

# **Attityder och språkkunskaper hos elever i högstadiet**

Sammanhang mellan elevernas attityder till svenskan och deras skriftliga språkkunskaper

Suvi Holopainen  
Tammerfors universitet  
Enheten för språk, översättning  
och litteratur  
Nordiska språk  
Avhandling Pro gradu  
Februari 2014

Tampereen yliopisto  
Pohjoismaiset kielet  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Holopainen, Suvi: ”Attityder och språkkunskaper hos elever i högstadiet.” Sammanhang mellan elevernas attityder till svenskan och deras skriftliga språkkunskaper

Pro gradu –tutkielma, 70 sivua + liitteet (3 sivua)  
Helmikuu 2014

---

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää oppilaiden asenteita ja opiskelumotivaatiota ruotsinkieltä kohtaan ja verrata tätä tietoa heidän kirjalliseen kielitaitoonsa kyseisessä oppiaineessa. Tarkastelen myös oppilaiden motivaation eri osa-alueita sekä eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien opiskelumotivaation ja asenteiden välillä.

Tutkielmani tutkimusaineisto koostuu oppilaiden kirjoittamista suomenkielisistä päiväkirjamerkinnöistä sekä ruotsinkielisistä kouluaineista. Minulla on tutkittavanaani yhteensä 16 opiskelupäiväkirjaa, jotka sisältävät oppilaiden ajatuksia edellisestä oppitunnista sekä 16 koeainetta, jotka käsittelevät oppilaiden tulevaisuudensuunnitelmia. Aineiston pohjalta vertaan oppilaiden asenteita ja oppimismotivaatiota heidän ruotsinkielentaitoonsa. Tutkielmani teoriapohja muodostuu tutkimuksesta, joka koskee oppijan asenteita ja motivaatiota sekä kielitaidon osa-alueita ja kielitaidon arviointia. Käsittelem erityisesti kirjallista kielitaitoa ja otan huomioon kommunikatiivisen kompetenssin vaatimukset kielitaitoa määritellessäni. Tutkielmani teoriaosuudelle luo pohjan kielenoppiminen, jota tarkastelen erityisesti vieraan kielen oppimisen näkökulmasta.

Oppilaiden kirjallista kielitaitoa arvioidessani kiinnitän huomiota sanaston laajuuteen, virheiden lukumäärään sekä tekstin sujuvuuteen. Jaan oppilaat kolmeen kategoriaan heidän kielitaitonsa perusteella ja selvitän, löytyykö oppilaan kielitaidon ja päiväkirjamerkinnöistä heijastuvien asenteiden väliltä yhteyksiä.

Tutkielmani osoittaa, että suurin osa oppilaista ei ole kiinnostunut ruotsinopiskelusta, mutta toisaalta oppilailla ei ole erityisen negatiivisiakaan asenteita ruotsia kohtaan. Ruotsinopiskelu ei motivoi, eikä sen merkitystä tulevaisuudessa nähdä tärkeänä. Suurin osa opiskelumotivaatiosta on ulkoista ja sitä ohjaa erityisesti hyvän arvosanan tavoittelu. Poikien ja tyttöjen asenteiden tai motivaation välillä ei ole suuria eroja. Tyttöjen päiväkirjoista heijastuvat asenteet ovat lähes poikkeuksetta positiivisia tai neutraaleja oppilaan kielitaidosta riippumatta. Poikien kohdalla puutteellinen kielitaito on useammin yhteydessä negatiivisiin asenteisiin sekä huonoon motivaatioon.

Avainsanat: kirjallinen kielitaito, asenteet, motivaatio

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 SYFTE.....	2
1.2 TIDIGARE FORSKNING .....	2
1.3 MATERIAL.....	5
<b>2 SPRÅKKUNSKAPER</b> .....	<b>7</b>
2.1 KUNSKAP, FÄRDIGHET OCH KOMPETENS .....	7
2.2 SKILLNADER I SPRÅKKUNSKAPER.....	8
2.2.1 <i>Delkunskaper</i> .....	8
2.2.2 <i>Språkkunskap och intelligens</i> .....	9
2.3 DEN KOMMUNIKATIVA KOMPETENSEN .....	10
2.3.1 <i>Canales modell</i> .....	11
2.3.2 <i>Bachmans &amp; Palmers modell</i> .....	12
2.4 DEN GEMENSAMMA EUROPEISKA REFERENS RAMEN .....	13
2.5 LÄROPLAN OCH KOMMUNIKATION .....	14
2.6 SKRIFTLIGA KUNSKAPER .....	14
2.6.1 <i>Ord, mening och sats</i> .....	15
2.6.2 <i>Variation mellan talat och skrivet språk</i> .....	15
2.6.3 <i>Bedömning</i> .....	16
<b>3 SPRÅKINLÄRNING</b> .....	<b>17</b>
3.1 INLÄRNING AV FÖRSTA OCH ANDRA SPRÅK .....	17
3.1.1 <i>Inlärarspråket</i> .....	18
3.2 FÖRSTASPRÅKINLÄRNING.....	19
3.3 ANDRASPRÅKINLÄRNING .....	20
<b>4 TEORI OM ATTITYDER OCH MOTIVATION</b> .....	<b>22</b>
4.1 ATTITYDER .....	22
4.2 ATTITYDER OCH SPRÅKINLÄRNING .....	22
4.3 MOTIVATION.....	23
<b>5 METOD</b> .....	<b>27</b>
5.1 ATT UNDERSÖKA ELEVERS SVENSKSPRÅKIGA UPPSATSER.....	28
5.2 ORDVARIATION.....	29
5.2.1 <i>Problem med OVIX</i> .....	30
5.3 ANDRA KRITERIER FÖR SPRÅKETS MÅNGFALD .....	30
5.4 FELANALYS.....	31
5.4.1 <i>Felkategorier i min analys</i> .....	32
5.4.2 <i>Normer</i> .....	34
5.5 TEXTBINDNING .....	34

5.5.1 Bindningstyper .....	35
5.6 ANALYS AV DAGBOKTEXTER .....	37
5.7 METODOLOGISKA UTMANINGAR .....	38
5.7.1 Utmaningar i dagboksanalys .....	38
5.7.2 Utmaningar i analys av uppsatser .....	39
<b>6 ANALYS AV UPPSATSERNA.....</b>	<b>40</b>
6.1 TEXTLÄNGD OCH ORDVARIATION .....	40
6.2 LÅNGA ORD OCH MENINGAR .....	42
6.3 SPRÅKRIKTIGHET .....	44
6.3.1 De morfologiska felen .....	46
6.3.2 De lexikaliska felen .....	47
6.3.3 De syntaktiska felen.....	48
6.4 KOHERENS OCH TEXTBINDNING .....	49
6.5 ANALYSRESULTAT .....	50
<b>7 ATTITYDER OCH MOTIVATION ENLIGT DAGBÖCKERNA.....</b>	<b>53</b>
7.1 FRÅN SJUNDE TILL NIONDE KLASS .....	53
7.2 ELEVERNAS ÅSIKTER OM SVENSKUNDERVISNING.....	55
7.2.1 Skillnader mellan kön.....	57
7.3 INLÄRNINGSMOTIVATION.....	58
<b>8 SAMBAND MELLAN ATTITYD OCH SPRÅKKUNSKAPER – RESULTAT</b>	<b>59</b>
8.1 ELEVER MED BRA SPRÅKKUNSKAPER .....	59
8.2 ELEVER MED VANLIGA SPRÅKKUNSKAPER .....	60
8.3 ELEVER MED DÅLIGA SPRÅKKUNSKAPER .....	61
<b>9 SLUTDISKUSSION .....</b>	<b>63</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>67</b>
<b>BILAGA 1 .....</b>	<b>71</b>
<b>BILAGA 2 .....</b>	<b>72</b>
<b>BILAGA 3 .....</b>	<b>73</b>

## FIGURER

Figur 1: Språkkunskap enligt Bachman & Palmer (2004).....	12
Figur 2: Spolskys modell över andraspråksinläring (efter Abrahamsson 2009.....)	25
Figur 3: Språkets omfattning i flickornas uppsatser.....	40

Figur 4: Språkets omfattning i pojkarnas uppsatser.....	41
Figur 5: Långa ord och meningar i flickornas uppsatser.....	42
Figur 6: Långa ord och meningar i pojkarnas uppsatser.....	43
Figur 7: Attitydens förändring under högstadietiden.....	54
Figur 8: Att lära sig svenska i högstadiet.....	57

## **TABELLER**

Tabell 1: Olika fel i uppsatser.....	45
--------------------------------------	----

# 1 Inledning

Ett av de flitigaste diskussionsteman i vårt samhälle just nu är språkundervisning och speciellt svenskans ställning som obligatoriskt språk. Begreppet tvångssvenska väcker känslor och tankar hos finländare och många skolelever i Finland förhåller sig negativt till svenskan. När jag har undervisat olika klasser i högstudier och gymnasier har jag märkt att det finns sådana elever som har en attityd att de inte vill lära sig svenska och att svenskan är ett svårt språk. I min undersökning kommer jag inte ta ställning till, varifrån attityderna kommer. I stället vill jag förklara sammanhang mellan attityder och språkkunskaper.

Enligt många undersökningar finns det en relation mellan attityder och intresse att lära sig ett nytt språk (Mustila 1990:12–16, Kortelainen 1989:12). För mig som blivande svensklärare och för andra som sysslar med språkundervisning är det värdefullt att veta hur stor attitydernas och motivationens roll för språkinläring verkligen är. I min pro gradu-avhandling undersöker jag om det finns något samband mellan högstadieelevers attityder till svenskan och deras språkliga kunskaper i svenskan. Jag undersöker deras attityder med hjälp av dagboksanteckningar som de har skrivit efter svensklektioner och jämför dem med deras språkkunskaper.

Också tidigare har man undersökt attitydernas och motivationens betydelse för språkbehärskning. Oftast har det varit så att man kartlägger attityder till språket på basis av direkta frågor som eleverna svarar på. Problemet är att eleven kan svara på det sättet som han tänker att också andra elever kommer att svara på. Kanske inte alla vågar medge att språkinläring verkligen är roligt. Om det är vanligt i ett samhälle att ställa sig negativt till svenska språket kan det vara svårt för en elev att skilja egna tankar från andras och bilda en egen attityd.

Därför vill jag i min undersökning kartlägga inlärnarnas attityder på ett annat sätt och använda elevers dagboksanteckningar för att få veta något om deras inställningar. Jag anser att på det här sättet får jag veta lite mera om deras verkliga attityder och klasskamraternas påverkan är minde. Naturligtvis innehåller dagbokmarkeringarna

också mycket irrelevant information för mig eftersom eleverna inte koncentrerade sig bara på att analysera sina attityder.

## 1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att belysa sammanhang mellan elevernas attityder och kunskaper i svenskan. Jag vill reda ut hurdana attityder eleverna har och hur motiverade de är att lära sig svenska. Motivation ligger nära attityder (Mustila 1990:9) och därför vill jag också ta hänsyn till elevernas motivation och motivation i förhållande till språkkunskaper. Jag har formulerat följande fyra undersökningsfrågor:

1. Hurdana attityder har eleverna till svenskan och svenskundervisningen?
2. Hurdan är elevernas motivation att lära sig svenska? Finns det mera inre eller yttre motivation?
3. Finns det skillnader mellan flickornas och pojkarnas attityd och motivation?
4. Hur korrelerar attityder och motivation med elevens språkliga kunskaper?

Den sista forskningsfrågan är den viktigaste i min undersökning men innan jag kan svara på den här frågan måste jag betrakta elevernas attityder, motivation och språkkunskaper. Det är också intressant att få veta om elevernas attityder och motivation har förändrats under högstadietiden vilket jag också kommenterar i min analysdel. Attityden är inte den enda faktorn som påverkar individens språkkunskap och ofta kan det vara svårt att göra skillnaden mellan orsak och följd. De positiva attityderna kan leda till bra språkkunskaper men det är också möjligt att studieframgång i svenskan leder till bättre attityd.

## 1.2 Tidigare forskning

Motivation och språkkunskaper har varit ett viktigt undersökningsproblem i Finland. Till exempel Eero Mustila (1990) har undersökt motivationens verkan på studieframgång i gymnasiet. Enligt honom förklarar olika motivation 18-27 % av

studerandenas studieframgång i svenskan. Det finns också många pro gradu -avhandlingar som behandlar attityderna och/eller språkkunskaper. Till exempel Katja Lempiäinen (2009) skriver i sin pro gradu -avhandling att flickor i högstadiet är mera motiverade att lära sig svenska än pojkar och flickorna tänker oftare att svenskan är ”ett viktigt språk”. Lempiäinen har gjort en enkätundersökning som består av påståenden (t.ex. jag gör alltid läxorna i svenska) som finska skolelever i sjunde och nionde klass svarade på. Enligt samma avhandling är elevernas motivation ofta instrumentell vilket innebär att betyget är mycket viktigt, speciellt hos flickor i sjunde klass. Lempiäinen koncentrerar sig på korttids- och långtidsmotivation och inre och yttre motivation och hon behandlar också elevernas instrumentell och integrativ orientering av motivation.

Riikka Koskenranta (2012) skriver i sin avhandling pro gradu att största delen av högstadieleverna i hennes undersökning har en bra attityd till svenska och det finns också motivation att lära sig svenska. Enling Koskenranta är eleverna oftast medvetna om svenskans betydelse i Finland och de vet varför svenskan är ett obligatoriskt språk i Finland. Koskenrantas avhandling är innehållsanalys och halvstrukturerad enkätundersökning som 128 norrfinländska elever svarade på.

Också Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011:19–23) har forskat i högstadielevs (årskurs 9) inställningar till svenska och enligt undersökningen har majoriteten av eleverna en positiv attityd till svenska och de vill också lära sig svenska och använda språket utanför skolan. 49 % av eleverna har en bra, 31 % har en neutral och 20 % har en negativ inställning till svenska. Det som förklarar negativa inställningar är oftast det att eleven inte tror att han/hon kommer att behöva svenskan i framtiden, språket känns onödigt. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011) har använt både elevernas berättelser och intervjuer när de har granskat motivation. Undersökningar om just högstadielevs språkkunskaper i jämförelse med attityder finns det inte så mycket.

Finland är inte det enda landet som har varit intresserat av attitydernas roll i språkinlärning och också till exempel i Sverige har man undersökt temat ganska flitigt. Till exempel Giota (2002), Lundgren & Lökholm (2006) och Jenner, (2004) har undersökt elevernas skolmotivation och speciellt lärarens betydelse på motivation. Också utanför de nordiska länderna har man undersökt attityder och framgång i skolan ganska flitigt (t.ex. Oxford & Shearin (1994), Dörnyei (1994).



Speciellt många pro gradu -avhandlingar under 2000-talet har varit intresserade av elevernas attityder till och motivation för svenska. I Finland har man också tidigare undersökt elevernas attityder till det andra inhemska språket och till exempel Kortelainens pro gradu -avhandling (1989) behandlar högstadielärares attityder till svenska. Undersökningen visar att inställningarna inte var så negativa som man kunde tänka sig, särskilt flickor har en bättre attityd till svenska språket än pojkar. Naturligtvis kan situationen vara olik i dag. Enligt Kortelainen har 11 % av flickorna och 39 % av pojkarna en negativ ställning till svenska. Kortelainens undersökningsmaterial består av 445 elever från tre olika skolor i norra Finland. Man kan också hitta korrelation mellan attityd och elevens årskurs. I sjunde klassen hade bara 20 % av eleverna en negativ inställning till svenska men i nionde klass var andelen redan 30 %. Samma undersökning visar att det också finns korrelationen mellan elevens attityd och vitsord. Om man ställer sig positiv till språket är det lättare att lära sig och få bra betyg vilket också påverkar attityden till svenska.

Enligt Kortelainen (1989:42–44) är eleverna inte särskilt intresserade av svensk kultur eller språk men de flesta uppfattar svenskans stora betydelse i studier och i framtiden. 57 % av eleverna säger att de skulle studera svenska om det var ett frivilligt ämne i skolan.

Enligt Tuokko (Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi, 2001) har eleverna med A-svenska i genomsnitt bättre attityd till svenska språket än eleverna som har studerat B-svenska. Flickorna förhåller sig bättre till svenskan än pojkarna. Enligt Tuokko korrelerar studieframgång i svenskan ganska mycket med attityder: ju bättre framgång man har desto positivare attityd har man också. Elever tänker att de inte behöver svenska i vardagliga situationer, kanske senare i arbetslivet. Svenskan hör inte heller till elevers favoritskolämnen. Också hemort och elevens modersmål korrelerar med attityder till svenska språket. De som använder svenskan också utanför skolan har ett större intresse att lära sig språket i skolan.

Ett annat samband finns det mellan attityder och hemläxor. De som gör sina hemläxor flitigt har ofta bättre attityder. Enligt rapporten finns det inga sådana elever som har mycket dåliga attityder till svenskan och som samtidigt har mycket bra språkfärdigheter.

Istället finns det elever som har positiva attityder men samtidigt är deras studieframgång ändå dålig.

Det är vanligt att forska i elevernas attityder genom att be dem skriva om sina tankar och svara på färdiga frågor gällande deras uppfattningar om språket. Problemet är att eleverna kan svara på ett sätt som de tänker att också andra svarar på. Det är kanske möjligt att de inte vågar eller vill ta upp positiva känslor. För tonåriga elever kan det vara svårt att medge att man tycker om svenska språket och att lära sig svenska är kul. Några attityder kan till exempel vara omedvetna och med hjälp av enkätundersökningar får man inte alltid bästa resultat. Till exempel Leila Mattfolk (2011:36) skriver i sin undersökning att forskare alltid sysslar med problem som det finns mellan det som informanterna gör i verklighet och det som de säger att de gör. Hon problematiserar relation mellan explicita och bakomliggande omedvetna åsikter. I alla fall anser jag att genom att undersöka elevernas attityder med hjälp av deras dagboktexter är det sannolikt att man också får mera nyanserade resultat.

### 1.3 Material

Mitt material består av 16 elevers finskspråkiga ”dagboktexter” och 16 svenskspråkiga provuppsatser som de har skrivit under högstadietiden. Sammanlagt fick jag texter från 24 elever. Jag har valt att inte använda alla texter eftersom några elever hade skrivit bara några ord i sina dagböcker. Sådana texter ger ingen relevant information om attityder eller motivation.

De valda dagböckerna består av korta texter som eleverna har skrivit efter varje svensklektion under högstadietiden; under tre år. Läraren har gett eleverna en anvisning om att åtminstone skriva följande saker (på finska): *skriv upp tre saker som gjordes under lektionen, Vad lärde jag mig, Vad var roligt/tråkigt, mitt och andra elevers beteende*. Det här var första gången svenskläraren i den här skolan gjorde ett sådant här experiment. Fast dagböckerna inte direkt svarar på en fråga om informanternas attityder eller motivation är det möjligt att använda dem för att tolka deras inställningar. Anteckningarna innehåller information om elevens motivation att lära sig svenska, attityder mot språket och korta allmänna kommentarer om svenskundervisningen.

Den andra delen av mitt material består av 16 provuppsatser (på svenska) som eleverna skrev på våren 2012 när de gick i nionde klass i grundskolan. Jag övervakade provet och gav anvisningar till dem. Uppsatsen som de skrev var en del av deras kursprov och kursbetyg. Det var alltså en vanlig provsituation och eleverna fick inte använda hjälpmedel, till exempel ordböcker var förbjudna. Eleverna hade 75 minuter tid att skriva och rubriken ”Mitt liv om tio år” var gemensam för alla. Jag analyserar alltså elevernas språkkunskaper på basis av de här svenskspråkiga uppsatserna. När jag bedömer språkkunskaper tar jag naturligtvis inte hänsyn till de finskspråkiga dagboktexterna. På basis av dagboktexter (på finska) och provuppsatser (på svenska) vill jag undersöka relationen mellan elevernas attityder och språkkunskaper.

Eleverna i min undersökning gick i nionde klass i en skola i västra Finland under våren 2012 då jag samlade in mitt material. De var då 15–16 år gamla och största delen av eleverna hade börjat sina svenskstudier i början av sjunde klass. Man kan alltså säga att de ligger på nybörjarnivå i svenskan eftersom de hade börjat lära sig svenska ungefär för två år sedan. Jag har åtta flickor och åtta pojkar som informanter. Jag undervisade den här klassen två gånger. Det treåriga projektet (att skriva dagböcker efter varje lektion) krävde det att eleverna måste fundera på sina egna attityder till svenskan och analysera svenskundervisningen i allmänhet – vad var roligt eller tråkigt osv.

Elevgruppen i min undersökning har tagit del i tvåspråkig (finsk – engelsk) undervisning från sjunde till nionde klass. Det betyder att en del av undervisningen är engelskspråkig. Eleverna i den här klassen valdes genom lämplighetsprov i början av sjunde klass och villkoret är att språkkunskaper i engelska och också i finska är tillräckligt bra. Andra saker som krävs är till exempel en positiv attityd och en förmåga att uttrycka sina egna tankar. Det innebär att eleverna som blir valda till den tvåspråkiga undervisningen kan vara mera intresserade av språk och ha bättre motivation än elever i vanliga klasser. Det är något som man måste ta hänsyn till när man drar slutsatser.

## 2 Språkkunskaper

Undersökningens teoriram består dels av teori om attityder och motivation och dels av teori om språkinlärning och språkkunskaper. Viktigt är till exempel hur man kan bedöma elevernas språkkunskaper på basis av deras texter. Jag tar också hänsyn till begreppet kommunikativ kompetens som är målet för hela språkundervisningen. Kravet på den kommunikativa kompetensen syns också i läroplanens grunder (Utbildningsstyrelsen) och i den europeiska referensramen för språk. I min undersökning kommer jag att bedöma språkkunskaper med hjälp av elevernas svenskspråkiga texter. Jag behandlar både elevernas språkkunskaper och attityder och därför är jag tvungen att avgränsa mitt tema och inte behandla den muntliga kommunikationen. Den skriftliga och den muntliga kommunikationen kräver olika färdigheter och om man vill få en exakt bild av elevens språkkunskaper måste man ta hänsyn till båda sidor. Det skrivna och talade språket skiljer sig åt i många fall men båda har samma syfte: kommunicera. (Tornberg 2007:121).

### 2.1 Kunskap, färdighet och kompetens

I det här kapitlet presenterar jag tre viktiga begrepp som jag använder i min avhandling: *språkkunskap*, *språkfärdighet* och *språkkompetens*. I min avhandling talar jag oftast om individens språkkunskap som består av *pragmatisk* och *organisatorisk* kunskap. Morfologi, syntax och ordförråd hör till den organisatoriska språkkunskapen medan språkanvändning i det verkliga livet hör till den pragmatiska språkkunskapen (Bachman & Palmer 2004: 66–70). I kapitlet 2.3.2 när jag behandlar kommunikativ kompetens presenterar jag Bachmans & Palmers modell om individens språkkunskap. Språkfärdighet och språkkompetens betonar mera språkanvändningen i verkliga talsituationer, alltså den pragmatiska kompetensen. Enligt det pragmatiska perspektivet är det viktigt att kunna fungera på målspråket men man kan inte heller glömma språkriktighet. Det räcker inte att man kan eller vet något i teori – man måste kunna använda språket också i olika kommunikationssituationer.

Min undersökning svarar inte på frågan hur eleverna kan använda språket i det verkliga livet. Att skriva en uppsats kräver att man vet och kan använda vissa grammatiska och textuella regler i skrivet språk och bara på basis av en uppsats kan man inte ta ställning till individernas språkkompetens eller -färdighet. Därför har jag bestämt mig för att använda begreppet språkkunskap.

## 2.2 Skillnader i språkkunskaper

Språkinlärarens språkkunskap är ingen enhetlig helhet, särskilt när det är frågan om nybörjare. Språkets några delar utvecklar sig tidigare än andra och därför är det problematiskt att bara ge ett betyg som borde relatera elevens kunskaper i ett språk, till exempel i svenska (Huhta 1993:126–127). Eleven kan ha bra muntliga kunskaper och vara aktiv i diskussioner i klassrummet men hans/hennes skriftliga språkkunskaper kan samtidigt vara mycket sämre. Den här informationen diskuterar jag i min undersökning fast jag inte ger ett betyg till eleverna. Varför finns det sådana här skillnader? Utöver individens kognitiva egenskaper spelar också språkundervisning en viktig roll (Huhta 1993:81–82). Den traditionella språkundervisningen har betonat läsförståelse och skrivande vilket antagligen syns i elevernas språkkunskaper.

Människans språkkunskap varierar i olika situationer och därför är det inte möjligt att generalisera språkstestens eller uppsatsens resultat med individens språkbruk och språkfärdighet i sin helhet. Också språkbrukarens psykofysiska skick, till exempel trötthet eller motivation, verkar på språkbruket i en viss situation (Huhta 1993:128). Om man tänker på elevtexter är också bedömaren roll viktig. Enligt Östlund-Stjärnegårdh (2002:73) ger klassens egen lärare ofta bättre betyg till elevtexter än till exempel någon oberoende bedömare. Jag känner eleverna i min undersökning fast jag inte är deras lärare. Jag ger inget betyg till eleverna men jag analyserar deras skriftliga språkkunskaper i jämförelse med attityder och motivation.

### 2.2.1 Delkunskaper

Det finns olika föreställningar om hurdana delkunskaper individens språkkunskap innehåller. Där bakom ligger alltid en språkvetenskaplig teori som har varierat under olika tidsperioder. På 50- och 60-talet när behaviorism hade en viktig roll i

undersökning av språkkunskaper betonades individens olika delkunskaper (tal, skrift...) separat och tanken var att också testning av olika kunskaper borde göras separat. Individens språkfärdigheter förklarades med hjälp av psykologiska teorier och intelligens var den viktigaste faktorn. En av de viktigaste modellerna för språkkunskapens olika delar var Carolls modell (Bachman & Palmer 2004). Enligt denna modell består språkkunskap av färdigheter att lyssna, tala, läsa och skriva. Delkomponenter är fonologi/ortografi, strukturer, ordförråd och hastighet/ett flytande tal.

Samma kunskaper och komponenter betonas också numera. På 70-talet var språkforskare intresserade av att forska i språkets betydelse och användning i olika situationer. Snart förstärktes en uppfattning om att språket verkligen består av olika komponenter vilket också dagens språkvetenskap betonar (Huhta 1993:79–81). Enligt Bachman & Palmer (2004) är tal och skrift olika kunskaper men de hör också ihop med varandra. I alla fall är språkkunskap både en social och en kognitiv förmåga (Huhta 1993:111).

### *2.2.2 Språkkunskap och intelligens*

Den (allmänna) intelligensens roll i individens språkkompetens har undersökt mycket och enligt den mest radikala inriktningen är det helt och hållet frågan om intelligens. Många tester har visat korrelationen mellan språkkunskap och ”intelligens”. (Huhta 1993:111). Tester som tar ställning till individens intelligens innehåller i alla fall inte tillräckligt med sådana delar som bedömer just språkkunskaper. Numera tänker man att det inte är möjligt att hitta svar på frågan om intelligensens betydelse för språkkunskaper: problemet är att det inte finns en gemensam uppfattning om det vad orden intelligens eller språkkunskap egentligen innebär.

När intelligenstesterna lanserades i början av 1900-talet betonade forskarna olika matematiska och logiska färdigheter. Den viktigaste moderna teorin som kom ut i början av 80-talet var Howard Gardners (Gardner 1983) modell för intelligens. Enligt Gardner består intelligens av flera komponenter, det finns ingen allmän intelligens. Han talar till exempel om språklig och matematisk-logisk intelligens. Samtidigt utvecklades Sternberg sin egen teori om intelligens och han betonade att intelligens är en färdighet att kunna fungera i sin omgivning (Huhta 1993:120–123). Också i språkundervisningen

framhäver man samma sak: den kommunikativa kompetensen innebär att människan kan använda språket i alla vardagliga situationer.

## 2.3 Den kommunikativa kompetensen

*Den kommunikativa kompetensen* är ett begrepp som lanserades på 1970- talet inom sociolingvistik (Gumperz & Hymes 1972) och numera är det målet för hela undervisningen i främmande språk. Därför tar jag fram också det här begreppet i min undersökning. På 70- talet koncentrerade språkforskningen sig inte mera bara på språkets struktur och man började se språket som bredare kommunikativa fenomen. Den gamla delningen (att kunna läsa, skriva, tala och höra) var inte tillräcklig och språket började ses som kommunikationsmedel. Med begreppet kommunikativ kompetens vill man betona skillnaden till smala språkkunskapsmodeller som Carrolls modell (Huhta 1993:85). Redan Noam Chomsky hade på 1960-talet lanserat begreppet kompetens men enligt honom betydde kompetens mest bara individens infödda kunskap om sitt eget språk.

Kommunikativ kompetens är ett språkpedagogiskt begrepp som har påverkat den moderna språkundervisningen i nordiska länder och i hela världen. Språkvetenskapligt baserar begreppet sig på motsättningen mellan språkets formella system och funktioner i användning: formalism och aktivism. På 1950-talet var språkfilosofen J.L. Austin (enligt Tornberg 2007:39) speciellt intresserad av *avsikt* som talare har med det han säger. Austin såg talarens avsikt i kommunikationssituation betydelsebärande och han nämnde vissa performativa verb (lova, hoppas, varna...) som talaren kan använda för att göra sin avsikt tydligare och klarare för lyssnaren. Enligt Tornberg (2007:39) var den andra viktiga språkfilosofen inom kommunikationsforskning J.R. Searle som på 1960-talet fokuserade på tolkningar om lyssnaren gör i kommunikationssituation.

Noam Chomsky började diskussionen om begreppet kompetens och han gjorde en indelning mellan *kompetens* och *performans*. Kompetens är talarens infödda intuitiva kunskap om sitt eget språk vilket innebär att människa till exempel kan bilda och förstå grammatiskt korrekta satser med sitt eget språk. Performans betyder språkanvändning i olika konkreta situationer (Tornberg, 2007:39–40). På 80-talet lanserades också en

finländsk språkforskare Kohonen (ref. enligt Tornberg, 2007:39–40) sin egen modell för den kommunikativa kompetensen och språkkunskap. Enligt honom finns det två olika delar i språkkunskap: den deklarativa och den procedurala kunskapen. Den första betyder vårt vetande om något (Jag vet att...). Den andra betyder kunskapen om det hur man gör något (Jag vet hur...).

Den amerikanska sociolingvisten Hymes (Gumperz & Hymes 1972) ställde sig kritiskt till Chomskys abstrakta kompetensbegrepp och lanserade tre kompetensfaktorer som är grundläggande för talarens språkanvändning. Det som talaren uttrycker kan vara grammatiskt rätt men fel i en viss social situation. Senare har till exempel socialfilosofen Habermas (enligt Tornberg 2007) sysslat med begrepp kommunikativ kompetens och skapat en modell som kombinerar Hymes', Austins och Searles definitioner.

Nu mera tar till exempel Europarådet ställning till språkundervisningen och kommunikationens betydelse i undervisning och utgångspunkten är ett användbart språk i vardagliga situationer. Grammatik spelar också numera en viktig roll i språkundervisning. En stor betydelse för utvecklingen av mera kommunikativt språkundervisningsmaterial i Europa hade D.A. Wilkins (1976) som publicerade sitt arbete på 1970-talet. Han betonade språkundervisningens kommunikativa funktioner och det att eleven lär sig att göra någonting med språket, till exempel uttrycka tankar eller be om information.

I följande kapitel presenterar jag Canales och Bachmans & Palmers modeller för den kommunikativa kompetensen.

### *2.3.1 Canales modell*

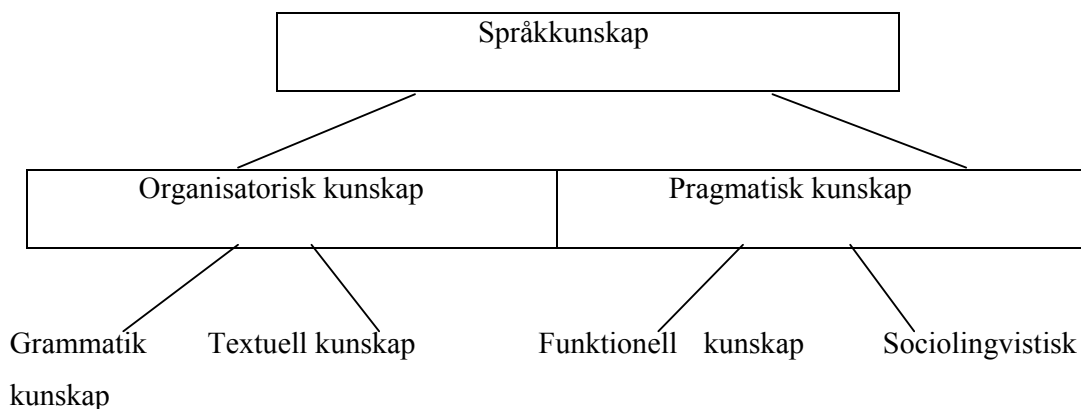
Canales (1983) modell är en av viktigaste teorierna inom språkkunskapsforskning. Enligt Canale (1983:339) delar man in den kommunikativa kompetensen i fyra delar: grammatisk, sociolingvistisk, diskurs och strategisk kompetens. *Grammatisk kompetens* innehåller sådana element som behärskning av till exempel ord och syntax, *sociolingvistisk kompetens* betyder människans kunskaper att använda språket i olika sammanhang. *Diskurskompetens* betyder förmågan att kombinera språkliga element, alltså bilda logiska texter. Textens kohesion kräver den rätta användningen av pronomen



och synonymer. *Strategisk kompetens* innehåller strategier för att ersätta dåliga kunskaper i andra kompetenser. Till *den kommunikativa performansen* (själva prestationen) hör också motivation och psykolingvistiska faktorer.

### 2.3.2 Bachmans & Palmers modell

Den andra viktiga teorin som behandlar den kommunikativa kompetensen är Bachmans & Palmers (2004) modell för språkets struktur och språkkunskaper. Deras modell gällande språkkompetens lanserades redan i början av 90-talet. Bachman & Palmer delar in språkfärdigheterna i två delar: *organisatorisk kunskap* och *pragmatisk kunskap*. Figuren 1 visar relationer mellan olika delkunskaper.



Figur 1. Språkkunskap enligt Bachman & Palmer (2004)

Den organisatoriska kunskapen innehåller traditionella språkfärdigheter såsom grammatik och textuella kunskaper. Morfologi, lexikon, syntax, fonologi och ortografi hör till grammatik. De textuella kunskaperna innehåller människans färdighet att bilda skriftliga och muntliga texter på basis av olika meningar. Man kan också tala om koherens och kohesion i detta sammanhang. (Bachman & Palmer 2004:68). I min undersökning kommer jag att mäta elevernas organisatoriska kunskaper i svenskan genom att betrakta deras svenskspråkiga uppsatser.

Den pragmatiska kunskapen omfattar förmågan att använda språket i olika situationer, uttrycka känslor och verka på andra människor med hjälp av språket. Det finns alltså vissa regler i språkanvändningen som varierar i olika sociala situationer. Delkompetenser är *funktionell* och *sociolingvistisk kunskap*. Den funktionella kunskapen betyder det att talaren kan använda språket så att han kan producera uttryck med en viss intention, till exempel uttrycka känslor eller ställa krav. Den sociolingvistiska kunskapen betyder färdighet att använda språket rätt i varierade kontexter. (Bachman & Palmer 2004:68–70).

## 2.4 Den gemensamma europeiska referensramen

I min undersökning är det viktigt att ta hänsyn till *den gemensamma europeiska referensramen för språk* (CEFR). Fast jag inte använder språkfärdighetsnivåerna A (A1, A2), B (B1, B2) och C (C1, C2) hjälper CEFR att förklara många viktiga begrepp som jag använder och ger mångsidiga anvisningar om olika bedömningskriterier. Inlärarna i min undersökning ligger på referensnivå A och B vilket är naturligt eftersom eleverna har börjat sina svenskstudier i sjunde klass. Eleverna på nivån B1 kan till exempel skriva enkla, enhetliga texter som behandlar vanliga saker som eleven själv är intresserad av. Han kan kombinera korta, separata och enkla uttryck till en enhetlig produkt. CEFR (2007) innehåller de språkfärdighetsnivåer som används i Europa och förklarar språkliga färdigheter samt språkkompetens. CEFR fungerar alltså som bas för läroplaner och -medel i Europa.

I CEFR nämns två kompetenser för språkanvändare: *kommunikativ språklig kompetens* och *generell kompetens*. Den kommunikativa språkliga kompetensen består av lingvistiska, sociolingvistiska och pragmatiska kompetenser och den generella kompetensen behandlar mera allmänna kunskaper som till exempel individens allmänna inlärningsförmåga. I min undersökning tar jag inte ställning till elevernas generella språkkompetens. Jag koncentrerar mig på den kommunikativa språkliga kompetensen och speciellt på en del av kompetensen som heter lingvistisk kompetens. Den innehåller lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk och ortoepisk kompetens. När

jag granskar elevtexterna med hjälp av felanalys tar jag hänsyn till olika delkompetenser.

## 2.5 Läroplan och kommunikation

Läroplanen för grundundervisning i svenskan (2004) i Finland framhäver att eleven ska lära sig kommunicera i vardagliga situationer på svenska, berätta grundläggande fakta om sig själv, förstå text som behandlar vardag och skriva korta texter om bekanta situationer som anknyter till dagliga behov och upplevelser. Eleven borde också lära sig kommunicera på ett sätt som är naturligt för kulturen. ”Syftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion. Undervisningen skall också främja elevens språkinlärningsfärdigheter och utveckla hans eller hennes interkulturella förmåga.” Centralt innehåll är närmiljö, bekanta personer och aktiviteter, hem, familjemedlemmar och kompisar. Också fritid, hobbyer, skola, livet i staden/på landet och offentliga tjänster har en viktig roll i undervisningen.

Läroplanens grunder tar fram olika strukturer som eleven borde lära sig och i min undersökning betraktar jag också hur bra eleverna kan de här strukturerna. Viktiga är den mest centrala verbläran, böjningen av substantiv och adjektiv samt den centrala satsläran och bindningsstrukturerna. I min undersökning analyserar jag uppsatser som eleverna har skrivit till mig med rubriken ”Mitt liv om tio år” och eleverna behövde inte använda till exempel futurum i sina texter fast rubriken behandlar framtiden.

## 2.6 Skriftliga kunskaper

Jag granskar elevernas språkkunskaper på basis av deras uppsatser och man måste ta hänsyn till att skrivandet bara är en del av språkkompetens. Jag anser att skrivuppgiften är bättre för en elev som kan koncentrera sig bra i provsituationen och för en elev som kanske är blyg och inte kan göra sitt bästa i muntliga sociala situationer. Det muntliga provet kan vara bättre för sådana elever som är vana vid att tala svenska. I alla fall anser

jag att den skriftliga produkten ger en bra bild av elevens språkfärdigheter men räcker inte om man vill göra en mera exakt analys av personens språkkompetens.

### *2.6.1 Ord, mening och sats*

Viktiga begrepp som jag måste förklara för att kunna behandla skriftliga texter är *ord*, *mening* och *sats*. Ord betyder varje enskild skriven enhet. För att kunna definiera begreppen mening och sats använder jag Hultmans & Westmans (1977) modell. En grafisk mening börjar med en stor bokstav och slutar med punkt, frågetecken eller utropstecken. En sats består vanligtvis av ett subjekt och ett finit verb och satserna kan delas in i huvud- och bisatser. Ordföljdsreglerna i huvud- och bisatser skiljer sig från varandra.

### *2.6.2 Variation mellan talat och skrivet språk*

Eftersom jag analyserar just skrivet språk i min avhandling är det viktigt att ta hänsyn till det skrivna språkets särdrag i jämförelse med det talade språket. Skrivet och talat språk skiljer sig åt ganska mycket men båda är interaktiva och har en möjlig mottagare (Törnberg 2007:121). Mottagaren behöver inte vara en annan person utan man kan också till exempel skriva till sig själv (dagböcker). Eleverna i min undersökning skriver sina svenskspråkiga uppsatser huvudsakligen till läraren. Språket som vi skriver ställer andra krav på skribenten och mottagaren än det talade språket. I muntliga kommunikationssituationer har båda deltagare en möjlighet att förklara eller byta roller vilket inte är möjligt i den skriftliga kommunikationen.

Fast dagens inriktningar inom språkundervisning framhäver muntliga kunskaper, kan man inte heller glömma det skrivna språket. Den stora delen av språkinläringen i skolan sker med hjälp av både det skrivna och talade språket. Fast de här delarna ofta samspekar med varandra finns det naturligtvis också skillnader. Enligt Tiittula (1993) är ordförråd den största skillnaden mellan skrivet och talat språk. Ord är längre i skrivet språk och också ordförrådet kan vara mångsidigare. Det skrivna språket brukar innehålla mera varierande konjunktioner och mera substantiv än det talade språket. Den muntliga kommunikationen är full av olika pragmatiska partiklar (olika små ord) som till exempel uttrycker talarens inställning till det som han har sagt. Tal innehåller ofta upprepning och pauser. (Tiittula 1993:70–72). Också satskonstruktion varierar mellan

skrivet och talat språk. Satser i talspråket är ofta kortare och enklare och det är möjligt att utelämna det som är bekant i en viss situation.

Situationens betydelse är inte så viktig i det skrivna språket och till exempel variation (dialekt, ålder...) brukar inte synas. Också den nonverbala kommunikationen är en sak som inte hör till den skriftliga kommunikationen. I talet måste man också ta hänsyn till olika regler som är viktiga i kommunikationssituationer, till exempel artighet och olika fraser. Enligt Tiittula (1993:69–70) brukar man vanligtvis använda det skrivna språket utanför privatlivet och det används för att förmedla abstrakt information eller för att spara något till senare mottagare. Också till exempel känslor syns mera i tal än i skrift.

### *2.6.3 Bedömning*

Skrivövningarna i skolor kan också vara interaktiva vilket i praktiken betyder att läraren (mottagaren) bedömer elevernas texter. Traditionellt har det varit så att elevtexternas bedömning är mest bedömning av språkriktighet. Det har varit viktigare att korrigera fel och ta ställning till hur eleverna skriver. Ofta är det så att innehållsaspekten saknas totalt (Björk 2001) fast eleverna har en rubrik på uppsatsen. När man bara försöker undvika fel och skriva grammatiskt rätt kan det hända att innehållet lider.

Problem för mig som bedömare är till exempel att eleverna uppfattar uppsatsens betydelse för kursbetyg. Uppsatser som är skrivna i friare situationer kan vara mycket innehållsrikare. Däremot kan elever som skriver bra och felfria texter inte nödvändigtvis klara sig i sociala talsituationer. Därför är det mycket svårt att bedöma elevers språkkunskaper bara med hjälp av uppsatser. Trots de här problemen anser jag att elevernas skoluppsatser ger en tillräckligt pålitlig bild av deras språkkunskaper i min undersökning.

## 3 Språkinläring

I det här kapitlet behandlar jag allmänna principer för språkinläring. Jag tar hänsyn till olika typer av språkinläring och behandlar skillnader och likheter mellan dem.

### 3.1 Inläring av första och andra språk

Tillägandet av ett nytt språk är alltid en komplicerad och mångsidig process. (Abrahamsson 2009:7). Det är ändå två olika saker att lära sig sitt *modersmål* eller ett nytt *främmande språk* (Börestam & Huss: 2001). Modersmålet är det första språket man lär sig och vanligtvis sker det hemma med föräldrarna, på ett informellt sätt under socialisationsprocessen. Främmande språk lärs i skolan utanför språkmiljön där språket verkligen talas. *Andraspråksinläring* syftar till språk som kan läras i skolan genom formell undervisning men också utanför skolan (t.ex. svenskan i Finland). Det är också viktigt att göra en skillnad mellan *språkinläring* och *språktillägnande*. Tillägandet sker oftast omedvetet och naturligt i äkta kommunikationskontakt men inläringen sker mera medvetet och formellt: ofta i klassrumsmiljö (Abrahamsson 2009:15).

Främmande språk lärs alltså ofta i skolan och inte i den naturliga språkmiljön. När den autentiska språkkontakten saknas är det mycket svårare att tillägna sig ett nytt språk vilket också ger många utmaningar till lärare som undervisar främmande språk. Problemet i jämförelse med andraspråksinläringen är att det nya språket inte hörs i språkmiljön (Börestam & Huss 2001:24). Första- och andraspråksinläringen (också främmande språk) har några gemensamma principer men till exempel tidsförloppet är längre i andraspråksinläringen. Också variation mellan individer är större. Man kan också tala om *inlärarspråket* vilket syftar på språket man håller på att lära sig: målspråket.

”Att lära sig ett språk” kan betyda olika processer. Att lära sig ett modersmål/förstaspråk är bekant för oss alla och processen innehåller mycket mera än till exempel processen att lära sig ett andraspråk eller ett främmande språk. Naturligtvis finns det också likheter mellan olika sätt att lära sig ett språk (Börestam & Huss

2001:23). Ofta brukar man använda ordet modersmål, L1 eller förstaspråk när man talar om det språk som lärs först. Inläringen sker ofta med familjen på informell väg men förstaspråket kan också betyda det språk som är individens huvud- och mest använda språk och kanske inte är det första språket.

### *3.1.1 Inlärarspråket*

För varje människa är språkinläring en personlig erfarenhet, men vissa gemensamma steg finns i alla fall. Gemensamma drag för andraspråksinläring är till exempel *förenkling, kodväxling, transfer och övergeneralisering* (Viberg 1987:41) Man kan inte heller glömma modersmålets inverkan på inläringen av ett nytt språk. På 60-talet var man intresserad av om man lär sig ett nytt språk på samma sätt beroende på individens modersmål. Vissa tendenser finns det (Tornberg 2007:61–62). Till exempel i finskan finns det inga species vilket kan orsaka problem för finska elever som försöker lära sig engelska, svenska eller tyska. Samtidigt får man också språkligt stöd av förstaspråket. Drag som gäller speciellt inläringen av svenska är negationsplacering, inversion i påståendesatser, frågekonstruktioner, relativsatser, adjektivkongruens, pluralböjning och uttalet av finala konsonanter (Abrahamsson 2009:80). Inläringen av grammatik går alltid från enklare till komplexare strukturer och under de senaste åren har till exempel processbarhetsteorin (Pienemann 1998) spelat en viktig roll i förklaring av inlärningshierarki av grammatiska strukturer.

Med förenkling menar Viberg (1987:41) olika slags förenklad språkanvändning på språkets olika nivåer. Eleverna kan till exempel utelämna artiklar och prepositioner eller ändelser. Kodväxling syftar till att inläraren lånar något från ett annat språk. Inläraren kan hämta olika element från ett besläktat språk vilket kan synas hos finskspråkiga elever som efter svenska börjar lära sig tyska och hämtar element från det besläktade språket som man behärskar bättre. (Viberg 1987:41).

Transfer betyder att individen använder det som han redan har lärt sig i en ny situation (omedvetet) och resultatet kan vara positiv eller negativ. Man talar om negativ transfer om det leder till språkfel (Börestam & Huss 2001:84). Övergeneralisering betyder att språkinlärare lär sig att använda en viss form eller satskonstruktion också i situationer där man inte borde använda den. Till exempel huvudsatsens ordföljd kan förvirra inläringen av bisatsens ordföljd (Viberg 1987:33–34).

## 3.2 Förstaspråksinlärning

Det är svårt att behandla temat språkinlärning utan att ta hänsyn till förstaspråksinlärning och därför nämner jag också de viktigaste principerna gällande det. Drag som är gemensamma för förstaspråkinlärning oberoende av modersmålet är semantiska och grammatiska övergeneraliseringar vilket betyder att allmänna regler ersätter mera specifika (Börestam & Huss 2001:26). Språk utvecklas samtidigt med motorisk, emotionell och social utveckling och språkinlärning måste ses som en del av allt detta. Först har barn svårigheter att skilja mellan form och innehåll i språket men så småningom börjar barn njuta av olika språklekar och rim vilket betyder att barnens metalingvistiska medvetenhet utvecklas. Det här är en basis för läsinlärningen och enligt några undersökningar är det möjligt att tvåspråkiga barn uppnår denna medvetenhet tidigare än enspråkiga (Börestam & Huss 2001:28–29).

Under socialisation lär barn sig olika normer och regler för samhällets språkbruk. Först lär man sig närspråket, det privata språket, och senare i sekundär socialisation fjärrspråket som betyder offentligt språkbruk (Teleman 1979:33). Så småningom uppnår barn vuxnas språkliga kompetens och färdighet att tala och förstå och senare också läsa och skriva.

På 1900-talet har man försökt förklara språkinlärningen på många olika sätt och speciellt i början av århundradet var behaviorism den mest centrala teorin inom språkinlärning. Den lingvistiska inriktningen och speciellt Noam Chomsky framhävde på 50-talet att vi har en infödd kompetens i modersmålet som hjälper oss att lära oss ett nytt språk. Senare språkinlärning (främmande språk) sker oberoende av modersmålet. Chomskys viktigaste argument för att språket måste ses som en medfödd förmåga är att människor har en konstruktiv förmåga att yttra och förstå unika meningar som de aldrig tidigare har hört. Enligt honom är språket typiskt för människan och måste därför ses som medfödd. Chomsky tog inte ställning till det om den medfödda språkinlärningsförmågan fortfarande fungerar hos andraspråksinlärare som är vuxna. (Abrahamsson 2009:43). Senare har man börjat ifrågasätta Chomskys tankar och numera spelar också andra teorier en viktig roll.



Efter Chomsky fokuserade undersökningen av inlärarespråket mera på fel som inlärare verkligen gör (felanalys). Det räckte inte mera att bara fokusera på sådana fel som individen borde göra utifrån en jämförelse mellan målspråket och modersmålet (Abrahamsson 2009:48). Senare har man fokuserat på varje språkinlärares speciella egenskaper och till exempel socio- och psykolingvistiska teorier betonar individuella skillnader och det att man inte kan generalisera mycket. Varje språkinlärare är en egen individ. I min undersökning är det inte relevant att behandla allt som gäller förstaspråkinläring men vissa gemensamma steg, till exempel övergeneralisering, är det viktigt att ta hänsyn till för att förstå inläringens viktigaste principer.

### 3.3 Andraspråksinläring

Andraspråket (L2) lärs in efter att förstaspråket är stabiliserat och inläring sker både utan och med formell undervisning. Språket används i samhället och för finländska elever med finska som modersmål är svenska det andra språket. Situationen är inte likadan i alla delar av Finland och till exempel i östra Finland kan det vara så att svenskan inte alls talas i närmiljön och andraspråket lärs in bara i skolan. I sådana fall där barnens modersmål är minoritetsspråk sker andraspråksinläringen ofta också utanför hemmet och skolan.

Om språket som lärs in efter modersmålet inte talas i närmiljön är det fråga om ett främmande språk. I sådana fall sker inläringen ofta i skolan i klassrumsmiljö (Börestam & Huss 2001:23–25). För att kunna skilja begreppet andraspråk från främmandespråk använder jag ordet andraspråk bara då när jag syftar till språket som talas också i närmiljön. (Abrahamsson 2009:14).

Hur bra eller snabbt barnets eller den äldre inlärares andraspråksinläring sker beror på olika psykologiska, sociala och pedagogiska aspekter och kanske den viktigaste faktorn är att hur mycket individen är i kontakt med det nya språket. Utöver de här faktorerna betonar Börestam & Huss (2001:32) positiva attityder till målspråket och talarna av det. Att man kunde identifiera sig med talarna av det nya språket är mycket betydelsebärande. Det här faktumet är viktigt också i min undersökning och det är problematiskt om elevernas språkinläring lider av deras dåliga attityder.

Redan enligt McLaughlin (1985:215) var den gamla tanken - ju yngre man är när man lär sig andraspråket desto bättre lär man sig det – föråldrat. Numera anser forskarna att på grund av bättre minne och andra bättre kognitiva färdigheter är språkinläringen lättare för äldre barn. Enligt den här teorin kan man tänka sig att eleverna i min undersökning är i en bra ålder för att lära sig ett nytt språk.

## 4 Teori om attityder och motivation

I min undersökning behandlar jag begreppen *attityd* och *motivation* eftersom mitt forskningssyfte är att reda ut om det finns sammanhang mellan språkkunskaper och attityder. Det är inte möjligt att prata om attityder utan att ta fram motivation, de hänger alltid ihop. En positiv attityd leder ofta till en inre motivation att lära sig ett nytt språk vilket innebär att individen har intresse för själva saken som han/hon studerar och att intresset består av andra komponenter än bara betyg eller resultat (Mustila 1990:25). *Den allmänna motivationen* betyder stabilitet av beteende som inte förändras i olika situationer och kan också anses som synonym för attityd; den allmänna inställningen till något, till exempel till svenskundervisning. (Ruohotie 1982:7). I min undersökning behandlar jag både attityder och motivation.

### 4.1 Attityder

Attityd är något som inte är lätt att definiera. Attityderna består av kognitiva (vetande, åsikter..), affektiva (emotioner) och konativa (handling mot attitydobjektet) komponenter (Peltonen & Ruohotie 1992:44–45). Mustila (1990:13) ser attityder som ”beredskap att reagera på objekt”. Attityderna är inlärd och objektanknutna och skaffas ofta i interaktion. Attityd är individens sätt att handla, tänka och känna inför någon viss sak (Mustila 1990). Attityderna till främmande språk eller land kommer ofta hemifrån och de kan också basera sig på staters politiska och kulturella relationer.

### 4.2 Attityder och språkinlärning

När eleven börjar studera ett nytt språk, går bildandet av attityder på det affektiva området via tre steg: receptivitet, positivt reagerande och värdesättning (Valette och Disick 1972:43). I idealfall betyder receptivitet elevens neutrala inställning till att lära sig språket. Han/hon är beredd att lära sig ett nytt språk och är medveten om andra språk och kulturer. Om allt går bra reagerar eleven positivt och tolerant till främmande kulturer och språkundervisning och är intresserad av dem. På värdesättningsnivån börjar

eleven sätta värde på språk- och kulturinlärning och utnyttja möjligheten att lära sig språk också utanför skolan. Det finns två nivåer för affektiva målsättningar: internalisering och karakterisering (Valette & Disick 1972:43–49). Internalisering betyder utvecklingen av elevens personliga värdesystem som sker tillsammans med språkstudier. Karakterisering betyder att det främmande språket och kulturen har blivit en del av elevens liv och han/hon har kombinerat sitt eget värdesystem med det främmande språkets värdesystem. De här två sista stegen gäller mest elever som till exempel på grund av arbetslivets krav är speciellt intresserade av främmande språk.

Mustila (1990:20–21) har förklarat de tre affektiva stadierna i attityder till språklärandet på följande sätt. Det första steget är mottaglighet som förutsätter elevens medvetenhet om olika språk och förmåga att rikta sin uppmärksamhet till undervisning och lärarens anvisningar. Det andra steget är öppenhet som betyder att människan visar tolerans och intresse till främmande språk. Den tredje nivån heter erkännande och det betyder att eleverna förstår språkets nyttighet och vill lära sig mera om främmande språk också utanför skolan. De uppskattar språk- och kulturkunskaperna och vill till exempel delta i olika språkföreningar och språklubbbar. Tiina Kortelainen (1989) har undersökt högstadielevens attityder till svenska. Enligt henne är språkets sociala status en viktig faktor att lära sig ett nytt språk. Attityderna till språk ligger ofta nära attityder till olika etniska gruppernas medlemmar.

### 4.3 Motivation

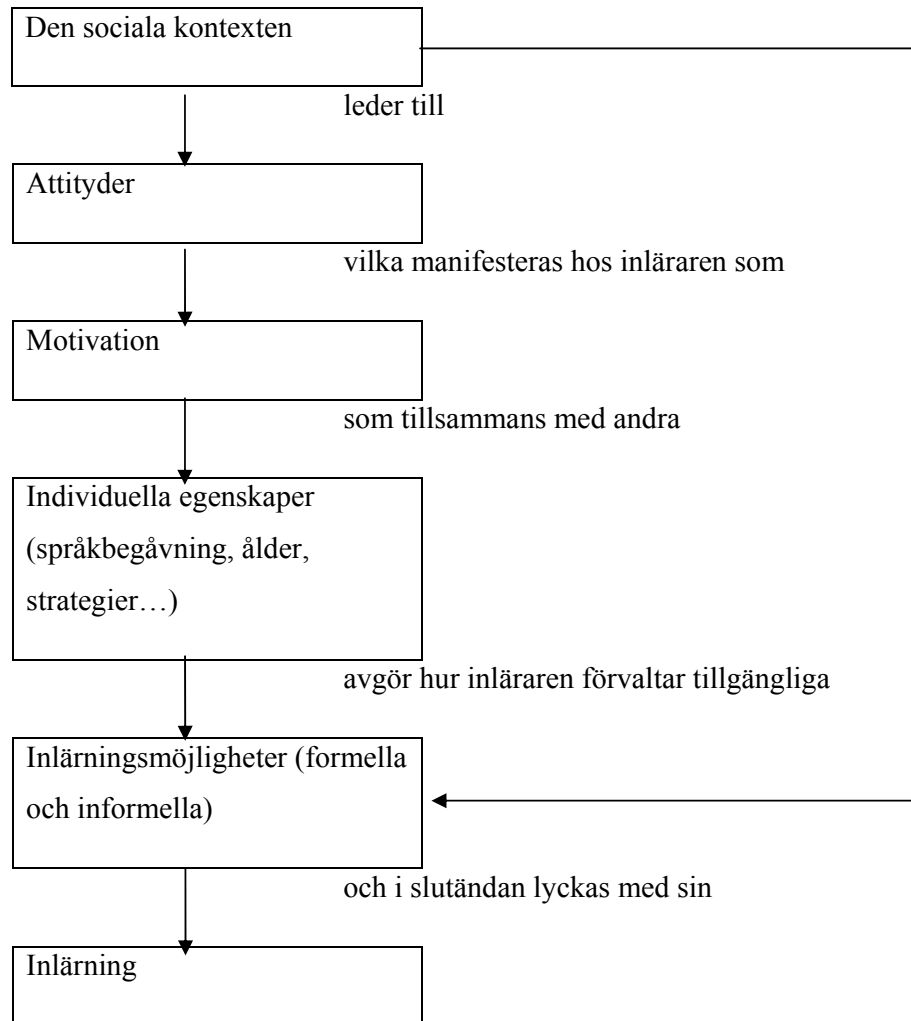
En definition av motivation är ”ett psykiskt tillstånd hos människan som bestämmer med vilken uppmärksamhet han/hon handlar i en viss situation och vad han/hon är inriktad på” (Peltonen 1981:70). Kanske det vanligaste sättet att behandla motivation är att tala om *inre* och *yttre motivation*. Eleven är motiverad inifrån om han/hon till exempel vill lära sig språket för att det är nyttigt för framtiden och arbetet. Människan har ett inre behov att lära sig något och det att man till exempel studerar svenska är belönande i och för sig (Aunola 2002:109). Den inre motivationen innehåller också kognitiva aspekter vilket betyder att det kräver tänkande och medvetenhet om att hur och var man kan använda det främmande språket (Mustila 1990:7).

Den yttre motivationen kan innebära aspekter som betyg, trevliga lärare eller kompisars beundran. Eleven är alltså motiverad eftersom verksamheten är för honom ett medel att uppnå sina andra mål, kanske bara slippa bestraffning (Mustila 1990:7). Enligt Lundgren & Lökholtz (2006:46) betyder yttre motivation ”det tryck utifrån som kan påverka våra inre processer”. För att kunna studera långsiktigt och framgångsrikt är det inte möjligt att motivationen bara består av yttre faktorer. De yttre faktorerna har i alla fall också betydelse. Elevers intresse, förkunskaper och tidigare upplevelser spelar den största rollen i motivation för att lära sig främmande språk men också kamrater, lärare, klassatmosfär, inlärningsmaterial, skolbyggnad, aktiviteter utanför skolan, föräldrar och hem har sin betydelse.

I min undersökning tar jag ställning till olika typer av motivation som eleverna har (inre/yttre, långtids/korttids). Jag undersöker om en viss elev har i allmänhet motivation att lära sig svenska och om motivationen bara består av inre eller yttre komponenter. På grund av korta dagboksnoter är det inte alltid möjligt att göra en sådan analys.

Mustila nämner också *långtids- och korttidsmotivation*. Långtidsmotivation består av den allmänna och den specifika motivationen och den allmänna motivationen kan ses som synonym för attityd, inställning till något. Långtidsmotivationen beskriver beteendets stabiliserade nivå som har formats på basis av människans tidigare erfarenheter i olika situationer. Korttidsmotivation beror på människans långtidsmotivation (till exempel individens tankar om utbildning i allmänhet). Korttidsmotivation (situationsmotivation) kan innehålla inre och yttre komponenter och den kan variera i olika situationer. Gränserna mellan inre och yttre motivation eller långtids- och korttidsmotivation är inte alltid klara (Mustila 1990:7).

Gardner (1983) beskriver motivation som en vilja att lära sig målspråket medan attityd betyder mera inlärarens värderingar och föreställningar om målspråket och människor som talar målspråket. Positiva attityder till målspråket hör ofta ihop med en hög motivation och framgångsrik inläring (Abrahamsson 2009:207). Följande figur förklarar andraspråksinläringens olika delområden.



Figur 2. Spolskys modell över andraspråksinläring (efter Abrahamsson 2009:206)

Figuren 2 presenterar delområden som är viktiga i inläring av ett nytt språk. Attitydernas och motivationens roll är betydelsebärande men det som också är viktigt enligt Spolskys modell är människans individuella egenskaper och inlärningsmöjligheter.

Enligt Mustila (1990:27) är de viktigaste modellerna som försöker förklara motivation kognitiva teorier (t.ex. Atkinson och Wroom), driftsteorier (fysiologisk förankring; t.ex. Spence och Hull) och humanistiska teorier (t.ex. Maslow och Rogers). En av de viktigaste teorierna inom motivationsforskning är Abraham Maslows behovshierarki

som förklarar motivation med hjälp av grund- och högre behov (Maslow 1970:35). Motivationen för högre behov (kunskap, förståelse...) förutsätter att alla lägre behov (fysiologiska grundbehoven, trygghet...) är fyllda. För att kunna studera och lära sig ett nytt språk måste inlärarens lägre behov vara fyllda.

Enligt många teorier är det så att motivationen förstärker och förbättrar språkinläringen. Motivationen är en av de största faktorer som förklarar skolframgång: andra är den allmänna intelligensen och språkbegåvningen (Laine 1978, Mustila 1990). I min undersökning vill jag utreda om eleverna som har bra attityd och motivation för svenskstudierna också har bättre språkkunskaper.

Man har undersökt att barnens inlärningsmotivation minskar ju äldre eleverna blir (Eccles et al., 1993). Yngre elever (i början av lågstadiet) har mycket inre motivation att lära sig nya saker och skolan ses som spännande och rolig. Senare blir motivationen mera yttre och skolan upplevs ofta som jobbig och onödig.

Det är också möjligt att individen inte har motivation att lära sig ett nytt språk. Det finns fyra dimensioner av brist på motivation (Green-Demers et al., 2008). Dimensionerna är bristfällig tro på förmåga, bristfällig tro på prestation, otillräcklig värdering av studier och icke tilltalande karaktär på skoluppgifter. Brist på motivation kan alltså innehålla olika utgångspunkter och så kan det vara också hos eleverna i min undersökning.

## 5 Metod

I min undersökning använder jag både en kvantitativ och kvalitativ metod. Det betyder att jag läser genom alla texter som eleverna har skrivit: 16 dagböcker och 16 uppsatser. Efter att ha läst texterna noggrant många gånger börjar jag analysera djupare. Jag bildar tre elevgrupper enligt deras språkkunskaper och betraktar om det finns sammanhang mellan språkkunskap och attityd på gruppnivå.

Jag granskar de svenskspråkiga uppsatserna med hjälp av felanalys men en lika stor roll har också ordvariationsindex (OVIX). Jag kommenterar också uppsatsernas ordlängd, koherens och textbindningstyper. Jag har valt de här metoderna för att bedöma elevtexter eftersom till exempel Bachman & Palmer (2004) och Östlund-Stjärnegårdh (2002) har använt samma metoder i analys av olika texttyper. Att analysera elevtexter och skriftliga språkkunskaper har en lång tradition också i Finland och till exempel Takala (1973) har haft en viktig roll på det här området.

Felanalysens idé är att räkna hur många fel det finns sammanlagt och hur många fel det finns per 100 ord. Fast metoden har sin baksida anser jag att det är det klaraste sättet att få information om problem som eleverna har när de skriver svenskspråkiga texter. Felen kan kategoriseras på olika sätt och en möjlighet är att tala om morfologiska, lexikaliska, syntaktiska och pragmatiska fel.

Med ordvariationsindex vill jag förklara språkets omfattning i texterna vilket räknas med hjälp av antal löp- och lexikonord som eleven använder (Hildén 2000:132). Enligt Helena Andersson (2002:18) betyder textens omfattning att texten innehåller många olika ord (lexikonord). Jag ska också ta ställning till ordlängden i texterna eftersom till exempel Hultman & Westman (1977) skriver att ordlängden följer betygen mycket väl. Det är viktigt att betona att långa ord inte har något värde i sig. Textens koherens och användning av olika textbindningstyper är också relevant för att texten är klar och tydlig. Tidigare undersökningar som jag kommer att använda som hjälpmedel, är till exempel Hultman & Westman (1977), Larsson & Forsberg (1978), Larsson (1979 och 1984), Lahtinen (1998), Sundman (1998) och Andersson (2002). I kapitlen 5.2–5.5



berättar jag mera om de här metoderna när jag behandlar skrivet språk och hur man kan analysera olika skriftliga uppgifter.

I rapporten Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten arviointi (2001) berättar Eeva Tuokko (2001) hurdana bedömningskriterier utbildningsstyrelsen gav för bedömning av elevernas kunskaper. Eleverna bedömdes enligt deras kunskaper i läsförståelse, hörförståelse, grammatiska strukturer, skrift och tal. Elevernas skrivförmåga analyserades med hjälp av fyra delkriterier. Sådana var läsbarhet, ordförråd, sätt att behandla ämnet och språkliga brister. Jag anser att bedömningskriterierna är mycket omfattande och därför bedömer också jag ordförrådets mångfald, språkliga brister och koherens som kan tänkas höra ihop med läsbarhet och sätt att behandla ämnet. Den summativa bedömningens syfte är att mäta kunskapsnivån och det är också det som jag gör i min avhandling. Jag delar in eleverna i tre nivåer enligt deras kunskaper och klargör om det finns sammanhang mellan kunskapsnivån och attityden till svenska.

Enligt Tuokko (2001) har finska elever i nionde klass stora problem i skrift och tal på svenska och speciellt svenskans grammatiska regler orsakar problem. Med min undersökning vill jag få veta mera om högstadieelevers skriftliga språkkunskaper och jämföra deras språkkunskaper med attityder och motivation. I Tuokkos undersökning var den allmänna lösningsprocenten i strukturdelen hos elever i nionde klass bara 54 (flickor) och 41 (pojkar). Enligt Tuokko är det möjligt att under de senaste åren har man betonat tal och muntliga kunskaper för mycket. Det är också viktigt att behärska de viktigaste grammatiska strukturerna för att kunna kommunicera, uttrycka sig själv och förstå.

## 5.1 Att undersöka elevers svenskspråkiga uppsatser

Det finns många olika metoder att undersöka elevtexter och beroende på syftet och metoden kan man få en mycket exakt bild av inlärares skriftliga språkkunskaper. Enligt Hultmans & Westmans (1977:53) kvantitativa analys av gymnasistexter korrelerar till exempel textlängden ganska starkt med betyget. Också Larsson (1984:192–193) och Östlund-Stjärnegårdh (2002:76–78) har fått likadana resultat.

Flickor i grundskolan och gymnasier brukar skriva längre texter (oberoende av språket) vilket kan bero på att flickorna också skriver mera utanför skolan (Andersson 2002:12). I min undersökning är språkets mångfald (speciellt ordvariation) och språkriktighet (felanalys) de viktigaste analysverktygen när jag betraktar elevernas svenskspråkiga uppsatser.

I min undersökning granskar jag elevernas kunskaper genom att koncentrera mig bara på vissa detaljer i deras texter. Eftersom min undersökning också behandlar attityder och relation mellan språkkunskaper och attityder kan jag inte ta med alla möjliga faktorer för att granska elevtexterna. Jag använder speciellt ordvariationsindex (OVIX) och felanalys för att få en bild av varje elevens språkkunskap. Jag vill också ta ställning till elevtexternas koherens och kohesion. Jag anser att de här kriterierna räcker när jag bedömer uppsatser fast man naturligtvis kunde ta med också andra faktorer. Med olika metoder och olika bedömare, beroende på synvinkeln, får man alltid lite varierande resultat om inlärnarnas språkkunskaper (Larsson 1979).

## 5.2 Ordvariation

Ett bra sätt att granska olika texter är att ta ställning till deras ordvariation och språkets mångfald. Till exempel Hultman & Westman (1977) har använt ordförrådets variation som kriterium för att bedöma elevtexter. Språkets mångfald kan undersökas med hjälp av ordvariationsindex som räknas genom att jämföra lexikonord (alla nya ord) med löpord (alla ord). Textens längd påverkar tolkning av OVIX-värdet och några elevtexter i min undersökning är ganska korta (ungefär 100 ord). Med hjälp av indexvärdet är det inte möjligt att göra en helt pålitlig jämförelse mellan uppsatserna men tendensen syns i alla fall. Enligt Hultman & Westman (1977) finns det ett starkt sammanhang mellan ett högt OVIX -värde och ett högt betyg. Enligt Östlund-Stjärnegårdh (2002:89) ökar OVIX med ökande språkbehärskning och skrivförmåga. Enligt henne finns det också skillnader mellan gymnasistflickor och -pojkar och vanligtvis skriver flickor lite mera varierande texter. I min undersökning tar jag också ställning till skillnader mellan flickornas och pojkarnas uppsatser.

### 5.2.1 Problem med OVIX

Det är problematiskt att räkna lexikonord i elevernas uppsatser eftersom gränserna mellan olika ord och ordformer inte alltid är klara. Borde man till exempel räkna former *min, mitt, mina* som fall av samma ord? Måste man ta hänsyn till prepositionens olika funktioner i texten? Jag bestämde mig för att inte ta hänsyn till samma ords olika grammatiska funktioner och jag räknar sådana fall till ett och samma ord. Hultman & Westman (1977) ger inga absoluta regler för detta. Det är också problematiskt att behandla olika verbformer (*vara, är, var, varit*). I min undersökning behandlar jag till exempel olika verb- och possessivformer som ett ord om de har samma stam (till exempel *gå, går/min, mitt, mina*). Om stammen inte är samma talar jag om två olika ord (*är, var*).

Jag bestämde mig för att göra sådana här avgränsningar eftersom till exempel Seppälä & Vesanen (2012:61) använder likadana kriterier i sin gradu-avhandling. Att undersöka elevtexter är bara en del av min avhandling och också därför är det inte nödvändigt att jag till exempel tar hänsyn till alla ordens olika grammatiska funktioner.

Jag har räknat hur många löpord och lexikonord det finns i texterna och räknat procentantal olika ord och ordvariationsindex. Jag har inte tagit med finskspråkiga ord som också finns i texterna. Andra språk, till exempel engelska, hör till lexikaliska fel i min undersökning.

## 5.3 Andra kriterier för språkets mångfald

Enligt Andersson (2002) är en möjlighet att ta ställning till elevtexter det att man räknar ordlängden. I svenskan brukar man bilda nya ord med hjälp av sammansättningar och avledningar vilket innebär att en text med längre ord kan berätta om elevens ”språkkänsla” eller elevens kunskap om ordbildningsregler. Andelen långa ord (>7) kan alltså berätta om texten är innehållsrik och språkbruket är varierat (Hultman & Westman 1977). Att räkna ordlängden är också en ganska omstridd metod eftersom ett och samma ord kan höra till korta eller långa ord – beroende på formen (blomma/blommor). Jag anser att trots de här problemen är ordlängden värd att ta med. Jag antar att elever med mångsidigare uppsatser också använder längre ord än elever med sämre uppsatser.

Naturligtvis betyder det inte att en uppsats med långa ord automatiskt är bättre än en uppsats med korta ord. Enligt Larsson (1984) ökar ordmedellängden märkbart under skoltiden. Också Östlund-Stjärnegårdhs undersökning (2002:86) visar korrelation mellan ordlängd och betyg.

Andersson (2002:14–15) nämner andelen överlånga ord (>14) som ett annat bedömningskriterium som hänger ihop med ordlängden. Att använda och bilda överlånga ord kräver språkkunskaper men den problematiska och felaktiga användningen av (över)långa ord kan leda till språkfel och luddiga texter.

Jag har också räknat antalet meningar i elevernas uppsatser och enligt Östlund-Stjärnegårdh (2002: 82–84) finns det korrelation mellan antalet meningar i texten och betyget som eleven har fått. Om antalet ord per mening är mycket stor är följden ofta motsatt och det kan betyda att eleven inte kan använda skiljetecken. För många ord i mening kan betyda att eleven till exempel har problem med skiljetecken. Enligt Östlund-Stjärnegårdh skriver pojkar ofta längre meningar än flickor. Skillnaderna är inte stora.

Om elevens uppsats innehåller för mycket stav- och skrivfel är det möjligt att innehållet blir svårare att förstå (Andersson: 2002:25–28). I felanalysen motsvarar sådana problem fonologiska och ortografiska fel. Till den här gruppen hör till exempel felaktig sär- eller sammanskrivning, tillägg eller utelämnande av bokstav, felaktiga dubbel- eller enkeltecknade konsonanter och utbyte av bokstav. I följande kapitlet berättar jag mera om felanalys.

## 5.4 Felanalys

Med fel menas allt som kan göra en text mindre lyckad i språkligt avseende. Fel hindrar och stör kommunikationens språkliga del (Hultman & Westman 1977:228). Felanalysen är en metod som man kan använda för att forska i språkinlärarens fel, brott mot språknormer. Den är alltså en systematisk granskning av felen. Man kategoriserar alla fel och förklarar dem (Lauren 1991:101). Enligt Lauren kan man kategorisera fel på följande sätt: ortografiska, morfologiska, syntaktiska och lexikaliska fel. Olika forskare

använder lite olika kategorier. Efter 70-talet har man kritiserat metoden ganska mycket, på grund av olika faktorer. Den första är att genom att koncentrera sig bara på fel får man en ganska negativ bild av inlärarens språkkunskaper. Det är inte bra att bara ta hänsyn till fel som eleven gör (Tuomela 2001:46–48).

I stället för fel brukar man numera betona språkinlärarens utveckling vilket också påverkar individens motivation att lära sig ett nytt språk. Felen är inte bara en negativ sak: för att lära sig språk måste man också göra fel. Felanalysen hjälper till exempel lärare att utveckla sin undervisning när man vet vilka konstruktioner är svårast för elever. Felanalysen används för att granska skriftliga kunskaper men eleven kan ha mycket olika färdigheter i skrift och tal (Tuomela 2001:46–48). Inte heller skrivprocessen behandlas: bara den färdiga texten. Den som bedömer texter får inte veta något om själva skrivprocessen. Kritiken mot felanalys behandlar speciellt att analysen kan ge till och med överdrivet dålig och negativ bild av individens språkkunskaper eftersom den bara fokuserar på felaktiga former. I en och samma text kan individen använda en viss form både på ett felaktigt och korrekt sätt (Tuomela 2001:46–48). Inlärarens kunskaper kan variera i muntliga och skriftliga övningar vilket man måste komma ihåg när man gör felanalys.

#### *5.4.1 Felkategorier i min analys*

I min undersökning betraktar jag *morfologiska, lexikaliska och syntaktiska* fel i elevtexterna. Jag tar inte hänsyn till *ortografiska fel*, till exempel stavfel och sär skrivningsfel, eftersom eleverna har studerat svenska bara några år och jag antar att texterna är fulla av sådana fel. En annan orsak är att om man till exempel gör några stavfel berättar det inte mycket om elevens språkkunskaper på den här nivån. Eleverna i min undersökning har gjort ganska många sådana fel men jag ser andra fel som farligare än elevens slarvfel. Om någon elev har mycket stora problem på det här området nämner jag det. Om många elever har gjort likadana slarvfel behandlar jag saken närmare.

I några fall är det svårt att veta om fel som har gjorts hör till slarvfel eller till exempel morfologiska fel. Därför behandlar jag inte möjliga skrivfel som egen felkategori men beroende på fallet kategoriserar jag felen till morfologiska och lexikaliska fel. Olika typer av stav- och skrivfel är felaktig sär- eller sammanskrivning, tillägg eller utelämnande av bokstav, felaktigt dubbel- eller enkeltecknad konsonant, utbyte av

bokstav, två eller flera fel i samma ord, felaktigt använd versal eller gemen och felaktigt tecknat konsonantljud. (Andersson 2000:27). I mitt material har pojke 7 skrivit till exempel *offiziell* i stället för *officiell* och eftersom jag inte räknar de skrivfelen som separat hör sådana fel till lexikaliska i min undersökning. Pojke 3 har skrivit i sin uppsats en gång *jag spela* fast han i andra ställen har använt den rätta formen *jag spelar*. Ett sådant fel är morfologiskt i min undersökning fast det skulle vara möjligt att eleven bara hade gjort ett skrivfel.

I undersökningens analysdel visar jag hurdana fel mina informanter har gjort. Jag ger några exempel på olika slags fel som hör till de nämnda tre kategorierna. Med morfologiska fel menar jag brott mot språkregler gällande substantiv, adjektiv, verb och. Morfologiska fel som oftast kommer fram är till exempel kasusfel med pronomen (*Jag bor i Helsingfors med hon*) och numerusfel av pronomen (*min kompisar*). Det finns också fel med substantivets genus och bestämdhet (*min liv, mina arbetskompisarna*). Genusfel hos adjektiv är också vanliga (*det är ganska stor*).

När jag talar om lexikaliska fel (semantiskt felaktiga ord) tar jag hänsyn till fel som har något att göra med ordförråd. Sådana är till exempel *felbildade ord, ett formellt fel, distorsion* och *semantiska fel* (Hildén 2000:121). Felbildade ord betyder övergeneralisering av en viss regel och ett formellt fel betyder att inläraren ersätter ett visst ord med ett annat ord som hör till en annan ordklass (studera – studier). Distorsion betyder blandning av olika ord, alltså att olika ordens delar blandas (nordman – norrman). Till exempel användning av en felaktig synonym hör till semantiska fel. Det betyder ofta att man ersätter ett ord med synonym som inte passar på det semantiska fältet i ett visst sammanhang eller synonymen kan vara för bred eller smal (Finland är *bra* på sommaren) (Hildén: 2000:121).

Syntaktiska fel hör samman med språkets större enheter: fraser, meningar, satser och också textstycken. I min undersökning betraktar jag syntaktiska fel som till exempel fel i ordföljden på satsnivå. Det är inte oproblemiskt eftersom elever i nionde klass inte har hunnit lära sig alla regler som hör ihop med syntaktisk riktighet. Jag är till exempel intresserad av rak och omvänd ordföljd och ordföljden i bi- och frågesatser.

Till *pragmatiska fel* hör uttryck som kan vara helt korrekta men som inte passar till situation eller ”ingen nativ talare säger så”. Jag tar inte med pragmatiska fel som eleverna gör eftersom eleverna just har börjat lära sig svenska och deras pragmatiska kunskaper inte ännu kan vara särskilt bra.

Om eleven gör samma fel många gånger räknar jag också sådana fall som ett nytt fel, alltså antalet felen blir större fast felet är samma som tidigare. Till exempel Seppälä & Vesanen (2012:69) har gjort på samma sätt i sin gradu och också i min undersökning ger det ett pålitligare resultat av elevens kunskaper. Det finns till exempel elever som har använt bara enkla huvudsatser i sina uppsatser och det finns bara några fel men samma fel kommer ofta fram i texten. Därför ger det en felaktig bild av elevens språkkunskaper om jag inte räknar alla fel som nya. Man kan tala om systematiska fel och misstag (Hildén 2000:118) men i min undersökning gör jag ingen skillnad mellan dem.

#### 5.4.2 Normer

För att kunna tala om fel måste man först definiera begreppet *norm*, det som man bryter mot. Norm behandlar det som människan säger eller gör. Enligt Teleman (1979:13) finns det tre olika normkategorier: *kodifierad norm*, *faktisk norm* och *upplevd norm*. Den första betyder deskriptiva beskrivningar av språket, till exempel ordböcker, och det är det som jag använder när jag bedömer texter. Jag använder alltså kodifierat norm i min avhandling och det som jag använder som hjälpmedel när jag kollar vad eleverna borde kunna är elevernas lärobokserie *Din tur*. Jag använder också *Svenska Akademiens ordlista* som hjälpmedel när jag betraktar elevernas uppsatser. Den faktiska normen betyder språkanvändning i verkligheten som ofta är omedvetet. Den tredje normen betyder föreställningar om olika normer som människan medvetet följer. Enligt Lauren (1994:104) är det viktigt att ta hänsyn till olikheter mellan talspråks- och skriftspråksnormer.

## 5.5 Textbindning

Jag ska också ta hänsyn till elevtexternas *koherens* och *kohesion* och användning av olika textbindningstyper. Enligt Catharina Nyström (2001:9–10) är det viktigt att

definiera *en text* kommunikativt vilket innebär att texten bildar en meningsfull helhet som läsaren förstår. För att skapa en text behövs ett gemensamt ämnesinnehåll och textuella mekanismer som markerar samband mellan olika meningar. Textens sammanhang beror alltså dels på textinterna mekanismer dels på kontext och textens funktion i en kontext. Jag analyserar textens interna sammanhangsmekanismer som också kallas textbindning.

Enligt Nyström (2001:11) är kohesion de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan medan koherens är de djupt liggande innehållssamband som bildar texten. När man talar om kohesion är det ofta frågan om satskonnektion som markerar samband mellan meningar och satser. Till exempel i satsen ”*Eftersom* jag inte vill studera flitigt varje dag, bestämde jag mig för att välja yrkeskolan” anger *eftersom* det att det följande är en förutsättning för huvudsatsen. Textens sammanhang beror inte bara på satskonnektionen (kohesion). Också mellan textens olika ord finns det innehållssamband.

I följande kapitel behandlar jag olika bindningstyper och ger exempel på varje bindningsprincip.

#### *5.5.1 Bindningstyper*

En text är som sagt mycket mera än bara en samling meningar. Texten hänger ihop enligt olika principer och de viktigaste principerna är tematisk bindning, referentiell bindning och logisk bindning. Enligt Lars Melin och Sven Lange (2000:75–76) betyder tematisk bindning tema (startplatta) / rema (fortsättning) -principen vilken innebär att vi använder den kända informationen som avstamp för att komma över till ny information. Den nya informationen sätts sedan på remaplats. Sedan kan vi behandla den nya informationen som känd och i nästa sats kan vi presentera ytterligare nya saker. Enligt Catharina Nyström (2001:86–89) består tematisk bindning av två olika former: temaprogession och temaupprepning. I temaprogession blir meningens rema till tema av följande mening. Temaupprepning betyder att samma tema upprepas i meningar som följer varandra. Ett exempel på tematisk bindning är följande sats som jag har tagit från en text i min undersökning ”Jag studerar för att bli en läkare. Jag har en flickvän och jag bor i Helsingfors med hon. Vi har en hund och jag går till agility med den.” Det finns både temaprogession och temaupprepning i exemplet.



Referentiell bindning är kanske den viktigaste bindningsmekanismen och den hänger ihop med det att meningarna har ett innehållsligt samband. (Melin & Lange 2000:76–77, Nyström 2001:35–39). För det första kan samma referent förekomma i många meningar i texten. För det andra kan olika företeelser hänga ihop med något annat som till exempel *blomma – blomstra – ros – trädgård*. Det brukar talas om ledfamiljer. Om vi måste använda associativ deduktion för att förstå sambandet, är det en fråga om inferens som hör till de vanligaste bindningstyperna. Andra typer av referentiell bindning är identitetsbindning (t.ex. pronominalisering och synonymi) och bindning byggd på semantisk släktskap (t.ex. komparation och hyponymi).

Den logiska kopplingen mellan satser heter logisk bindning eller satskonnektion som jag redan nämnde när jag presenterade begreppet kohesion. Kopplingen markeras till exempel med konjunktioner eller adverb (Melin & Lange 2000:78). Enligt Nyström (2001:100–102) finns det fyra typer av satskonnektion.

Den *additiva* konnektionen markeras vanligtvis med orden *och, samt, även, också, dessutom* och *eller*. Också några uttryck hör till den *additiva* konnektionen: *dels – dels, för det första/för det andra*. Den *temporal* konnektionen uttrycker tidsföljden och till exempel i berättelser är den här konnektionstypen mycket vanlig. Ett exempel på ett vanligt temporalt konnektiv är *sedan (sen)*. Den *komparativa* konnektionen bygger på jämförelse och vanligtvis markeras med *än* eller *som*. Det är också möjligt att använda ordet *men* för att uttrycka motsats (Min mormor är gammal men jag är ung). Den *kausala* konnektionen bygger på orsakssamband och vanliga konnektiver är *därför att* och *eftersom*. Det är också möjligt att markera villkor för ett skeende vilket görs med *om*. (Nyström 2001:100–103).

Olika texter har olika textbindningstyper och textbindning är ett inomtextuellt drag som varierar mellan olika texter. De vanligaste texttyperna är beskrivning, berättelse, utredning, argumentation och instruktion. Elevtexter kan innehålla drag från olika texttyper, till exempel beskrivning och berättelse, men man har också konstaterats att elevtexten borde behandlas som en egen texttyp (Nyström 2001:152). Typiskt för elevtexternas bindning är till exempel brist på vissa referensbindningar (synonymi, hyperonymi, hyponymi, generalisering, specificering...) och en rik användning av

inferens. Gemensamt för uppsatsskrivning i skolan i allmänhet är tvång, tidspress, psykisk press och brist på den verkliga mottagaren (Hultman & Westman 1977:14).

Jag gör ingen djup analys av koherens och kohesion i varje elevs uppsats men jag vill klargöra hurdana bindningstyper eleverna använder och om det finns elever som har stora svårigheter med koherens och kohesion. Jag betraktar om det finns sådana bindningsmekanismer som eleverna använder ofta och om eleverna inte alls använder några bindningstyper, till exempel temporala eller komparativa bindningar.

## 5.6 Analys av dagboktexter

Med hjälp av de finskspråkiga dagboktexterna kan jag bilda ett intryck om varje elevs attityd till svenskan. Eleverna har inte skrivit mycket och ibland är det ganska svårt att veta vad skribenten har menat. De viktigaste slutsatserna drar jag genom att analysera vad eleverna har svarat på frågorna ”Vad var kul/tråkigt under svensklektionerna” och ”Vad lärde jag mig?”. Viktigt är om eleven till exempel har skrivit mera negativa än positiva saker och om eleven har en känsla att han/hon inte har lärt sig mycket. Så är det möjligt att få information om elevernas motivation och attityder till att lära sig svenska - utan intervjuer. Jag koncentrerar mig till exempel på inre och yttre samt korttids- och långtidsmotivation som eleverna har. Jag jämför också skillnader mellan flickornas och pojkarnas motivation. Nästan alla elever har skrivit med egna ord något allmänt om sina svenskstudier i slutet av dagböckerna vilket ger mig mera information om deras tankar och åsikter.

Jag bildar inga elevkategorier enligt deras attityder men jag formar en allmän attityds- och motivationsprofil för varje elev. Jag koncentrerar mig till exempel på adjektiv som eleven i sin dagbok har använt: positiva (kul, rolig...) och negativa (tråkig, dum...). Jag tar inte med sådana adjektiv som har inget att göra med elevens attityd att lära sig svenska (”Jag är lite hungrig”). Jag gör en fri analys av varje elevens attityd till svenskundervisningen och idén är inte att räkna någon procentantal gällande positiva och negativa adjektiv som eleven använder. Jag vill hellre bara klarlägga hurdana tankar eleverna har i allmänhet. Det som jag speciellt betraktar i elevernas dagböcker är ord och satser. Till exempel pojke 4 har ofta svarat på frågan ”vad lärde jag mig” *ingenting*

eller något för allmänt som *jag lärde ord*. I slutet av sin dagbok berättar han att svenskan är ett ensidigt språk och att det är svårt att hitta motivation att lära sig svenska. Enligt satser och ord som han har skrivit efter svensklektioner bildar jag en profil av hans attityd och motivation. I det här fallet finns det problem med attityd och brist på motivation. Som bilaga har jag två exemplen på dagboktexter.

Till sist jämför jag elevens attityd med hans/hennes språkkunskaper. Jag har skapat tre elevkategorier enligt deras skriftliga språkkunskaper (svag, medelmåttig, bra) och sen söker jag samband mellan kunskap och attityd.

## 5.7 Metodologiska utmaningar

När jag undersökte mitt material märkte jag att vissa detaljer som finns i både dagböcker och i uppsatser var lite problematiska. Det är viktigt att lyfta fram och uppfatta de här problemen fast jag inte anser att de har en stor betydelse till undersökningens resultat.

### 5.7.1 Utmaningar i dagboksanalys

Gällande dagböcker var det största problemet att anteckningarna ofta var ganska korta och det syns att många elever har haft brist på motivation att skriva. Det syns speciellt i slutet av högstadietiden. Om en elev alltid har skrivit bara korta kommentarer och repeterat några ord har jag tolkat det så att eleven har brist på motivation. Å ena sidan kan korta kommentarer berätta om en dålig motivation att lära sig svenska men å andra sidan kan det till exempel vara så att eleven inte tycker om att skriva dagbok. Som bilaga finns det ett exempel på både en dagboktext och en uppsats.

Ett annat problem är att det ofta är svårt att veta vilka attityder och åsikter avser själva språket (att studera svenska i skolan) och vilka avser att gå i skolan i överhuvudtaget. Det skulle vara lättare att svara på den här frågan om eleverna har skrivit sådana dagboktexter också i andra skolämnen. Ibland var det också så att dagboksanteckningarna av en och samma elev är mycket motstridiga. Till exempel flicka 6 har skrivit i slutet av sin dagbok att svenskinläring har varit roligare än hon hade tänkt sig men samtidigt skriver hon efter många svensklektioner att *allt var tråkigt*.

Eleverna i högstadiet var kanske inte färdiga för att analysera och fundera på sin inläring djupare. I alla fall anser jag att min undersökning ger ny information om högstadieelevers attityder till svenska och speciellt sammanhang mellan attityder och språkkunskaper.

#### *5.7.2 Utmaningar i analys av uppsatser*

Att undersöka svenskspråkiga uppsatser var inte heller oproblematiskt. Ibland var det svårt att kategorisera fel till olika kategorier och det var till exempel svårt att fatta beslut om *volleyball* eller *myckat* hör till lexikaliska eller skrivfel. Jag har bestämt mig för att behandla sådana fel som lexikaliska. Andra helt praktiska problem var till exempel långa ord (över 7 bokstäver) som var skrivna separat: *ingen ting*. Jag bestämde mig för att i det här fallet kategorisera ordet till långa ord. Sådana fall finns det bara några och därför är problemet inte så relevant i min undersökning. Jag tillämpar samma regel med andra liknande fel som eleverna har gjort. Ibland hade eleven också gjort fel med till exempel engelskspråkiga ortnamn. I sådana fall talar jag inte om fel.

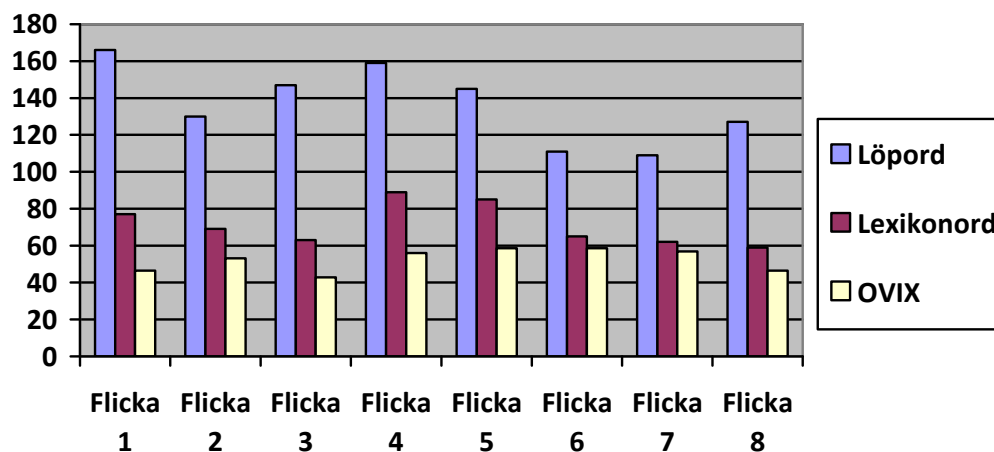
Det som också orsakade små problem var att veta elevernas språkliga nivå. Jag använde deras läroböcker som hjälpmedel när jag analyserade vad de borde kunna och veta men naturligtvis kunde jag inte alltid vara säker på deras språkkunskaper i vissa grammatiska detaljer. Man kan inte veta hur exakt lärarna följer läroböcker. Språkriktigheten i några uppsatser var mycket dålig men samtidigt var själva berättelsen mycket intressant. I min undersökning var det tyvärr inte möjligt att ta med berättelsens handling och intrig och språkets omfattning och språkriktighet är de viktigaste faktorerna när jag granskar uppsatser.

## 6 Analys av uppsatserna

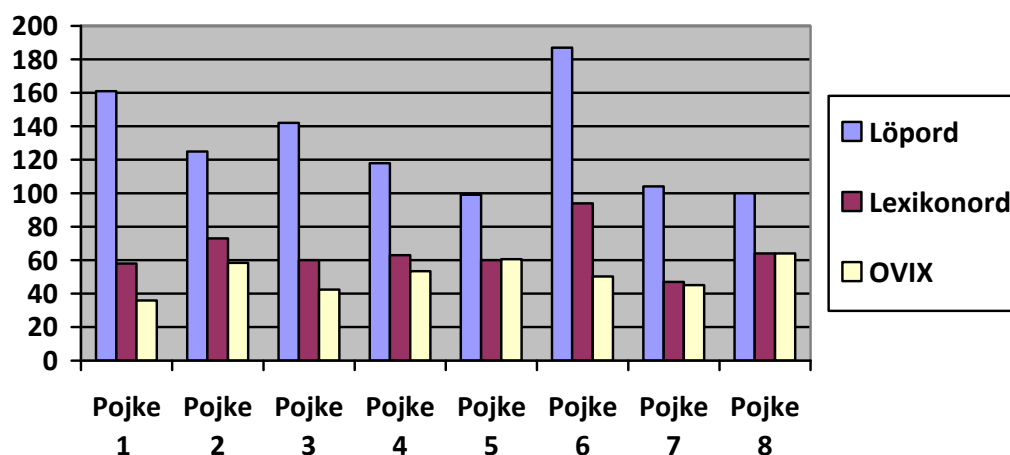
I det här kapitlet behandlar jag svenskspråkiga uppsatser som eleverna har skrivit. Först koncentrerar jag mig på språkets omfattning i uppsatserna och sedan uppsatsernas språkriktighet.

### 6.1 Textlängd och ordvariation

Efter att har analyserat alla elevernas svenskspråkiga uppsatser har jag formulerat figurer som visar språkets omfattning och långa ord och meningar i texterna. Figurer tre och fyra behandlar språkets omfattning i elevtexterna och det finns ganska stora skillnader mellan eleverna.



Figur 3. Språkets omfattning i flickornas uppsatser



Figur 4. Språkets omfattning i pojknas uppsatser

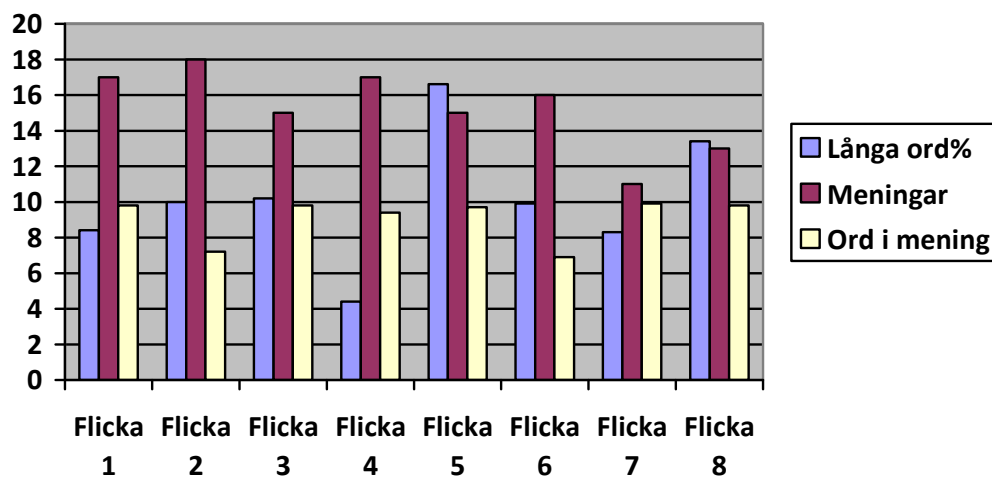
Figureerna visar att antal ord i elevernas uppsatser varierar mellan 99 och 187 och eftersom skillnaderna är så stora är det svårt att jämföra texter med varandra. Den längsta uppsatsen är nästan två gånger längre än den kortaste uppsatsen. I genomsnitt finns det 133 ord i texterna.

Antalet lexikonord varierar mellan 47 och 94 och ordvariationsindex mellan 36,0 och 64,0. I mitt material finns det ingen korrelation mellan ordvariation och textens längd och pojke 8 som hade skrivit en mycket kort text (100 ord) hade det bästa OVIX-värdet. Också pojke 5 som hade skrivit den kortaste uppsatsen hade ett mycket högt OVIX-värde. Den längsta uppsatsen (pojke 6) hade OVIX-värdet 50,3 som också var ganska högt. I den näst längsta texten med 166 ord (flicka 1) var värdet 46,4. Eftersom några uppsatser var så korta kan resultatet vara lite förvrängt. Det är mycket lättare att skriva en uppsats med 100 ord och en hög ordvariation än en uppsats som är nästan två gånger längre. Speciellt gäller det i det här fallet när elevernas ordförråd ännu är ganska smalt. Den andra saken som kan förvränga resultat är att de kortaste texterna innehåller mera felskrivna och andraspråkiga ord och därför innehåller de här uppsatserna mycket olika ord fast nästan alla orden kan vara felskrivna eller från ett annat språk än svenska.

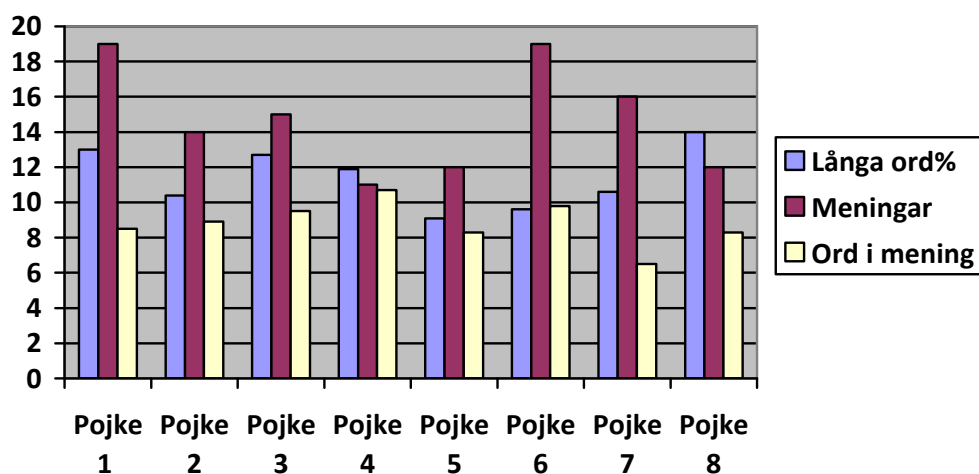
## 6.2 Långa ord och meningar

Procentandelen långa ord (sju eller mera) varierar mellan 4,4 och 16,6 och också i det här fallet är skillnaderna i elevernas texter mycket stora. Det som var problematiskt i analysen var långa plats- och stadsnamn och i texten av flicka 4 finns det massor av sådana ord (*Wimbledon, Beaumont, Houston, Lamar-university, Hirvikallio, Linnainmaa*). Det finns bara två svenskspråkiga långa ord i hennes uppsats. Jag har alltså tagit med egennamn när jag har räknat antal ord och i den största delen av texterna finns det bara ett eller två egennamn. När eleven använder många sådana ord i sin text kan procentandelen långa ord bli mycket stor fast största delen av orden är engelskspråkiga stadsnamn. Speciellt i pojkarnas texter (pojke 2, pojke 3, pojke 8) finns det många långa ord som anger bil- eller mopedmärke (*Honda Prelude, Mercedes*). Det gäller inte bara långa ord utan också ordvariation eftersom uppsatsen med stora språkliga brister kan få ett bättre OVIX-värde när texten till exempel är full av olika internationella platsord.

Figureerna 5 och 6 visar procentandelen långa ord i flickornas och pojkarnas uppsatser. Figureerna visar också antalet meningar och ord i mening i alla uppsatser.



Figur 5. Långa ord och meningar i flickornas uppsatser



Figur 6. Långa ord och meningar i pojkarnas uppsatser

Enligt figurerna 5 och 6 hade flicka 5 använt mest långa ord i sin uppsats (16,6 %) och ordantalet i hennes text var 145 och OVIX-värdet 58,6. Hennes text var varierande och den största delen av långa ord var rent svenskspråkiga. Texten med den näst största andelen långa ord (pojke 8, 14,0 %) var mycket kort och full av språkliga brister och OVIX-värdet var det högsta i mitt material, 64,0. 36 % av de långa orden i hans text är platsnamn och han har också använt samma långa ord många gånger (*fritiden*). Flicka 4 hade bara 4,4 % långa ord i sin uppsats och 71 % av långa ord var också platsnamn. Samtidigt var uppsatsens ordvariation hög (56,0) och ordförrådet var ganska bra och mångsidig (*pilot, hustru, flyga, snygg, det gör mig glad*). Min undersökning visar således att det inte finns någon entydig korrelation mellan antal ord eller OVIX-värde och procentandelen långa ord.

Antalet meningar i uppsatserna varierar mellan 11 och 19. I min undersökning varierar antalet ord per mening från 6,5 (pojke 7) till 10,7 (pojke 4). Tidigare forskning (t.ex. Östlund-Stjärnegårdh 2002) visar att ett stort antal ord per mening kan betyda att texten är oklar och visa att skribenten har problem med användning av skiljetecken. I några uppsatser med långa meningar är språket lite luddigt och skiljetecken saknas (flicka 8: *Vi bor i Tammerfors därför jag har bor i Tammerfors för mitt hela livet och jag gillar Tammerfors*) men ofta är det också så att långa meningar betyder att eleven har lärt sig



att använda bisatser (pojke 6: *Jag skulle inte ha min hustru om jag inte hade de här pengar*). Det finns ingen entydig korrelation mellan ordförrådets mångfald och långa meningar i mitt material. Pojke 7 som har de kortaste meningarna i sin uppsats har till exempel OVIX-värdet 45,2 som är lågt. Pojke 4 som har de längsta meningarna har i sin uppsats OVIX-värdet 53,4 som är lite högre.

Många texter som innehåller korta meningar är inte koherenta och eleven har använt nästan bara enkla huvudsatser. Det gäller uppsatserna som pojkarna 1, 2 och 7 och flicka 6 har skrivit. Pojke 7 skriver: *Hejssan! Min namn är x. Jag bor i Korea. Jag spelar mycket Starcraft. Det är min jobb.* Ett annat exempel är från flicka 6: *Jag har man. Han heter Torsti. Han är trevlig och 27 år gammal. Vi ska inte aldrig skilda.* En uppsats med längre meningar kan tvärtom vara mycket mera lättläst och flytande. Ett exempel på det här fallet är flicka 5 och i hennes uppsats finns det i genomsnitt 9,7 ord i mening vilket är ganska mycket. Hennes text är i alla fall mera flytande och tydligare: *”Vi tycker om att titta på tv eller filmen och gå ut tillsammans. Jag besöker min familj ofta, eftersom de bor i Tammerfors.”.*

I mitt material har pojkarna (8,8 ord i mening) skrivit i genomsnitt lite kortare satser än flickorna (9,1 ord i mening). Skillnaderna är alltså inte så stora.

### 6.3 Språkriktighet

Jag har granskat uppsatsernas språkriktighet och koncentrerat mig på morfologiska, lexikaliska och syntaktiska fel som eleverna har gjort. I det här kapitlet diskuterar jag de största problem som eleverna har haft gällande språkriktighet. Eleverna i min undersökning har gjort tillsammans 355 fel i sina uppsatser. Flicka 5 har den minsta felprocenten i sin uppsats (9,7) och pojke 3 har den största (26,1).

Tabell 1 Olika fel i uppsatser

<i>Elev</i>	<i>Morfologiska fel</i>	<i>Lexikaliska fel</i>	<i>Syntaktiska fel</i>	<i>Antal ord</i>	<i>Fel/100 ord</i>
<i>Pojke 1</i>	13	3	5	161	13,0
<i>Pojke 2</i>	8	6	2	125	12,8
<i>Pojke 3</i>	17	20	-	142	26,1
<i>Pojke 4</i>	10	5	5	118	16,9
<i>Pojke 5</i>	6	4	-	99	10,1
<i>Pojke 6</i>	14	6	1	187	11,2
<i>Pojke 7</i>	10	14	1	104	24,0
<i>Pojke 8</i>	8	14	2	100	24,0
<i>Flicka 1</i>	19	8	-	166	16,3
<i>Flicka 2</i>	11	6	1	130	13,8
<i>Flicka 3</i>	11	17	3	147	21,1
<i>Flicka 4</i>	15	8	2	159	15,7
<i>Flicka 5</i>	6	7	1	145	9,7
<i>Flicka 6</i>	9	11	2	111	19,8
<i>Flicka 7</i>	6	7	6	109	17,4
<i>Flicka 8</i>	13	3	9	127	19,7

Tabellen 1 visar olika fel som eleverna i min undersökning har gjort. I avsnitten nedan behandlar jag först morfologiska, sedan lexikaliska och syntaktiska fel i uppsatserna.

### 6.3.1 De morfologiska felen

Tillsammans finns det 176 morfologiska fel i de svenskspråkiga uppsatserna vilket betyder att 49,6 procent av alla felen är morfologiska. Största delen av språkfelen hör alltså till morfologi. Morfologiska fel som det finns mycket av i texterna är till exempel kongruensfel för adjektiv. Också numerus, genus och bestämdhet gällande adjektiv och substantiv har orsakat eleverna problem. Man kan inte heller glömma fel med tempus och böjningsformer av verb. 86 av de morfologiska felen är gjorda av pojkar, 90 av flickor.

Ett typiskt exempel på morfologiska fel som eleverna har gjort är olika kongruensfel och till exempel adjektivformer som *en nya BMW, trevlig arbetskompisar* kommer ofta fram i uppsatserna. Ett annat problem är pronomina och speciellt användningen av possessiva pronomen i svenska. Exemplet av sådana fel i uppsatser är till exempel *mitt livet, mina barnen* och *min kompisar*. Den största delen av fel med possessiva pronomen gäller pluralformer men det finns också problem med ordens genus (*min hus, min yrke*). I allmänhet orsakade substantivens genus mycket problem (*en barn, en hus*) i uppsatser vilket naturligtvis är förståeligt eftersom eleverna inte har studerat svenska mera än tre år. Den största delen av genusfel kommer fram just med possessiva pronomen.

Det finns också svårigheter med bestämdhet (*de här pengar, två barnen, hög lönen*) och till exempel pojke 3 har skrivit i sin uppsats: *Min lillasyster bor i Tammerfors och hon har tre katterna*. Det fattas också ofta en artikel (*Kille är två år gammal liten hund, vi har fin bil, jag har också man*). Ett exempel på det här är avsnittet som flicka 2 har skrivit: *Hus är jätte finn men det är ganska små*.

Många elever har haft problem med pronomenets objektsform och till exempel pojke 4 har skrivit: *Jag har en flickvän och jag bor i Helsingfors med hon*. I många uppsatser är gränserna mellan orden *där* och *dit* oklara. Exemplet är från pojke 1: *Och jag vill gå där med min bäst kompisar*. Också till exempel bildning av adjektivets superlativform var svårt för några och flicka 4 har skrivit i sin uppsats: *han är bäst finska tennis spelar*.

Den felaktiga verbböjningen har en stor roll i många uppsatser och ett av de största problemen är att man inte alls böjer verb (*jag spela/ leva/ träffa*). Flickorna 1, 3, 4 och 6 och pojkarna 1, 2, 3, 7 och 8 har använt verbets infinitivform i stället för presens när de

har försökt uttrycka det som de gör just nu. Eleverna brukar inte böja verb enligt felaktig konjugation men problemet är att de i överhuvudtaget inte kan böja verb. Några elever har svårigheter att böja verb och speciellt bilda imperfekt- och perfektformer (*jag har jobbade, jag började dansar, jag har hade, hon har sade, jag sett*). Eleverna P6, P8 och F3 hade stora problem med imperfekt och perfekt. Pojkarna 2, 3, 4, 5 och 7 och flicka 7 och 8 har inte alls använt imperfekt, perfekt eller pluskvamperfekt i sina texter. Också enligt Lahtinen (2011) förekommer perfektformer mycket sällan i högstadeelevers uppsatser och när perfektformer används innehåller de ofta fel. Enligt henne är det mycket allmänt att elever ofta använder infinitiv i stället för presens och infinitiv brukar ersätta andra former. Det var överraskande att eleverna hade gjort så många fel med verbets tempus. Att bilda presens, imperfekt och perfekt borde vara mycket bekant för alla eftersom det ingår i läroplanens grunder (den mest centrala verbläran).

Det finns också ett exempel där en elev har använt imperfektformer (*jag dansade, jag jobbade*) när han menar det som han just nu gör, presens. Många har också glömt att man borde använda verbets infinitivform efter olika hjälpverb (*jag kann inte talar*).

När elever försöker uttrycka vad de till exempel tycker om att göra eller vad de drömmer om, fattas det ofta *att-* partikeln i satser. Ofta finns det inte heller prepositioner i sådana satser. Till exempel flicka 1 har problem i det här området: *jag tycker också spela piano/ min man tycker laga mat*. Inte alla elever har problem med den här konstruktionen och till exempel pojke 1 skriver i sin uppsats: *Jag har alltid drömt om en resa till Amerika*.

Till exempel pojke 6 har använt fina konstruktioner i sin uppsats och i hans text finns det en konditionalform med *om*-sats: *Jag skulle inte ha min hustru om jag inte hade de här pengar*\_. Också negationens placering är rätt.

### 6.3.2 De lexikaliska felen

Tillsammans finns det 139 lexikaliska fel i uppsatserna och procentandelen är i det här fallet 39,2. Pojkarna har gjort 72 lexikaliska fel och flickorna 67. De största felgrupperna inom lexikaliska fel är användning av felaktig preposition eller brist på

preposition och bara felskrivna ord. Det finns också felaktiga former som kommer till exempel från en annan ordklass.

Eleverna P1, P2, P3, P4, P7 och F2, F3, F5, F6, F7, F8 har gjort fel med prepositioner som borde vara bekanta för alla (*i fritiden, i måndag, i veckoslutan, gå till bio, på hem*). Pojke 4 har skrivit i sin uppsats: *på fritiden jag går till bio/slöar på hem*. Flicka 2 och flicka 7 har också haft problem med ordet fritiden: *jag spelar volleyball i fritiden*. Pojke 3 har till exempel skrivit: *jag vill resa på Tyskland*. I uppsatserna finns det också obekantare prepositionsuttryck för några elever som därför kan orsaka problem (*i midsommarafton, -en vecka sedan*). Till exempel flicka 3 skriver i sin uppsats: *En vecka sedan jag började dansar med min kompis*.

Det finns också överraskande många skrivfel med mycket bekanta ord i uppsatserna av varje elev (*kopa, mycke, mycka, tvo, er/är, arbetskomppisar, timmor, träffa, at, rod/röd, ny/nu, får/för, job, et/ett, dansar, veckoslutan, vil/vill, här/där, trolig/rolig bår/bor, armee/armé, altsö, monga, gitar åckso*). Det är omöjligt att veta om eleven har gjort ett skrivfel eller om han/hon har lärt sig en felaktig skrivform. Några ord som borde vara skrivna ihop är skrivna isär: *ingen ting* och *tennis spelar*. Eleverna P7, P3 och P8 har de största problemen med skrivregler. Den största delen av eleverna, inte alla, har kommit ihåg att använda svenskspråkiga ortnamn. Eleverna F2 och P5 har använt finskspråkiga ortnamn i stället för svenskspråkiga.

I några fall har eleven använt ord som kommer från en annan ordklass (*vi liv i samma hus, jag har drycka svart kaffe, många dataspela*). Till exempel flicka 4 skriver: *Mikko och sin familj liv också i U.S.A.* Engelskans påverkan syns på många ställen i uppsatserna av P3 och P8 (*two, hunds, payer*) och oftast har eleven till exempel försökt bilda ett svenskspråkigt ord genom att bearbeta ett engelskt ord. Eleven P3 har också direkt använt ord från engelskan (*want, shoe*). Också tyskans påverkan syns i en uppsats av pojke 7 (*offiziell*).

### 6.3.3 De syntaktiska felen

Den minsta andelen av felen är syntaktiska vilket kan vara en följd av att eleverna försöker undvika fel i sina texter och därför använder bara enkla strukturer och oftast bara huvudsatser med rak ordföljd. Uppsatserna innehåller tillsammans 40 syntaktiska

fel vilket är 11,3 % av alla fel. I genomsnitt har flickorna gjort 60 % av de här felen. Skillnaden är inte stor men den kan förklaras med att flickorna i min undersökning har använt mera komplexa satsstrukturer än pojkarna. Naturligtvis är skillnaderna mellan individer mycket stora.

Det som var svårt för elever var huvudsatsens ordföljd om satsen börjar till exempel med tidsadverbial (*på fritiden jag går, i midsommarafton jag och min pojkvän ska, i fritiden jag rider, nu jag studerar, en vecka sedan jag började*). Nästan varje elev hade gjort ett sådant fel i sin uppsats. Om bisatsen kommer före huvudsatsen hade många elever glömt att ordföljden är omvänd (*när vi har barnen vi måste*).

Det som orsakade några syntaktiska fel i min undersökning var bisatsens ordföljd och speciellt negationens placering. Det var överraskande att bara några hade vågat använda bisatser med negation i sina uppsatser vilket förklarar det att det inte finns mera fel med bisatsernas ordföljd. I den största delen av huvudsatser är negationens placering rätt. Också Marika Paavilainen (2011) har fått likadana resultat. Hon skriver i slutrapporten av svenska litteratursällskapets undersökning att grundskolelever har problem speciellt med negationens placering i verbkedjor (*att flickan inte kan simma*). Pojke 2 skriver i sin uppsats: *Jag vill inte en Audi eftersom det är inte kul*.

Enligt felanalys finns det tre elever med mycket felfria texter (F5, P5, P6). Texten av pojke 5 är så kort och enkel att felfriheten inte betyder mycket. Samtidigt finns det texter med mycket stora språkliga brister (F3, F6, F8 och P3, P7, P8). Andra texter innehåller också grammatiska problem men de här problemen stör inte läsningen.

## 6.4 Koherens och textbindning

Fast många elever har stora svårigheter med språkriktighet är nästan alla uppsatser koherenta och textbindning fungerar ganska bra. Det största problemet som stör läsare är brist på den logiska bindningen och uppsatser med bara korta och enkla huvudsatser. Eleverna använder alla bindningstyper i sina texter (tematisk, referentiell och logisk) men den logiska bindningen är ofta ganska ensidigt: största delen består av additiv bindning (med ordet *och*). Det finns också några kausala bindningar (*eftersom*) i

uppsatserna men inga temporala eller komparativa bindningar. Därför känns alla uppsatser inte lika koherenta men stora problem finns det inte. Texterna är till största delen lätta att följa.

Ett exempel på tematisk bindning i elevernas uppsatser är följande: *Jag har en pojkvän och vi bor tillsammans i ett stort hus. Vi har två hunden, en bulldog och en husky.* (F7) och *Jag har två barn, kille och tjej. Ni (de) heter Camilla och Aleks. Camilla är två år gammal och Aleks är ett år gammal.* (F2). Ibland är känt–ny -relation lite oklar och till exempel i satsen som (F8) *På fritiden jag går ut med mina hundar. Jag har två hundar.* är bindningen inte lyckad.

Ett exempel på den referentiella bindningen är *Jag ska köpa en nya BMW idag. Jag vill inte en Audi eftersom det är inte kul* (P2) och *Jag vill ha en katt också. Jag har alltid tyckte om djuren* (P1). Eleverna har lyckats använda den referentiella bindningen bra och det som ofta stör mera än brist på innehållsligt samband är språkfel.

I alla uppsatser finns det också logiska bindningar men i många uppsatser är de bara additiva (*och, också, eller*). Det som gör skillnader mellan uppsatsernas koherens är att bara några elever använder också andra logiska bindningstyper. Exempelen på den kausala bindningen finns det i några uppsatser: *Jag besöker min familj ofta, eftersom de bor i Tammerfors.* (F5), *Min man tycker laga mat, eftersom han är jätte god kock.* (F1).

Eleverna med felfria texter har också skrivit mest koherenta texter (F5, P6). Eleverna som har mycket stora problem med textbindning är samma elever som har haft stora svårigheter med språkriktighet. Flickorna 3 och 6 och pojkarna 3, 7 och 8 har de största problemen med textbindning och i vissa ställen är det svårt att förstå deras uppsatser.

## 6.5 Analysresultat

I min undersökning har jag bildat tre nivåkategorier enligt informanternas språkkunskaper vilket baserar sig på deras svenskspråkiga uppsatser: språkets omfattning, språkriktighet och textbindning.

Till den första kategorin (elever med bra språkkunskaper) hör två elever och gemensamt för dem är att deras uppsatser innehåller minst språkliga brister och språket som de använder är mångsidigare än de andra elevernas språk. Det finns en flicka och en pojke i

den här gruppen. Det finns också andra bra uppsatser men jag har bestämt mig för att ta med bara de här två eftersom de skiljer sig från andra så klart. Båda har lyckats bra med felfrihet och med språkets omfattning. De här elevernas uppsatser är koherenta och eleverna känner de viktigaste grammatiska reglerna.

Eleverna i den första kategorin har skrivit långa texter (P6 187 ord/ F5 145 ord) med bara några fel (P6 11.2 fel/100 ord/ F5 9.7 fel/100 ord). Också OVIX i båda texter är hög. Uppsatserna är välstrukturerade och koherenta. Båda elever har använt både enkla huvudsatser och mera komplicerade bisatser i sina uppsatser. De kan de viktigaste grammatiska reglerna fast de har gjort fel.

Eleverna med vanliga språkkunskaper hör till den andra gruppen. Det finns 9 sådana elever i min undersökning, 4 pojkar (P1, P2, P4, P5) och 5 flickor (F1, F2, F4, F7, F8). Den här är den största kategorin men elevernas språkkunskaper i den här kategorin är ganska likadana. Några har lyckats bra med felfrihet, andra med språkets omfattning. Fast den här gruppen inte är helt heterogen är det gemensamt för alla att deras språkkunskaper i svenskan har många brister. Å ena sidan kan de till exempel ha ett bra ordförråd men stora problem i grammatik.

Uppsatserna i den här kategorin innehåller mera fel i grammatiska grundstrukturer och samtidigt finns det mycket fel i ordens skrivform. Böjning av vanliga substantiv och verb kan orsaka problem men det syns att eleverna vet de viktigaste reglerna fast de ibland glömmer reglerna som de på andra ställen använder på ett riktigt sätt. Texterna är koherenta och de är lätta att följa med. Ordförrådet är smalare än i uppsatserna i den första gruppen. Längden av uppsatserna varierar mellan 99 och 166 ord och ordvariationsindex mellan 36,0 och 60,6. Till exempel pojke 1 har det lägsta OVIX-värdet i hela mitt material men samtidigt är hans uppsats mycket felfri och lång. Språkriktighet i den här gruppen varierar mellan 10,1 fel/100 ord (pojke 5) och 19,7 (flicka 8).

Eleverna i den tredje nivågruppen har dåliga kunskaper i svenskan och i den här gruppen finns det tillsammans 5 (F3, F6 och P3, P7, P8) elever. Texterna i den här gruppen innehåller mycket stora brister inom grammatik och ordförråd. Eleverna har till exempel stora svårigheter med verbböjning (*jag började dansar, jag göra, jag vil bor*)



och adjektivkongruens (*det är roliga*). Elevernas ordförråd var mycket smalt och därför kändes texterna ofta ensidiga och enkla. Också skrivform av många bekanta ord orsakade problem för dessa elever och ibland var det svårt att veta vilket ord eleven menar. Texterna var inte heller koherenta eftersom många hade använt bara enkla satsstrukturer och enkla bindningsmekanismer.

Gemensamt för eleverna i den här gruppen är alltså att deras uppsatser innehåller mycket stora språkliga brister och texterna inte är koherenta. Uppsatserna innehåller ofta engelsk- och finskspråkiga ord. Längden av uppsatserna varierar mellan 100 (P8) och 147 (F3) och OVIX varierar mellan 42,3 (P3) och 64,0 (P8). Språkriktighet varierar mellan 17,4 fel/100 ord (F6) och 19,8 fel/100ord (P3).

## 7 Attityder och motivation enligt dagböckerna

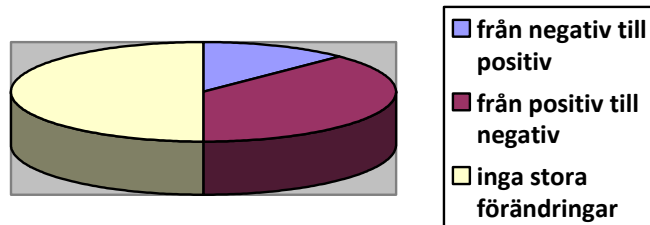
I det här kapitlet behandlar jag elevernas attityder i allmänhet och söker anknytningar och skillnader mellan elevernas olika intresse för svenskan. Jag koncentrerar mig också lite på elevernas svenskinlärningsmotivation.

Som jag diskuterade i teoriavsnittet har finska högstadieelever enligt många undersökningar en dålig attityd till svenska. Speciellt många gradu -avhandlingar i Finland har behandlat det här temat och till exempel Susanna Lehtonen (2010) skriver i sin avhandling att den största delen av högstadieeleverna inte är intresserade av att lära sig svenska och attityderna blir sämre från sjunde till nionde klass. Likadana resultat har fått också till exempel Katja Lempiäinen (2009) som berättar i sin gradu-avhandling att speciellt pojkarnas inställningar är mycket sämre än flickornas och att elevernas motivation oftast är instrumentalt: att få ett bra betyg är viktigast. Det finns också många sådana undersökningar som visar att högstadieelever vill lära sig svenska och svenskan inte är ett hatat skolämne. Till exempel Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011) skriver att den största delen av finska högstadieelever (årskurs 9) har en bra attityd till svenska. Också min undersökning visar att högstadieelevers attityd till svenska inte är bara bra eller dålig.

### 7.1 Från sjunde till nionde klass

Min undersökning visar att tendensen ofta är att eleverna har skrivit mycket flitigt i början av sjunde klass men senare blir kommentarerna kortare och också negativare. När kommentarerna blir kortare och oklarare kan det berätta om att eleven har förlorat sin motivation att lära sig svenska eller att studera i sin allmänhet. I sex dagböcker syns

det att elevens intresse för svenskan har gått ner under högstadiet.



Figur 7. Attitydens förändring under högstadietiden

Figuren 7 visar att inte alla har förlorat sin motivation att lära sig svenska under högstadiet och till exempel pojke 6 har skrivit att det var tråkigt att börja studera svenska i sjuan men nu, när han kan svenska, är det inte så tråkigt. Han tror i alla fall att han inte kommer att använda svenska i sitt liv eftersom till exempel i Sverige kan man också använda engelska. Han medger att det kan vara nyttigt att kunna svenska i framtiden, men att nyttan inte är stor. Den här framtidsaspekten syns bara i tre dagböcker men andra tycker att svenskan inte är speciellt viktigt i framtiden. I två dagböcker syns det klart att elevens intresse för svenskan har ökat. Det är naturligtvis bara 12,5 % av alla. Det finns också elever som har haft en dålig attityd redan i början av högstadiet och attityden har inte förändrat. Till exempel pojke 4 skriver att *svenska är ett ensidigt och tråkigt språk och det är svårt att hitta motivation.*

## 7.2 Elevernas åsikter om svenskundervisning

Den största delen av eleverna har inga starka attityder för eller emot själva svenskan. Det som många elever tycker mycket om i svenskundervisningen är olika spel och lek, till exempel att leka butik, titta på en film eller göra en gallup, men det finns också elever som tycker om olika traditionella undervisningsformer, till exempel att översätta texter och göra dialoger. Till exempel flicka 2 berättar att hon speciellt tyckte om att spela bingo, intervjua paret och spela olika språkspel och bara några gånger nämner hon några saker som var tråkiga på lektionen: *det var tråkigt att bara göra övningar.*

Speciellt många pojkar skriver i sina dagböcker att den roligaste saken i svensklektioner var lunchpauser och det som var tråkigt var till exempel att kolla läxor och lära sig nya ord. Fast den största delen av eleverna har skrivit både positiva och negativa tankar i sina dagböcker finns det också dagböcker, speciellt pojke 8, med den största delen negativa kommentarer (ingenting var roligt och att han inte hade lärt sig något).

Tendensen verkar vara att eleverna inte är speciellt intresserade av det svenska språket men rent negativa inställningar till svenskan finns det inte så många. Attityderna är ofta ganska neutrala men motivation fattas. Många elever skriver att de inte har negativa attityder till svenskan men samtidigt syns det att de inte är speciellt motiverade (*tråkigt, jag var trött, jag har huvudvärk och kan inte koncentrera mig, jag lärde att min kompis är allergisk mot äpplen, det var roligt att larva, jag fick mitt radergummi tillbaka, jag lärde mig hur jag borde bete mig under lunchpausen.*).

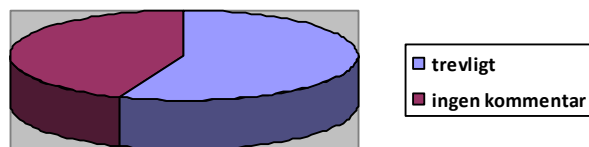
Det som var positivt var att svenskundervisningen också hade lyckats avskaffa fördomar. En elev skriver i slutet av sin dagbok att det har varit trevligt att studera svenska och att hans fördomar mot svenska har blivit mindre. Det syns att några elever har i alla fall problem med sina attityder: *den svenskspråkiga sången som vi lyssnade på var äcklig och motbjudande (P8), svensklektionen kändes som en vecka, det var roligt att lektionen slutade (P5).* Många kommentarer är i alla fall positiva (*det var roligt att lyssna på svenskspråkiga julsånger (F2, P6), Det var roligt att göra grupparbete och lyssna på andra presentationer (F1)*). Det var kanske en överraskning att så många elever kommenterade lärarpraktikanter i sina dagböcker. Det finns både negativa och positiva tankar om praktikanter men den största delen är tyvärr negativa.

Det finns också elever som har skrivit den största delen positiva kommentarer och till exempel flicka 1 har skrivit i sin dagbok att svenskstudiet i högstadiet har varit trevligt och att hon har lärt sig mycket. Hon skulle ha velat göra mera grupparbete och hon nämner många gånger att det var roligt att arbeta i grupp. Hon säger ingenting negativt gällande svenskundervisning och den största delen av kommentarerna är sådana som (*det var roligt att intervjuva paret, det var roligt att spela bingo och göra övningar*). Hon skriver också att några övningar var tråkiga och efter några lektioner skriver hon att hon inte lärde sig något nytt under lektionen. Det verkar vara så att flickan verkligen har tänkt på sin inläring och att hon medger om hon inte har lärt sig något.

Flicka 5 skriver i slutet av sin dagbok att hon den största delen har tyckt om att studera svenska på högstadiet och hon vill lära sig också mera svenska. Hon anser att hon har fått en bra basis för att lära sig mera i framtiden och hon tycker att det är ganska viktigt att kunna använda svenska. I slutet av dagboken skriver hon att svenskan var roligare än hon hade tänkt sig i början av studier. Flicka 7 skriver i slutet av sin dagbok att det har varit ganska roligt att studera svenska och alla nya uppgifter är alltid trevliga. Flicka 3 skriver att: *jag har alltid haft en bra attityd till svenska och jag vill lära mig tala svenska så mycket som möjligt. Också undervisningen har varit bra!*. Det finns också svenskspråkiga satser i några elevers dagböcker. En flicka nämner också att det har varit roligt att lära sig svenska eftersom nu kan hon förstå saker som är skrivna på svenska i Finland. Hon skriver ganska mycket saker som hon har lärt sig men i slutet av dagboken syns det att flickan inte mera orkar analysera sin inläring.

Eleverna som på något sätt har uttryckt i sina dagböcker att det har varit trevligt att lära sig svenska i högstadiet (mera än bara skrivit några detaljer som har varit roliga i svensklektion) är tillsammans 9.

Figuren 8 visar att 56 % av eleverna i min undersökning berättar att svenskundervisning har varit åtminstone *okej*.



Figur 8. Att lära sig svenska i högstadiet

Det som den största delen av eleverna skulle vilja göra mera i svensklektioner är speciellt par- och grupparbete och muntliga övningar där de själva kan använda svenska. Likadana resultat har fått också Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011: 28–29) som nämner att högstadieelever i nionde klass önskar till exempel mera pararbete och spel.

#### 7.2.1 Skillnader mellan kön

Flickorna försöker kanske mera glädja sina lärare eftersom nästan varje flicka skriver i slutet av sina dagböcker att det har varit roligt att lära sig svenska men samtidigt kan andra kommentarer vara irrelevanta (*jag skrattade, det var roligt att jag kunde sitta vid min kompis annars var det tråkigt, en elev ”gnäggade”*) och negativa (*jag tyckte inte om bild-uppgift, jag tycker inte om att vandra i klassen och intervju, jag lärde mig ingenting*). Två flickor och en pojke har själva tagit fram svenskans betydelse i framtiden och att det kunde vara nyttigt att kunna tala svenska i framtiden.

Till och med sju av åtta flickor uttrycker på något sätt i sina dagböcker att det har varit trevligt att lära sig svenska i högstadiet. Bara två av pojkarna har skrivit likadana tankar. Det finns både flickor och pojkar som berättar att de hade ett större intresse för svenskan i början av svenskstudier och nu har intressen gått ner. Det finns också mycket positiva kommentarer både i flickornas och i pojkarnas dagböcker. Pojkarna har oftare

skrivit irrelevanta kommentarer i sina dagböcker (t.ex. *jag lekte med stulen*) men sådana finns det också i flickornas texter.

### 7.3 Inlärningsmotivation

Enligt alla motivationsteorier hjälper en bra motivation för att lära sig till exempel ett nytt språk. Eleven har ofta inre motivation att lära sig ett nytt språk om han/hon tänker att det är nyttigt att kunna språket också i framtiden. För att kunna studera långsiktigt måste eleven ha inre motivation som också betyder att eleven är medveten om sin inlärnings och var han/hon kan använda språket i framtiden (Mustila 1990:7). Bara tre av alla elever (P6, F3 och F5) har kommenterat att det kanske skulle vara nyttigt att kunna svenska i framtiden. Andra har inte alls kommenterat saken eller de har skrivit att de inte kommer att behöva svenskan.

Den yttre motivationen syns i alla dagböcker och alla elever har försökt övertyga läraren att han/hon till exempel måste få kursbetyget 9 eftersom provet gick så bra. Till exempel pojke 8 skriver att han borde få kursbetyget 8 eftersom hans betyg i provet var 7+ och han har varit aktiv under lektionerna.

Om den allmänna långtidsmotivationen betraktas som synonym till attityd är det klart att den största delen av eleverna i min undersökning inte har motivation att lära sig svenska och deras attityd till svenskan är neutral. Det finns inte så många som skriver att de inte vill lära sig svenska men problemet är att de inte heller är motiverade för svenskstudier. Eleverna har ofta bara korttidsmotivation och motivationen består av yttre komponenter (betyg).

## 8 Samband mellan attityd och språkkunskaper – resultat

I det här kapitlet förklarar jag samband mellan attityd (motivation) och språkkunskap enligt tre kategorier som jag har skapat. I praktiken fungerar det så att jag betraktar om eleverna i en och samma språknivåkategori har gemensamma attityder till svenska språket.

### 8.1 Elever med bra språkkunskaper

Min undersökning visar att eleverna i den första gruppen har också ganska bra attityd till svenskan och de anser att svenskundervisning i högstadiet har varit bra. Båda elever (flicka 5 och pojke 6) har skrivit den största delen positiva kommentarer i sina dagböcker och kommentarerna är mångsidiga och omfattande. Båda har analyserat sin inläring och de har också vågat skriva om de inte har lärt sig något (*lärarpraktikanten var ganska dålig och allt var luddigt och "gick förbi"*).

Pojkens attityd till svenska har blivit bättre under högstadietiden och flickans attityd har inte förändrats mycket. Båda skriver att det till största delen har varit trevligt att lära sig svenska och de tar också hänsyn till framtidsaspekten. Flicka 5 skriver att *"jag vill lära mig tala och använda svenska i framtiden och jag anser att det är ganska viktigt"*. Hennes motivation är alltså också inre och bara ett bra betyg räcker inte till henne. Pojke 6 tror inte att han absolut kommer att använda svenska i framtiden men också enligt honom kan det vara nyttigt att kunna läsa svenskspråkiga texter i framtiden. Å ena sidan tror han att han alltid kommer att använda engelska i stället för svenska och därför är det inte nödvändigt att kunna svenska men å andra sidan betonar han svenskundervisningens betydelse till kulturkunskaper. Fast pojke 6 inte ser svenskan som mycket viktigt ämne förstår han svenskundervisningens fördelar.

Gemensamt för båda elever är att de har tänkt på svenskans betydelse i sitt liv och framtiden. Det är viktigt att kunna analysera sin inläring och det kräver också inre motivation.



## 8.2 Elever med vanliga språkkunskaper

Det som kommer ofta fram i dessa elevers dagböcker är att kommentarerna är korta och eleverna argumenterar inte varför lektionen till exempel var ”tråkig”. Eleverna verkar vara motiverade men motivation är oftast yttre och betygets roll är stor (*jag hoppas att jag får 8 eftersom jag har gjort mitt bästa och varit aktiv under lektionerna*). Den största delen av kommentarerna är sakliga vilket berättar att de tar dagbokprojektet på allvar. Det finns också några undantag (*jag var hungrig, jag var trött och allt var så tråkigt men lunchpausen räddade mig*). Speciellt flickorna skriver ofta att ”*allt var roligt*” men de analyserar saken inte grundligare.

Nästan alla dessa elever har skrivit att det har varit trevligt att studera svenska men de kommenterar inte om de till exempel tror att de kommer att använda svenska i framtiden. Det finns också ett undantag, pojke 4, som uttrycker sin negativa ställning till svenska: *svenskan är ett ensidigt och tråkigt språk och det är svårt att hitta motivation*. Samma pojke skriver också många positiva kommentarer, till exempel *jag tror att betygen 10 eller 9 beskriver min svenskkunskap bäst. Det är främmande för mig att skriva på svenska men annars tror jag att jag kan de här sakerna bra*. Han skriver också att svenskundervisning i högstadiet har varit bra. Man kan inte alltså säga att hans attityd bara är dålig. Han har tänkt på sin inläring men motivation verkar vara bara betygsorienterad. Enligt andra elever har svenskan i högstadiet varit *okej* och *ganska roligt* och *det har varit mera positiva än negativa stunder*.

Dessa elever har också velat ge tips för lärare: *det är viktigt att börja och sluta lektionerna på ett trevligt sätt, det skulle ha varit kul att göra mera grupparbeten och inte bara vanliga uppgifter*. Det berättar att elever har tänkt på svenskundervisning och hur man kan förbättra den.

Fast eleverna inte alltid brukar förklara djupare sina tankar (t.ex. varför något var tråkigt) har de oftast har en känsla att de har lärt sig nya saker (*jag lärde mig naturord, hur man använder ordet att, hobbyer på svenska, ordföljd, kläder och mat på svenska, att jämföra adjektiv, prepositioner...*). Eleverna tänker att de har lärt sig både grammatik och ordförråd och många betonar också inläring av kultur (*jag lärde mig om: Färöarna, Björk, Island...*).

Det finns ganska stora skillnader mellan pojkarnas och flickornas kommentarer. Pojkarna har skrivit mera osakliga och korta kommentarer och det syns att de inte alltid orkar analysera sin inläring eller svensklektion i allmänhet. Flickorna skriver mera exakt vad de har lärt sig och de är mera motiverade för att få ett bra betyg i svenskan. I alla fall finns det inga stora problem i elevernas attityder i den här gruppen. Eleverna är inte speciellt motiverade men svenskan verkar vara bara ett skolämne som har både positiva och negativa sidor.

### 8.3 Elever med dåliga språkkunskaper

Gemensamt för eleverna i den här gruppen är att deras kommentarer i dagboken är korta och när de skriver vad de har lärt sig är svaret oftast *nya ord* eller något irrelevant som *jag lärde mig att vara läkare*. Enligt deras kommentarer har några lärt sig bara enstaka (ibland felaktiga) ord liksom *rök* och *en brev*. Också i den här gruppen har flickorna skrivit längre kommentarer och de har försökt förklara sin inläring mera och skriva sakliga kommentarer. Både pojkarna och flickorna har problem att betrakta sin inläring och det finns inga kommentarer gällande svenskans roll i framtiden. En flicka skriver att svenskan har varit trevligare än hon hade tänkt på i början av sina svenskstudier (F6) och enligt en annan flicka har hennes attityd till svenskan alltid varit bra (F3). Flickorna i den här gruppen oroar sig också för sina betyg fast det syns att motivation eller attityd inte är mycket bra. Till exempel flicka 3 skriver efter många lektioner att allt var tråkigt och att hon hade lärt sig bara ett nytt ord men i andra ställen försöker hon övertyga läraren varför hon borde få ett bra betyg. Kommentarer av flicka 3 har blivit mycket positivare från sjunde till nionde klass.

Pojkarnas kommentarer är ofta lite osakliga (*jag lärde mig att svenskarna tror att vi finländare tycker om Volvo*) och gemensamt för dem är att de kanske inte alls förstår vad de borde skriva i dagboken eftersom kommentarerna är så oklara (många ”?” och ”–”). Det syns speciellt i uppsatsen av pojke 3. En annan möjlighet är att deras inlärningsmotivation bara är så dålig. En pojke skriver till exempel att: *jag förstår egentligen inte vad jag borde skriva här men svensklektionerna i högstadiet har varit drägliga eller något sådant* (P7). Alla tre pojkar med dåliga språkkunskaper har alltså

mycket stora problem med motivation. Gränserna mellan de här pojkarna och andra elever är stora och pojkarna har inte alls lyckats beskriva sin inläring (*jag lärde mig att jag inte kan köpa en klubba i Sverige utan pengar, jag lärde mig att Kassu tänker att Anni är den vackraste flickan* (P8)). Kommentarererna av pojke 8 har blivit länge och sakligare från sjunde till nionde klass.

Ingen elev i den här gruppen har skrivit rakt att de inte vill lära sig svenska eller att deras attityd till svenskan är dålig men brist på motivation syns. Eleverna är inte intresserade av svenskan.

## 9 Slutdiskussion

I det här arbetet har jag analyserat högstadieelevers skriftliga språkkunskaper i svenskan och jämfört deras språkkunskaper med attityder och motivation att lära sig svenska. Jag anser att min undersökning gav ny viktig information om hur elevernas attityder och motivation korrelerar med deras skriftliga språkkunskaper. Jag hoppas att min undersökning innehåller nyttig information som kan användas som hjälpmedel i språkundervisning.

Min första forskningsfråga var hurdana attityder eleverna har till svenskan och svenskundervisningen. Eleverna är inte speciellt intresserade av det svenska språket men det finns inte heller rent negativa inställningar till svenskan. Eleverna skriver att de inte har negativa attityder till svenskan men eleverna tycker inte att svenskan är ett mycket viktigt skolämne. Dagbokskommentarerna berättar ofta att det är svårt att hitta motivation att lära sig svenska.

I sex dagböcker syns det att elevens intresse för svenskan har gått ner under högstadiet. Det finns också elever som har hittat sitt intresse för svenskan lite senare. Till exempel flicka 6 skriver att svenskan i högstadiet har varit roligare än hon hade först tänkt sig.

Min andra forskningsfråga var hurdan elevernas motivation att lära sig svenska är. Som jag redan har nämnt är den största delen av elevernas motivation yttre och betygets betydelse är viktig för alla elever. Den här korttidsmotivationen syns i varje dagbok. Några elever har till exempel skrivit att de vill få ett bra betyg i svenskan eftersom de vill få en viss studieplats efter gymnasiet. Det finns också elever (F3, F5, P6) som tar fram svenskans betydelse i framtiden. Till exempel flicka 5 skriver i sin dagbok att hon har fått en bra basis för att lära sig svenska mera i framtiden och hon tycker att det är ganska viktigt att kunna använda svenska. Flicka 4 är glad att hon nu kan förstå svenskspråkiga texter i Finland. I det här fallet kan man säga att motivation också är inre eftersom det att hon kan förstå svenska är belönande i och för sig.

Med den tredje forskningsfrågan ville jag klargöra om det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas attityd och motivation. Flickorna i alla

språkkunskapskategorier skriver ofta att det är trevligt att studera svenska och att deras attityd till svenskan är neutral eller bra. Deras kommentarer är sakliga och relevanta och de vill visa läraren att de har satsat på svenskan. Hos pojkarna betyder den dåliga språkkunskapen också dålig motivation. De här pojkarna orkar inte alls försöka och kommentarerna är ofta irrelevanta. Hos pojkarna finns det alltså ett mycket stort samband mellan språkkunskap och intresse för svenskan.

Det finns inga stora skillnader mellan flickornas och pojkarnas motivation och varje elev har åtminstone lite yttre motivation att lära sig svenska eftersom alla har skrivit att de skulle vilja få ett visst betyg i svenskan och det finns ingen pojke eller flicka som inte alls har orkat analysera sin inläring i dagbok. Den yttre motivationen syns mera i pojkarnas dagböcker och det verkar vara bara betyg som motiverar dem.

Till sist ville jag redogöra för hur attityder och motivation korrelerar med elevens språkliga kunskaper. Eleverna med bra språkkunskaper har motivation att lära sig svenska och enligt dagböckerna finns det både yttre (betygsinriktad) och inre (framtidsperspektiv) motivation. Eleverna med inre motivation har tänkt på svenskans betydelse i sin framtid.

Enligt elevernas dagböcker är deras ställning till svenskan inte så dålig och till exempel inte sämre än till andra skolämnen. Naturligt kan det vara så att eleverna inte har vågat skriva alla sina tankar. Svenskan verkar inte vara ett hatat skolämne men inte heller speciellt omtyckt. Flickorna brukar ha en bättre attityd till svenskundervisning än pojkarna. Likadana resultat har till exempel Lehti-Eklund & Green-Vänttinen (2011) och Tuokko (2011) fått. Det finns bara några kommentarer i dagböcker som direkt är inriktade på själva svenska språket och speglar en dålig attityd till svenskan.

Enligt min undersökning har eleverna med dåliga språkkunskaper också en dålig motivation att lära sig svenska. Det syns inte vad orsaken till den dåliga motivationen är men dagböckerna visar att många elever har en dålig attityd till svenskan redan när de börjar högstadiet. Enligt några elever är det onödigt att lära sig svenska eftersom de inte kommer att behöva svenskan i framtiden.

Det finns också korrelation mellan en stor mängd fel och brist på motivation. Eleverna som har gjort mest fel i sina uppsatser (P3, P7, P8) har också problem med sin

motivation. Pojke 3 har skrivit mera kommentarer i början av sjuan men under högstadiet har kommentarerna blivit mycket korta. Det som enligt honom var roligt var lunchpauser och det som var tråkigt var till exempel att kolla läxor och lära sig nya ord. Han hade ofta skrivit att ingenting var roligt och att han inte hade lärt sig något. Pojkarna 7 och 8 har haft problem med sina attityder och motivation under hela högstadietiden och pojke 8 har till exempel skrivit att *den svenskspråkiga sången som vi lyssnade på var äcklig och motbjudande* och det finns också andra osakliga kommentarer: *det var roligt att lektionen slutade*. Gemensamt för pojkarna 7 och 8 är att deras kommentarer har blivit positivare under högstadietiden. Hos flickorna hade flicka 3 gjort mest fel men hennes attityd till svenskan är mycket bättre än pojkarnas. Hon skriver att hon alltid har haft en bra attityd till svenska och att hon också i framtiden vill lära sig mera svenska.

Resultat av min undersökning följer andra tidigare undersökningar och till exempel enligt Tuokko (2001) korrelerar högstadielevs studief framgång i svenskan ganska tydligt med attityder. Attityderna till svenskan är inte så dåliga som tidigare men svenskan är inte heller ett speciellt omtyckt skolämne. Tuokko (2001) skriver i sin undersökning att flickor ofta är mera intresserade av svenskan än pojkar och samma tendens syns också i resultat av min avhandling. Hos pojkarna i min undersökning finns det ett stort samband mellan elevens språkkunskap och attityd men hos flickorna är sambandet inte så klart. Det som syns är att eleverna som har kunnat analysera och kommentera sin inläring bra har också bättre språkkunskaper i svenskan än eleverna med korta och oklara kommentarer. Enligt Eccles et al. (1993) minskar elevers inlärningsmotivation ofta när de blir äldre och också yttre motivationsfaktorer blir viktigare. Det syns också i min undersökning och 6 av 16 elever har tappat sin motivation att lära sig svenska från sjunde till nionde klass.

Det som jag vill betona är att jag bara har granskat elevernas skriftliga språkkunskaper och inte tagit ställning till deras muntliga språkkunskaper. Min metod fungerade bra men för att få information om elevernas språkkunskaper i sin helhet måste man också ta hänsyn till muntlig kommunikation. Läroplanens grunder i grundskolan i Finland (2004) betonar elevers muntliga språkkunskaper och att eleven ska lära sig att klara sig i praktiska talsituationer både i och utanför skolan. Därför är det viktigt att ta hänsyn till

att jag inte har haft en möjlighet att granska elevernas muntliga färdigheter. När jag talar om elevernas språkkunskaper i svenskan menar jag bara deras skriftliga kunskaper.

Att undersöka elevernas attityder med hjälp av deras dagboktexter gav mig mycket viktig information om deras intresse för svenska. Jag anser att jag fick veta sådant som eleverna inte brukar säga i en direkt diskussion eller intervju. Min undersökning är speciell eftersom jag har koncentrerat mig på både elevernas språkkunskaper och attityder och jag har närmat mig temat från en ny synvinkel.

Det som jag också vill ta fram är att så många elever har skrivit att det som speciellt var negativt i svenskundervisning var dåliga lärarpraktikanter. Det skulle vara nyttigt att undersöka elevers attityder till lärarpraktikanter för att kunna utveckla lärarutbildning.

I framtiden skulle det vara nyttigt att skriva likadana dagböcker också i andra skolämnen och jämföra till exempel attityder mellan svenska och andra skolämnen. Samtidigt när forskaren får veta något nytt om elevers attityder och motivation får eleven tänka på sin egen inläring. Det skulle också vara intressant att undersöka elevernas språkkunskaper på basis av andra faktorer än bara skriftliga uppsatser. Man kunde också intervjua elever och fråga direkt hurdana attityder de har till svenskan och sedan jämföra resultaten med dagböckernas kommentarer.

# Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Andersson, Helena, 2002: *Svenska som första- och andra språk – en jämförande studie av texter från skolår 9*. (Svenska i utveckling NR 18). Uppsala: Uppsala universitet.
- Aunola, Kaisa, 2002: Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. I: Salmela-Aro & Nurmi (Red.). *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. (2002). Keuruu: PS-kustannus. Otava. 105-126.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian, 2004: *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University.
- Björk, Lennart, 2001: Skrivprocessen och främmande språk. I: *Språkboken*. Stockholm: Skolverket.
- Börestam, Ulla & Huss, Leena, 2001: *Språkliga möten: tvåspråkighet och kontralingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Canale, Michael, 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards & Schmidt: *Language and communication*. London: Longman.
- CEFR, *Gemensam europeisk referensram för språk*, 2007. Stockholm: Skolverket.
- Dörnyei, Zoltan, 1994: *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. The Modern Language Journal, 78, 3. 273-284.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H., 1993: *Negative effects of traditional middle schools on student's motivation*. Elementary School Journal, 93, 553-574.
- Gardner, Howard, 1983: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Giota, Joanna, 2002: *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. En litteraturöversikt. Göteborgs universitet: Pedagogisk Forskning I Sverige, Årg 7, Nr 4, 279-305. (20.11.2013.) <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota.pdf>
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L.G., 2008: *Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students*. Educational and Psychological Measurement, 68, 862-880.
- Gumperz, John & Hymes, Dell, 1972: *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt.
- Hildén, Raili, 2000: *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.



- Huhta, Ari, 1993: Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. I: Takala, Sauli: *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hultman, Tor & Westman, Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Jenner, Håkan, 2004: *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Myndigheten för Skolutveckling. Forskning I Fokus, Nr 19
- Kortelainen, Tiina, 1989: *Högstadiееlevs attityder till svenska*. Uleåborg: Oulun yliopisto
- Koskenranta, Riikka, 2012: “*Jos vaikka muutan Ruotsiin, tai en tiä meen naimisiin ruotsalaisen kanssa*” – inställning och motivation gentemot svenskinläring hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahtinen, Sinikka, 1998: *Genuskongruens och genus i finska gymnasisters inläraarsvenska*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahtinen, Sinikka, 2011. I: *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare*. Projektets slutrapport. Svenska litteratursällskapet I Finland. S. 6.
- Laine, Eero, 1978: *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa*. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys.
- Larsson, Kent & Forsberg, Karin, 1978: *Test och testdata. Språktest använda inom projektet textstruktur och språkfärdighet hos skolelever*. Uppsala: FUMS-rapport 64.
- Larsson, Kent, 1979: *Elevtexter: en materialbeskrivning från projektet ”textstruktur och språkfärdighet hos skolelever*. Uppsala: FUMS-rapport 66.
- Larsson, Kent, 1984: *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lauren, Ulla, 1991: *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever: en studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M., 2011: *Svenska i finska grundskolor*. Nordica Helsingensia nr 27. Helsingfors universitet, Helsingfors.
- Lehtonen, Susanna, 2010: *Man behöver svenska bara för att köpa snus. Högstadiееlevs attityder till svenska och attitydförändring med hjälp av autentiska kulturupplevelser*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lempiäinen, Katja, 2009: *Om motivation och attityder hos högstadiееlever att lära sig svenska i två finska skolor*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Lundgren, M. & Lökhölm, K., 2006: *Motivationshöjande samtal i skolan - att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Maslow, Abraham, 1970: *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mattfolk, Leila, 2011: *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- McLaughlin, Barry, 1985: *Second-language acquisition in childhood. 2, School-age children*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum Associates.
- Melin, L. & Lange, S., 2000: *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Mustila, Eero, 1990: *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Nyström, Catharina, 2001: *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Oxford, R. & Shearin, J., 1994: *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework*. *The Modern Language Journal*, 78, 1. 12-28
- Paavilainen, Marika, 2011: *Inläring av svenskans morfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadielärover I: På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärover*. Projektets slutrapport. Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Peltonen, Matti, 1981: *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Juva: WSOY.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, Carl, 1960: *Cognitive, Affective and behavioral components of attitudes*. New Haven: Yale University Press.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P., 1992: *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.
- Pienemann, Manfred, 1998: *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Ruohotie, Pekka, 1982: *Aikuisen opiskelumotivaatio*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Seppälä, J. & Vesänen, M., 2012: *Att lära sig skriva och tala på svenska. Skriftliga och muntliga språkfärdigheter i svenskan hos finskspråkiga högstadielärover*. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Sundman, Marketta, 1998: *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Takala, Sauli, 1973: *Kielitaidon mittaaminen*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Teleman, Ulf, 1979: *Språkrätt: Om skolans språknormer*. Lund: LiberLäromedel.

- Tiittula, Liisa, 1993: Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, Sauli: *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tornberg, Ulrika, 2007: *Språkdiraktik*. 3 uppl. Malmö: Gleerups.
- Tuokko, Eeva, 2001: *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomela, Veli, 2001: *Tvåspråkig utveckling i skolåldern. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Stockholm. Stockholms universitet.
- Utbildningsstyrelsen: Läroplanens grunder 2004. (21.10.2012.)  
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Valette, R.M & Disick, R.S, 1972: *Modern language performance, objectives and individualization*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Viberg, Åke, 1987: *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wilkins, D.A, 1976: *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänt i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet.

# Bilaga 1

2011 - 2012

Mitä tunnilla tehtiin? (3 asiaa)	Mitä opin?	Mikä oli kivaa?	Oma/muiden käytös?
3.10.2011 pelattiin bingo, mentiin kappale läpi	että islannissa ei oo kouluruokaa	bingo	oli vähän melua muuten ok
5.10.2011 kyseltiin ruokia, nägon, nägot, några,	någon, något, några	ku sai kiertää kyselemässä ruokia	ihan hyvä
10.10.2011 tarkistettiin läksyt, kyseltiin televisioista, kysymys sanoja + vilka	kysymys sanoja, vilka, vilket, vilken	kun sai kiertää kyselemässä telkkarista	Ok
12.10.2011 luettiin lehteä, mentiin media sanoja, tarkistettiin läksyt	Islannista kaikkee	kun sai luke lehteä	Hyvä.

## Bilaga 2

### PARI SAMAA VLAASTEEN RUOTSWOIKELUSTA...

Suhteellisen mukavaa on ollut ja ennakkoluulat ruotsin kieltä ja varsinkin ruotsalaisia kohtaan ovat vähentyneet. 7. luokan alussa ruotsin aineittaminen tuntui tylsältä mutta nyt kun osaan jo ruotsia, itse oppiminen ei enää minikään tylsistytä. Siltikin olen yhä sitä mieltä, että en koskaan tule ruotsia käyttämään sillä vaikka Ruotsiin menisin, käyttäisin siellä enemmän englantia. Ruotsin ymmärtäminen luettuna saattaa olla hyötynä tulevaisuudessa mutta tämäkin hyötynä jää todennäköisesti hyvin pieneksi. Mutta kai näistä vuosista on kuitenkin Ruotsin kulttuuritietämykseni kannalta ollut hyötynä.

## Bilaga 3

### "Mitt liv om tio år"

Jag studerar för att bli en läkare. Jag har en flickvän och jag bor i Helsingfors med hon.

Vi har en hund och jag går till agility med den. Också jag jobbar på en affär efter skolan. Den är mycket jobbig men jag tycker om gör den. På fritiden jag går till bio och hänger ute med kompisar.

Jag också går på krav maga praktisk.

Min syster är en lärare och min bror studerar för att bli en veterinär. Mina föräldrar bor i Tammerfors och jag går se dem på sommarloverna. Om jag har tid, jag spelar dataspel och slår på hem, men min flickvän inte tycker om den och hon ofta tar mig med henne till jogga.