

I boken *Egil, Ruben och den flygande holländaren* berättar Egil om en sommar ute på landet. Myran och hennes kompis Jesper har gett sig iväg utan honom. Egil vill vara med både Myran och Jesper så han ger sig iväg för att leta efter dem. Här följer ett utdrag ur det första kapitlet i boken.

Kojan

Från cross-banan fanns två håll man kunde åka åt. Antingen tillbaka mot byn eller längre in i skogen mot Soldattorpet. Kunde Myran ha gett sig iväg till Soldattorpet med Jesper, utan honom? /.../ Jodå, det kunde hon mycket väl ha gjort. Ja, det var till och med troligt att hon hade gjort det. Antagligen låg dom just nu utsträckta i gräset utanför Soldattorpet, och pratade eller larvade sig med grässtrån och sådana saker. Typiskt Myran! Men om dom trodde att det gick att komma undan så lätt, så trodde dom fel. Då kände dom inte Egil Nordin. Han satte sig upp på cykeln och svängde in på skogsvägen.

Skogen tätade omkring honom, och ju längre han cyklade desto mer växte vägen igen av högt gräs och ormbunkar. I mitten mellan hjulspåren växte till och med små björkplantor. Den ende som bodde åt det här hållet var en gubbe som hette Ruben, och som lekte med nallar fast han var över 60 år. Jesper hade hört att han gömde en miljon kronor under köksgolvet, fast det var säkert bara ljug. I Soldattorpet hade det inte bött någon på evigheter. För länge sen levde faktiskt en soldat på torpet, men han hade blivit tokig och hängt sig i murstocken. Därför brukade det spöka där. Jesper sa att det nu för tiden bara fanns några enstaka småspöken kvar, längst inne i skorstenspiporna – men i alla fall.

Vägen smalnade och var nu inte mycket mer än en stig. På båda sidor om vägen reste sig granskogen som en grön ogenomtränglig vägg. Då kände han den första regndroppen. Sen kände han den andra, och sen kom alla droppar på en gång. Regnet öste ner, som om himlen plötsligt förvandlats till en dusch. På mindre än en sekund var han genomblöt.

”KABOMMM!!!” lät den första åskknallen. Egil slängde cykeln och rusade in bland träden. Åskan var det hemskaste han visste. Inte blixarna – dom gick så fort över – men mullret. Det var värre än spöken. Hade det lönat sig att tjuta skulle han ha gjort det, men ingen skulle ändå höra honom. Istället sprang han, snyftande och snubblande över grenar, stenar och kullfallna träd, tills han stannade i en glänta mellan några stora granar och en jättetal. I kanten av gläntan, till hälften dolt av granarna, såg han något stort, mörkt och runt. Något som nästan försvann inne bland det gröna. Han gick närmare. Mitt i det runda fanns en liten öppning med en liten dörr. Han öppnade dörren, och steg in.

Jan-Olof Sandgren (f. 1957)

Egil, Ruben och den flygande holländaren, 2001

BILAGA 2

Frågor om elevers bakgrund och attityd till svenska språket.

Finska skolan i Stockholm

Är du en pojke eller en flicka?

Föräldrarnas språk?

Vilket språk talar du hemma?

Föräldrarnas utbildning/yrke?

Har du syskon?

Vad tycker du om svenska språket?

Vad tycker du är svåraste med svenskan?

Vad tycker dina föräldrar om svenska språket? Trivs de i Sverige?

Trivs du i Sverige?

Motiverar dina föräldrar dig att lära dig svenska?

Har du mest finska eller svenska kompisar?

Vad gör du på fritiden?

Träffar du dina vänner ofta?

Talar du hellre svenska än finska?

Vilket språk talar du med vännerna?

Hur känns det att vara tvåspråkig?

Tycker du om att gå i skolan? Favoritämne?

Berätta lite om de nationella proven i svenskan, vad som kanske var lätt eller svårt för dig.

Tycker du att det gick bra eller inte? Tycker du att det är bra att man gör de nationella proven? Varför/Varför inte?

BILAGA 3

Frågor om elevers bakgrund och attityd till svenska språket.

5c i Kontrollskolan i Stockholm

Är du en pojke eller en flicka?

Föräldrarnas utbildning/yrke?

Har du syskon?

Vad tycker du om svenska språket?

Tycker du att det är roligt att lära dig svenska?

Motiverar dina föräldrar dig med dina språkstudier?

Vad är det svåraste med svenskan?

Tycker du om området, där du bor i? Har du många kompisar? Vilka hobbyer har du?

Talar du också något annat språk än svenska? Om du gör det, vilket språk talar du?

Vad tycker du om att gå i skolan? Vad är ditt favoritämne?

Berätta lite om de nationella proven i svenskan, vad som kanske var lätt eller svårt för dig.

Tycker du att det gick bra eller inte? Tycker du att det är bra att man gör de nationella proven? Varför/ Varför inte?