

VASA UNIVERSITET  
Humanistiska fakulteten  
Institutionen för nordiska språk

Annika Kattilakoski

Användningen av stimulusord och begreppsdiskussion i  
språkbadselevernas skriftliga uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9

Avhandling Pro gradu i svenska språket  
Vasa 2009

TABELLER	3
FIGURER	3
BILAGOR	3
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	8
1.3 Material	10
1.4 Metod	11
2 UNDERVISNING I SPRÅKBAD	13
2.1 Undervisning i biologi och geografi enligt läroplaner	13
2.2 Ämnesundervisning i språkbad	16
2.3 Skrivundervisning i språkbad	18
2.4 Könsspecifika drag	20
3 BEGREPP	22
3.1 Begreppsutveckling	23
3.2 Begreppssystem	24
3.2.1 Logiskt begreppssystem	25
3.2.2 Satellitsystem	27
3.2.3 Biologiska klassifikationer	28
4 SPRÅKBADSELEVERNAS ANVÄNDNING AV GIVNA STIMULUSORD	30
4.1 Användningen av stimulusord i årskurs 3	30
4.2 Användningen av stimulusord i årskurs 6	34
4.3 Användningen av stimulusord i årskurs 9	37

4.4 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9	39
4.4.1 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 3	39
4.4.2 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 6	41
4.4.3 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 9	43
4.5 Sammanfattning	45
5 BEGREPPSANALYS OCH -DISKUSSION KRING SPRÅKBADSELEVERNAS STIMULUSORD	49
5.1 Användningen av beskrivningar kring stimulusordet <i>vädret</i>	50
5.2 Användningen av över-, under- och sidobegrepp kring stimulusordet <i>vattendragen</i>	59
5.2.1 Användningen av över- under- och sidobegrepp	59
5.2.2 Användningen av begreppet vatten	65
5.3 Användningen av under- och sidobegrepp kring stimulusordet <i>växterna</i>	67
5.4 Användningen av under- och sidobegrepp kring stimulusordet <i>djuren</i>	74
5.5 Sammanfattning	81
6 SLUTDISKUSSION	86
LITTERATUR	90

## BILAGA

Bilaga 1. Uppsatsanvisningen med stimulusord	93
--	----

## FIGURER

Figur 1. Exempel på logiskt begreppssystem	26
Figur 2. Struktur i ett satellitsystem med stimulusordet <i>vädret</i> som centralnod	28
Figur 3. Klassifikation av djurriket	29
Figur 4. Satellitsystem med stimulusordet <i>vädret</i> som centralnod i årskurs 3	51
Figur 5. Satellitsystem för stimulusordet <i>vädret</i> som centralnod i årskurs 6	54
Figur 6. Satellitsystem för stimulusordet <i>vädret</i> som centralnod i årskurs 9	56
Figur 7. Klassificering av stimulusordet <i>vattendragen</i>	60
Figur 8. Begreppssystem med begreppet <i>hav</i> som överbegrepp och begreppet <i>sjö</i> som underbegrepp för stimulusordet <i>vattendragen</i>	61
Figur 9. Begreppssystem med begreppen <i>hav</i> och <i>insjö</i> som överbegrepp och begreppen <i>sjö</i> och <i>älv</i> som underbegrepp för stimulusordet <i>vattendragen</i>	62
Figur 10. Begreppssystem med begreppen <i>hav</i> och <i>insjö</i> som överbegrepp och begreppen <i>sjö</i> , <i>å</i> och <i>flod</i> som underbegrepp för stimulusordet <i>vattendragen</i>	65
Figur 11. Klassifikation av växtriket	68
Figur 12. Begreppssystem med stimulusordet <i>växterna</i> i årskurs 3	69
Figur 13. Begreppssystem med stimulusordet <i>växterna</i> i årskurs 6	70
Figur 14. Begreppssystem med stimulusordet <i>växterna</i> i årskurs 9	73
Figur 15. Klassifikation av djurriket	75
Figur 16. Begreppssystem med stimulusordet <i>djuren</i> i årskurs 3	76
Figur 17. Begreppssystem med stimulusordet <i>djuren</i> i årskurs 6	78
Figur 18. Begreppssystem med stimulusordet <i>djuren</i> i årskurs 9	79

## TABELLER

Tabell 1. Medellängden i uppsatserna	11
Tabell 2. Användningen av stimulusord hos språkbadslever i årskurs 3	30
Tabell 3. Användningen av stimulusord hos språkbadslever i årskurs 6	34
Tabell 4. Användningen av stimulusord hos språkbadslever i årskurs 9	37
Tabell 5. Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 3	39

Tabell 6. Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 6	41
Tabell 7. Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 9	43
Tabell 8. Användningen av stimulusord i alla årskurser	45
Tabell 9. Användningen av stimulusord hos flickor och pojkar	47



---

**VAASAN YLIOPISTO****Humanistinen tiedekunta**

<b>Laitos:</b>	Pohjoismaisten kielten laitos
<b>Tekijä:</b>	Annika Kattilakoski
<b>Pro gradu -tutkielma:</b>	Användningen av stimulusord och begreppsdiskussion i språkbadslevernans skriftliga uppsatser i årskurserna 3, 6 och 9
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Ruotsin kieli
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2009
<b>Työn ohjaaja:</b>	Christer Laurén ja Siv Björklund

---

**TIIVISTELMÄ**

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut ja analysoinut kielikylpyoppilaiden kirjoitelmia vuosikursseilla 3, 6 ja 9. Tutkimusaineisto kuuluu projektiin *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* ja sisältää yhteensä 344 ainetta, joista 116 on vuosikurssilta 3, 119 ainetta on vuosikurssilta 6 ja 109 ainetta vuosikurssilta 9. Kielikylpyoppilaille on tehtävänannon yhteydessä annettu kuusi tukisanaa; *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren ja människan*, joita he ovat vapaasti saaneet käyttää kirjoitelmissaan.

Tarkoitukseni oli saada selville, käyttävätkö kielikylpyoppilaat annettuja tukisanoja kirjoitelmissaan, ja jos käyttävät niin mitä tukisanoja. Lisäksi tarkastelun kohteena oli, käyttävätkö kielikylpyoppilaat tukisanojen sijasta muita ilmaisuja. Analysoin mitä tukisanoja kielikylpyoppilaat ovat kirjoitelmissaan käyttäneet sekä tarkastelin käsitejärjestelmiä apuna käyttäen millaisia ilmaisuja kielikylpyoppilaat ovat käyttäneet tukisanojen sijasta.

Aineiden analysointi paljasti, että kaikilla vuosikursseilla käytetään tukisanoja. Sanat *marken, växterna, människan* ja *djuren* ovat neljä eniten käytettyä tukisanaa kaikilla vuosikursseilla, kun taas sana *vattendragen* käytetään vähiten jokaisella vuosikurssilla. Kaikilla vuosikursseilla käytetään myös muita ilmaisuja tukisanojen *vädret, vattendragen, växterna* ja *djuren* sijasta. Oppilaat käyttivät tukisanan *vädret* sijasta kuvailevia ilmaisuja, tukisanan *vattendragen* sijasta ylä-, ala- ja vieruskäsitteitä sekä tukisanojen *vaxterna* ja *djuren* sijasta ala- ja vieruskäsitteitä. Oppilaat käyttävät kirjoitelmissaan muita ilmaisuja tukisanojen sijasta spontaanisti. Tutkimukseni osoitti, että kielikylpyoppilaat vuosikurssilla 6 käyttävät eniten sekä tukisanoja että muita ilmaisuja tukisanojen sijasta. Vuosikurssien 3 ja 9 välillä ei ole suuria eroja tukisanojen käytössä, mutta vuosikurssilla 3 kielikylpyoppilaat käyttävät enemmän tukisanoja korvaavia ilmaisuja kuin vuosikurssilla 9. Tukisanojen käytössä ei ilmennyt eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta tytöt käyttävät enemmän ja monipuolisemmin korvaavia ilmaisuja kaikilla vuosikursseilla.

---

**AVAINSANAT:** språkbad, stimulusord, begreppssystem, begreppsutveckling





## 1 INLEDNING

### 1.1 Bakgrund

I ett officiellt tvåspråkigt land, som i Finland, kan det finnas fler möjligheter för den som behärskar båda inhemska språken. Speciellt längs västkusten är det viktigt att kunna svenska till exempel för att få en tjänst. Då man kommer från en finskspråkig familj kan det vara svårt att nå funktionella kunskaper i svenska språket genom en traditionell svenskundervisning. I språkbadet är målet funktionell tvåspråkighet dvs. att eleverna lär sig att tala, skriva och läsa på språkbadsspråket vilket är möjligt eftersom undervisningsspråket redan på daghemsnivå är svenska (se t.ex. U. Laurén 2003: 150). En av de viktigaste principerna i språkbadet är att eleverna får ämnesundervisning på språkbadsspråket dvs. på ett språk som inte är deras modersmål (Puskala 2005: 241).

Den första språkbadsgruppen i Finland startade vid Kapellbackens finska daghem i Vasa år 1987 (C. Laurén 1998: 82). Språkbadet i Finland baserar sig på den kanadensiska modellen med tidigt fullständigt språkbad som börjar redan på daghemsnivå och är det vanligaste och framgångsrikaste språkbadsprogrammet (C. Laurén 1998: 24). Huvudprincipen i språkbadsprogrammet är att språkbadsläraren använder endast ett språk både i klassrummet och utanför det när hon eller han kommunicerar med språkbadseleverna. En viktig utgångspunkt i språkbadet är att språkbadsspråket används som kommunikationsmedel i en stor andel av undervisningen från daghemsnivå till och med årskurs 9 (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 3). Språkbadsundervisningen ges mest i omfattande temahelheter och viktigt i språkbadet är en elevcentrerad undervisning där eleverna själva får vara aktiva och självständiga (Buss & Mård 1999: 17 – 19). Enligt språkbadsprogrammets principer ska elevernas förstaspråk utvecklas till samma nivå som hos elever i vanlig undervisning (U. Laurén 2003: 150).

Det är intressant att betrakta skolelevers skriftliga produktion samt deras skriftliga utveckling. En elev kan lätt lära sig att skriva medan en annan kan ha stora inlärningssvårigheter.

Speciellt språkbadslevers skriftliga färdigheter och utveckling i språkbadspråket är ett intresseväckande tema. När man börjar på daghemmet med inga kunskaper i språkbadspråket är det naturligt att språket och ordförrådet utvecklas mycket från daghemsnivå till högstadienivå. Därför är det intressant att se hur speciellt språkbadslever utvecklas skriftligt under skolåren.

## 1.2 Syfte

Syftet med min avhandling pro gradu är att undersöka språkbadslevers skriftliga produktion inom projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* (före år 2008/2009 var namnet *Språkbad – interaktion och kognition*) som genomförs av institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Målet med projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* är att undersöka och karakterisera elevernas ämnesspecifika kunskaper och begreppsstrukturer i svenskt språkbad. (Puskala 2005: 241.)

I min avhandling pro gradu undersöker jag uppsatser som är skrivna av 344 språkbadslever i årskurserna 3, 6 och 9. Eleverna har fått som uppgift att skriva om rubriken "*Nu blir det vinter i Finland*" och i samband med uppgiften har givits sex stimulusord. Först koncentrerar jag mig i min avhandling på språkbadslevers användning av givna stimulusord. Med stimulusord menar man ord som har givits som ledtrådar, dvs. nyckelord, till uppgiften för att hjälpa eleverna med temat. Ordet stimulusord används också i övriga undersökningar inom projektet (Puskala 2005: 241). I avsnitten 4.1, 4.2 och 4.3 analyserar jag om eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder de givna stimulusorden och vilka av dem de i olika årskurser använder. I avsnitt 4.4 fokuserar jag även på den könsspecifika användningen av stimulusord i alla årskurser. Jag analyserar användningen av stimulusord med hjälp av tabeller och kartlägger också möjliga skrivfel som eleverna har i stimulusordet. Jag betraktar användningen av stimulusord skilt i alla årskurser samt hos flickor och pojkar i alla årskurser och sammanfattar resultatet i avsnitt 4.5.

Eleverna använder dock inte alltid de givna stimulusorden i sina uppsatser. I vissa fall skriver språkbads eleverna om stimulusordet genom att använda liknande uttryck utan att använda själva stimulusordet i sina uppsatser. Jag anser att i alla årskurser använder eleverna liknande uttryck spontant.

I min undersökning lägger jag i kapitel 5 fokus på vilket sätt eleverna skriver om stimulusord och vilka uttryck de använder i stället för stimulusord när de inte använder själva stimulusordet i sina uppsatser. Jag analyserar hurdana beskrivningar, överbegrepp, underbegrepp och sidobegrepp språkbads eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder i stället för något eller några stimulusord. Jag redogör för användningen av över-, under- och sidobegrepp samt beskrivningar i stället för stimulusord med hjälp av logiska begreppssystem och satellitsystem (se kapitel 3). Jag lägger även fokus på om det finns skillnader i användningen av beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp hos flickor och pojkar.

Jag antar att det finns skillnader både i användning av stimulusord och i användningen av andra, liknande uttryck i stället för stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9. Jag tror att i årskurs 3 använder eleverna både stimulusord och andra uttryck minst på grund av att deras ordförråd inte är lika utvecklat som i årskurs 6 och i synnerhet i årskurs 9. Jag antar att eleverna i årskurs 9 använder mest beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusord jämfört med alla årskurser därför att i årskurs 9 är språkkunskaperna så utvecklade och ordförrådet bättre än i årskurserna 3 och 6 och eleverna har bättre förmåga att skriva texter utan att använda stödord som hjälp i texten. Jag antar således att även i årskurs 6 använder eleverna mera både stimulusord och liknande uttryck i stället för stimulusord än i årskurs 3. Jag antar även att det inte finns stora skillnader i användningen av stimulusord hos flickor och pojkar men jag tror att speciellt i årskurserna 6 och 9 använder flickorna mera liknande uttryck i stället för stimulusord eftersom flickorna skriver så pass längre uppsatser än pojkarna (se tabell 1). Även enligt Pettersson (1982: 75) skriver flickorna längre uppsatser och förbrukar fler löpande ord medan pojkarna satsar mera på ordvalet.

### 1.3 Material

Som undersökningsmaterial använder jag en del av det material som hör till projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad*. Materialet har samlats in i oktober år 2005 när den första snön kom i största delen av Finland. Materialet består av texter som är skrivna av språkbadselever i Esbo, Vasa och Åbo i årskurserna 3, 6 och 9. Sammanlagt är det 344 elever, varav 116 i årskurs 3, 119 i årskurs 6 och 109 i årskurs 9. Texterna är skrivna av 172 flickor och 169 pojkar. Skribenterna kommer från 9 olika skolor där undervisningen sker i språkbad. Jag behandlar till största delen inte skolorna och städerna skilt i min undersökning och därför namnger jag dem inte.

Då jag i kapitel 4 analyserar användningen av stimulusord i olika årskurser betraktar jag dock användningen av stimulusord skolvist i tabellerna 1, 2 och 3 för att tydligare få fram antalet elever som använder stimulusord. I avsnitten 4.1, 4.2 och 4.3 använder jag bokstäver för att syfta på skolorna t.ex. Skola A, Skola B osv. I årskurserna 3 och 6 syftar jag på skolorna med bokstäverna A-F eftersom skolorna är de samma i dessa årskurser. I årskurs 9 syftar jag däremot på skolorna med bokstäverna G-K eftersom skolorna inte är de samma som i årskurserna 3 och 6.

Eleverna fick som uppgift att självständigt skriva en uppsats till en språkbadselev i Australien (se bilaga 1). Rubriken för uppsatsen var "*Nu blir det vinter i Finland*". I samband med uppgiften gavs sex stimulusord *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren* och *människan*. I uppgiften kallas stimulusorden för ledtrådar. Eleverna var inte tvungna att använda stimulusorden i uppgiften utan det var frivilligt. Eleverna hade en halv timme på sig att skriva och de fick inte använda några hjälpmedel eller fråga läraren. Efter skrivsituationen borde eleverna ha kryssat för vilka stimulusord de har använt samt lägga papperet med stimulusord mellan skrivpapperet samt markera årskurs, kön och rubrik. I alla texter har inte eleverna kryssat för vilka stimulusord de använder medan i vissa texter har eleverna kryssat för att de använder ett stimulusord även om de inte gör det. I tre uppsatser har eleverna inte markerat sitt kön.

Längden på uppsatserna varierar i olika årskurser samt hos flickor och pojkar. I årskurs 6 skriver språkbads eleverna i genomsnitt längre uppsatser än språkbads eleverna i årskurs 9. Det finns dock inte stora skillnader i uppsatsernas längd i årskurserna 6 och 9. Däremot är längden på uppsatserna i årskurs 3 betydligt kortare än i årskurserna 6 och 9. Därtill finns det märkbara skillnader i medellängden hos flickor och pojkar. I alla årskurser skriver flickorna längre uppsatser än pojkarna. I årskurs 3 är inte skillnaden i fråga om medellängden mellan flickor och pojkar så stor som i årskurserna 6 och 9. (se tabell 1.)

**Tabell 1** Medellängden i uppsatserna

	Årskurs 3	Årskurs 6	Årskurs 9
<b>Alla elever</b>	72,1 ord	152,3 ord	149,2 ord
<b>Flickor</b>	81,6 ord	194,3 ord	182,0 ord
<b>Pojkar</b>	61,6 ord	113,3 ord	118,0 ord

I årskurs 3 är den längsta uppsatsen skriven av en flicka och den består av 174 ord medan den kortaste uppsatsen är skriven av en pojke och består av 16 ord. I årskurs 6 är den längsta uppsatsen i mitt material skriven av en flicka och den innehåller 331 ord medan den kortaste uppsatsen är skriven av en pojke och innehåller 10 ord. I årskurs 9 är både den längsta och den kortaste uppsatsen skriven av en flicka dvs. den längsta uppsatsen består av 350 ord och den kortaste respektive 6 ord. Det är anmärkningsvärt att både den längsta och kortaste uppsatsen är skriven i årskurs 9 och av en flicka. (se vidare kapitel 4.)

#### 1.4 Metod

Jag undersöker språkbads elevernas skriftliga produktion enligt årskurs och kön. Analysmetoden i min pro gradu avhandling är både kvantitativ och kvalitativ men även en komparativ metod utnyttjas i jämförelsen mellan årskurserna 3, 6 och 9 samt i jämförelsen mellan flickor och pojkar.

För att bli väl förtrogen med materialet har jag flera gånger läst igenom de 344 uppsatserna. Den kvantitativa metoden har jag använt när jag har analyserat de 344 uppsatserna och räknat alla stimulusord som eleverna i de tre olika årskurserna har använt och gjort statistik över dem enligt varje årskurs och enligt kön i varje årskurs. Jag analyserar användningen av stimulusord med hjälp av tabeller i avsnitten 4.1, 4.2, 4.3 och 4.4. I min pro gradu avhandling analyserar jag endast de stimulusord (*vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren och människan*) som har angetts i skrivanvisningen. I min analys tar jag med stimulusorden i alla deras böjningsformer t.ex. stimulusordet *växterna* i böjningsformerna *växt* och *växter* och diskuterar över deras skrivfel i samband med deras användning av stimulusorden.

Ibland använder inte språkbads eleverna stimulusord i sina uppsatser men skriver ändå om dem. I stället för stimulusorden använder eleverna beskrivningar, överbegrepp, underbegrepp och/eller med sidobegrepp. Med hjälp av logiskt begreppssystem och satellitsystem kommer jag kvalitativt i kapitel 5 att analysera hurdana uttryck språkbads eleverna i årskurs 3, 6 och 9 använder i stället för stimulusord. Jag analyserar även användningen av dessa uttryck hos flickor och pojkar. En elev kan i sin text använda sig av ett eller flera liknande uttryck till stimulusorden. När jag analyserar hur eleverna beskriver stimulusordet *vädret* använder jag av mig ett satellitsystem. Det logiska begreppssystemet använder jag däremot när jag diskuterar begreppen kring stimulusorden *vattendragen, växterna* och *djuren*.

Jag analyserar endast de elever som inte använder något eller några stimulusord i sina uppsatser utan i stället använder beskrivningar, underbegrepp, överbegrepp och/eller sidobegrepp för stimulusord. När eleverna använder beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusord använder en och samma elev inte nödvändigtvis alla beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp som jag nämner. Beskrivningar används enbart i stället för stimulusordet *vädret* medan över-, under- och sidobegrepp används i stället för stimulusorden *vattendragen, växterna* och *djuren*. Det finns dock elever som använder under- över- och sidobegrepp men som också använder själva stimulusordet. Sådana elever tar jag inte med i min analys eftersom jag endast vill få fram hurdana liknande uttryck eleverna använder i stället för stimulusord.

I figurer i avsnitten 5.2, 5.3 och 5.4 använder jag även sådana begrepp som eleverna inte i sina uppsatser använder för att klargöra klassifikationen av stimulusorden *vattendragen*, *växterna* och *djuren*. Dessa begrepp sätter jag i parentes.

I kapitel 2 diskuterar jag undervisning i språkbad. Jag koncentrerar mig på ämnesundervisning och i synnerhet på undervisning i biologi och geografi i språkbad samt på olika könspecifika drag. I kapitel 3 koncentrerar jag mig på begreppsutveckling och begreppssystem dvs. på logiska begreppssystem och satellitsystem. Därtill ger jag en översikt över djur- och växtklassifikationer.

## 2 UNDERVISNING I SPRÅKBAD

I detta kapitel diskuterar jag undervisning i språkbadsklasser. I språkbadsklassen är det vanligt att arbeta med helheter, teman eller projekt. Arbetssätten är forskningsinriktade och elevcentrerade, vilket innebär att elevernas aktivitet är central. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 18.) En av språkbadets huvudprinciper är att ämnesundervisning ges på språkbadsspråket dvs. på ett språk som inte är elevernas modersmål (Puskala 2005: 241). I detta kapitel redogör jag för undervisningen i språkbadsklasser speciellt ur biologins och geografins synvinkel eftersom stimulusorden som jag analyserar hör till ämnesområdena biologi och geografi.

### 2.1 Undervisning i biologi och geografi enligt läroplaner

En läroplan på det lokala planet utgörs av den nationella ramen för grunderna för läroplan. I läroplanen bestäms fostrings- och undervisningsarbetet i den grundläggande utbildningen dvs. mål och innehåll om hur undervisningen skall anordnas. Läraren ska följa den läroplan som utbildningsanordnanden har fastställt. (Utbildningsstyrelsen 2004: 8.) Den gällande versionen av läroplanen för den grundläggande utbildningen har kommit ut år 2004 och har förändrats mycket från den förra versionen som publicerades år 1994.

Den största skillnaden mellan läroplanerna är att läroplanen år 2004 är betydligt tjockare än läroplanen år 1994 och till följd av det är den även mera omfattande. Läroplanen år 2004 har 320 sidor medan i läroplanen år 1994 finns endast 112 sidor. I 1994 års läroplan finns det därtill ingen skild läroplan för undervisning i språkbad vilket det däremot finns i läroplanen år 2004. Detta är anmärkningsvärt eftersom eleverna i min undersökning har börjat sin skolgång före år 2004 dvs. före den nyaste läroplanen har tagits i bruk. Grundförutsättningen för ett lyckat språkbadsprogram är att undervisningsinnehållet och lärokurserna är desamma som i den enspråkiga undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2004 & Utbildningsstyrelsen 1994.)

Enligt Buss & Mårds undersökning (1999: 84) bör man i språkbadsprogrammet fästa mer uppmärksamhet vid undervisningsordningen jämfört med den enspråkiga undervisningen. Enligt undersökningen har alla skolor med språkbadsklasser ställt samma eller högre krav på språkbadsundervisningen som i enspråkig undervisning. På detta sätt ger man tid för språkbadseleverna att tillägna sig den språkkunskap som behövs för att kunna tillägna sig läroämnet.

Till exempel lågstadiet Keskuskoulu i Vasa har i sin läroplan (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2007) nämnt mål för språkbadsundervisningen. I läroplanen finns det mål för varje ämne som undervisas. Enligt läroplanen är målet med biologi- och geografiundervisningen i språkbad att eleven lär sig bland annat att känna till olika djurarter, sin egen omgivning, hembygd, Finland, de nordiska länderna och Europa samt de centrala namnen på en världsatlas. Eleven ska kunna känna till drag av sin egen kultur och främmande kulturer. Eleven ska också ha möjlighet att få positiva upplevelser från naturen samt göra utfärder i näromgivningen. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2007: 26–30.)

I årskurserna 1-4 undervisas natur- och miljökunskap som är en integrerad ämnesgrupp av biologi, geografi, fysik, kemi och hälsokunskap. Centralt innehåll i undervisningen om natur- och miljökunskap är bland annat att eleven lär sig känna till de grundläggande dragen i den levande och icke-levande naturen. (Utbildningsstyrelsen 2004: 171 & Soukan koulun opetussuunnitelma 2006: 57–62.)



Före årskurs 3 skall eleven lära sig de vanligaste växterna, svamparna och djurarterna i närmiljön, naturen under de olika årstiderna och dess variationer samt jordklotet som människans livsmiljö. Eleven skall lära känna naturen och kulturmiljön i den närmaste omgivningen samt lära sig att iaktta förändringar i den. Därtill skall eleven lära sig att presentera information om miljön och dess fenomen på olika sätt samt lära sig att använda de begrepp som används för att beskriva och förklara miljön. (Utbildningsstyrelsen 2004: 171 & Soukan koulun opetussuunnitelma 2006: 57–62.)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004: 175) börjar undervisning i biologi och i geografi i årskurs 5. Målet med undervisningen i biologi och i geografi är att eleven lär sig bland annat att känna igen de vanligaste arterna, djurgrupperna och växterna, växelverkan mellan naturen och människan, världskartans centrala namnbestånd såsom världsdelar, oceaner, de största bergmassiven samt regnskogs- och ökenområden. Eleven skall lära sig hur olika arter anpassar sig till sina livsmiljöer samt uppfatta den levande naturen och kunna klassificera organismer. Eleven ska också veta att det finns klimat- och vegetationszoner på jordklotet. I slutet av årskurs 6 skall eleven t.ex. känna igen de vanligaste växtarterna, känna till olika grupper av ryggradsdjur, de vanligaste däggdjuren, fiskarna och fåglarna i närmiljön. (Utbildningsstyrelsen 2004: 176–178.)

På högstadiet ska biologi- och geografiundervisningen utveckla elevens naturkänedom och leda till förståelse för naturens grundfenomen. Målet är att eleven skall bekanta sig med evolutionen, grunderna i ekologi samt människans byggnad och livsfunktioner. Eleven ska också kunna beskriva ekosystemets grundläggande struktur och funktion, speciellt skogens och vattnets ekosystem samt namnge och beskriva olika skogs- och sjötyper. I årskurs 8 skall eleven bland annat kunna känna igen växt-, djur- och svamparter i närmiljön, beskriva olika skogs- och sjötyper samt kunna berätta om Finland och dess natur- och kulturmiljö. (Utbildningsstyrelsen 2004: 179–181 & Merenkurkun koulun opetussuunnitelma 2007 – 2008: 48–51.)

## 2.2 Ämnesundervisning i språkbud

Enligt Buss & Mårds (1999: 49–52) undersökning varierar undervisningsspråket i teoriämnena i olika årskurser på lågstadiet beroende på lärarresurser. Som princip har de flesta skolor att under lågstadiet ges undervisningen inom redskaps- och realämnena (biologi, geografi, kemi, religion) på språkbudsspråket. Enligt Buss & Mårds (1999: 36–39) undersökning har inte språkbudet påverkat inlärningsmålet för läroämnena i de flesta lågstadier och högstadier i Finland utan de är desamma eller bättre än i undervisning på förstaspråket. För att nå ett fungerande och mångsidigt andraspråk är en av de viktigaste beståndsdelarna i språkbudsundervisningen en integrerad undervisning av språk och innehåll. Detta innebär att man bakar in de språkliga aspekterna i behandlingen av olika ämnesinnehåll, och att språket inte behandlas separat under speciella språklektioner. (Björklund & Buss 2004: 16.)

I språkbudsklasser är det vanligt att undervisningen mest ges i temahelheter men även stationsundervisning används (Buss & Mård 1999: 19 & Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995: 5). Både inom temaundervisning och inom stationsundervisning kan eleverna arbeta antingen individuellt, parvis eller i grupp (Grandell m.fl. 1995: 9). Målet med temaundervisning är att eleverna skall tillägna sig språket på ett naturligt sätt och få förmågan att arbeta självständigt och att ta ansvar för sitt eget arbete (Grandell m.fl. 1995: 5). Eleverna arbetar i så fall mest i arbetsstationer eller med hjälp av temakort. Språkbudseleverna får arbeta tillräckligt länge och mångsidigt med ett tema och sätta sig in i ordförrådet och användningen av det i olika kommunikationssituationer (Buss & Mård 1999: 19.) Temat kan väljas av läraren ensam eller i samråd med barnen. Temat kan introduceras med hjälp av böcker, en film eller ett annat konkret material som väcker intresse hos eleverna. Det är viktigt att försöka få fram den språkliga aspekten och fundera över hur man får barnen att aktivt använda språkbudsspråket. (Grandell m.fl. 1995: 4.)

När man börjar med ett nytt tema i språkbudsskolan bygger man upp materialet (böcker, bilder, texter, matriser) på tavlan eller på bordet (Björklund m.fl. 2005: 18).

På detta sätt kan eleverna använda materialet när de arbetar med sina uppgifter (Björklund m.fl. 2005: 18). I början av temat presenterar läraren alla uppgifter och stationer som ingår och behandlar ordförrådet noggrant och går tillsammans med eleverna igenom alla nyckelord och -fraser som ligger framme i klassen under hela temat. De förs fram i sammanhang med både kognitivt komplexa och mindre komplexa muntliga och skriftliga uppgifter (Buss & Mård 1999: 19 & Grandell m.fl. 1995: 6.)

Temats längd varierar beroende på temats omfattning och hur obekant ämnet är för eleverna. Vanligen varar ett omfattande tema 4 - 5 veckor medan ett begränsat tema tar ca två veckor. Eleverna arbetar med uppgifter som finns i temakort eller temabild. (Grandell m.fl. 1995: 7-8.) Temakorten kan eleven göra själv och dit bör skrivas uppgiftens nummer, rubrik och själva uppgiften. Eleverna får själva välja i vilken ordning de vill arbeta. Varje elev brukar ytterligare ha sitt eget temahäfte och alla uppgifter som behandlas skrivs eller bifogas in i temahäftet. (Grandell m.fl. 1995: 7- 8.) I temahäftet skriver eller limmar eleverna in alla uppgifter och bilder som hör till temat och på detta sätt skapar de sina egna läroböcker (Grandell m.fl. 1995: 8).

När temat i språkbadsklassen är t.ex. *vinter i min omgivning* behandlas väderiakttagelser, snön, djur och växter på vintern samt fritidsintressen och idrottsgrenar på vintern. I temat integreras modersmål, matematik, musik, teckning, småslöjd och gymnastik. Som material kan användas elevernas egna böcker, faktaböcker och t.ex. Astrid Lindgrens böcker. Ur dessa böcker plockar läraren ut lämpliga texter, uppgifter och bilder. Under temat finns nyckelbegrepp i form av matraser som klistras upp på väggen. (Grandell m.fl. 1995: 14.) Ytterligare kan det finnas övriga centrala nyckelord och med hjälp av dem behandlas temat. Eleverna får fritt berätta om det med hjälp av nyckelorden och -begreppen. På samma sätt kan man arbeta med andra delar inom samma tema eller med ett annat tema. En annan möjlighet är att ha hela meningar i stället för nyckelord i grundform. Meningarna uppmuntrar eleverna att använda hela meningar när de berättar om temat. (Björklund m.fl. 2005: 18.)

Inom stationsundervisning sker undervisningen i olika arbetsstationer som kan t.ex. bestå av uppgifter, pyssel, diskussion och spel med anknytning till temat. Man borde alltid sträva efter att ha en språklig station, där man med hjälp av olika material uppmuntrar eleverna till aktiv användning av badspråket. (Grandell m.fl. 1995: 4.) Eleverna delas i grupper enligt antalet stationer och varje grupp arbetar med en station per dag tillsammans med en vuxen. Viktigt är att få kontakt med eleverna i smågrupper så att eleverna blir modigare att använda badspråket. (Grandell m.fl. 1995: 4.)

### 2.3 Skrivundervisning i språkbad

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004: 17) ska mångsidiga och ämnesspecifika arbetsmetoder användas i undervisningen. Arbetsmetodernas uppgift är att utveckla förmågan till inläring, tänkande och problemlösning samt ge möjligheter till lek, skapande verksamhet och upplevelser som kännetecknar de olika åldersgrupperna.

I grunderna för grundskolans läroplan (Utbildningsstyrelsen 2004: 271) presenteras läroplansgrunderna i språkbad. Enligt dem är målet med läs- och skrivundervisning att eleverna i årskurserna 1-9 ska lära sig analogin mellan ljud och bokstav, rättsskrivning av egennamn och artnamn, stor och liten begynnelsebokstav, sammansatta ord samt använda och ange räkneord. Eleverna ska också lära sig att använda skiljetecken och satsfogning, bekanta sig med det skrivna språket och talat standardspråk samt producera texter som grundar sig på egna vardagsupplevelser, iakttagelser, åsikter och fantasier. Exempelvis på lågstadiet vid Keskuskoulu i Vasa har man en specifik läroplan för språkbadsklasserna. I Keskuskoulus läroplan har fastställts målen för skrivning i svenska för varje årskurs. Före årskurs 3 är målet att eleven lär sig alfabetet samt stora och små bokstäver. Man gör skrivövningar och utvecklar skrivstilen. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2007: 10–11.)

I årskurs 3 är målen för skrivning bland annat att eleven lär sig alfabetisk ordning, användning och teori i fråga om vokaler, konsonanter och dubbelkonsonanter samt motsatsord och synonymer.

I årskurs 3 läggs mera uppmärksamhet också på rättskrivningen. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2007: 10–11.) I årskurserna 4 och 5 är målen för skrivningen att lära sig avstavning, satsbyggnad och sammansatta ord. Dessutom lärs bland annat pluralböjning, obestämd och bestämd form, verbböjning, tidsformer, släktord samt inledning, styckeinledning och avslutning. I årskurs 6 är fokus på rättskrivning och på sådana fel som är typiska för språkbads elever. Målet är också att utveckla användningen av verbformer och prepositioner i olika uttryck. (Keskuskoulun opetussuunnitelma 2007: 10–13.) Fast man på lågstadiet lägger fokus på rättskrivningen brukar inte språkbadsläraren korrigera elevernas skrivfel för det är viktigt att uppmuntra eleverna att uttrycka sig skriftligt. (Grandell m.fl. 1995: 10.) I årskurs 9 betonas främst användningen av språkbads språket. Målet är att eleven talar, förstår och skriftligt producerar språkbads språket. I årskurs 9 skriver man olika texter och håller presentationer om varierande teman. Eleven måste skriva, producera text, bearbeta text och/eller muntligt presentera det som hon eller han har lärt sig. (Merenkurkun koulun kielikylvyn opetussuunnitelma 2007-2008.)

Marjatta Elomaa har i sin doktorsavhandling (2000) undersökt språkbads elevernas fria skriftliga produktion i förstaspråket. Elomaa har analyserat uppsatser som har skrivits på finska av språkbads elever i årskurserna 4, 5 och 8 och jämfört dem med uppsatser som har skrivits av jämförelsegrupper med elever som har finska som modersmål och undervisningsspråk. Elomaas (2000) resultat visar att eleverna både i språkbadsgruppen och i jämförelsegruppen utvecklas skriftligt från årskurs 4 till årskurs 8. I årskurs 4 skriver språkbads eleverna kortare uppsatser än eleverna i jämförelsegruppen men i årskurs 8 blir texterna mer likartade. Undersökningen visar även att hos flickorna är medeltalet på längden i uppsatserna i alla årskurser större än hos pojkarna. (Elomaa 2000: 323 – 334.)

## 2.4 Könsspecifika drag

Enligt C. Laurén (1999: 119) är det viktigt att hålla flickor och pojkar isär i språkundersökningar eftersom språkbruket och språkbehärsningen är olika hos flickor och pojkar. Ändå påpekar C. Laurén (1999: 120) att skillnaderna mellan språkbadsflickorna och -pojarna under de första skolåren är små, vilket han tror beror på att eleverna alltför mycket har varit utsatta för samma språkmodell och att de har haft alltför lite kontakt med jämnåriga svenska ungdomar. Flera undersökningar visar att det finns skillnader i flickors och pojkars språkbruk samt att flickorna skriver längre uppsatser än pojkarna (t.ex. Buss 1997 och 2002, Elomaa 2000). Hultman (1980: 7 – 9) tar också upp flera svenska undersökningsprojekt (FRIS, STIG, Skolsyn) som behandlar språkliga könsskillnader.

Olika ordförrådsundersökningar i undersökningsprojekten (Skolsyn, STIG och FRIS) visar att det finns en stor mängd ord som förekommer oftare hos flickor än hos pojkar och tvärtom. Olika intresseområden påverkar flickors och pojkars språkbruk. (Hultman 1980: 8 – 10.) STIG – projektet (Skrivträning för gymnasieskolan) visar att i skolan är flickorna intresserade av människor, mänskliga relationer och skolans yttre miljö medan pojkarna är mer inriktade på skolorganisationen och arbetet i skolan. (Hultman 1980: 19.) Också resultaten från projekten Skolsyn (centralprov i svenska 1977) och FRIS (Fri skrivning på mellanstadiet) visar att flickorna är mera intresserade av personer och känslor än pojkar (Hultman 1980: 19, 26).

Det finns alltså könsskillnader i språkbruket för att flickor och pojkar använder språkets resurser annorlunda. Flickorna skriver längre uppsatser och förbrukar fler löpande ord medan pojkarna satsar mera på ordvalet. (Pettersson 1982: 75.) Pojkarnas språkbruk ligger närmare vuxnas språkbruk. Även om pojkarna och flickorna går samma väg i sin språkutveckling når flickorna etappmålen senare. I fråga om språkriktigheten gör flickorna i medeltal färre fel på ordnivå och överhuvud än pojkarna. Förklaringen till det är att flickorna skriver med ett enklare och mindre ambitiöst språk medan pojkarnas språk är djärvare och det misslyckas oftare. (Pettersson 1982: 75.)

Flickorna skriver också talspråkligare än pojkarna men pojkarnas dåliga stavning speciellt i de lägre årskurserna kan ge en ”talspråkligare” synbild än flickornas välvårdade språk (Hultman 1980: 39 – 40). Det sägs att flickorna satsar mer på kvantitet än kvalitet (Pettersson 1982: 75).

Enligt Pettersson (1982: 77, 79) finns det flera föreställningar om manligt och kvinnligt. Männerna intresserar sig mer för saker och kvinnorna mer för känslor. Det svenska STIG-projektet visar dock att pojkarna inte heller är fattiga på känslor utan det bara finns ett antal ord som används betydligt mer av flickor. Pojkarna karakteriseras som personliga därför att de är självständiga, originella och individuella. Pojkarna varierar ordvalet mer samt använder fler ovanliga ord. Flickorna anses vara personinriktade och människocentrerade vilket framkommer i deras användning av ord för personer och mänskliga relationer. Pettersson (1982: 79).

Martina Buss (1997) har i sin licentiatavhandling undersökt könsskillnader i andraspråket i fråga om ordförrådet hos språkbads elever i årskurs 4. Buss har analyserat språkbads elever (SB) skriftliga berättelser både kvantitativt och kvalitativt och koncentrerat sig på användningen av substantiv, adjektiv och verb hos flickor och pojkar i svenskt språkbad. Buss har i sin undersökning använt jämförelsegrupper med jämnåriga svenska elever (SSV). Den kvantitativa analysen visar att flickorna skriver längre uppsatser än pojkarna både i språkbadsgruppen och i jämförelsegruppen. Pojkarnas språkbruk i fråga om ordförrådet är enligt Buss mer varierande än flickornas. Intresseväckande i undersökningen är att i pojkarnas uppsatser finns nästan inga substantiv och namn som tyder på kvinnliga personer medan flickorna är mer avseende på det mer objektiva. Statistiskt är skillnaderna dock obetydliga. (Buss 1997: 5, 132.) Enligt Buss (1997) undersökning har flickor och pojkar vid 15 års ålder sina egna intresseområden vilket framkommer i deras språkbruk.

Marjatta Elomaa (2000: 13) har i sin doktorsavhandling studerat språkbads eleverns fria skriftliga produktion på deras första språk. Elomaa har jämfört skriftliga färdigheter mellan språkbads elever och finska elever och om språkbadsklassen skiljer från en finskspråkig klass i årskurserna 4, 5 och 8.

Därtill har hon undersökt skillnader i flickors och pojkars uppsatser. Undersökningen visar att flickorna skriver längre uppsatser i varje årskurs och de har också färre fel än pojkarna. Flickornas och pojkarnas språkbruk i språkbadsklassen är också mer homogent än i den finskspråkiga klassen. Skillnaden i uppsatslängden är störst i årskurs 4 och minst i årskurs 5. I årskurserna 5 och 8 är språkbadsflickorna och -pojkarna mer homogena än flickorna och pojkarna i jämförelsegruppen. Skillnaden i fråga om felen hos flickor och pojkar är störst i årskurs 4 och minst i årskurs 5. (Elomaa 2000: 324–325,334.)

Martina Buss (2002) har i sin doktorsavhandling studerat hur en grupp flickor och pojkar i årskurs 9 använder ordförråd och speciellt verb på svenska i jämförelse med jämnåriga flickor och pojkar i ett svenskspråkigt högstadium i Vasa. Eleverna fick i uppgift att skriva en rapport enligt givna instruktioner. Dessutom undersöker Buss den språkliga utvecklingen från årskurs 4 till årskurs 9. Studierna visar att det finns en tydlig utveckling från årskurs 4 till årskurs 9. I den kvantitativa analysen framgår det inte några betydande könsskillnader i användningen av ordförrådet vare sig hos språkbadseleverna eller i jämförelsegruppen. Den kvalitativa analysen visar däremot att flickorna i de två grupperna uttrycker i sina rapporter sådant innehåll som inte finns i pojkarnas rapporter. (Buss 2002: 328.)

### 3 BEGREPP

I detta kapitel diskuterar jag begrepp, begreppsutveckling och begreppssystem. I avsnitt 3.1 redogör jag för begreppsutveckling hos barn och i avsnitt 3.2 koncentrerar jag mig på begreppssystem. I 3.2.1 koncentrerar jag mig på logiskt begreppssystem, i 3.2.2 på satellitsystem och i 3.2.3 diskuterar jag biologiska klassifikationer. Ett begrepp kan definieras t.ex. som en kognitiv enhet som baserar sig på kunskaper som vi har om en viss företeelse eller en grupp av företeelser. (Nuopponen 1994: 52.) I Svensk ordbok (1990) definieras begreppet system däremot som ”sammanhängande helhet med delar som står i vissa relationer till varandra och som fungerar efter vissa principer”.



### 3.1 Begreppsutveckling

Språket kan betraktas med hjälp av en mängd regler. Det språkliga regelsystemet och den språkkunskap som individen behärskar kan således definieras som individens lingvistiska kompetens. Denna kompetens utgörs av individens ordförråd och kunskaper om språkets fonologi, syntax och semantik och av allt som kan beskrivas med grammatiska regler. (Øzerk 1998: 80.) Enligt Bråten (1998:7) är Lev Vygotskij ett av pedagogikens och psykologins stora genier vars livsverk var hans egna tankar om pedagogik och psykologi. För Vygotskij var språket tänkandets sociala redskap. Språk och tal ingår som viktiga mentala funktioner hos människor och är samtidigt med och formar andra mentala funktioner.

Orden spelar en viktig roll i människans språkliga utveckling. Ordens mening är en viktig enhet, tänkande och tal framträder som verbalt tänkande. Ordinlärning däremot förutsätter en föregående inlärning av begrepp som orden refererar till. Begreppen är de centrala betydelsebärande redskapen i vår språkliga repertoar. (Øzerk 1998: 83.) Enligt Øzerk (1998: 83) representerar begreppen den underliggande principen och den underliggande teorin om hur tingen omkring oss är grupperade, hur de hänger samman, vilka förhållanden de har till varandra samt vilka slags karakteristiska de har gemensamt. Begrepp måste läras in för begreppsinnlärningen möjliggör vidare inlärning och begreppen binder samman olika erfarenheter.

Enligt Øzerk anser Vygotskij att den kognitiva utvecklingen hos barn hänger nära samman med barnens förmåga att behärska språket medan barnets sociokulturella erfarenheter och upplevelser spelar en viktig roll i den språkliga utvecklingen. Begreppsutvecklingen har därmed en avgörande betydelse för barnets språkutveckling. Begreppsutveckling är en aktiv del i de intellektuella processer som äger rum genom kommunikation, förståelse och problemlösning. Begreppsutvecklingen är en aktiv process på grund av att begreppen utvecklas när barnen aktivt arbetar på att finna lösningar på problem. Vygotskij betonar att barnens sociokulturella erfarenheter och upplevelser spelar en viktig roll i begreppsbyggnaden och begreppsutvecklingen. (Øzerk 1998: 84.)

Användningen av orden som funktionella redskap är nödvändiga för såväl begreppsbyggnad som tänkande i begrepp. När man betraktar begrepp och begreppsutveckling skiljer Vygotskij mellan spontana och akademiska begrepp. (Øzkerk 1998: 84.) Enligt Vygotskij utvecklas spontana begrepp genom sociala kontakter i naturliga situationer i vardagslivet, till exempel i fri lek, och är omedvetna därför att de är osystematiska. Praxis, erfarenheter och kontakter med konkreta föremål och informella sociala kontakter bildar grunden för utvecklingen av dessa begrepp. (Øzkerk 1998: 86.) När det däremot gäller akademiska begrepp, fackbegrepp eller vetenskapliga begrepp betraktar Vygotskij dem som medvetna begrepp, därför att det finns systematik i dem. Förhållandet mellan spontana och akademiska begrepp kännetecknas av att de ömsesidigt påverkar varandra i utvecklingen. (Øzkerk 1998: 87.)

### 3.2 Begreppssystem

I detta avsnitt diskuterar jag begreppssystem. Jag diskuterar det logiska begreppssystemet samt satellitsystemet eftersom de är aktuella i min analys i kapitel 5. Begreppssystem är ett av de centrala elementen i terminologens teori (Nuopponen 1994: 25). Enligt Nuopponen (1987: 44) är begrepp inte oavhängiga av varandra utan bildar större eller mindre sammanhängande helheter dvs. begreppssystem. För att kunna analysera och strukturera olika typer av begreppssystem och formulera modeller för dem behöver man kunskap om begreppssystemets komponenter, begrepp och begreppsrelationer. Med tanke på begreppssystemets omfång är det vettigt att skilja mellan makrobegreppssystem och mikrobegreppssystem. På makronivån omfattar begreppssystemet ett helt fackområdes begrepp oavsett relationer mellan dem. Makrobegreppssystem består av flera mikrobegreppssystem, som oftast innehåller endast en eller några få typer av begreppsrelationer. I terminologins teori beskrivs nästan enbart mikrobegreppssystem. (Nuopponen 1994: 51.)

### 3.2.1 Logiskt begreppssystem

Enligt Nuopponen (1994: 81) delas begreppsrelationer i tre olika begreppsrelationer: kvalitativa begreppsrelationer, kvantitativa begreppsrelationer och systemrelationer. Till kvalitativa begreppsrelationer hör de logiska och ontologiska begreppsrelationerna och till de kvantitativa begreppsrelationerna intensionella och extensionella begreppsrelationer. Systemrelationerna utgörs av hierarkiska och icke-hierarkiska begreppsrelationer. Begreppssystemet baserar sig alltså på förhållanden mellan begreppen (Haarala 1981: 21). Begreppen knyts samman med hjälp av sina inbördes relationer. Dessa relationer finns mellan två begrepp om deras begreppskännetecken är gemensamma eller om deras referentföreteelser står t.ex. i tidsmässig eller rumslig relation till varandra. (Nuopponen 1987: 44.)

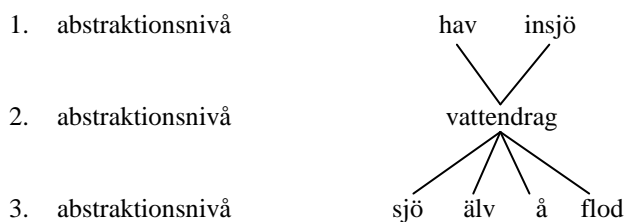
Enligt Nuopponen (1994: 82) råder den logiska relationen direkt mellan begrepp och förhållandet mellan två begrepp och den kan fastställas genom att man jämför deras känneteckeninnehåll (intension) och begreppens omfång (extension) dvs. relationen mellan begreppen. Den logiska relationen uppstår mellan två begrepp när de innefattar exakt likadana begreppskännetecken eller när det därtill ingår en del flera kännetecken i det andra begreppet.

I ett logiskt begreppssystem kan ett begrepp fungera som **överbegrepp**, **underbegrepp** eller **sidobegrepp**. Det begrepp som i en logisk relation har färre kännetecken och större extension dvs. omfång kallas för **överbegrepp**, medan de begrepp som har ett eller flera kännetecken dvs. större intension kallas för **underbegrepp**. Underbegrepp som står bredvid varandra under samma överbegrepp kallas för **sidobegrepp**. Förutom att de har samma överbegrepp tyder deras kännetecken även på samma egenskap. Deras funktioner bestäms av begreppens läge i förhållande till varandra i ett begreppssystem (Nuopponen 1994: 141 & Haarala 1981: 22) (se fig. 1.) I ett logiskt begreppssystem har ett överbegrepp flera underbegrepp (Laurén, Myking & Picht 1997: 154).

Det logiska begreppssystemet kan bildas av vilken begreppstyp som helst och det kan lika väl gälla begrepp som avser principer, processer eller begrepp som avser konkreta objekt. (Nuopponen 1994: 128.) Begreppsbildningen kan följa antingen den induktiva eller deduktiva metoden dvs. från det enskilda till det allmänna respektive från det allmänna till det enskilda. Vid induktion uppstår ett begrepp genom en tankemässig sammanslagning av referentföreteelsernas gemensamma egenskaper. (Nuopponen 1994: 133.)

I ett logiskt begreppssystem förenas underbegreppens gemensamma kännetecken i deras överbegrepp och kännetecken hos detta begrepp jämförs med dess sidobegrepp. (Nuopponen 1994: 133.) På det deduktiva sättet har man redan ett färdigt begrepp som utgångspunkt. Vid närmare granskning kan man i begreppets extension utskilja företeelsegrupper som avviker från varandra på basis av vissa egenskaper och man kan dela begreppets extension mellan t.ex. två nya begrepp. (Nuopponen 1994: 134.) Logiska begreppssystem kan oftast ritas i form av ett s.k. trädidiagram (Haarala 1981: 22) (se fig. 1).

Figur 1. Exempel på logiskt begreppssystem (Nuopponen 1994: 140)



Figur 1. Ett exempel på ett logiskt begreppssystem med stimulusordet *vattendrag*. Ett *vattendrag* är en helhet som består av sjöar, älvar, åar och floder som mynnar ut i havet och insjöar (Iso tietosanakirja 1997). I figur 1 är begreppen *hav* och *sjö* överbegrepp på abstraktionsnivå ett för stimulusordet *vattendrag* som i sin tur står som överbegrepp på abstraktionsnivå två för begreppen *sjö*, *älv*, *å* och *flod*. Dessa begrepp kallas därmed underbegrepp på abstraktionsnivå tre.

Ett överbegrepp har vanligen flera än endast ett underbegrepp. I figur 1 är det dock två överbegrepp dvs. *hav* och *insjö* som har ett gemensamt underbegrepp dvs. *vattendrag*. Underbegreppet har i sin tur i figur 1 fyra övriga underbegrepp dvs. *sjö*, *älv*, *å* och *flod* som står som sidobegrepp till varandra. (jfr Haarala 1981: 22 & Nuopponen 1994: 140.) (se vidare kapitel 5.)

### 3.2.2 Satellitsystem

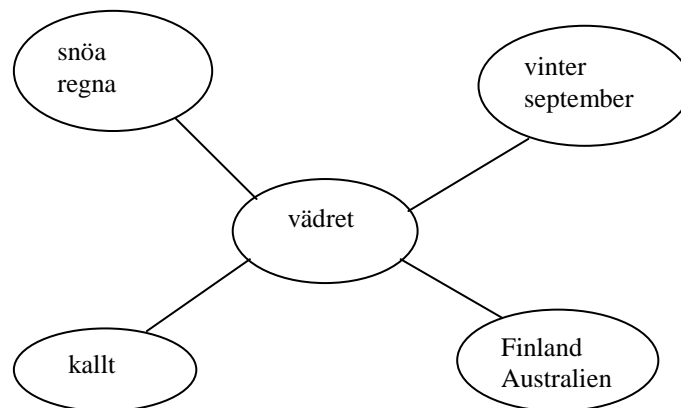
Enligt Nuopponen (1994: 226) baserar ett satellitsystem sig på funktionella begreppsrelationer och -system som ofta kan fungera som utgångspunkt för satellitsystem. Det funktionella begreppssystemet baserar sig på metoden att man väljer ett begrepp som ett utgångsbegrepp och detta begrepp fungerar som en synvinkel ur vilken de övriga begreppen betraktas. Nuopponen anser att det ändå är bättre att betrakta det funktionella begreppssystemet och satellitsystemet som skilda från varandra. (Nuopponen 1994: 204.)

Med hjälp av satellitsystem kartlägger man fackområdets begrepp och termer samt strukturerar preliminärt fackområdets makrobegreppssystem (Nuopponen 1994: 230). Efter det kan man detaljerat analysera de enskilda begreppssystemen och de begrepp som har lyfts fram av den preliminära analysen. (Nuopponen 1994: 230.) I en terminologisk analys kan ett satellitsystem ha flera funktioner. I den första fasen fungerar det som utgångspunkt för begreppssystematiseringen och senare har det justerade slutgiltiga satellitsystemet i uppgift att åskådliggöra fackområdets hela begreppsapparat. I första fasen omfattar satellitsystemet endast överbegreppen, huvudbegreppen eller utgångsbegreppen. (Nuopponen 1994: 227.)

Satellitsystemets struktur påminner om anteckningsteckningen ”mindmapping”. Satellitsystemet är dock avsett att kartlägga och analysera relationer mellan det undersökta fackområdets begrepp samt termer medan mindmappingtekniken bygger på friare associationer mellan sakförhållanden med hjälp av nyckelord.

I satellitsystemet finns det ett utgångsbegrepp i centralnoden och alla andra noder cirkulerar omkring den (se fig. 2). Utgångsbegreppet är det mest centrala och väsentligaste begreppet för fackområdet t.ex. stimulusordet *vädret* och satellitnoderna t.ex. *hurdant väder*, *vilket land* specificerar olika typer av faktorer som är viktiga för fackområdet. Alla begrepp är på något sätt relaterade till varandra.

Figur 2. Struktur i ett satellitsystem med stimulusordet *vädret* som centralnod  
(Nuopponen 1994: 228)



Ett satellitsystem har ett utgångsbegrepp i centralnoden som i detta fall är stimulusordet *vädret* och satellitnoderna specificerar de faktorer som hör till området. I figur 2 finns en modell för ett satellitsystem där satellitnoderna förbinds med utgångsbegreppet dvs. stimulusordet *vädret*. I avsnitt 5.1 beskrivs och specificeras närmare satellitnoden *vädret*.

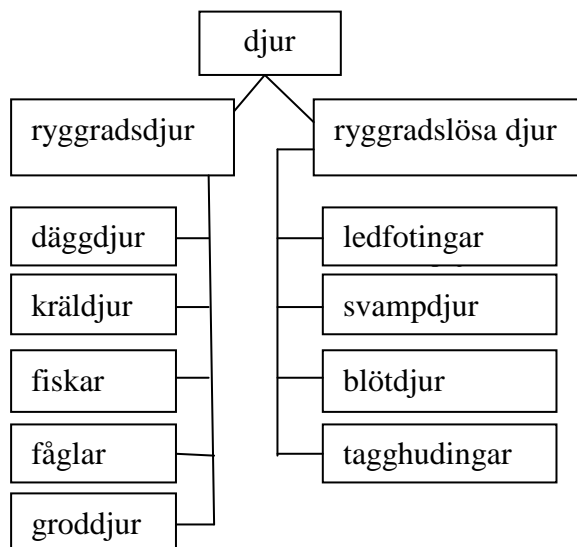
### 3.2.3 Biologiska klassifikationer

I biologin finns det olika slags klassifikationssystem för djur och växter. Då terminologins teori bara skiljer mellan över- och underbegrepp specificerar biologins klassifikationsmetoder alla abstraktionsnivåer och förser dem med en benämning. Växter och djur ordnas i underarter, som ordnas i arter som ordnas i familjer, som ordnas i släkten, som ordnas i klasser osv. (Nuopponen 1994: 129.)

I första hand fungerar arternas, släktens och familjens gemensamma härstamning som inledningskriterium. (Nuopponen 1994: 129.)

I biologins klassifikationssystem delas djuren i ryggradsdjur och ryggradslösa djur. Till ryggradsdjur hör kräldjur, fåglar, groddjur, däggdjur och fiskar och till ryggradslösa djur hör svampdjur, blötdjur, ledfotingar och tagghudingar. (Yle 2009 & Tallgren 2009.) I min undersökning använder eleverna djur som hör främst till ryggradsdjur men det finns också elever som använder djur som hör till ryggradslösa djur dvs. till ledfotingar. Däggdjuren består av ryggradsdjur som är jämnvarma och som vanligen föder levande ungar. Sådana djur är t.ex. björn, ekorre, räv, kanin, igelkott osv. Kräldjur däremot är djur som är vana vid att leva på marken och groddjur djur som lever halvt i vatten t.ex. grodor. Därtill är det djurgrupperna fåglar och fiskar som består av fåglar respektive fiskar. Ledfotingar som hör till ryggradslösa djur består t.ex. av insekter, spindeldjur och kräftdjur. (se figur 3.)

Figur 3. Klassifikation av djurriket (Yle 2009).



Växtriket däremot delas enligt sin struktur i mossor och kärlväxter. I min undersökning hör alla begrepp som eleverna i sina uppsatser använder dock till kärlväxter. Kärlväxterna delas vidare i örtväxter och vedväxter. Örtväxterna består t.ex. av hö och kärlväxterna t.ex. av träd, buskar och blommor. (Tallgren 2009.) (se vidare figur 10.)

#### 4 SPRÅKBADSELEVERNAS ANVÄNDNING AV GIVNA STIMULUSORD

I detta kapitel analyserar jag användningen av stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9 och även hos flickor och pojkar. Eleverna har fått sex stimulusord dvs. nyckelord i samband med skrivuppgiften och det har varit frivilligt att använda dem i uppsatsen. I avsnitten 4.1, 4.2 och 4.3 gör jag en analys av användningen av stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9. Jag analyserar hur många elever använder olika stimulusord samt diskuterar om det de möjliga skrivfelen i stimulusorden. Jag diskuterar även eventuella orsaker till varför något stimulusord inte används så ofta. I avsnitt 4.4 analyserar jag den könsspecifika användningen av stimulusord dvs. skillnader i användningen av stimulusord hos flickor och pojkar. I avsnitt 4.5 sammanfattar jag resultaten.

##### 4.1 Användningen av stimulusord i årskurs 3

I detta avsnitt analyserar jag användningen av stimulusord i årskurs 3. Med hjälp av tabell 2 analyserar jag vilka stimulusord eleverna använder och i hur många uppsatser varje stimulusord används. Därtill analyserar jag hur många stimulusord varje elev använder i sin uppsats och om eleverna har skrivfel i stimulusorden.

**Tabell 2** Användningen av stimulusord hos språkbads elever i årskurs 3

Årskurs 3, totalt 116 elever	Vädret	Marken	Vattendragen	Växterna	Djuren	Människan
Skola A, 16 elever	8	13	0	11	14	13
Skola B, 19 elever	6	17	2	14	10	12
Skola C, 21 elever	11	14	1	13	15	13
Skola D, 18 elever	8	14	3	14	15	13
Skola E, 20 elever	8	15	2	7	7	8
Skola F, 22 elever	4	13	2	10	12	13
<b>Antal elever som använder stimulusord</b>	<b>45</b>	<b>86</b>	<b>10</b>	<b>69</b>	<b>73</b>	<b>72</b>

Enligt Björklund (m.fl. 2005: 18) är det vanligt att använda nyckelord i temaundervisning när man behandlar temat. Då får eleverna fritt med hjälp av nyckelord berätta om temat.



När olika teman behandlas i klassen finns nyckelord och -begrepp framme i klassrummet under hela temat (Grandell m.fl. 1995: 14). I min undersökning är det sammanlagt 116 uppsatsskribenter i årskurs 3 och i genomsnitt består uppsatserna av 72, 1 ord (se 1.3).

Som framgår av tabell 2 är det mest använda stimulusordet hos språkbads eleverna i årskurs 3 stimulusordet *marken* som används av 86 olika språkbads elever. Det stimulusord som språkbads eleverna använder näst mest är stimulusordet *djuren* som används i 73 uppsatser. I nästan lika många uppsatser används stimulusorden *människan* och *växterna*; dvs. i 72 uppsatser använder språkbads eleverna stimulusordet *människan* och i 69 uppsatser stimulusordet *växterna*. En elev använder stimulusordet *växterna* men skriver inte någonting mera om det (se ex. 1). Näst minst använder språkbads eleverna stimulusordet *vädret* som används av 45 språkbads elever. Minst av alla stimulusord använder eleverna ordet *vattendragen* som används i 10 uppsatser. Det är dock möjligt att tre av eleverna inte förstår stimulusordet *vattendragen* (se ex. 2, 3 och 4). När temat i skolan är *vinter i min omgivning* är det vanligt att läraren behandlar t.ex. väderiakttagelser, snön, djuren på vintern och växter på vintern. Under temat finns nyckelbegrepp- och ord framme hela tiden. Vanligen behandlas detta tema redan i årskurs 1. (Grandell m.fl. 1995: 14.)

Ex. 1 Växterna

Ex. 2 Hej Si Markus där är en vattendragen och växter

Ex. 3 Vattendragen bor allti di i havet

Ex. 4 Vattendragen kommer ganska litet

I exempel 2, 3 och 4 använder språkbads eleverna stimulusordet *vattendragen* men jag anser att eleverna inte förstår stimulusordet p.g.a. sammanhanget. I exempel 2 skriver eleven att det finns en *vattendragen* och *växter* någonstans. Eleven betraktar orden *vattendrag* och *växt* på samma nivå dvs. att båda orden hör till levande natur. Eleven använder stimulusordet *vattendragen* i bestämd form singularis och skriver om det såsom det skulle vara ett levande ting. I exempel 3 och 4 framgår det ännu tydligare att eleverna inte förstår betydelsen av stimulusordet *vattendragen*.

I exempel 3 tolkar jag innehållet så att eleven uppfattar ett *vattendrag* som ett djur som bor i havet. I exempel 4 är det oklart vad eleven vill få fram. I detta fall förstår inte eleven stimulusordet *vattendragen* och det passar inte i meningssammanhanget.

I årskurs 3 använder eleverna stimulusordet *vattendragen* betydligt mindre än de övriga stimulusorden. Jag antar att det beror på att betydelsen av stimulusordet *vattendragen* känns främmande för eleverna och att de därför inte kan använda det i sina uppsatser. Det är också sannolikt att eleverna inte vågar använda detta stimulusord i sina uppsatser för att de är för osäkra på betydelsen av stimulusordet för att pröva att använda det i texten även om de skulle ha en aning om vad ordet betyder. Övriga stimulusord dvs. *marken*, *djuren*, *växterna*, *människan* och *vädret* använder eleverna betydligt oftare vilket jag antar beror på det att dessa ord är vanligare än stimulusordet *vattendragen*. Stimulusordet *vädret* används dock mindre än stimulusorden *marken*, *djuren*, *växterna* och *människan*. Redan i årskurs 3 lär sig eleverna de vanligaste djurarterna och växterna, naturen i olika årstiden samt människans livsmiljö (Utbildningsstyrelsen 2004: 171). Genom temaundervisning i språkbadsskolan lär sig eleverna nyckelorden och begreppen inom detta tema som behandlas t.ex. vinter (t.ex. Buss & Mård 1999:19).

Totalt använder 94, 9 % dvs. 110 av de 116 språkbadseleverna i årskurs 3 ett eller flera stimulusord i sina uppsatser. Det är alltså sex elever som inte använder något stimulusord i sin uppsats. I årskurs 3 använder 18 elever endast ett stimulusord och 13 elever två stimulusord i sin uppsats. Därtill är det 24 elever som använder tre stimulusord, 30 elever som använder fyra stimulusord och 21 elever som använder fem stimulusord i sin uppsats. Dessutom är det fyra elever som använder alla sex stimulusord i sin uppsats. Den vanligaste kombinationen är att i en och samma uppsats används stimulusorden *människan*, *marken*, *djuren* och *växterna*. Stimulusordet *vattendragen* är det ord som oftast inte används i uppsatserna.

Eleverna använder stimulusorden i olika böjningsformer, både i singularis och i pluralis och det finns även skrivfel både i själva ordet och i böjningsformerna.

Enligt Keskuskoulun opetussuunnitelma (2007 – 2008: 11) och Grandell m.fl. (1995: 10) läggs i årskurs 3 mera uppmärksamhet på rättskrivningen fastän språkbadsläraren inte korrigerar skrivfel eftersom det är viktigt att uppmuntra eleverna att skriva.

Totalt är det 44 elever i årskurs 3 som har skrivfel i stimulusorden. Det finns fyra elever som i sin uppsats har skrivfel i två stimulusord. Mest skrivfel har eleverna i fråga om stimulusorden *människan* och *växterna* fastän det också finns skrivfel i de övriga stimulusorden *marken*, *djuren*, *vädret* och *vattendragen*. I några fall kan det vara möjligt att felen är slarvfel.

Det finns 16 olika språkbadselever har skrivfel i stimulusordet *människan*. Detta ord skriver eleverna på flera olika sätt dvs. *människår*, *menniskor*, *menniskan*, *männisorna*, *mäniskkor*, *mäniskan*, *manniskarna*, *människän*, *männikan*, *mäniär*, *människan*, *manniskan*, *människan*. De flesta eleverna kan ändå böja ordet *människan* rätt. I ordet *växterna* har 14 olika språkbadselever skrivfel. Ordet skrivs t.ex. *vaxtera*, *väksterna*, *växar*, *växtterna*, *väksternä*, *växlerna*, *väkster*, *växen*, *vaxterna*, *vexter*, *veksterna*. De flesta elever böjer dock ordet rätt. I stimulusordet *marken* har åtta elever skrivfel. Ordet skrivs t.ex. *markken*, *marknet*, *markke*, *marcken*, *maraken* och *markket*. I detta ord finns det mest böjningsfel. Tre elever skriver stimulusordet *djuren* som *djyr* och fyra elever skriver stimulusordet *vädret* som *vedren*, *vedret*. Några elever böjer också ordet *djuren* fel dvs. *djurnar* och *djurerna*. Två elever skriver också stimulusordet *vattendragen* som *vatengranes* och *vattendraken*. Eftersom språken dvs. finska och svenska är strukturellt så olika är det naturligt att det finns rättskrivningsfel i språkbadselevernas texter. Språkbadseleverna kan t.ex. i stället för bokstaven å ha bokstaven o, eller i stället för bokstaven ä ha bokstaven e. (Buss & Mård 1999: 99.)

#### 4.2 Användningen av stimulusord i årskurs 6

I detta avsnitt analyserar jag användningen av stimulusord i årskurs 6. Med hjälp av tabell 3 analyserar jag vilka stimulusord eleverna använder och i hur många uppsatser varje stimulusord används. Därtill analyserar jag hur många stimulusord varje elev använder i sin uppsats och om eleverna har skrivfel i stimulusorden.

**Tabell 3** Användningen av stimulusord hos språkbads elever i årskurs 6

Årskurs 6, totalt 119 elever	Vädret	Marken	Vattendragen	Växterna	Djuren	Människan
Skola A, 15 elever	7	12	0	11	11	11
Skola B, 13 elever	4	13	1	8	9	9
Skola C, 26 elever	16	22	0	20	23	20
Skola D, 19 elever	11	18	3	16	16	14
Skola E, 21 elever	12	16	2	13	18	12
Skola F, 25 elever	9	19	2	20	15	16
<b>Antal elever som använder stimulusord</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88</b>	<b>92</b>	<b>82</b>

Sammanlagt är det 119 uppsatsskribenter i årskurs 6 och uppsatserna består i genomsnitt av 152 ord. Längden på uppsatserna utvecklas från årskurs 3 till årskurs 6. Eleverna i årskurs 6 skriver betydligt längre texter än i årskurs 3. (se 1.3, tabell 1.) Längden på uppsatserna berättar hur mycket skribenten har att berätta, hur viktigt skribenten anser att temat är och hurdan skriftlig uttrycksförmåga skribenten har (Elomaa 2000: 89).

Det mest använda stimulusordet även i årskurs 6 är stimulusordet *marken* som används av 100 språkbads elever. Stimulusorden *djuren* och *växterna* används nästan i lika många uppsatser dvs. stimulusordet *djuren* används av 92 språkbads elever och stimulusordet *växterna* av 88 språkbads elever. Fjärde mest använder språkbads eleverna stimulusordet *människan* i sina uppsatser (82 elever). Stimulusordet *vädret* är också i årskurs 6 det näst minst använda stimulusordet som används av 59 språkbads elever. Såsom i årskurs 3 använder eleverna stimulusordet *vattendragen* överlägset minst även i årskurs 6.

Det finns endast åtta elever som använder stimulusordet *vattendragen* i sina uppsatser. I en uppsats blir det dessutom oklart om eleven förstår ordet *vattendragen* (se ex. 5). I princip skulle eleven kunna mena att vattnet i *vattendraget* strömmar inte mera på vintern och vattnet blir kallt men ändå ger meningen ett sådant intryck att eleven inte är säker på vad stimulusordet betyder. Jag tolkar det så att eleven menar att vattnet stannar och blir kallt på vintern eftersom själva *vattendragen* inte kan stanna utan det är vattnet i det som stannar.

Ex. 5 ”Vattendradarna stannar och blir kalla.”

Jag antar att det eleverna inte använder stimulusordet *vattendragen* så ofta som de övriga stimulusorden beror på att eleverna inte förstår betydelsen på stimulusordet *vattendragen* eller att de är osäkra på att använda detta stimulusord även om de skulle känna till betydelsen på det. I språkbadsundervisningen är det vanligt med tema- och stationsundervisning. När ett nytt tema börjar behandlas ordförrådet noggrant och nyckelorden och begreppen ligger framme i klassen under hela temat (Buss & Mård 1999: 19.) När undervisning i biologi och geografi börjar i årskurs 5 fördjupas elevernas kunskaper om de vanligaste växterna och djuren samt behandlas växelverkan mellan naturen och människan (Utbildningsstyrelsen 2002: 175). Även i årskurs 6 använder eleverna stimulusordet *vädret* näst minst och t.o.m. betydligt mindre än stimulusorden *marken*, *djuren*, *människan* och *växterna*. Jag antar att det beror på det att eleverna beskriver *vädret* utan att använda detta stimulusord i sina uppsatser.

I årskurs 6 använder 98,3 % dvs. 117 elever av 119 språkbadselever åtminstone ett stimulusord i sin uppsats. Det är alltså två elever i årskurs 6 som inte använder något stimulusord i sin uppsats. Däremot är 6 elever som använder ett stimulusord, 13 elever som använder två stimulusord och 28 elever som använder tre stimulusord i sin uppsats. Därtill är det 40 elever som använder fyra stimulusord och 26 elever som använder fem stimulusord i sin uppsats. I årskurs 6 är det 4 elever som använder alla sex stimulusord i sin uppsats.

I årskurs 6 minskar antalet elever som använder endast ett stimulusord medan antalet elever som använder tre eller flera stimulusord i sin uppsats ökar i jämförelse med årskurs 3. Det vanligaste är att i en och samma uppsats används stimulusorden *marken*, *djuren*, *växterna* och *människan*.

I årskurs 6 finns det betydligt -mindre elever som har skrivfel i stimulusorden jämfört med årskurs 3. Eleverna använder stimulusorden i olika böjningsformer och det finns skrivfel både i böjningsformerna och i själva stimulusordet. Det är i fråga om stimulusorden *växterna*, *människan*, *marken*, *djuren* och *vattendragen* som sammanlagt 14 elever har skrivfel i. Det är mycket möjligt att skrivfelen är slarvfel och påverkas av finskan. Sex språkbads elever skriver stimulusordet *växterna* fel. Ordet skrivs på fem olika sätt dvs. *väkster*, *vexter*, *vaxterna*, *vaxler* och *växsterna*. Orden *människan* och *marken* skrivs båda av två elever (totalt av fyra elever) som *mäniskor*, *människarna* och *market*. Några elever har också problem med böjningen av dessa ord. En elev i årskurs 6 skriver ordet *djur* som *djyr* och en elev skriver ordet *vattendragen* som *vattendradarna*. Några elever böjer ytterligare ordet *djur* med en – genus.

#### 4.3 Användningen av stimulusord i årskurs 9

I detta avsnitt analyserar jag användningen av stimulusord i årskurs 9. Med hjälp av tabell 4 analyserar jag vilka stimulusord eleverna använder och i hur många uppsatser varje stimulusord används. Därtill analyserar jag hur många stimulusord varje elev använder i sin uppsats och om eleverna har skrivfel i stimulusorden.

**Tabell 4** Användningen av stimulusord hos språkbads elever i årskurs 9

Årskurs 9, totalt 109 elever	Vädret	Marken	Vattendragen	Växterna	Djuren	Människan
Skola G, 24 elever	13	14	2	11	17	16
Skola H, 22 elever	12	18	0	14	13	17
Skola I, 18 elever	9	16	0	11	13	13
Skola J, 21 elever	15	16	1	12	21	18
Skola K, 24 elever	12	14	0	15	18	17
<b>Antal elever som använder stimulusord</b>	<b>61</b>	<b>78</b>	<b>3</b>	<b>63</b>	<b>82</b>	<b>81</b>

Sammanlagt är det 109 uppsatsskribenter i årskurs 9 och den genomsnittliga längden på uppsatserna är 149 ord (se 1.3). När eleverna i årskurs 9 skriver om vintern i Finland berättar de om sina egna intressen på vintern samt om sitt eget liv. Slalom och Lappland tas upp som tema i flera uppsatser. Enligt Buss undersökning (2000) har flickor och pojkar vid 15 års ålder sina egna intresseområden vilket också framgår i deras språkbruk.

De två mest använda stimulusorden i årskurs 9 är *djuren* och *människan*. *Djuren* används i 82 uppsatser och *människan* i 81 uppsatser. I 78 uppsatser använder eleverna stimulusordet *marken* som är det mest använda stimulusordet både i årskurs 3 och i årskurs 6. Stimulusordet *växterna* används av 63 språkbads elever medan 61 språkbads elever använder stimulusordet *vädret* i sina uppsatser. Också i årskurs 9 är stimulusordet *vädret* det näst minst använda stimulusordet. Även i årskurs 9 använder eleverna stimulusordet *vattendragen* minst. I årskurs 9 används stimulusordet *vattendragen* endast av tre elever vilket är mindre än i årskurserna 3 och 6.

I årskurs 9 använder en elev dessutom stimulusordet *vattendragen* utan någon förbindelse med övrig text (se ex. 6). Eleven använder stimulusordet *vattendragen* i sin uppsats men skriver att hon eller han inte förstår vad stimulusordet *vattendragen* betyder. Jag anser att eleven använder stimulusordet för att få markera i uppgiftspapperet att hon eller han använder detta stimulusord i sin uppsats. Även i årskurs 9 används stimulusordet *vädret* näst minst men ändå oftare än i årskurserna 3 och 6. Stimulusordet *vattendragen* är överlägset det minst använda stimulusordet också i årskurs 9 och används t.o.m. av färre elever än i årskurserna 3 och 6.

Ex. 6 ”Jag vet inte vad vattendragen betyder”

I årskurs 9 använder eleverna mindre stimulusord än i årskurs 6 och även i årskurs 3 används några stimulusord mera än i årskurs 9. Även om språkbads eleverna i årskurs 9 inte använder stimulusorden lika mycket som språkbads eleverna i årskurserna 3 och 6 kan man inte dra slutsatser om att de inte förstår eller kan använda stimulusorden. I årskurs 9 kan språkkunskaperna anses vara så pass mycket bättre än i årskurserna 3 och 6 att eleverna i årskurs 9 kan skriva om ämnet utan att använda stimulusorden som stöd i sina uppsatser.

I årskurs 9 använder 97,2 % dvs. 107 av 109 språkbads elever åtminstone ett stimulusord i sina uppsatser. Det är alltså två elever i årskurs 9 som inte använder något stimulusord i sin uppsats. Däremot är det åtta elever som använder ett stimulusord och 21 elever som använder två stimulusord i sin uppsats. I årskurs 9 använder 27 elever tre stimulusord, 24 elever fyra stimulusord och 25 elever fem stimulusord i sin uppsats. Den vanligaste kombinationen även i årskurs 9 är att i uppsatserna används stimulusorden *djuren*, *människan* och *marken*.

I årskurs 9 använder eleverna stimulusorden i olika böjningsformer. Det finns skriv- och böjningsfel även i årskurs 9 och skillnaden mellan flickor och pojkar är större. Det är 17 elever som har skrivfel i stimulusorden vilket är en elev mera än i årskurs 6 men betydligt mindre än i årskurs 3. Det är mycket möjligt att vissa fel är slarvfel. Sex elever skriver ordet *marken* fel varav 5 skriver *market* och en skriver *marke*.



Fyra elever har skrivfel i ordet *människan* och de skriver *människör*, *manniskorna*, *manniskan* och *manniskor*. Tre elever uttrycker stimulusordet *växterna* med *växtarna*, *växtorna* och *väkter*. Stimulusordet *vädret* uttrycks av två elever med *vädrett* och *vedret*. Några elever har också svårigheter i böjningsformen i fråga om stimulusordet *djuren*. Dessa elever skriver *djurar* eller *djurer*.

#### 4.4 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9

I detta avsnitt analyserar jag skillnader i användningen av stimulusord hos flickor och pojkar i årskurserna 3, 6 och 9. Jag undersöker könsskillnaderna skilt för varje årskurs i avsnitten 4.4.1, 4.4.2 och 4.4.3.

##### 4.4.1 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 3

I årskurs 3 är det sammanlagt 65 flickor och 53 pojkar. Flickorna i årskurs 3 skriver i genomsnitt längre uppsatser än pojkarna i årskurs 3. Medellängden på flickornas uppsatser är 81,6 ord medan den i pojkarnas uppsatser är 61,6 ord (se tabell 1). Enligt Elomaa (2000: 117) är flickornas uppsatser vanligen längre än pojkarnas. Den längsta uppsatsen i årskurs 3 är skriven av en flicka och består av 174 ord medan den kortaste uppsatsen är skriven av en pojke och består av 16 ord.

**Tabell 5.** Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 3

	Flickorna i åk. 3 (65 flickor)	Pojkarna i åk. 3 (53 pojkar)
<b>Vädret</b>	47,7 %	26,4 %
<b>Marken</b>	75,4 %	75,5 %
<b>Vattendragen</b>	6,2 %	11,3 %
<b>Växterna</b>	63,1 %	69,8 %
<b>Djuren</b>	69,2 %	56,6 %
<b>Människan</b>	69,2 %	58,5 %

Enligt tabell 5 använder pojkarna stimulusord en aning mindre än flickorna i årskurs 3. I tabell 5 kan man se att det mest använda stimulusordet både hos flickorna och hos pojkarna är stimulusordet *marken*. Detta stimulusord används nästan av en lika stor andel flickor (75,4 %) som pojkar (75,5 %). Näst mest använder 69,2 % av flickorna både stimulusordet *djuren* och *människan*. Stimulusordet *människan* används av 58,5 % av pojkarna i årskurs 3 och detta stimulusord använder pojkarna tredje mest. Enligt Hultman (1980: 19) använder flickorna gärna ord som syftar på människor och mänskliga relationer.

Resultaten av STIG -undersökningen visar att flickorna använder ordet *människor* medan pojkarna använder ordet *personer* när de skriver om människor (Hultman 1980: 11). Näst mest använder 69,8 % av pojkarna däremot stimulusordet *växterna* medan flickorna använder detta stimulusord först fjärde mest dvs. 63,1 % av flickorna. Procentuellt använder pojkarna stimulusordet *växterna* mera än flickorna använder stimulusorden *djuren* och *människan* vilka är de näst mest använda stimulusorden bland flickorna. Näst minst använder både flickor och pojkar stimulusordet *vädret* som används av 47,7 % av flickorna respektive 26,4 % av pojkarna. Stimulusordet *vattendragen* används minst både av flickor och av pojkar. Detta ord används mera av pojkarna (11,3 %) än flickorna (6,2 %). Det är två flickor och en pojke som använder stimulusordet *vattendragen* även om jag tolkar deras användning av detta stimulusord så att de inte vet vad ordet betyder (se 4.1).

Av flickorna använder 95,3 % ett eller flera stimulusord i sina uppsatser varav en flicka dessutom använder alla sex stimulusord i sin uppsats. Av pojkarna använder 94,3 % åtminstone ett stimulusord i sina uppsatser. En pojke använder alla sex stimulusord i sin uppsats. Två av flickorna använder inga stimulusord i sina uppsatser medan det bland pojkarna är fyra elever som inte använder något stimulusord alls i sina uppsatser.

I årskurs 3 finns det sammanlagt 44 elever dvs. 21 flickor och 23 pojkar som har skrivfel i stimulusorden. Enligt flera undersökningar (till exempel Hultman 1980 och Elomaa 2000) har flickorna oftast färre skrivfel än pojkarna.

I min undersökning har pojkarna mest skrivfel i alla sex stimulusorden och mest uppstår det skrivfel i stimulusorden *människan*, *växterna* och *marken*.

Nio pojkar har skrivfel i stimulusordet *människan*, sex pojkar i stimulusordet *växterna* och fem pojkar i stimulusordet *marken*. Därtill har tre pojkar skrivfel i stimulusordet *djuren*, två pojkar i stimulusordet *vädret* och en pojke i stimulusordet *vattendragen*. (se skrivfelen i avsn. 4.1.) Flickorna däremot har skrivfel i stimulusorden *människan*, *marken*, *vädret* och *växterna*. Åtta flickor har skrivfel i stimulusordet *växterna*, sju flickor i stimulusordet *människan*, fyra flickor i stimulusordet *marken* och två flickor i stimulusordet *vädret*. (se skrivfelen i avsn. 4.1.)

#### 4.4.2 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 6

Det är sammanlagt 56 flickor och 61 pojkar i årskurs 6. Därtill finns det två elever som inte har markerat sitt kön i uppgiftspapper men på grund av innehållet i uppsatsen är skribenterna pojkar. Dessa har jag inte räknat in bland de 61 nämnda pojkarna. I årskurs 6 skriver flickorna i genomsnitt längre uppsatser än pojkarna. Medellängden på flickornas uppsatser är 194,3 ord medan den i pojkarnas uppsatser är 113,3 ord (se tabell 1). Den längsta uppsatsen i mitt material är skriven av en flicka och den innehåller 331 ord medan den kortaste uppsatsen är skriven av en pojke och innehåller 10 ord. Flera undersökningar (t.ex. Buss 1994, 1997, C. Laurén 1999) visar att flickorna är mer produktiva än pojkarna. Flickorna skriver i genomsnitt längre uppsatser än pojkarna under sin skolgång.

**Tabell 6.** Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 6

	<b>Flickorna i åk. 6 (56 flickor)</b>	<b>Pojkarna i åk. 6 (61 pojkar)</b>
<b>Vädret</b>	51,7 %	54,0 %
<b>Marken</b>	78,5 %	90,1 %
<b>Vattendragen</b>	3,5 %	8,1 %
<b>Växterna</b>	62,5 %	83,6 %
<b>Djuren</b>	85,7 %	72,1 %
<b>Människan</b>	66,0 %	67,2 %

I årskurs 6 använder pojkarna fem stimulusord procentuellt mera än flickorna. Det mest använda stimulusordet hos flickorna är stimulusordet *djuren* medan det hos pojkarna är stimulusordet *marken*. Stimulusordet *djuren* används av 85,7 % av flickorna och stimulusordet *marken* av 90,1 % av pojkarna. Stimulusordet *djuren* används av 72,1 % av pojkarna så skillnaden mellan flickor och pojkar är således 13,6 %. Stimulusordet *djuren* är därtill det tredje mest använda stimulusordet hos pojkarna. Hos flickorna är det näst mest använda stimulusordet *marken* som används av 78,5 % av flickorna vilket används 11,6 % mindre än hos pojkarna. Det andra mest använda stimulusordet hos pojkarna är stimulusordet *växterna* som används av 83,6 % av pojkarna. Detta stimulusord är bland flickorna det fjärde mest använda stimulusordet och detta ord använder 62,5 % av flickorna i sina uppsatser. Skillnaden i användningen av stimulusord mellan flickor och pojkar är störst i fråga om stimulusordet *växterna*. Pojkarna använder detta stimulusord 21,1 % mera än flickorna dvs. stimulusordet används av 62,5 % av pojkarna respektive 83,6 % av flickorna.

Flickorna använder tredje mest stimulusordet *människan* som används av 66,0 % av flickorna. Pojkarna använder som tidigare nämnts stimulusordet *djuren* tredje mest. Stimulusordet *människan* är det fjärde mest använda stimulusordet bland pojkarna dvs. 67,2 % av pojkarna använder detta stimulusord i sina uppsatser. Både flickor och pojkar använder stimulusordet *vädret* näst minst och stimulusordet *vattendragen* minst i sina uppsatser men ändå använder pojkarna båda stimulusorden mera än flickorna dvs. stimulusordet *vädret* 54,0 % respektive 51,7 % och stimulusordet *vattendragen* 8,1 % respektive 3,5 %. I årskurs 6 använder pojkarna varje stimulusord procentuellt mera än flickorna. Varje pojke i årskurs 6 använder åtminstone ett stimulusord i sin uppsats medan av flickorna är det två som inte använder något stimulusord alls i sina uppsatser. En flicka och tre pojkar använder alla sex stimulusord i sina uppsatser.

Skrivfelen minskar avsevärt från årskurs 3 till årskurs 6. I årskurs 6 har pojkarna mera skrivfel i stimulusorden än flickorna. Sammanlagt är det 14 elever som har skrivfel i sina uppsatser varav 11 är pojkar och tre är flickor.

En flicka och en pojke har därtill fel i två stimulusord i sina uppsatser. Det uppstår skrivfel i alla sex stimulusord. Hos flickorna uppstår det skrivfel för stimulusorden *växterna*, *marken* och *vädret*. Två flickor har skrivfel i stimulusordet *växterna*, en flicka i stimulusorden *vädret* och *marken*. Pojkarna däremot har skrivfel i stimulusorden *växterna*, *människan*, *marken*, *djur* och *vattendragen*. Fyra pojkar har skrivfel för stimulusordet *människan* och tre pojkar i stimulusordet *växterna*. En pojke har skrivfel både i stimulusorden *växterna* och *vattendragen*, en pojke i stimulusordet *djuren* och en pojke i stimulusordet *marken* (se skrivfelen i avsn. 4.2)

#### 4.4.3 Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 9

I årskurs 9 är det sammanlagt 109 uppsatsskribenter varav 53 är flickor och 56 är pojkar. I genomsnitt skriver flickorna i årskurs 9 längre uppsatser än pojkarna. Medellängden på flickornas uppsatser är 182 ord medan den i pojkarnas uppsatser är 118 ord (se tabell 1). Märkbart i årskurs 9 är att den längsta och den kortaste uppsatsen i mitt material är skriven av en språkbadsflicka. Den längsta uppsatsen består av 350 ord medan den kortaste uppsatsen består av 6 ord vilket är kortare uppsats än de kortaste uppsatserna i årskurserna 3 och 6. Enligt Elomaa (2000: 354) syns puberteten i de skriftliga uppsatserna och i årskurs 8 använder eleverna mera slangord och talspråk. I mitt material finns det flera personliga uppsatser som är skrivna av pojkarna i årskurs 9.

**Tabell 7.** Den könsspecifika användningen av stimulusord i årskurs 9

	Flickorna i åk. 9 (53 elever)	Pojkarna i åk. 9 (56 elever)
<b>Vädret</b>	54,7 %	55,3 %
<b>Marken</b>	71,7 %	73,2 %
<b>Vattendragen</b>	1,9 %	3,5 %
<b>Växterna</b>	50,9 %	64,2 %
<b>Djuren</b>	75,4 %	75,0 %
<b>Människan</b>	77,3 %	69,6 %

I årskurs 9 använder pojkarna fyra stimulusord procentuellt mera än flickorna. Som tabell 7 visar använder flickorna i årskurs 9 mest stimulusordet *människan* (77,3 %) medan pojkarna i årskurs 9 använder mest stimulusordet *djuren* (75,0 %).

Flickorna använder även lite oftare stimulusordet *djuren* än pojkarna dvs. 75,4 % av flickorna använder stimulusordet *djuren* i sin uppsats. Stimulusordet *djuren* är också det näst mest använda stimulusordet hos flickorna. Stimulusordet *människan* används av 69,6 % av pojkarna och är det tredje mest använda stimulusordet hos pojkarna. Detta stimulusord använder pojkarna dock nästan 10 procentenheter mindre än flickorna. Näst mest använder pojkarna stimulusordet *marken* vilket är det tredje mest använda ordet hos flickorna. Ordet *marken* används av 73,2 % av pojkarna respektive 71,7 % av flickorna. Könsskillnaden är alltså minst i användningen av stimulusordet *marken*.

Nästan en lika liten skillnad finns det i användningen av stimulusordet *vädret* som används av 54,7 % av flickorna respektive 55,3 % av pojkarna. Stimulusordet *vädret* används fjärde mest hos flickorna och näst minst hos pojkarna. I användningen av stimulusordet *växterna* finns den största skillnaden mellan flickor och pojkar. Stimulusordet *växterna* används av 51,9 % av flickorna medan antalet är 64,2 % hos pojkarna. Flickorna använder detta stimulusord näst minst och pojkarna fjärde mest. Stimulusordet *vattendragen* används överlägset minst både av flickor och av pojkar. Detta stimulusord används av 3,5 % av pojkarna dvs. i två uppsatser och 1,9 % av flickorna dvs. i en uppsats. I årskurs 9 använder 98,1 % dvs. 52 av 57 flickor och 96,4 % dvs. 54 av 56 pojkar åtminstone ett stimulusord i sin uppsats. Två flickor använder även alla sex stimulusord i sina uppsatser medan det inte finns någon pojke som använder alla stimulusord i sin uppsats.

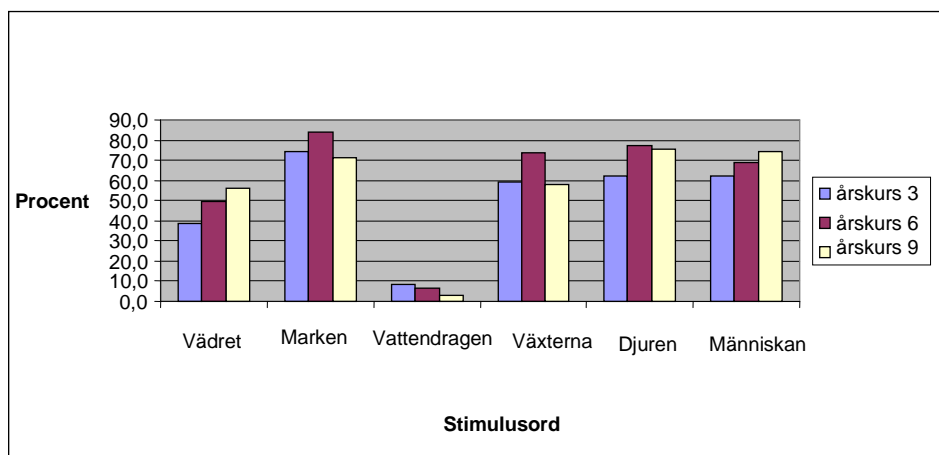
Enligt antal skrivfel i stimulusorden har inte skrivfelen i dem minskat från årskurs 6 till årskurs 9 utan det finns t.o.m. lite mera skrivfel i årskurs 9. Detta gäller dock endast skrivfel i stimulusorden. I årskurs 9 finns det totalt 17 skrivfel och de flesta skrivfelen finns i pojkarnas uppsatser. Det är tre flickor och 14 pojkar som har skrivfel i stimulusorden. Stimulusord där det uppstår skrivfel är *marken*, *växterna*, *människor*, *vädret* och *djur*. Två flickor har skrivfel i stimulusordet *marken* och en flicka i stimulusordet *vädret*. Däremot har pojkarna fel i stimulusorden *marken*, *människan*, *vädret*, *djur* och *växterna*. (Se skrivfelen i avsn. 4.3.)

#### 4.5 Sammanfattning

De längsta uppsatserna skrivs av språkbadsleverna i årskurs 6 och de kortaste av språkbadsleverna i årskurs 3. Skillnaden mellan årskurserna 6 och 9 är dock inte märkbar. Däremot är skillnaden i medellängden på uppsatserna mellan årskurs 3 och årskurserna 6 och 9 mycket tydlig. Enligt Elomaas (2000) undersökning utvecklas elevernas uppsatser betydligt från årskurs 4 till årskurs 8. I min undersökning skriver flickorna längre uppsatser än pojkarna i alla årskurser. Detta har också flera undersökningar visat (jfr Buss 1997 och 2002 och Elomaa 2000). I min undersökning skriver flickorna i årskurs 6 de längsta uppsatserna och pojkarna i årskurs 3 de kortaste uppsatserna (se 1.3).

När man betraktar alla årskurser tillsammans och könsspecifikt är medellängden hos flickorna 152,6 ord och hos pojkarna 97,6 ord. I alla tre årskurser är även den längsta uppsatsen skriven av en flicka. I årskurserna 3 och 6 är den kortaste uppsatsen skriven av en pojke medan den i årskurs 9 är skriven av en flicka. Märkbart är att den kortaste uppsatsen i alla tre årskurser är skriven av en flicka i årskurs 9. Denna uppsats består av 6 ord. Skillnaden i medellängden mellan flickor och pojkar är störst i årskurs 6 och minst i årskurs 3. Detta avviker från Elomaas (2000) resultat för i hennes undersökning är skillnaden störst i den lägsta årskursen dvs. i årskurs 4 och minst i årskurs 5.

**Tabell 8** Användningen av stimulusord i alla årskurser



Stimulusorden *marken*, *växterna*, *djuren* och *människan* är de mest använda stimulusorden i alla tre årskurser. I alla årskurser används dessa stimulusord av över hälften av eleverna. Både i årskurs 3 och i årskurs 6 använder eleverna stimulusordet *marken* mest medan i årskurs 9 är det mest använda stimulusordet *djuren*. Jämfört med alla årskurser används stimulusorden *marken*, *växterna* och *djuren* mest av eleverna i årskurs 6. Stimulusorden *människan* och *vädret* används mest av eleverna i årskurs 9. Endast i årskurs 9 använder över hälften av eleverna stimulusordet *vädret* i sin uppsats. Stimulusordet *vattendragen* använder eleverna överlägset minst i alla årskurser. Ordet används mest av eleverna i årskurs 3 och minst av eleverna i årskurs 9.

Förutom att eleverna i årskurs 6 använder de tre ovannämnda stimulusorden mest, använder de även de tre övriga stimulusorden *vädret*, *vattendragen* och *människan* näst mest. Stimulusorden *marken*, *vattendragen* och *växterna* används mera i årskurs 3 än i årskurs 9 medan stimulusorden *vädret*, *djuren* och *människan* används mera i årskurs 9 än i årskurs 3. Eleverna i årskurs 3 använder däremot stimulusorden *vädret*, *djuren* och *människan* minst av alla årskurser. Ändå använder över hälften av tredjeklassisterna stimulusorden *djuren* och *människan*. (se tabell 8.)

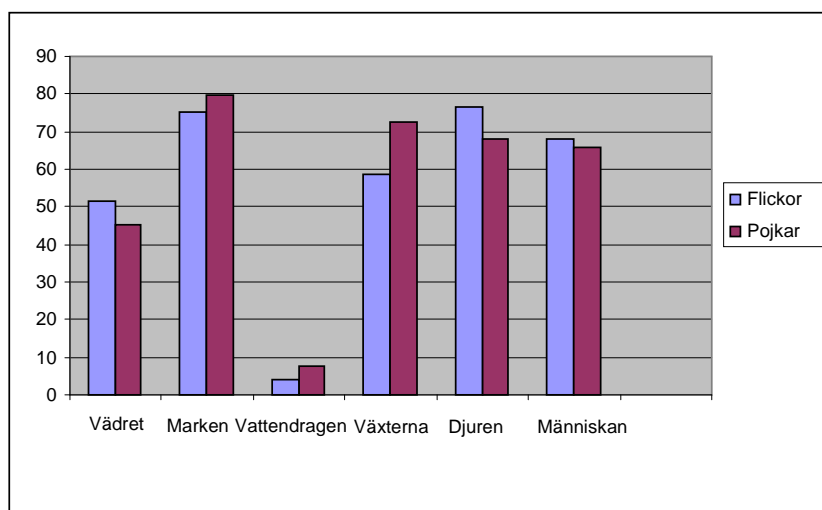
Även om språkbads eleverna i årskurs 9 inte använder stimulusord lika mycket som språkbads eleverna i årskurs 6 och vissa stimulusord lika ofta som i årskurs 3 kan man inte dra slutsatser om att de inte förstår eller kan använda stimulusorden. I årskurs 9 kan språkkunskaperna anses vara så pass mycket bättre än i årskurserna 3 och 6 att eleverna i årskurs 9 kan skriva om ämnet utan att använda stimulusord som stöd i sina uppsatser. Det är möjligt att eleverna i årskurs 9 använder mera andra uttryck i stället för stimulusorden och därmed kan skriva löpande text utan stödord. Det att eleverna i alla årskurser använder stimulusordet *vattendragen* minst antar jag beror på det att ordet har känts främmande för eleverna och därför använder de inte detta stimulusord så ofta i sina uppsatser. Det är också möjligt att eleverna skriver om stimulusordet genom att använda andra uttryck och därför inte använder stimulusordet (se kapitel 5).



I varje årskurs använder pojkarna i genomsnitt mera stimulusord än flickorna. I årskurs 3 använder pojkarna oftare stimulusorden *marken*, *växterna* och *vattendragen* än flickorna. Däremot använder flickorna oftare stimulusorden *människa*, *vädret* och *djuren*. (se 4.4.1 tabell 5) I årskurs 6 använder pojkarna stimulusorden *människa*, *marken*, *växterna*, *vädret* och *vattendragen* oftare än flickorna. Flickorna använder däremot oftare stimulusordet *djuren*. (se 4.4.2 tabell 6.) I årskurs 9 använder pojkarna alla sex stimulusord mera än flickorna (se 4.4.3 tabell 7).

När man med hjälp av tabell 9 betraktar flickorna och pojkarna tillsammans i alla årskurser ser man att användningen av stimulusord är jämnare än då man betraktar den skilt för varje årskurs. I tabell 9 framgår att flickorna använder stimulusorden *människan*, *djuren* och *vädret* oftare än pojkarna medan pojkarna däremot använder stimulusorden *marken*, *växterna* och *vattendragen* oftare än flickorna. Det att pojkarna årskursvis använder mera stimulusord antar jag att kan bero på att flickorna kan ha bättre skrivkunskaper och ordförråd än pojkarna och därför inte behöver använda stimulusord för att skriva om temat. Flickorna i alla årskurser skriver också längre uppsatser än pojkarna vilket betyder flickorna skriver om temat men de behöver stödja sig endast på de sex stimulusorden.

**Tabell 9** Användningen av stimulusord hos flickor och pojkar



I alla årskurser finns det skrivfel i stimulusorden. Mest skrivfel finns det i årskurs 3 och minst skrivfel finns det i årskurs 6. Skillnaden mellan årskurserna 6 och 9 är dock väldigt liten. Skrivfelen minskar betydligt från årskurs 3 till årskurserna 6 och 9. I alla årskurser har pojkarna mera skrivfel i stimulusorden än flickorna. I årskurserna 6 och 9 har endast några flickor skrivfel i något stimulusord. I årskurs 9 ökar däremot skrivfelen hos pojkarna. I årskurs 9 är eleverna mitt i puberteten vilket kan påverka såväl textproduktion som innehållet i uppsatserna.

Genom min analys kan man se att eleverna utvecklas från årskurs 3 till årskurs 6 och vidare till årskurs 9. Man kan se skillnaden i användningen av stimulusord, i medellängden och i antalet fel i stimulusord mellan årskurserna 6 och 9. I årskurs 6 använder eleverna mest stimulusord, medellängden är störst och de har även minst fel i stimulusord. Den kortaste uppsatsen av alla årskurser är till och med skriven av en flicka i årskurs 9 vilket jag anser att kan förklaras med brist på motivation och lust.

Det att eleverna i årskurs 9 inte använder så mycket stimulusord som eleverna i årskurs 6 kan mycket väl bero på det att i årskurs 9 har eleverna så bra språkkunskaper att de inte behöver använda stimulusord som stöd när de skriver om temat. Eleverna i årskurs 9 är mitt i puberteten och detta kan påverka elevernas sätt att skriva, speciellt hos pojkarna. I följande kapitel (kapitel 5) analyserar jag om och hur eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder andra uttryck i stället för stimulusord i sina uppsatser. Det kan nämligen vara en förklaring till varför eleverna i olika årskurser inte använder stimulusord i sina uppsatser.

## 5 BEGREPPSANALYS OCH -DISKUSSION KRING SPRÅKBADSELEVERNAS STIMULUSORD

I detta kapitel analyserar jag begreppsdiskussion kring stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9. Totalt är det 213 elever, varav 71 är i årskurs 3, 86 i årskurs 6 och 56 i årskurs 9, som använder synonyma uttryck och/eller begrepp i stället för ett eller flera stimulusord. Jag diskuterar begrepp kring stimulusord endast när eleverna inte använder något eller några stimulusord i sina uppsatser utan beskriver stimulusord genom att använda liknande uttryck och/eller begrepp i stället för dem. Jag anser att de elever som använder liknande uttryck i stället för stimulusorden använder dessa spontant men är ändå medvetna om att de uttryck och begrepp som de använder i stället för stimulusordet hör till samma ämnesområde.

Jag undersöker elevernas val av synonyma uttryck och begrepp med hjälp av logiskt begreppssystem och satellitsystem. Ett logiskt begreppssystem råder direkt mellan begreppen och det kan fastställas genom att man jämför begreppens känneteckeninnehåll (intension) och/eller begreppens omfång (extension) (Nuopponen 1994: 82). Ett system som kan förbinda alla begreppssystem inom ett fackområde kallas däremot för satellitsystem (Nuopponen 1994: 226). Jag använder satellitsystem i avsnitt 5.1 och logiskt begreppssystem i avsnitten 5.2, 5.3 och 5.4. I avsnitt 5.5 gör jag en sammanfattning över resultaten i årskurserna 3, 6 och 9.

I årskurserna 3, 6 och 9 använder eleverna spontant andra uttryck i stället för stimulusorden *vädret*, *vattendragen*, *växterna* och *människan*. Det finns inga elever som använder andra uttryck i stället för stimulusorden *marken* och *människan*. I stället för stimulusordet *vädret* använder eleverna beskrivningar. I avsnitt 5.1 analyserar jag med hjälp av ett satellitsystem hurdana beskrivningar eleverna använder i stället för stimulusordet *vädret*. De elever som använder andra uttryck i stället för stimulusorden *vattendragen*, *växterna* och *djuren* använder däremot under- och/eller sidobegrepp i stället för dessa stimulusord. I de flesta fall står stimulusordet som överbegrepp för de under- och sidobegrepp som eleverna i sina uppsatser använder.

Stimulusordet kan även stå som underbegrepp för de begrepp dvs. överbegrepp som eleverna i sina uppsatser använder. Ett överbegrepp är ett begrepp som har färre kännetecken och större intension än ett underbegrepp (Haarala 1981: 22). Underbegrepp som står bredvid varandra och har samma överbegrepp kallas för sidobegrepp. Sidobegreppen kan även kännetecknas av gemensamma egenskaper. (Haarala 1981: 22).

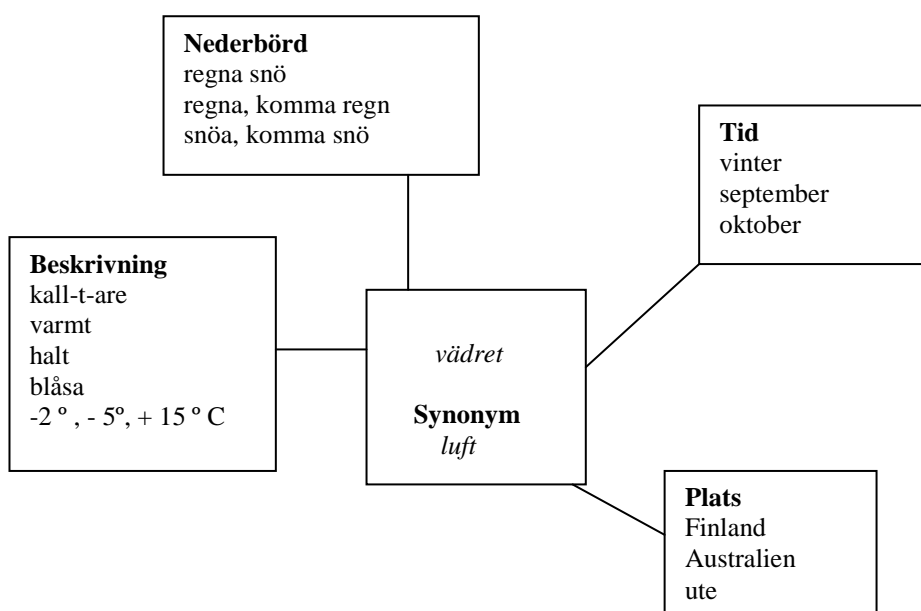
I uppgiften har eleverna fått kryssa i de stimulusord som de använder i sina uppsatser. De flesta elever som inte använder stimulusord har i sitt uppgiftspapper markerat att de använder något stimulusord även om de omedvetet använder beskrivningar, underbegrepp, överbegrepp och med sidobegrepp i stället för stimulusord. En elev kan ha ersatt flera stimulusord i sin uppsats. I figurerna i avsnitt 5.2, 5.3 och 5.4 använder parentestecken i samband med sådana begrepp som eleverna inte i sina uppsatser men som jag i min analys använder för att tydliggöra klassifikationen.

### 5.1 Användningen av beskrivningar kring stimulusordet *vädret*

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 144 olika elever som beskriver stimulusordet *vädret* i stället för att använda det i sina uppsatser. De flesta eleverna har även i uppgiftspappret kryssat för att de använder detta stimulusord i sina uppsatser fastän de inte gör det. Eleverna använder olika beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret* vilka jag analyserar med hjälp av ett satellitsystem (se kapitel 3). Ett satellitsystem påminner om anteckningstekniken ”mindmapping”. Satellitsystemet har ett utgångsbegrepp i centralnoden och specificeras av satellitnoderna omkring det. Utgångsbegreppet i detta fall är stimulusordet *vädret* vilket är det mest centrala begreppet. (Nuopponen 1994: 227.) I satellitnoderna specificeras det som är viktigt för stimulusordet *vädret* dvs. de beskrivningar som eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder i stället för stimulusordet *vädret* (se fig. 4). De elever som i årskurserna 3, 6 och 9 ersätter stimulusordet *vädret* beskriver detta stimulusord främst med olika väderiakttagelser.

I årskurs 3 finns det 45 olika elever som använder beskrivningar i stället stimulusordet *vädret*. Av dessa är 23 flickor och 21 pojkar. Därtill är det en flicka som använder ordet *luft* i stället för stimulusordet *vädret*. De elever som använder beskrivningar beskriver stimulusordet *vädret* med olika väderiakttagelser utan att använda själva stimulusordet i sina uppsatser. I figur 4 kartlägger jag med hjälp av ett satellitsystem alla beskrivningar som eleverna i årskurs 3 använder när de beskriver stimulusordet *vädret*.

Figur 4. Satellitsystem med stimulusordet *vädret* som centralnod i årskurs 3



Som man i figur 4 kan se beskriver eleverna i årskurs 3 stimulusordet *vädret* genom att beskriva väderiakttagelser i Finland (en elev även i Australien). Främst uttrycker eleverna dvs. 19 flickor och 17 pojkar på varierande sätt att det är *kallt* i Finland på vintern genom att använda adverbet *kallt*, adjektiven *kall* eller komparativformen *kallare*. Några elever beskriver också tid genom att skriva att det börjar bli *kallt* redan i september eller i oktober. Bland dessa är det t.o.m. tre elever dvs. en flicka och två pojkar som använder komparativformen *kallare*. Alla dessa elever såsom en flicka i exempel 7 och en pojke i exempel 8 uttrycker att det är *kallt* i Finland på vintern. I exempel 8 jämför pojken *vädret* på vintern och sommaren. Därtill ersätter två pojkar såsom i exempel 9 stimulusordet *vädret* genom att uttrycka hur många minusgrader det är på vintern. I exempel 9 skriver pojken också att det är *varmt* i Australien.

- Ex. 7 På vinter är det kalt i Finland  
 Ex. 8 På vinter är det muki kalare en på sommaren  
 Ex. 9 I Finland är det – 5 grader, Australien är det kanske + 15 grader.  
 Australien är så varmt.

Förutom att de 36 eleverna beskriver stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att det är *kallt* är det sex flickor och åtta pojkar bland dessa elever som därtill beskriver stimulusordet *vädret* med andra väderiakttagelser dvs. med nederbörd. Alla sex flickor beskriver att det också *snöar* eller att det finns snö på vintern (se ex. 10). Bland pojkarna är det sju pojkar som utöver adverbet *kallt* beskriver stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att det också *snöar*, *regnar* och/eller *blåser* på vintern (se ex. 11). Därtill använder en pojke adverbena *halt* och *kallt* när han beskriver stimulusordet *vädret*.

- Ex. 10 När vinter kommer till Finland kommer det också snö och kalla dagar  
 Ex. 11 När i Finland blir vinter de börjar snöa. De kan också regna. När är vinter de är kalt

Därtill är det tre flickor och en pojke som beskriver stimulusordet *vädret* genom beskriva nederbörd *snöa*, *komma snö*, *regna snö*, *regna* och/eller *komma regn*. *Komma/regna snö* och *komma regn* är direkta översättningar från finskan dvs. *tulla/sataa lunta* respektive *tulla vettä*. Det gör t.ex. en flicka i exempel 12 och en pojke i exempel 13. I årskurs 3 skriver även en flicka i exempel 14 att det finns snö i Finland på vintern.

- Ex. 12 När det blir vinter i Finland börjar nästan allt i stad snöa  
 Ex. 13 När det blir vinter i Finland kommer det snö och regn  
 Ex. 14 Här i Finland kommer vinter, ny är det 2°- och snö

Då man i årskurs 3 jämför de elever som inte använder stimulusordet *vädret* och de elever som använder stimulusordet *vädret* kan man se att de elever i årskurs 3 som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret* använder liknande uttryck som de elever som i sina uppsatser använder stimulusordet *vädret* (se ex. 15 och 16).

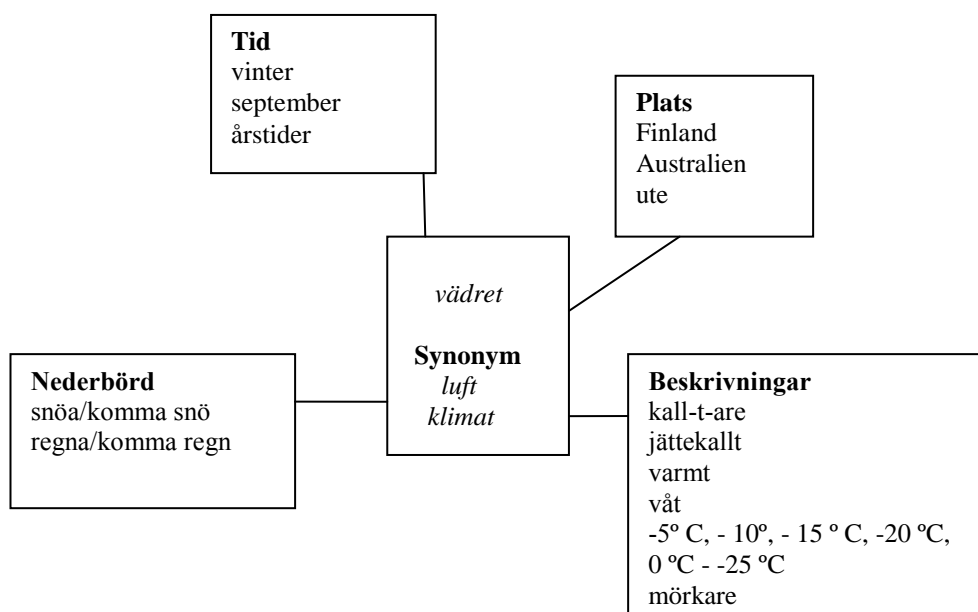
- Ex. 15 Vädret blir jätte kalt  
 Ex. 16 Vädret är kalt

I årskurs 3 är det t.o.m. en flicka som använder ordet *luft* i stället för stimulusordet *vädret*. Ordet *luft* kan anses vara en direkt översättning från finskans ord *ilma*. Det är möjligt att eleven har översatt direkt från finskans uttryck ”*On kylmä ilma*”. (Stora finsk – svenska ordboken 2004 & Svenskt språkbruk 2003.) Jag antar att flickan tolkar ordet *luft* som en synonym till stimulusordet.

Ex. 17 Luften är kall

Det att eleverna i årskurs 3 beskriver stimulusordet *vädret* i stället för att använda detta stimulusord antar jag att beror på att elevernas språkkunskaper är så pass utvecklade att de har kunskap att beskriva stimulusordet *vädret* med olika adjektiv och händelser. Eleverna behöver inte använda stimulusordet *vädret* för att göra saken begriplig utan *vädret* kommer mångsidigare fram när de använder beskrivningar. De flesta eleverna har även kryssat i uppgiftspappret att de använder stimulusordet *vädret* fastän de inte gör det utan använder beskrivningar. Jag antar att det beror på att eleverna tolkar att de använder stimulusordet *vädret* när de beskriver det utan att använda själva stimulusordet i sina uppsatser.

I årskurs 6 beskriver 53 olika elever stimulusordet *vädret* i stället för att använda detta stimulusord i sina uppsatser. Det är 24 flickor och 24 pojkar som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret*. Det är därtill två elever som använder beskrivningar i stället för stimulusordet men i dessa fall är könet oklart. Dessutom är det två flickor som använder ordet *luft* och en flicka som använder ordet *klimat* i stället för stimulusordet *vädret*. De elever som beskriver stimulusordet *vädret* beskriver detta stimulusord med olika väderiakttagelser som sker när det blir vinter i Finland. I figur 5 kartlägger jag hur och med vilka uttryck eleverna beskriver stimulusordet *vädret*.

Figur 5. Satellitesystem med stimulusordet *vädret* som centralnod i årskurs 6

I figur 5 kan man se att också i årskurs 6 beskriver eleverna stimulusordet *vädret* med olika väderiakttagelser som sker när det blir vinter i Finland. Två elever jämför även *vädret* i Australien och i Finland. Några elever beskriver stimulusordet *vädret* genom att på allmän nivå beskriva hurdant väder det är ute på vintern. Främst beskriver eleverna dvs. 27 elever att det är *kallt* på vintern i Finland. Det är 15 flickor och 12 pojkar samt en elev vars kön är oklart som på olika sätt uttrycker att det är *kallt* i Finland på vintern såsom flickan i exempel 18 och pojken i exempel 19. Det är fem flickor (se ex. 20) och en pojke (se ex. 21) som använder komparativformen *kallare* när de beskriver stimulusordet *vädret*. Bland dessa 27 elever är fem flickor och tre pojkar som använder adjektivet *jättekallt* när de beskriver stimulusordet *vädret* (se ex. 22). Därtill beskriver tio elever dvs. sex flickor och fyra pojkar hur kallt det egentligen är i Finland på vintern. Alla dessa elever anger temperaturen i Finland på vintern såsom flickan i exempel 23 och pojken i exempel 24.

- Ex. 18. På vinter här är det kallt
- Ex. 19 Här är mycket kalt när det kommer vinter
- Ex. 20 När det kommer vinter i till Finland blir det genast kallare
- Ex. 21 Först kommer det kalare och mörkare
- Ex. 22 När det blir vinter i Finland här är jättekallt och våt
- Ex. 23 Det är ganska kallt, kanske - 10° C grader
- Ex. 24 Det blir ungefär - 5° C - -15° C



Bland dessa 27 elever är det en flicka som skriver att det också är *vått* på vintern (se ex. 22) och en pojke som beskriver att det blir *mörkare* (se ex. 21) när det blir vinter i Finland. Dessa elever skriver också att det är *kallt* på vintern. I årskurs 6 skriver åtta flickor (se ex. 25) samt åtta pojkar (se ex. 26) att det *snöar* när det blir vinter i Finland. Bland flickorna är det fem som uttrycker att det *regnar snö* och tre som skriver att det *snöar* och bland pojkarna uttrycker fyra pojkar att det *snöar*, tre pojkar att det *regnar snö* och en pojke att det *kommer snö* på vinter. *Komma snö* och *komma regn* är direkta översättningar från finskan dvs. *tulla lunta* respektive *tulla vettä*. Därtill skriver två elever att det *snöar* på vinter men deras kön är oklart. Det är tre flickor (se ex. 27) och fyra pojkar (se ex. 28) som också skriver att det är både *kallt* och att *det snöar* på vintern.

- Ex. 25 När det blir vinter i Finland börjar det räna snö
- Ex. 26 På vinter snöar ganska mycket
- Ex. 27 När det blir vinter blir det kallt och det regnar snö
- Ex. 28 Då blir det kallt och kommer mycket snö

I årskurs 6 beskriver två flickor stimulusordet även *vädret* genom att jämföra *vädret* i Finland och i Australien (se ex. 29 och 30). Den ena flickan använder därtill också ordet *luft* i stället för stimulusordet *vädret*.

- Ex. 29 I australien är inte snö och luften är varmt
- Ex. 30 Vinter i Finland är mycket kallare än i Australien. Det brukar vara mellan 0 och 25 minusgrader.

I exempel 29 använder flickan ordet *luft* och använder ytterligare adverbet *varmt* när hon beskriver *vädret* i Australien. Därtill är det en flicka i exempel 31 som använder ordet *luft* och en flicka i exempel 32 som använder ordet *klimat* i stället för stimulusordet *vädret*.

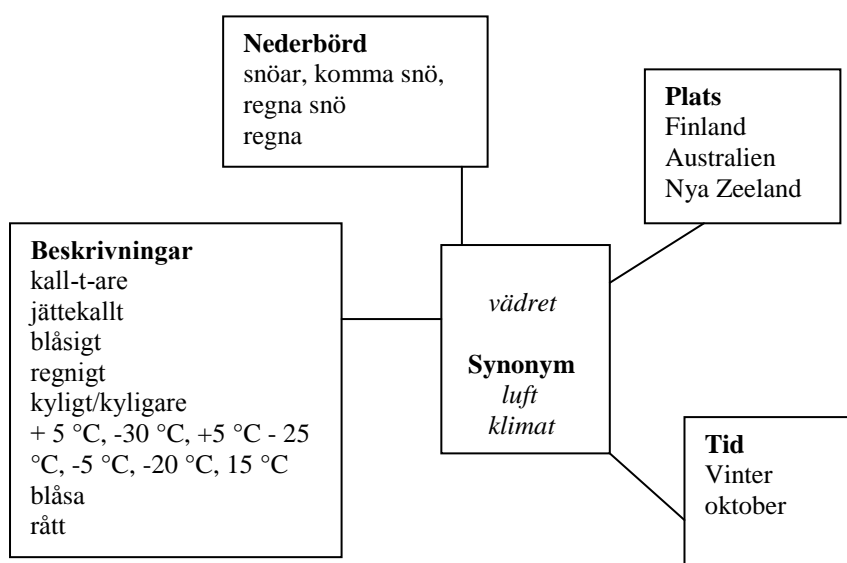
- Ex. 31 Hela luften börjar bli kallt
- Ex. 32 När det är vinter blir klimattet mycket kallare

Ordet *luft* kan översättas med *ilma* på finska och betyder den luft som vi andas, dvs. syre och ordet *klimat* kan översättas med *ilmasto* på finska. Ordet *klimat* anger mera vädertyp på ett visst område medan ordet *väder* betyder väderlek under vissa årstider. (Stora finsk – svenska ordboken 2004 & Svenskt språkbruk 2003.)

Stimulusordet *vädret* översätts däremot med *sää* på finska (Stora finsk-svenska ordboken 2004). På grund av kontexten i exempel 29, 31 och 32 anser jag att flickorna använder orden *luft* och *klimat* som synonym i stället för stimulusordet *vädret*. I exempel 29 och 31 beskriver flickorna att *luften* är *varmt* respektive *kallt* i Australien som kan tolkas som att *vädret* i Australien är *varm* och börjar bli *kall* i Finland. I exempel 32 skriver flickan däremot att *klimatet* blir *kallare* på vintern vilket också kan tolkas som att hon menar att *vädret* blir kallare.

I årskurs 9 använder sammanlagt 46 elever, varav 21 är flickor och 25 pojkar beskrivande uttryck i stället stimulusordet *vädret*. Bland dessa är det även en flicka som använder ordet *luft* och en pojke som använder ordet *klimat* i stället för stimulusordet *vädret*. De elever som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret* beskriver också såsom i årskurserna 3 och 6 olika väderiakttagelser i Finland på vintern. I årskurs 9 är det även en pojke som funderar på *vädret* i Finland, Australien och Nya Zeeland. I årskurs 9 beskriver eleverna stimulusordet *vädret* med flera varierande väderiakttagelser än i årskurserna 3 och 6. I figur 6 kartlägger jag med hjälp av satellitsystem hur eleverna i årskurs 9 beskriver stimulusordet *vädret*.

Figur 6. Satellitsystem med stimulusordet *vädret* som centralnod i årskurs 9



Det vanligaste också i årskurs 9 är att eleverna beskriver stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att det är *kallt* i Finland på vintern. Sammanlagt är det 16 flickor och 15 pojkar som i sina uppsatser använder adjektivet *kall*, adverbet *kallt* eller komparativformen *kallare* i stället för stimulusordet *vädret*. Bland dessa elever är det sju flickor (se ex. 33) och tre pojkar (se ex. 34) som beskriver stimulusordet endast genom att uttrycka att det är *kallt* i Finland på vintern. I årskurs 9 beskriver även två flickor (se ex. 35) och en pojke (se ex. 36) stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att det är *kyligt*. I exempel 36 skriver pojken att det blir kyligt redan i oktober. Även i årskurs 9 beskriver två flickor och tre pojkar att det är *jättekallt* i Finland på vintern (se ex. 37). Några elever dvs. sex flickor och fyra pojkar beskriver och tydliggör hur kallt det kan vara i Finland på vintern genom att beskriva temperaturer såsom en flicka i exempel 37 och en pojke i exempel 38.

- Ex 33. Vintrarna i Finland är verkligen kalla
- Ex 34. När det kommer vinter det blir kallt
- Ex 35. Det är oktober och det börjar redan bli kyligt
- Ex 36. I Finland blir det kyligt och det börjar regna snö
- Ex 37. Det kan bli jätte kallt. Temperaturen kan sjunka till  $-30^{\circ}\text{C}$ . Oftast är det nog bara  $-15^{\circ}\text{C}$  -  $-25^{\circ}\text{C}$  i södra Finland
- Ex 38. När det blir vinter här är det jätte kallt och mörkt. Det kan vara upp till  $-3^{\circ}\text{C}$  kallt

Bland dessa elever som beskriver stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att vintern i Finland är *kall* respektive *kylig* finns det elever dvs. sex flickor och nio pojkar som beskriver stimulusordet *vädret* även med andra väderiakttagelser. En elev kan ha beskrivit stimulusordet med flera väderiakttagelser för att få fram hurdant väder det är i Finland på vintern. Det är tre flickor (se ex. 39) och fem pojkar (se ex. 40) som beskriver *vädret* utöver att de uttrycker att det är *kallt* genom att också skriva att det *snöar*. Därtill är det fyra pojkar som beskriver stimulusordet *vädret* endast genom att uttrycka att det antingen *kommer snö* eller *regnar snö* (se ex. 41 och 42).

- Ex 39. Finlands vinter är oftast kallt och vitt. Det snöar ganska ofta och det finns från  $+5^{\circ}\text{C}$  -  $-25^{\circ}\text{C}$
- Ex 40. Det kommer kalt och det börjar snöa
- Ex 41. Snön kom ner en vecka sedan
- Ex 42. I Finland blir det kyligt och det börjar regna snö

I exempel 39 beskriver flickan stimulusordet *vädret* genom att uttrycka att det *kallt* medan hon också förklarar hur kallt det kan vara samt skriver att det *snöar* på vintern. I exempel 40 och 41 beskriver pojkarna stimulusordet *vädret* att skriva det både är *kallt* och det *snöar* respektive *regnar snö* och i exempel 42 att det *kommer snö*. Det är även en flicka i exempel 43 som beskriver stimulusordet *vädret* genom att skriva att det *kallt*, *blåsigt* och *regnigt* och en pojke i exempel 44 beskriver stimulusordet genom att skriva att det är *rått* och det *regnar* och *blåser*. Därtill beskriver en pojke i exempel 45 stimulusordet *vädret* genom att skriva att det är *kallt*, det *blåser* och *kommer snö*. *Komma* och *regna snö* är direkta översättningar från finskan dvs. *tulla/sataa lunta*.

Ex 43. För det mesta har det varit kallt, blåsigt och regnigt.

Ex 44. Det är rått ute och det regnar och blåsar

Ex 45. Hej ny kommer vinter i Finland här är mycket kalt, här blåsar och kommer snö

I årskurs 9 är det även en pojke som i exempel 46 funderar på *vädret* i Finland, Australien och Nya Zeeland. I exempel 46 skriver pojken att det finns snö i Finland på vintern såsom i Nya Zeeland men i Australien är inte täckt med snö på vintrarna.

Ex 46. Nu blir det vinter i Finland och allt kommer att bli teckt med snö. Jag tror att i Australien har man inte snö, men i Nya Zeeland har man det.

Såsom i årskurserna 3 och 6 finns det även i årskurs 9 elever som använder orden *luft* eller *klimat* i stället för stimulusordet *vädret*. I årskurs 9 använder en flicka ordet *luft* (se ex. 47) och en pojke ordet *klimat* i stället för stimulusordet *vädret* (se ex. 48). På grund av kontexten i exempel 47 och 48 anser jag att eleverna använder dessa ord som synonyma med stimulusordet *vädret*. Båda elever uttrycker att *luften* respektive *klimatet* blir *kall/kallt* vilket kan tolkas som att eleverna menar att *vädret* blir kallt på vintern.

Ex 47. När det blir vinter i Finland börjar luften kallna i oktober och det första snöet regnar oftast också i oktober

Ex 48. När det blir vinter i Finland blir klimatet kallare

I årskurs 9 är det ungefär lika många elever som i årskurs 3 som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret*.

I årskurs 6 är det flest elever som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret*. I årskurs 9 är eleverna beskrivningar för stimulusordet *vädret* längre än i årskurserna 3 och 6. I årskurs 9 beskriver eleverna stimulusordet *vädret* med adjektivet *kyllig* och adverbet *kylligt* vilka inte används i årskurserna 3 och 6. I årskurs 9 är det även en pojke som beskriver stimulusordet med adverbet *rått* som inte används i övriga årskurser. Det att alla elever inte använder stimulusordet *vädret* i sina uppsatser betyder inte att de inte kan använda detta stimulusord i sina uppsatser. Jag antar att de elever som inte använder stimulusordet *vädret* i sina texter vill få mera konkret fram hurdan väder det är i Finland genom att beskriva olika väderiakttagelser som sker på vintern utan använda stimulusordet som stöd i sina texter.

## 5.2 Användningen av över-, under-, och sidobegrepp kring stimulusordet *vattendragen*

I detta avsnitt diskuterar jag hur eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 skriver om stimulusordet *vattendragen* utan att använda det i sina uppsatser. I 5.2.1 analyserar jag elevernas användning av över-, under- och sidobegrepp. Eleverna använder dessa begrepp på tre olika abstraktionsnivåer. (se 3.2.1). Stimulusordet *vattendragen* står både som överbegrepp och som underbegrepp för de över-, under-, och sidobegreppen som eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder i stället för stimulusordet *vattendragen*. I 5.2.2 analyserar jag elevernas användning av begreppet vatten som eleverna också använder i stället för stimulusordet *vattendragen*. I detta avsnitt analyserar jag användningen med hjälp av ett logiskt begreppssystem (se avsnitt 3.2.1). I figurer i detta kapitel använder jag begreppet *vattendrag* fastän eleverna inte använder det i sina uppsatser. Därför sätter jag detta begrepp i parentes.

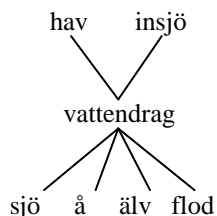
### 5.2.1 Användningen av över-, under-, och sidobegrepp

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 36 olika elever som inte använder stimulusordet *vattendragen* utan spontant använder olika begrepp i stället för det.

Ett vattendrag är en helhet som består av sjöar, älvar, åar och floder som mynnar ut i havet eller i en insjö (Iso tietosanakirja 1997). När eleverna skriver om stimulusordet *vattendragen* använder de överbegrepp, underbegrepp och/eller sidobegrepp i stället för detta stimulusord. Eleverna använder överbegreppen *hav* och *insjö* samt underbegreppen *sjö*, *älv*, *å* och *flod* i sina uppsatser i stället för stimulusordet *vattendragen*. Varje elev i varje årskurs använder dock inte alla dessa begrepp i sina uppsatser.

Stimulusordet *vattendragen* står som överbegrepp för begreppen *sjö*, *älv*, *å* och *flod* och som underbegrepp för begreppen *hav* och *insjö*. Om en elev använder mera än ett underbegrepp står underbegreppen då som sidobegrepp till varandra. Det beror på deras har ett gemensamt överbegrepp och underbegreppens kännetecken tyder på samma egenskap dvs. att de är delar av ett vattendrag. (Haarala 1985: 22.) Användningen av underbegrepp beror på årskursen dvs. alla ovannämnda begrepp används inte i alla årskurser. I figur 7 finns ett exempel på hur stimulusordet *vattendragen* klassificeras i logiskt begreppssystem. Begreppen *hav* och *insjö* står på 1. abstraktionsnivå som överbegrepp för stimulusordet *vattendragen* som i sin tur står på 2. abstraktionsnivå som överbegrepp för underbegreppen *sjö*, *å*, *älv* och *flod*. Begreppen *sjö*, *å*, *älv* och *flod* står däremot som sidobegrepp till varandra på grund av deras samma kännetecken (Haarala 1981: 21).

Figur 7. Klassificering av stimulusordet *vattendragen* (Iso tietosanakirja 1997 & Nuopponen 1994: 140).



I årskurs 3 finns det fem olika elever dvs. tre flickor och två pojkar som använder andra begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen*.

Det är två flickor och två pojkar som använder överbegreppet *hav* och underbegreppet *sjö* och en flicka som använder endast underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen*.

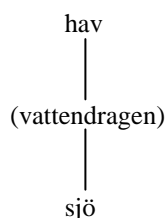
Ex. 49 Det kommer också is till havet och till sjö också

Ex. 50 Vattenär kalt i sjöar och i have är det is i vatten eller på landet

I exempel 49 använder en flicka överbegreppet *hav* och underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Flickan skriver om att det blir is på *havet* och *sjön* när det blir vinter i Finland. Då står begreppet *hav* som överbegrepp och begreppet *sjö* som underbegrepp för stimulusordet *vattendragen*.

I exempel 50 skriver en pojke på liknande sätt vad som händer med *hav* och *sjöar* när det blir vinter i Finland. I figur 8 kan man närmare se hur dessa begrepp som eleverna använder delas i logiskt begreppssystem i över- och underbegrepp. Jag antar att eleverna som använder ovannämnda begrepp dvs. *hav* och *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen* har tolkat betydelsen på stimulusordet rätt men användningen av detta stimulusord i texten har känts svår. Jag antar att början av stimulusordet *vattendragen* dvs. vatten är bekant för eleverna och därför har de kunnat förbinda stimulusordet med begreppen *hav* och *sjö*. Det finns inte skillnader i användningen av över-, under- och sidobegrepp mellan flickor och pojkar i årskurs 3.

Figur 8. Begreppssystem med begreppet *hav* som överbegrepp och begreppet *sjö* som underbegrepp för stimulusordet *vattendragen*

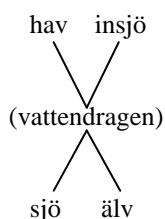


I årskurs 6 ökar antalet elever som använder andra begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* i jämförelse med årskurs 3.

Det är betydligt flera pojkar i årskurs 6 som ersätter stimulusordet *vattendragen* än i årskurs 3. Sammanlagt är det 17 olika elever i årskurs 6 som använder över-, under-, och sidobegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen*. I årskurs 6 använder pojkarna liknande begrepp oftare än flickorna dvs. det är sju flickor och 13 pojkar som använder andra begrepp i stället för detta stimulusord. Därtill är det en elev som använder underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen* men könet är oklart.

I årskurs 6 används överbegreppen *hav* och *insjö* samt underbegreppen *sjö* och *älv* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Alla elever använder dock inte alla dessa begrepp i sina uppsatser. Det är två flickor och tre pojkar som i sina uppsatser använder överbegreppet *hav* och underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen*. I årskurs 6 finns det även elever som använder endast ett begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* dvs. underbegreppet *sjö* används av tre flickor och fem pojkar och överbegreppet *hav* av två pojkar i årskurs 6. Därtill använder en flicka överbegreppet *insjö* och en pojke underbegreppet *älv* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Begreppet *älv* används endast i årskurs 6. När eleverna använder mera än ett under- eller överbegrepp som har samma kännetecken och gemensamt begrepp står de här begreppen som sidobegrepp till varandra. (se figur 9.)

Figur 9. Begreppssystem med begreppen *hav* och *insjö* som överbegrepp och begreppen *sjö* och *älv* som underbegrepp för stimulusordet *vattendragen*.



I exempel 51 använder en flicka och i exempel 54 en pojke överbegreppet *hav* och underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen* (se figur 8). I exempel 52 använder en flicka däremot endast underbegreppet *sjö* och i exempel 53 en pojke underbegreppet *älv* i stället för stimulusordet.



- Ex. 51 Havet och sjön blir täckt av is  
 Ex. 52 För det är så kallt att sjön fruser så att det kommer ett tjock islager  
 Ex. 53 Bara älvar kommer inte att bli isig  
 Ex. 54 Alla sjöar och havet blir is

Närmare klassifikation på dessa begrepp kan man se i figur 9. Alla elever som använder över- och underbegrepp skriver att det blir is på t.ex. *sjöar* och *hav*. Jag antar att eleverna som använder ovannämnda begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* har tolkat betydelsen på stimulusordet rätt men användningen av detta stimulusord i texten har känts svår. Jag antar att början av stimulusordet *vattendragen* dvs. vatten är bekant för eleverna och därför har de kunnat förbinda stimulusordet med olika begrepp. I årskurs 6 är det även möjligt att eleverna har velat skriva om stimulusordet mera specificerat genom att använda olika specifikationer för stimulusordet. Det finns inte märkbara skillnader i flickors och pojkars sätt att använda andra begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* i årskurs 6 heller.

I årskurs 9 minskar antalet elever som använder andra uttryck i stället för stimulusordet *vattendragen* i jämförelse med årskurs 6. Dock är det flera elever i årskurs 9 än i årskurs 3 som använder andra uttryck i stället för detta stimulusord. Sammanlagt är det 14 olika språkbads elever i årskurs 9 som använder över-, under-, och sidobegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen*. Av dessa är nio flickor och fyra pojkar. Därtill finns det en elev som inte har markerat sitt kön. Antalet pojkar som använder andra begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* minskar betydligt från årskurs 6 till årskurs 9. I årskurs 9 finns det däremot flera flickor som använder andra uttryck i stället för stimulusordet *vattendragen* än i årskurserna 3 och 6. I årskurs 9 finns det flickor som även använder flera olika underbegrepp än eleverna i årskurserna 3 och 6.

I årskurs 9 används bland flickorna överbegreppen *hav* och *insjö* och underbegreppen *sjö*, *å*, *flod* för stimulusordet *vattendragen*. Det är tre flickor som använder endast ett begrepp dvs. överbegreppet *hav* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Dessutom är det tre flickor som använder överbegreppet *hav* och underbegreppet *sjö* (se ex. 55) och en flicka underbegreppen *sjö* och *å* i stället för stimulusordet. Därtill använder två flickor tre begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* (se ex. 56).

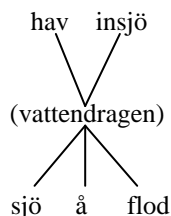
När eleverna använder flera över- och underbegrepp med samma kännetecken och gemensamt begrepp står de som sidobegrepp till varandra. (se figur 10.) Den ena flickan använder överbegreppet *hav* och underbegreppen *sjö* och *å* (se ex. 56) och den andra flickan överbegreppet *insjö* och underbegreppen *flod* och *å*. I årskurs 9 använder alla de fyra pojkar som ersätter stimulusordet *vattendragen* endast ett över- eller underbegrepp i stället för stimulusordet. Det är två pojkar som använder överbegreppet *hav* och två pojkar som använder underbegreppet *sjö* (se ex. 57 och 58).

- Ex. 55 Alla sjön och hav blir is på ytan
- Ex. 56 Sjöer och åar isnar helt men havet bara vid kusterna.
- Ex. 57 Havet börjar bli is och snart kan man gå på det
- Ex. 58 Sjöarna blir is

I exempel 56 står underbegreppen som sidobegrepp till varandra på basis av att deras kännetecken tyder på samma egenskap som i detta fall är delar av ett vattendrag (Haarala 1981: 22) (se även figur 10). Såsom i årskurserna 3 och 6 anknyter eleverna även i årskurs 9 stimulusordet *vattendragen* genom att beskriva vad som händer med olika delar av vattendragen när det blir vinter.

Jag antar att eleverna som använder ovannämnda begrepp dvs. *hav*, *insjö*, *sjö*, *å* och *flod* i stället för stimulusordet *vattendragen* i årskurs 9 har tolkat betydelsen hos stimulusordet rätt men användningen av detta stimulusord i texten har känts svårt. Jag antar att början av stimulusordet *vattendragen* dvs. vatten är bekant för eleverna. Det är även möjligt att eleverna i årskurs 9 har velat skriva om stimulusordet mera specificerat genom att använda specifikationer för stimulusordet. I årskurs 9 använder flickorna mera olika begrepp än pojkarna. En flicka använder begreppen *flod* och *å* vilka inte används i årskurserna 3 och 6. Begreppet *insjö* används både i årskurs 6 och 9.

Figur 10. Begreppssystem med begreppen *hav* och *insjö* som överbegrepp och begreppen *sjö*, *å* och *flod* som underbegrepp för stimulusordet *vattendragen*



I figur 10 kan man se hur stimulusordet *vattendragen* står både som överbegrepp och som underbegrepp för de begreppen som de två flickor i årskurs 9 använder. På grund av det gemensamma begreppet dvs. stimulusordet *vattendragen* står underbegreppen *sjö*, *å* och *flod* och överbegreppen *hav* och *insjö* som sidobegrepp till varandra. I årskurs 9 använder flickorna flera begrepp än pojkarna. I årskurs 9 använder endast flickorna begrepp som kan betraktas som sidobegrepp till varandra. Endast i årskurs 9 använder alla pojkar endast ett begrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* och därför använder de inte heller sidobegrepp i sina uppsatser.

### 5.2.2 Användningen av begreppet *vatten*

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 52 olika elever som knyter stimulusordet *vattendragen* med begreppet *vatten*. I årskurs 3 använder 14 elever begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen* medan antalet ökar till 37 elever i årskurs 6. I årskurs 9 är det däremot endast tre elever som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Vatten täcker 80 % av jordklotets areal. Vattendragen består av vatten och huvuddelen av vattenarealen är salt havsvatten. (Iso tietosanakirja 1997.) Enligt Haarala (1981: 28) är det oftast lätt att hitta ett överbegrepp och i detta fall står begreppet *vatten* som överbegrepp till stimulusordet *vattendragen*. Begreppet *vatten* har större extension dvs. omfång än stimulusordet *vattendragen* medan stimulusordet *vattendragen* har större intension dvs. flera kännetecken än begreppet *vatten*. (Haarala 1981: 22.)

I årskurs 3 använder nio flickor och fem pojkar begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Eleverna använder begreppet *vatten* i liknande sammanhang som de elever som använder t.ex. överbegreppen *hav* och *insjö* eller underbegreppen *sjö*, *å* och *älv* (se avsn. 5.2.1). På grund av kontexten i exempel 59 och 60 anser jag att eleverna anknyter begreppet *vatten* med stimulusordet *vattendragen*. En flicka i exempel 59 och en pojke i exempel 60 beskriver att *vatten blir till is* när det blir vinter. På grund av kontexten i exemplen nedan antar jag att eleverna vet inom vilket ämnesområde stimulusordet *vattendragen* hör hemma. Eleverna skriver att vatten blir is och jag antar att de menar detta vatten som finns t.ex. i sjöar, hav och åar.

Ex. 59 Vatten fryser de blir is

Ex. 60 Vaten blir is

Det att eleverna i årskurs 3 använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen* kan mycket väl bero på att slutledet – *dragen* känns främmande för eleverna och därför använder de endast begreppet *vatten*. De flesta eleverna i årskurs 3 har i sina uppgiftspapper kryssat i att de använder stimulusordet *vattendragen* även om de inte gör det. Det är möjligt att eleverna anser att begreppet *vatten* och stimulusordet *vattendragen* betyder samma sak. Det finns inte märkbara skillnader i användningen av överbegreppet *vatten* mellan flickor och pojkar. Flickorna använder dock begreppet *vatten* oftare än pojkarna.

I årskurs 6 är det både 18 flickor och 18 pojkar som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. Därtill är det en elev i årskurs 6 som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen* med men könet är oklart. I årskurs 6 ökar användningen av begreppet *vatten* betydligt från årskurs 3 och både hos flickor och hos pojkar. Eleverna i årskurs 6 använder begreppet *vatten* på liknande sätt som eleverna i årskurs 3. I exempel 61 och 62 använder en flicka respektive en pojke begreppet *vatten* genom att berätta vad som händer med vattnet när det blir vinter.

Ex. 61 Vatten fryser så mycket att det blir is

Ex. 62 Vattnet blir fullt av is

På grund av kontexten i exempel 61 och 62 knyter eleverna begreppet *vatten* med stimulusordet *vattendragen*. Även i årskurs 6 är det möjligt att slutledet - *dragen* känns främmande för eleverna och därför använder de endast början av ordet dvs. *vatten*. Jag anser att i årskurs 6 förstår eleverna att *vatten* och *vattendragen* hör nära ihop med varandra och det är detta *vatten* som finns t.ex. i sjöar och älvar.

I årskurs 9 minskar användningen av begreppet *vatten* betydligt från årskurs 3 och speciellt från årskurs 6. I årskurs 9 är det endast en flicka och två pojkar som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. En flicka i exempel 63 och en pojke i exempel 64 använder begreppet *vatten* på liknande sätt som de elever i årskurserna 3 och 6 som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*.

Ex. 63 Vattnet fryser och iset är så tjock att man kan gå på det

Ex. 64 Vattnet fryser nästan helt

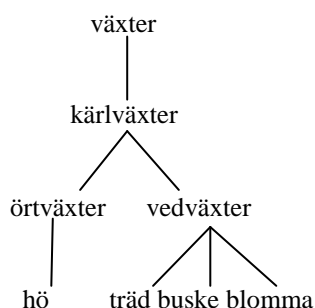
Det att eleverna i årskurs 9 inte använder begreppet *vatten* så ofta som eleverna i årskurserna 3 och 6 antar jag beror på att eleverna i årskurs 9 vet att begreppet *vatten* inte har samma betydelse som stimulusordet *vattendragen* även om det går att med begreppet *vatten* skriva om stimulusordet *vattendragen*. Jag anser att eleverna i årskurs 9 kan skilja mellan begreppet *vatten* och stimulusordet *vattendragen*. De använder då antingen över-, under-, och/eller sidobegrepp eller själva stimulusordet.

### 5.3 Användningen av under- och sidobegrepp kring stimulusordet *växterna*

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 55 olika elever som använder andra uttryck i stället för stimulusordet *växterna*. I årskurs 3 är det tio elever som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna*, i årskurs 6 ökar antalet till 19 elever och vidare i årskurs 9 till 26 elever. Eleverna nämner olika växtarter i stället för att använda stimulusordet *växterna*. Eleverna beskriver huvudsakligen vad som händer med olika växter när det blir vinter i Finland.

Eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder underbegrepp och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna*. Stimulusordet *växterna* står i varje fall som överbegrepp för de under- och sidobegrepp som eleverna använder i stället för stimulusordet *växterna*. Växtriket delas enligt sin struktur i *mossor* och *kärlväxter*. I min undersökning hör alla begrepp som eleverna i sina uppsatser använder dock till *kärlväxter*. *Kärlväxterna* i sin tur delas vidare i *örtväxter* och *vedväxter*. *Örtväxterna* består t.ex. av *hö* och *kärlväxterna* t.ex. av *träd*, *buskar* och *blommor*. I min undersökning är det även vettigt att dela *träden* i *barrträd* och *lövträd* eftersom det finns elever som använder dessa begrepp och deras underbegrepp i sina texter. (Tallgren 2009.) I min undersökning står de begrepp som eleverna använder direkt som underbegrepp för stimulusordet *växterna* eftersom eleverna inte använder begreppen *örtväxter*, *vedväxter* och *kärlväxter* i sina uppsatser. (se figur 11.) I figurerna i detta kapitel använder jag sådana begrepp som hör till klassifikationen av växtriket men som eleverna inte i sina uppsatser använder. Därför sätter jag dessa begrepp i parentes.

Figur 11. Klassifikation av växtriket (Tallgren 2009)



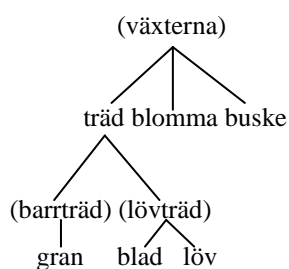
I årskurs 3 använder sex flickor och fyra pojkar andra uttryck stimulusordet *växterna*. När eleverna skriver om stimulusordet *växterna* använder de underbegreppen *träd*, *blomma*, *gran* och *buske* men inte stimulusordet dvs. överbegreppet *växterna*. Det är tre flickor som använder underbegreppet *blomma*, två flickor som använder underbegreppet *träd* och en flicka som använder underbegreppen *träd* och *buske* i stället för stimulusordet *växterna*.

I årskurs 3 finns det ytterligare två pojkar som använder underbegreppen *träd* och *blomma*, en pojke underbegreppet *blomma* och en pojke underbegreppen *träd* och *gran* i stället för stimulusordet *växterna*.

- Ex. 65 Träderna faller sina löv  
 Ex. 66 Träderna är vita. Byskarna är också vita.  
 Ex. 67 Träden faller sina blad men granarna faller inte sina blad  
 Ex. 68 Blomor går bårt

I exempel 65 använder en flicka ett underbegrepp dvs. *träd* medan i exempel 66 använder en annan flicka två underbegrepp dvs. *träd* och *buske*. Underbegreppen *träd* och *buske* står då som sidobegrepp till varandra på grund av att de har ett gemensamt överbegrepp dvs. stimulusordet *växterna* (Haarala 1981: 22). I exempel 67 använder en pojke två underbegrepp dvs. *träd* och *gran* i stället för stimulusordet *växterna*. I exempel 67 står stimulusordet *växterna* som överbegrepp för begreppet *träd* som i sin tur står som överbegrepp för begreppen *gran* och *blad*. Begreppen *gran* och *blad* står däremot inte som sidobegrepp för varandra eftersom begreppet *gran* hör till *barrträd* och begreppet *blad* är ett kännetecken för ett *lövträd*. I exempel 68 använder en pojke underbegreppet *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*. (se figur 12.)

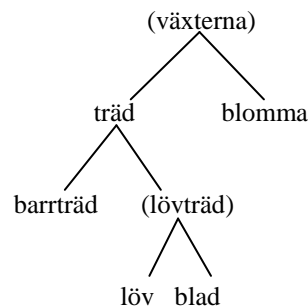
Figur 12. Begreppssystem med stimulusordet *växterna* i årskurs 3



I årskurs 3 skriver fyra elever dvs. två flickor och två pojkar att *träden* tappas sina *blad* eller *löv*. Begreppen *blad* och *löv* står som underbegrepp för begreppet *träd* som i sin tur står som underbegrepp för stimulusordet *växterna*. (se i figur 12 och ex. 65 och 67.)

I årskurs 6 ökar användningen av under- och sidobegrepp i jämförelse med årskurs 3. Det är 15 flickor och fyra pojkar som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna*. I årskurs 6 är det fler flickor än i årskurs 3 som använder liknande uttryck i stället för stimulusordet *växterna* medan antalet pojkar är det samma som i årskurs 3. Skillnaden i antalet flickor och pojkar är större i årskurs 6 än i årskurs 3. Även i årskurs 6 används främst med underbegreppen *blomma* och *träd*. En flicka använder därtill begreppet *barrträd* (se ex. 69). Begreppen *blomma*, *träd* och *barrträd* står alla som underbegrepp för stimulusordet dvs. överbegreppet *växterna*. Förutom att begreppet *barrträd* också står som underbegrepp för överbegreppet *växterna* står det även som underbegrepp för begreppet *träd*. Begreppet *träd* kan delas i *barrträd* och *lövträd* (Tallgren 2009). De flesta eleverna använder också begreppen *löv* eller *blad* i samband med att de använder begreppet *träd*. I figur 13 kan man närmare se hur de begrepp som eleverna i årskurs 6 använder delas i logiskt begreppssystem.

Figur 13. Begreppssystem med stimulusordet *växterna* i årskurs 6



I årskurs 6 använder tre flickor två underbegrepp dvs. *träd* och *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*. I exempel 70 står underbegreppen *träd* och *blomma* som sidobegrepp till varandra eftersom de har ett gemensamt överbegrepp dvs. stimulusordet *växterna* (se figur 12). Därtill finns det fyra flickor som använder underbegreppet *blomma* och sex flickor som använder underbegreppet *träd* i stället för stimulusordet *växterna*. En flicka använder därtill begreppen *träd* och *barrträd* i stället för stimulusordet (se ex. 69). (se figur 13.)



I årskurs 6 använder två pojkar underbegreppet *träd* (se ex. 71) och en pojke underbegreppet *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*. (se ex. 72) (se figur 13).

Ex. 69 Löven trillar från träder men barrträdet är grönt hela året om

Ex. 70 Träderna har inga blad och blommorna blommar inte

Ex. 71 Trederna löser deras löv

Ex. 72 Blommorna ser man inte där för att de är under snön

De båda pojkar som använder underbegreppet *träd* uttrycker att *träden* tappar löv såsom i exempel 71 medan åtta flickor som använder underbegreppet *träd* uttrycker att *träden* antingen tappar *blad* eller *löv* (se ex. 69 och 70). Orden *blad* och *löv* är synonymer till varandra. (Stora finsk -svenska ordboken 1997.) Dessa elever har ett utvecklat begreppssystem när de syftar på stimulusordet dvs. överbegreppet *växterna* med underbegreppet *träd* och vidare på underbegreppet *träd* antingen med underbegreppet *löv* eller med underbegreppet *blad* och en flicka även med begreppet *barrträd*. Eleverna i årskurs 6 skriver om stimulusordet *växterna* genom att berätta vad som händer med *träd* och *blommor* när det blir vinter i Finland. I årskurs 6 använder flickorna betydligt mera andra begrepp för stimulusordet än pojkarna.

I årskurs 6 är det därtill en flicka och en pojke som beskriver stimulusordet *växterna*. I exempel 73 och i exempel 74 berättar en flicka respektive en pojke vad som händer med *bladen* eller *löven* när det blir vinter utan att nämna några specifika växter. Främst står begreppen *löv* och *blad* som underbegrepp för begreppet *träd* som i sin tur står som underbegrepp för stimulusordet *växterna*. Både i exempel 73 och 74 skriver eleverna att *bladen* eller *löven* byter färg när det blir höst och sedan faller ner på marken. Båda exempel påminner mycket om varandra. (se figur 13.)

Ex. 73 På hösten börjar bladen bli gula och rödaktiga, men på vintern faller dom ner på kalla marken

Ex. 74 Redan på början av hösten börjar löverna byta sina vackra lövjackor till färgranna fillt och snart fallare de alla i marken

I årskurs 9 är det flera elever, både flickor och pojkar än i årskurserna 3 och 6 som använder andra begrepp i stället för stimulusordet *växterna*. I årskurs 9 finns det 17 flickor och nio pojkar som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna*.

I årskurs 9 använder eleverna underbegreppen *träd*, *blomma*, *lövträd*, *barrträd*, *hö* och *gran* i stället för stimulusordet *växterna*. I flickornas uppsatser framkommer alla dessa underbegrepp medan pojkarna använder endast underbegreppen *träd* och *blomma*. I årskurs 9 är det flera elever än i årskurserna 6 och 3 som använder flera än endast ett underbegrepp. I årskurs 9 berättar eleverna främst om vad som händer med *blommor* och *träd* när det blir vinter i Finland.

I årskurs 9 använder sex flickor underbegreppen *träd* och *blomma* (se ex. 75), åtta flickor underbegreppet *träd*, en flicka underbegreppen *lövträd* och *barrträd* (se ex. 76) och en flicka underbegreppet *lövträd* i stället för stimulusordet *växterna*. Därtill är det en flicka som använder underbegreppen *lövträd*, *träd*, *gran*, *hö* och *blomma* i stället för stimulusordet *växterna* (se ex. 77). I årskurs 9 använder pojkarna endast underbegreppen *träd* och/eller *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*. Det är tre pojkar som använder både underbegreppen *träd* och *blomma* (se ex. 78), fem pojkar som använder underbegreppet *träd* (se ex. 79) och en pojke som använder underbegreppet *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*.

Ex. 75 Och alla blommorna dör och i trädet faller löverna

Ex. 76 Alla lövträd tappar sina löv och alla barrträden stanna gröna

Ex. 77 I vinter lövträden har inte löver. Träden är helt vita, men granar som inte tappar sina löv är ännu finare. Alla blommor dör eller blir under snö utom några hön som kommer genom snö

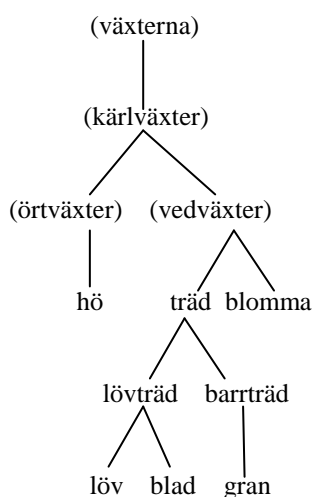
Ex. 78 Alla blommor dör när det kommer vinter och träder tappar deras löv

Ex. 79 Träder har inga blad och allt är vita

I exempel 75 och 78 där en flicka respektive en pojke använder underbegreppen *träd* och *blomma* står dessa begrepp som sidobegrepp till varandra på grund av samma kännetecken och ett gemensamt överbegrepp (Haarala 1981: 22) (se figur 10). Detta gäller även exempel 76 och 77 eftersom i exempel 76 använder en flicka både underbegreppen *barrträd* och *lövträd* och i exempel 77 underbegreppen *lövträd*, *träd*, *gran*, *blomma* och *hö*. Begreppen *löv* eller *blad* står i sin tur som underbegrepp för begreppet *träd* i exempel 75, 78 och 79 och som underbegrepp för begreppet *lövträd* i exempel 76 och 77 (se figur 14).

I exempel 76 skulle begreppen *lövträd* och *barrträd* egentligen stå som underbegrepp för begreppet *träd* men i detta fall använder inte flickan begreppet *träd* så därför står de som underbegrepp direkt för stimulusordet *växterna* och som sidobegrepp till varandra. I exempel 77 står begreppet *lövträd* däremot som underbegrepp för begreppet *träd*. Begreppet *gran* skulle också stå som underbegrepp för begreppet *barrträd* men i exempel 77 använder inte flickan begreppet *barrträd* så därför står det som underbegrepp för begreppet *träd* men kan inte stå som sidobegrepp för begreppet *lövträd*. I figur 14 kan man se hur alla dessa begrepp som eleverna i årskurs 9 använder ordnas i ett logiskt begreppssystem.

Figur 14. Begreppssystem med stimulusordet *växterna* i årskurs 9



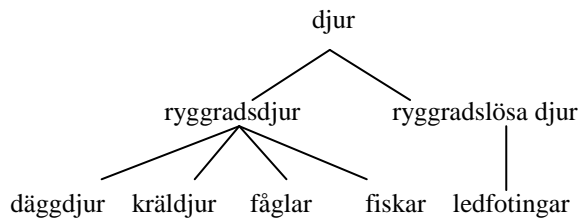
De flesta elever som i årskurs 9 använder underbegreppet *träd* beskriver även hur *träden* tappar *löv* när det blir vinter. Det är 10 flickor av 14 flickor som använder underbegreppet *träd* samt åtta pojkar som i sina uppsatser berättar hur *träden* tappar antingen *löv* eller *blad* när det blir vinter. Begreppen *löv* och *blad* är underbegrepp för begreppet *träd* och vidare för begreppet *lövträd*. Eleverna berättar också vilken färg *blommor* och *träd* samt *löv* respektive *blad* får när det blir höst och vinter. (se figur 14.) I årskurs 9 använder flickorna flera underbegrepp på olika abstraktionsnivåer än i årskurserna 3 och 9. Även i årskurs 9 använder pojkarna högst två underbegrepp i stället för stimulusordet *växterna*.

Det att eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 under- och sidobegrepp för stimulusordet *växterna* betyder inte att de inte skulle kunna använda detta stimulusord utan jag anser att elevernas kunskaper i svenska är så utvecklade att de kan skriva om temat utan att använda det givna stimulusordet *växterna*. Man märker också att användningen av under- och sidobegrepp ökar betydligt från årskurs 3 till årskurs 9 vilket jag antar att beror på att språkkunskaperna och ordförrådet i årskurs 9 är så bra att eleverna kan skriva om temat utan att använda stödord. I alla årskurser använder flickorna flera underbegrepp än pojkarna. Speciellt i årskurs 9 använder några flickor underbegrepp på olika abstraktionsnivåer. Eleverna har ett utvecklat begreppssystem när de syftar på stimulusordet dvs. överbegreppet *växterna* med underbegreppet *träd* och vidare på underbegreppet *träd* med underbegreppen *barrträd* och *lövträd* och vidare på *lövträd* med underbegreppen *löv* eller *blad*.

#### 5.4 Användningen av under- och sidobegrepp kring stimulusordet *djuren*

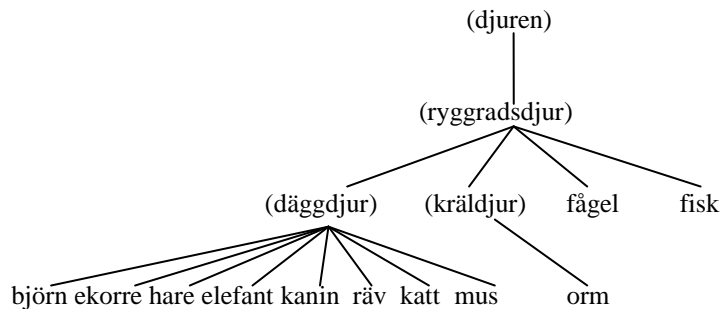
I årskurserna 3, 6 och 9 är det 43 olika elever som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Sammanlagt är det 21 elever i årskurs 3, 14 elever i årskurs 6 och åtta elever i årskurs 9 som använder under- och sidobegrepp. På grund av större extension hos stimulusordet *djuren* står det som överbegrepp för de under- och sidobegreppen som eleverna i sina uppsatser använder. Underbegreppen däremot står som sidobegrepp till varandra för de har ett gemensamt överbegrepp. (Haarala 1981:22). Djur delas i *ryggradsdjur* och *ryggradslösa djur*. Till *ryggradsdjur* hör *kräddjur*, *fåglar*, *blötdjur*, *däggdjur* och *fiskar* och till *ryggradslösa djur* hör *svampdjur*, *blötdjur*, *ledfotingar* och *tagghudingar*. (Yle 2009 & Tallgren 2009). I figurer i detta kapitel använder jag sådana begrepp som hör till klassifikationen av djurriket men som eleverna inte i sina uppsatser använder. Därför sätter jag dessa begrepp i parentes.

Figur 15. Klassifikation av djurriket (Yle 2009 &amp; Tallgren 2009)



I figur 15 redogör jag för klassifikation av djurriket. Eleverna använder begrepp som hör till *ryggradsdjur*, *ryggradslösa djur*, *däggdjur*, *kräldjur* och *ledfotingar*. De elever som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren* använder främst begrepp som hör till *ryggradsdjur* men i årskurs 9 finns också elever som använder begrepp som hör till *ryggradslösa djur* dvs. i *ledfotingar*. Till *ledfotingar* hör bland annat *insekter* och *spindeldjur* (Tallgren 2009). I min undersökning använder några elever i årskurs 9 underbegrepp dvs. djur som hör till *insekter*. De elever som i årskurserna 3, 6 och 9 använder underbegrepp som hör till *ryggradsdjur* använder endast djur som hör antingen till *däggdjur* eller till *kräldjur*. Eleverna beskriver även stimulusordet *djuren* med djurarterna *fågel* och *fisk*. Det är endast en elev som nämner en fågelart medan de andra eleverna inte nämner några specifika fågel- eller fiskarter.

I årskurs 3 använder 12 flickor och nio pojkar under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Flickorna i årskurs 3 använder underbegreppen *fågel*, *fisk*, *björn*, *hare*, *orm*, *kanin* och *elefant*. Pojkarna däremot använder underbegreppen *fågel*, *fisk*, *hare*, *björn*, *ekorre*, *räv*, *katt* och *mus* i stället för stimulusordet *djuren*. Samma elev använder dock inte alla dessa underbegrepp i sin uppsats. När eleverna använder mera än ett underbegrepp som hör till samma djurgrupp står de här underbegreppen som sidobegrepp till varandra på grund av deras gemensamma överbegrepp (Haarala 1981: 22). Djurriket delas vidare i olika underarter. (se figur 16.)

Figur 16. Begreppssystem med stimulusordet *djuren* i årskurs 3.

De mest använda underbegreppen både hos flickor och pojkar är begreppen *fågel*, *björn* och *hare*. Det är 11 flickor och sju pojkar i årskurs 3 som använder något eller några av dessa tre underbegrepp i sina uppsatser. Bland dessa är det två flickor som därtill använder underbegreppen *orm* eller *kanin* och tre pojkar som använder underbegreppen *fisk*, *räv* eller *ekorre*. I årskurs 3 använder en flicka underbegreppen *elefant* och *fisk* och en pojke underbegreppen *katt* och *mus* i stället för stimulusordet *djuren*. Det är åtta flickor som använder endast ett underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. fyra flickor använder underbegreppet *hare* (se ex. 80), tre flickor underbegreppet *fågel* och en flicka underbegreppet *björn*. I årskurs 3 använder tre flickor två underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. det är en flicka som använder underbegreppen *elefant* och *fisk*, en flicka som använder underbegreppen *orm* och *björn* (se ex. 81) och en flicka som använder underbegreppen *björn* och *fågel* i stället för stimulusordet. Därtill använder en flicka tre underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. *björn*, *kanin* och *fågel* (se ex. 82). (se figur 16.)

Ex. 80 Haren for en vinter päls

Ex. 81 På vinter går t.ex. ormen och björnen till vinteride

Ex. 82 Björnen sover hela vinter. Kaninen byter päls. fåglar flyger i varmare länder

Såsom framgår av exempel 80, 81 och 82 berättar flickorna hur olika djuren reagerar när det blir vinter i Finland dvs. *fåglarna* flyger till söder, *björnarna* och *ormarna* sover över vintern och *haren* byter sin päls. I exempel 81 och 82 använder eleverna två eller tre underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*.

I exempel 81 använder flickan begrepp som hör till två olika djurgrupper dvs. *ormen* hör till *kräldjur* och *björnen* till däggdjur. I detta fall står de här begreppen som underbegrepp för stimulusordet *djuren* och vidare till djurgrupperna *kräldjur* respektive däggdjur. Samma gäller i exempel 82 där begreppen *björn* och *kanin* hör till *däggdjur* och därför på grund av samma egenskaper står som sidobegrepp till varandra medan begreppet *fågel* är en djurgrupp som klassificeras under överbegreppet *djuren*. De underbegreppen som står bredvid varandra under stimulusordet *djuren* står som sidobegrepp till varandra på grund av deras gemensamma kännetecken. (Haarala 1981: 22.)

I årskurs 3 använder fem pojkar ett underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. två pojkar använder underbegreppet *fågel* (se ex. 83) och tre olika pojkar underbegreppen *hare*, *räv* eller *björn*. Det är två pojkar i årskurs 3 som använder två underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. *fågel* och *fisk* respektive *katt* och *mus* (se ex. 84). Därtill använder en pojke tre underbegrepp och en pojke fyra underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. begreppen *ekorre*, *hare* och *björn* (se ex. 85) respektive *hare*, *räv*, *fågel* och *björn* (se ex. 86). I exempel 84 beskriver eleven *djuren* genom att berätta om en lek han brukar leka.

Ex. 83 Alla fåglar flyttar till varma land och kommer på våren

Ex. 84 Vi ska leka katt och mus

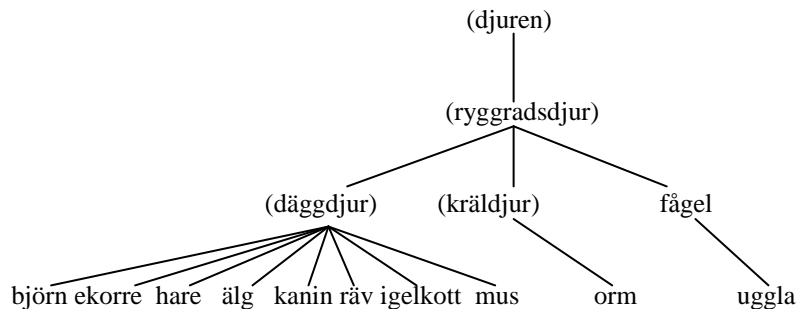
Ex. 85 Ekorren och haren får ny päls. björnen sover

Ex. 86 Sen haren blir vit och räven blir vit. sen fåglar flyger bort i Finland och björnen sover hela vinter.

I årskurs 6 använder fem flickor och åtta pojkar under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Därtill är det en elev vars kön är oklart. I flickornas uppsatser används begreppen *hare*, *björn*, *ekorre*, *igelkott*, *orm*, *räv*, *uggla*, *fågel*, *kanin* och *älg* medan begreppen *fågel*, *björn*, *ekorre*, *hare*, *kanin*, *igelkott* och *mus* ges i pojkarnas uppsatser. Alla elever använder dock inte alla dessa begrepp i sina uppsatser utan det finns elever som använder endast ett underbegrepp och elever som använder två eller flera underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*.

Förutom begreppen *fågel*, *uggla* och *orm* hör alla begrepp som eleverna använder i stället för stimulusordet *djuren* till *däggdjur*. Begreppen *fågel* och *uggla* hör däremot till fåglar och begreppet *orm* till kräldjur (se figur 17.)

Figur 17. Begreppssystem med stimulusordet *djuren* i årskurs 6.



I årskurs 6 använder en flicka ett underbegrepp dvs. *hare* i stället för stimulusordet. Därtill använder fyra flickor flera underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. två flickor använder tre underbegrepp, en flicka fyra underbegrepp och en flicka sju underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. I exempel 87 använder en flicka tre underbegrepp dvs. *björn*, *ekorre* och *hare*. Den andra flickan som använder tre underbegrepp använder begreppen *älg*, *hare* och *ekorre*. I exempel 88 använder en flicka däremot fyra underbegrepp dvs. *fågel*, *björn*, *ekorre* och *kanin* och i exempel 89 en annan flicka underbegreppen *björn*, *igelkott*, *orm*, *ekorre*, *räv*, *uggla* och *fågel* i stället för stimulusordet *djuren*. De underbegreppen som står bredvid varandra under stimulusordet *djuren* står som sidobegrepp till varandra på grund av deras gemensamma kännetecken. (Haarala 1981: 22.)

- Ex. 87 Björnerna går i vinter sömn. Björnerna är feta men sen på sommaren dom är laihoja. Ekorren eter nöter på hösten. haren är brun på sommaren och på vinter är vit
- Ex. 88 Några foglar flyger bort från Finland. Björnen börjar sova. Ekorren och kanin sover inte
- Ex. 89 T.ex. björn, igelkott och ormen går i ide på vinter. Men ekorren, räven och ugglan är nog vakna då. de flesta fåglarna flyger väster ut



I årskurs 6 är det fyra pojkar som använder endast ett underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Alla dessa pojkar använder underbegreppet *fågel* (se ex. 90). Därtill är det en pojke som använder två underbegrepp och tre pojkar som använder tre underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. I exempel 91 använder en pojke underbegreppen *björn* och *hare* och i exempel 92 använder en annan pojke underbegreppen *björn*, *hare* och *ekorre* i stället för stimulusordet *djuren*. De två andra pojkarna som använder tre underbegrepp använder underbegreppen *björn*, *kanin* och *igellkott* respektive *mus*, *björn* och *kanin* och dessa begrepp står som sidobegrepp till varandra (se figur 17.)

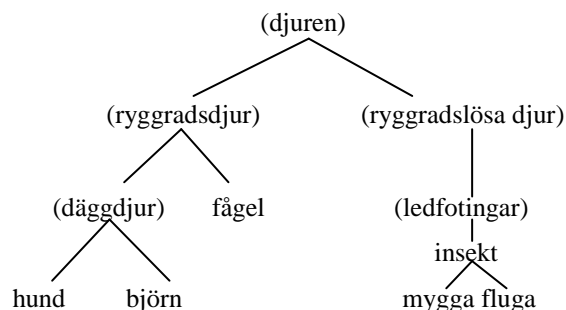
Ex. 90 Fåglarna flyger till syden, men inte alla fåglar några blir i Finland

Ex. 91 Björnar är i sitt vinterbo och haren får ett vit vinterpäls

Ex. 92 Björnarna går sova. Ekorrrar samlar i hösten mat till vinter för i vinter är det inte mat till dem. Harar byter sina pälsar av brun till vit

I årskurs 9 minskar användningen av under- och sidobegrepp i jämförelse med årskurserna 3 och 6. Sammanlagt är det åtta elever dvs. fyra flickor och fyra pojkar som i årskurs 9 använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. I årskurs 9 använder eleverna dock inte så många olika under- och sidobegrepp som i årskurserna 3 och 6. Däremot använder en flicka i årskurs 9 sådana underbegrepp som inte används i årskurserna 3 och 6. I årskurs 9 används begreppen *hund*, *björn*, *fågel*, *mygga*, *fluga* och *insekt* av flickorna och begreppen *björn* och *fågel* av pojkarna (se figur 18).

Figur 18. Begreppssystem med stimulusordet *djuren* i årskurs 9.



I årskurs 9 är det tre olika flickor som använder endast ett underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* dvs. antingen *hund*, *björn* eller *fågel*. I exempel 93 använder t.ex. en flicka underbegreppet *björn* i stället för stimulusordet *djuren*. Dessutom använder en flicka tre underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Denna flicka använder i exempel 94 underbegreppen *mygga*, *fluga* och *insekt*. Flickan i exempel 94 använder begrepp som hör till *ryggradslösa djur* dvs. till *ledfotingar*. Flickan använder begreppet *insekt* som till och med hör till en djurklassen *ledfotingar*. (Tallgren 2009.) Därtill använder flickan underbegreppen *fluga* och *mygga* som också på grund av samma egenskaper och överbegrepp står begreppen bredvid varandra under stimulusordet *djuren* som sidobegrepp till varandra (Haarala 1981: 22).

Ex. 93 Man vet att nu är det vinter när till exempel björnen börjar sitt vintersömn

Ex. 94 Det finns inga myggor eller flygor och alla andra små insekter har frysat

Alla fyra pojkar som använder underbegrepp använder endast ett underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*. Det finns tre pojkar som använder underbegreppet *fågel* (se ex. 95) och en pojke som använder underbegreppet *björn* i stället för stimulusordet *djuren* (se ex. 96). De pojkar som i årskurs 9 som använder underbegreppet *fågel* använder detta begrepp i liknande sammanhang som i exempel 95.

Ex. 95 Fåglarna har flygit till söder

Ex. 96 T.ex. björnarna går och sova

De elever som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren* visar att de har kunskaper att skriva om temat utan att använda stödordet som i detta fall är stimulusordet *djuren*. Det att de inte använder stimulusordet *djuren* i sina texter betyder inte att de inte kan använda begreppet eller förstå det utan jag antar att det betyder att elevernas ordförråd är så pass utvecklad att de har förmåga att skriva om temat genom att använda konkreta exempel på olika djur i stället för att endast skriva om djur på allmännivå. Användningen av under- och sidobegrepp är minst i årskurs 9. I alla årskurser använder flickorna mera begrepp än pojkarna i stället för stimulusordet *djuren*. I årskurs 6 använder en flicka en fågelart dvs. *uggla* som inte används i andra årskurser. I årskurs 9 använder en flicka däremot begreppen *insekt*, *mygga* och *fluga* vilka inte används i andra årskurser. Begreppet *fisk* används endast i årskurs 3

## 5.5 Sammanfattning

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 213 elever, varav 71 är i årskurs 3, 86 i årskurs 6 och 56 i årskurs 9, som använder beskrivningar, under-, över- och/eller sidobegrepp i stället för ett eller flera stimulusord dvs. i stället för stimulusorden *vädret*, *vattendragen*, *växterna* och/eller *djuren*. Stimulusordet *vädret* är det stimulusord som eleverna i alla årskurser använder näst minst i sina uppsatser men det är ändå detta stimulusord som eleverna i alla årskurser skriver mest om utan att använda det i sina texter.

I årskurserna 3, 6 och 9 är det sammanlagt 144 elever, varav 45 är i årskurs 3, 53 i årskurs 6 och 46 i årskurs 9, som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret*. I stället för stimulusorden *vattendragen*, *växterna* och *djuren* använder eleverna över-, under- och/eller sidobegrepp. I årskurserna 3, 6 och 9 använder 36 olika elever dvs. fem i årskurs 3, 17 i årskurs 6 och 14 i årskurs 9 över-, under- och/eller sidobegrepp och 52 olika elever dvs. 14 elever i årskurs 3, 37 elever i årskurs 6 och tre elever i årskurs 9 begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. I stället för stimulusorden *växterna* och *djuren* använder eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 under- och sidobegrepp. I stället för stimulusordet *växterna* använder 55 olika elever dvs. 10 elever i årskurs 3, 19 elever i årskurs 6 och 26 elever i årskurs 9 under- och sidobegrepp. Ytterligare använder 43 olika elever varav 21 är i årskurs 3, 14 elever i årskurs 6 och åtta elever i årskurs 9, under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*.

Eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret* och beskriver det med olika väderiakttagelser. Främst uttrycker eleverna att det är *kallt* i Finland på vintern. I årskurs 9 uttrycker några elever även att det är *kyligt* och en elev att det är *rått*. I alla årskurser tydliggör eleverna hur kallt det kan vara på vintern genom att ange temperaturer. Det är även några elever i alla årskurser som beskriver stimulusordet *vädret* genom att jämföra vädret i Finland och Australien. I alla årskurser finns det elever som också skriver att det *snöar* på vintern.

Det finns även några elever i årskurserna 3, 6 och 9 som skriver att *regnar* när det blir vinter och några elever i årskurserna 3 och 9 som skriver att det *blåser*. Det finns även elever som använder orden *luft* och/eller *klimat* som synonym i stället för stimulusordet *vädret*. I varje årskurs använder en flicka ordet *luft* och i årskurserna 6 och 9 använder en flicka respektive en pojke ordet *klimat* i stället för stimulusordet *vädret*. Det finns inte märkbara skillnader mellan flickor och pojkar.

Det finns elever alla årskurser som inte använder stimulusordet *vattendragen* i sina texter utan skriver om det genom att använda andra begrepp i stället för det. Eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder över-, under- och/ eller sidobegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* men det finns även elever som använder begreppet *vatten* i stället för stimulusordet. Vanligast i alla årskurser är att eleverna använder överbegreppet *hav* och/eller underbegreppet *sjö* i stället för stimulusordet *vattendragen*. I årskurs 3 används endast de här två begreppen medan i årskurs 6 används överbegreppen *hav* och *insjö* samt underbegreppen *sjö* och *älv*. Vidare i årskurs 9 används överbegreppen *hav* och *insjö* och underbegreppen *sjö*, *å* och *flod*. Begreppen som står bredvid varandra och har samma kännetecken står vidare som sidobegrepp för varandra (Haarala 1981: 22). I årskurs 6 används mest och i årskurs 3 minst över- och underbegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen*. Flickorna använder fler begrepp än pojkarna speciellt i årskurserna 6 och 9.

Eleverna använder också begreppet *vatten* i stället för stimulusordet *vattendragen*. I årskurs 6 finns det mest elever dvs. 37 elever som använder detta begrepp i stället för stimulusordet medan det i årskurs 9 finns endast tre elever som använder detta begrepp. Alla elever som använder begreppet *vatten* uttrycker på varierande sätt att vatten blir is när det blir vinter. Jag antar att slutledet – *dragen* har känts främmande för eleverna och därför använder de endast begreppet *vatten* även om de anknyter begreppet vatten till samma tema som stimulusordet *vattendragen* är. Det att eleverna i årskurs 9 inte använder begreppet *vatten* så ofta som eleverna i årskurserna 3 och 6 antar jag att beror på att eleverna i årskurs 9 vet att begreppet *vatten* och stimulusordet *vattendragen* inte betyder samma sak.

I årskurserna 3, 6 och 9 finns det sammanlagt 55 elever som använder under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna*. I årskurs 3 använder sex flickor underbegreppen *blomma*, *träd* och/eller *buske* i stället för stimulusordet *växterna* medan fyra pojkar använder underbegreppen *blomma*, *träd* och/eller *gran* i stället för detta stimulusord. I årskurs 6 ökar däremot antalet elever som använder underbegrepp. Det är 16 flickor som använder underbegreppen *träd*, *barrträd* och/eller *blomma* och tre pojkar som använder underbegreppen *träd* eller *blomma* i stället för stimulusordet *växterna*. I årskurs 6 är det även en flicka och en pojke som beskriver stimulusordet *växterna* genom att skriva vad som är typiskt för hösten och vintern. I årskurs 9 ökar antalet elever som använder underbegrepp i stället för stimulusordet *växterna* vidare från årskurs sex. I årskurs 9 framkommer i 17 flickors texter underbegreppen *träd*, *blomma*, *lövträd*, *barrträd*, *hö* och/eller *gran* medan i nio pojkars texter framkommer endast underbegreppen *träd* och/eller *blomma*.

De elever som i årskurserna 3, 6 och 9 använder ovannämnda underbegrepp i stället för stimulusordet *växterna* skriver om vad som händer med dessa underbegrepp t.ex. med *träd*, *blommor* och *buskar* när det blir vinter i Finland. I alla fall står stimulusordet *växterna* som överbegrepp för de underbegrepp som eleverna i sina uppsatser använder. Underbegrepp som har ett gemensamt överbegrepp står däremot som sidobegrepp till varandra (Haarala 1981: 22). I alla årskurser använder eleverna också begreppen *blad* och/eller *löv* när de beskriver vad som händer med *träd* när det blir vinter samt hur färgen på *bladen* respektive *löven* byts när det blir vinter. I alla årskurser använder flickorna mera och mångsidigare underbegrepp än pojkarna när de skriver om stimulusordet.

Även i stället för stimulusordet *djuren* använder sammanlagt 43 elever i årskurserna 3, 6 och 9 under- och sidobegrepp. Eleverna skriver om djur som hör till både till *ryggradsdjur* och *ryggradslösa djur*. I årskurs 3 använder 12 flickor underbegreppen *fågel*, *fisk*, *björn*, *hare*, *orm*, *kanin* och/eller *elefant* och nio pojkar underbegreppen *fågel*, *fisk*, *hare*, *björn*, *ekorre*, *räv*, *katt* och/eller *mus*. I årskurs 6 minskar antalet elever som använder underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren*.

Det är fem flickor som använder underbegreppen *hare, björn, ekorre, igelkott, orm, räv, uggla, fågel, kanin* och/eller *älg* medan åtta pojkar har underbegreppen *fågel, björn, ekorre, hare, kanin, igelkott* och/eller *mus* i sina uppsatser. I årskurs 9 minskar antalet elever som använder underbegrepp i stället för stimulusordet *djuren* vidare från årskurs 6. Det är tre flickor i årskurs 9 som använder antingen underbegreppen *hund, björn* eller *fågel* i sina uppsatser och en flicka som använder underbegreppen *mygga, fluga* och *insekt* i sin uppsats i stället för stimulusordet. I årskurs 9 använder tre pojkar underbegreppet *fågel* och en *pojke* underbegreppet *björn* i stället för stimulusordet *djuren*.

I stället för stimulusordet *djuren* använder eleverna i alla årskurser mera begrepp jämfört med andra stimulusord. I alla årskurser använder flickorna oftare än pojkarna begrepp i stället för stimulusordet. Eleverna skriver om dessa begrepp genom att uttrycka vad som händer med dessa djur när det blir vinter i Finland. Jag antar att eleverna nämner flera olika djur i stället för stimulusordet *djuren* eftersom redan i årskurs 3 behandlas de vanligaste djurarterna i samband med miljö (Utbildningsstyrelsen 2004: 171).

I årskurs 9 är det flest elever som använder beskrivningar i stället för stimulusordet *vädret* före årskurserna 3 och 6. I årskurs 3 är det dock nästan lika många elever som i årskurs 9 som använder beskrivningar. I årskurs 9 använder eleverna även mest under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *växterna* jämfört med årskurs 6 och årskurs 3. I årskurs 6 används däremot mest över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* jämfört med årskurs 3 och årskurs 9. Eleverna i årskurs 3 använder mest och eleverna i årskurs 9 använder minst under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *djuren*.

Även om eleverna i årskurs 9 använder mest beskrivningar eller under- och sidobegrepp i stället för två stimulusord dvs. *vädret* och *växterna* använder eleverna i årskurs 9 minst av alla årskurser över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusord. Det är nämligen 71 elever i årskurs 3, 86 elever i årskurs 6 och 56 elever i årskurs 9 som använder andra uttryck i stället för stimulusord.

Detta beror på att i årskurs 9 är de flera samma elever som använder andra uttryck i stället för flera stimulusord jämfört med årskurserna 3 och 6. I årskurs 6 delas användningen av beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp jämnare mellan alla stimulusord vilket leder till att i årskurs 6 används mest andra uttryck.

Det att elever i alla årskurser använder beskrivningar, över-, under-, och sidobegrepp betyder inte att de inte förstår stimulusordet utan snarare visar det att elevernas språkkunskaper och ordförråd är så utvecklade att de kan skriva om temat utan att använda stimulusord som stöd i sina uppsatser. I fråga om stimulusordet *vattendragen* kan det dock bero också på att detta ord har känts så främmande att de inte vågar eller kan använda det i sina uppsatser och därför hellre använder över-, under- och sidobegrepp.

Det är också intressant att märka att i årskurs 9 använder eleverna minst liknande uttryck i stället för stimulusord. Jag anser att det kan bero på att eleverna är mitt i puberteten och gärna vill skriva om sina egna intressen i stället för att skriva om naturen och vädret på vintern. I årskurs 9 använder inte eleverna stimulusord heller så ofta som i årskurs 6. Jag antar att eleverna i årskurs 9 har velat skriva mera personligt och kreativt än i årskurserna 3 och 6. I årskurs 6 använder eleverna mest både stimulusord och andra uttryck i stället för stimulusord vilket jag anser beror på att eleverna vill skriva om detta tema som har givits genom på något sätt ha med de stimulusord som har givits. Det att eleverna i årskurs 3 också använder stimulusord eller tyder på stimulusord anser jag att beror också på att eleverna vill hålla sig till det givna temat genom att anknyta texten till stimulusord.

## 6 SLUTDISKUSSION

I min avhandling pro gradu har jag både kvantitativt och kvalitativt undersökt språkbadselevernas användning av stimulusord i årskurserna 3, 6 och 9 samt analyserat om eleverna använder andra uttryck i stället för stimulusord. Jag har analyserat hurdana beskrivningar, överbegrepp, underbegrepp eller sidobegrepp språkbadseleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder i stället för stimulusord. Mitt undersökningsmaterial hör till projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* (före år 2008/2009 var namnet *Språkbad – interaktion och kognition*). Materialet består av uppsatser som är skrivna av 344 elever i årskurserna 3, 6 och 9. Eleverna har fått som uppgift att skriva en uppsats om *vad som händer när det blir vinter i Finland*. I samband med uppgiften har eleverna fått sex stimulusord som stöd som de frivilligt har fått använda i sina uppsatser. Stimulusorden som har givits är *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren* och *människan*.

I min avhandling pro gradu har jag koncentrerat mig på vilka stimulusord som används i varje årskurs. Jag har räknat hur många gånger varje stimulusord har använts i varje årskurs och analyserat dem med hjälp av tre tabeller. Därtill har jag klargjort skillnader i användningen av stimulusord mellan de tre årskurserna samt hos flickor och pojkar. Det framkommer i undersökningen att stimulusorden *marken, djuren, växterna* och *människan* är de mest använda stimulusorden i alla årskurser. Ordningen på stimulusorden som används mest varierar bland årskurserna. I årskurserna 3 och 6 är det mest använda stimulusordet *marken* medan det i årskurs 9 är stimulusordet *djuren*. Stimulusordet *djuren* däremot är det andra mest använda stimulusordet i årskurserna 3 och 6. Det andra mest använda stimulusordet i årskurs 9 är stimulusordet *människan* vilket används tredje mest i årskurs 3 och fjärde mest i årskurs 6. Stimulusordet *växterna* används tredje mest i årskurs 6 och fjärde mest i årskurserna 3 och 9. Stimulusordet *vädret* används näst minst och ordet *vattendragen* minst i alla årskurser.

Jag antog att det finns skillnader i användningen av stimulusord mellan årskurserna 3, 6 och 9. Den tydligaste skillnaden är att eleverna i årskurs 6 använder mera stimulusord sina uppsatser än eleverna i årskurserna 3 och 9.



I årskurs 6 använder eleverna tre stimulusord oftare än i årskurserna 3 och 9 och tre stimulusord oftare än antingen i årskurs 3 eller i årskurs 9. Därmed använder eleverna i årskurs 9 tre stimulusord oftare än i årskurs 3 och tvärtom. I årskurs 9 är eleverna dock mera produktiva och skriver längre uppsatser än i årskurs 3 (se 1.2) men i användningen av stimulusord kan man inte göra en tydlig skillnad mellan årskurserna 3 och 9. Jag antar att i årskurs 9 skriver eleverna mera om sina egna intressen i stället för att skriva om de givna stimulusorden. I alla årskurser använder pojkarna mera stimulusord än flickorna vilket jag antar att kan bero på att flickorna kan ha bättre skrivkunskaper och ordförråd än pojkarna och därför behöver de inte använda stimulusord för att skriva om temat. Flickorna i alla årskurser skriver också längre uppsatser än pojkarna vilket visar att flickorna skriver om temat men uttrycker sig inte nödvändigtvis med hjälp av stimulusord. Även flera undersökningar visar att flickorna skriver längre uppsatser än pojkarna (t.ex. Buss 1997 och Elomaa 2000).

I samband med analys av användningen av stimulusord har jag även undersökt skrivfel i stimulusord. I alla årskurser finns det skrivfel i stimulusorden. Mest skrivfel finns det i årskurs 3 och minst skrivfel finns det i årskurs 6. Skillnaden mellan årskurserna 6 och 9 är dock väldigt liten. Skrivfelen minskar betydligt från årskurs 3 till årskurserna 6 och 9. I alla årskurser har pojkarna mera skrivfel i stimulusorden än flickorna. I årskurserna 6 och 9 har endast några flickor skrivfel i något stimulusord. I årskurs 9 ökar däremot skrivfelen hos pojkarna. I årskurs 9 är eleverna mitt i puberteten vilket kan påverka såväl textproduktion som innehållet i uppsatserna.

I min avhandling pro gradu har jag också undersökt om eleverna i årskurserna 3, 6 och 9 använder beskrivningar, överbegrepp, underbegrepp eller sidobegrepp i stället för stimulusord. Undersökningen visar att eleverna i alla årskurser använder spontant beskrivningar, överbegrepp, underbegrepp och sidobegrepp i stället för ett eller flera stimulusord. I stället för stimulusordet *vädret* använder eleverna i alla årskurser beskrivningar och i stället för stimulusordet *vattendragen* över-, under- och sidobegrepp. I stället för stimulusorden *växterna* och *djuren* använder eleverna under- och sidobegrepp. Eleverna använder inte medvetet dessa begrepp utan användningen sker spontant.

I alla årskurser använder eleverna mest andra uttryck i stället för stimulusordet *vädret* vilket motiveras av att detta stimulusord används näst minst i elevernas uppsatser. Jag antar att eleverna har velat skriva om stimulusordet *vädret* genom att hellre beskriva det med olika väderiakttagelser i stället för att använda stimulusordet i sina uppsatser. Stimulusordet *vattendragen* är det minst använda stimulusordet i alla årskurser men i stället för detta stimulusord används näst minst andra begrepp dvs. över-, under- och sidobegrepp. I årskurs 9 använder eleverna detta stimulusord i sina uppsatser minst av alla årskurser och använder även över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusordet *vattendragen* minst av alla årskurser. Det att stimulusordet *vattendragen* har använts överlagset minst i alla årskurser antar jag att beror på att eleverna har varit osäkra på att använda detta stimulusord i sina uppsatser och att slutledet -dragen har känts främmande bland eleverna eftersom begreppet *vatten* ändå har använts i flera uppsatser.

Jag anser också att det att stimulusordet *vattendragen* används väldigt sällan i elevernas uppsatser beror på att eleverna har velat mera specificerat skriva om stimulusordet *vattendragen* genom att använda över-, under- och sidobegrepp. De begrepp t.ex. *hav*, *sjö* och *å* som eleverna i sina uppsatser använder i stället för stimulusordet *vattendragen* visar att de förstår vad stimulusordet *vattendragen* betyder. Näst minst använder eleverna beskrivningar i stället för stimulusordet *växterna* och minst i stället för stimulusordet *djuren*. Eleverna använder under- och sidobegrepp i stället för dessa stimulusord genom att nämna olika växtarter och djur.

Att eleverna använder stimulusord i sina uppsatser är inte alltid endast positivt utan det kan betyda att eleverna kan skriva om ämnet endast genom stimulusord dvs. att de använder stimulusordet utan att beskriva det vidare. Det är mycket positivt att i alla årskurser använder eleverna beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp i stället för stimulusord. Det visar att elevernas språkkunskaper är så utvecklade att de kan skriva om temat utan att använda givna stimulusord som stöd i sina uppsatser. Det märks att eleverna använder de begrepp och ord som de har lärt sig i undervisningen framkommer i deras uppsatser såsom olika djur, växter och delar av vattendrag.

Eleverna kan också beskriva vädret genom olika väderiakttagelser. I alla årskurser använder flickorna mera andra uttryck än pojkarna i stället för stimulusord vilket märks tydligaste i årskurs 9.

Enligt Øzerk (1998:84) anser Vygotskij att begreppsutvecklingen har en avgörande betydelse för barnets språkutveckling. Begreppsutveckling är en aktiv del i de intellektuella processer som äger rum genom kommunikation, förståelse och problemlösning. I min undersökning kan man se att de begrepp som eleverna använder i stället för stimulusord utvecklas från årskurs 3 till årskurs och blir mångsidigare. Jag anser att elevernas både elevernas upplevelser i vardagslivet och utveckling i skolan samt skolhistoria påverkar elevernas mångsidigare användning av begrepp.

Det är intressant att märka att i årskurs 9 använder inte eleverna stimulusord så ofta som i årskurs 6. Jag antog att eleverna i årskurs 9 använder andra uttryck i stället för stimulusord oftare än i årskurserna 3 och 6 vilket inte stämmer. I årskurs 9 använder eleverna minst av alla årskurser andra uttryck i sina uppsatser. Mest beskrivningar, över-, under- och sidobegrepp används i årskurs 6 före årskurs 3. I årskurs 9 skriver eleverna dock inte kortare uppsatser än i årskurs 3 och de skriver i genomsnitt nästan lika långa uppsatser som i årskurs 6. Jag antar att i årskurs 9 vill eleverna hellre skriva om sina egna intressen på vintern än om de givna stimulusorden eftersom det är ju naturligt att deras språkkunskaper och ordförråd är bättre än i årskurserna 3 och 9. Jag anser också att det att eleverna är mitt i puberteten också syns i deras uppsatser samt motivation och det att uppsatsen inte påverkar skolvitsordet.

Det skulle vara intressant att vidare betrakta språkbadslevers skriftliga utveckling i språkbadsspråket. Det skulle vara intressant att fortsätta undersöka samma material med fokusering på innehållet i uppsatserna. Det skulle vara speciellt intressant att undersöka studera hur språkbadslevers uppsatser förändras innehållsmässigt från årskurs 3 till årskurs 9. Jag skulle vilja se hurdana skillnader det egentligen finns i olika årskurser i när man betraktar elevernas sätt att behandla och skriva om det givna temat.

## LITTERATUR

- Björklund, Siv & Martina Buss (red.) (2004). *Kielikylypy: Kasvua ja kehitystä/ Språkbadet: Samverkan skapar styrka*. Levón - institut. Vasa
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Vasa universitet. Levón – institut. Vasa.
- Bråten, Ivar (1998). *Om Vykotskijs liv och lära*. Utgiven av Ivar Bråten (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur. Lund. 7.
- Buss, Martina (1997). *Könsskillnader i språkbadslevers andraspråk. Studie om ordförrådet*. Licentiatavhandling. Vasa universitet. Vasa.
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia No 105. Språkvetenskap 22. Universitas Wasaensis. Vasa.
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyvyn kartoitus peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Vasa.
- Elomaa, Marjatta (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylypyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa*. Acta Wasaensia No 83. Kielitiede 16. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela – Nortamo, Karita Mård & Tina Young (red.) (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbad*. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 2. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Vasa.
- Haarala, Risto (1981). *Sanastotyön opas*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 16. Helsingfors.
- Hultman, Tor G (1980). *Språk och kön i skolan*. Några resultat från undersökningar av elevspråk. Lunds universitet. Lund.
- Iso tietosanakirja (1997). WSOY.
- Keskuskoulun opetussuunnitelma (2007).  
[http://www.edu.vaasa.fi/kk/ops/Keskuskoulun % 20ops % 20\(kevät-06\).doc](http://www.edu.vaasa.fi/kk/ops/Keskuskoulun%20ops%20(kevät-06).doc). Citerat 20.2.2009.

- Laurén, Christer (1998). *Språkbud*. Forskning och praktik: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vasa
- Laurén, Christer, Johan Myking & Heribert Picht (med bidrag av Anita Nuopponen och Niina Puuronen) (1997). *Terminologi som vetenskapsgren*. Studentlitteratur. Lund.
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbudselevs berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbudselevs muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247, kielitiede 41. Vasa.
- Merenkurkun koulun opetussuunnitelma 2007–2008.  
<http://www.edu.vaasa.fi/mya/OPS2008.pdf>. Citerat 12.4.2009
- Merenkurkun koulun kielikylvyn opetussuunnitelma 2007–2008.  
<http://www.edu.vaasa.fi/mya/KIKY OPS.pdf>. Citerat 2.9.2009
- Nuopponen, Anita (1987). *Begreppssystem och deras betydelse för terminologisk analys*. Licentiatavhandling. Vasa
- Nuopponen, Anita (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys*. Språkvetenskap 5. Acta Wasaensia No 38. Vasa.
- Pettersson, Åke (1982). *Hur gymnasister skriver*. Svensklärarserien nr 184. Tryckeriaktiebolaget Allehanda. Trelleborg.
- Puskala, Jaana (2005). *Nu blir det vinter*. Att skriva om ett givet tema utgående från rubrik, stimulusord eller stimulusbilder. I: *Från översättning till etik*. Red. Paula Rossi. En festskrift till Irma Sorvali på hennes 60-årsdag den 15 oktober 2005. Acta Universitatis Ouluensis. Oulun yliopisto. Oulu. 241-253.
- Soukan koulun opetussuunnitelma 2006.  
<http://www.espoo.fi/binary.asp?path=1;28;11866;11703;23258;11855;12723;12925;58130;58132;58133;58139 & field=FileAttachment>. Citerat 13.4.2009
- Stora finsk -svenska ordboken 2004. WSOY.
- Svensk ordbok 2 (1990). Norstedts.
- Svenskt språkbruk (2003). *Ordbok över konstruktioner och fraser*. Svenska språknämnden och Nordstedts Ordbok.
- Tallgren, Heidi (2009). Filosofie magister i Biologi. Jyväskylän yliopisto. Diskussion med Heidi Tallgren 24.4.2009.
- Utbildningsstyrelsen. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). Citerat 13.4.2009

Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors. Tryckericentralen.

YLE (2009).

[http://yle.fi/opinportti/kouluportti/ohjelmakortit/ohjelmakortit\\_36/prisma/jakso7/elainkartta.gif](http://yle.fi/opinportti/kouluportti/ohjelmakortit/ohjelmakortit_36/prisma/jakso7/elainkartta.gif). Citerat 8.6.2009.

Øzerk, Kamil Z. (1998). *Olika begreppsuppfattningar; begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv i skolämnensinlärning*. Utgiven av Ivar Bråten (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur. Lund. 80-87.

## Bilaga 1. Uppsatsanvisningen med stimulusord

Jag är flicka  pojke   
Klass \_\_\_\_\_

Berätta för en språkbadselev i Australien vad som händer när det blir vinter i Finland.

På pappret finns några ledtrådar som ger dig idéer vad du kan skriva om. Du får välja så många av dem som du vill. Sätt "Nu blir det vinter i Finland" som rubrik.

