

VASA UNIVERSITET
Humanistiska fakulteten
Institutionen för nordiska språk

Leif Ena

Hur elever i språkbad och i traditionell undervisning skriver
på modersmålet svenska

Avhandling pro gradu i modersmålet svenska

Vasa 2007

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

TABELLER	3
SAMMANFATTNING	5
1 INLEDNING	7
2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD	9
2.1 Syfte	9
2.2 Material	10
2.2.1 Materialets omfång	10
2.2.2 Testtillfället	11
2.2.3 Uppsatserna	12
2.3 Metod	14
3 SPRÅKBAD	16
3.1 Olika typer av tvåspråkighet	16
3.2 Målet med språkbad	18
3.3 Språkbadsprogram	19
3.3.1 Språkinläringen	20
3.3.2 Skrivinläringen	22
3.4 Språkbad i Jakobstad	24
4 TEXTPRODUKTIONEN I ÅRSKURS 4	29
4.1 Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats	29
4.2 Antal meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats	32
4.3 Skiljetecken	36
4.4 Stavfel och lånord samt jämförelser	41

5	TEXTPRODUKTIONEN I ÅRSKURS 6	46
5.1	Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats	46
5.2	Antal meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats	50
5.3	Skiljetecken	53
5.4	Stavfel och lånord samt jämförelser	57
6	SKILLNADER I TEXTPRODUKTIONEN MELLAN ÅK 4 OCH ÅK 6	63
6.1	Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats	63
6.2	Antal meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats	66
6.3	Skiljetecken	68
6.4	Stavfel samt jämförelser	70
7	SLUTDISKUSSION	78
	LITTERATURFÖRTECKNING	
	BILAGOR	

TABELLER

Tabell 1. Antal bilder som årskurs 4 använde.	12
Tabell 2. Antal bilder som årskurs 6 använde.	13
Tabell 3. Språkbadsklassens textproduktion i årskurs 4.	30
Tabell 4. Jämförelseklassens textproduktion i årskurs 4.	31
Tabell 5. Uppsatsernas längd i ord och i medeltal.	32
Tabell 6. Antalet meningar i språkbadsklassens uppsatser i årskurs 4.	33
Tabell 7. Antalet meningar i jämförelseklassens uppsatser i årskurs 4.	34
Tabell 8. Medeltal av antalet meningar i årskurs 4:s uppsatser.	35
Tabell 9. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklassen i årskurs 4.	38
Tabell 10. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklassen i årskurs 4.	39
Tabell 11. Felstavningstyper grundat på vokaler.	41
Tabell 12. Felstavningstyper grundat på konsonanter.	42
Tabell 13. Antal vokalfel vid <i>e—ä</i> och <i>o—å</i> .	44
Tabell 14. Bortfall av konsonanter.	45
Tabell 15. Språkbadsklassens textproduktion i årskurs 6.	46
Tabell 16. Jämförelseklassens textproduktion i årskurs 6.	47
Tabell 17. Uppsatsernas längd i ord och i medeltal.	48
Tabell 18. Antalet meningar i språkbadsklassens uppsatser i årskurs 6.	50
Tabell 19. Antalet meningar i jämförelseklassens uppsatser i årskurs 6.	51
Tabell 20. Medeltal av antalet meningar i årskurs 6:s uppsatser.	52
Tabell 21. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklassen i årskurs 6.	55
Tabell 22. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklassen i årskurs 6.	56
Tabell 23. Felstavningstyper grundat på vokaler.	58
Tabell 24. Felstavningstyper grundat på konsonanter.	59
Tabell 25. Antal vokalfel vid <i>e—ä</i> och <i>o—å</i> .	60
Tabell 26. Bortfall av konsonanter.	61
Tabell 27. Språkbadsklassens textproduktion i årskurserna 4 och 6.	64

Tabell 28. Jämförelseklassens textproduktion i årskurserna 4 och 6.	65
Tabell 29. Antalet meningar i språkbadsklassens uppsatser i årskurserna 4 och 6.	66
Tabell 30. Antalet meningar i jämförelseklassens uppsatser i årskurserna 4 och 6.	67
Tabell 31. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklasserna i årskurserna 4 och 6.	69
Tabell 32. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklassen i årskurserna 4 och 6.	69
Tabell 33. Felstavningstyper grundat på vokaler i språkbadsklassen.	70
Tabell 34. Felstavningstyper grundat på konsonanter i språkbadsklassen.	71
Tabell 35. Felstavningstyper grundat på vokaler i jämförelseklassen.	72
Tabell 36. Felstavningstyper grundat på konsonanter i jämförelseklassen.	72
Tabell 37. Antal vokalfel vid <i>e—ä</i> och <i>o—å</i> i språkbadsklasserna.	73
Tabell 38. Antal vokalfel vid <i>e—ä</i> och <i>o—å</i> i jämförelseklasserna.	74
Tabell 39. Bortfall av konsonanter i språkbadsklasserna.	75
Tabell 40. Bortfall av konsonanter i jämförelseklasserna.	76

VASA UNIVERSITET**Humanistiska fakulteten**

Institution:	Institutionen för nordiska språk
Författare:	Leif Ena
Avhandling pro gradu:	Hur elever i språkbad och i traditionell undervisning skriver på modersmålet svenska
Examen:	Filosofie magister
Ämne:	Modersmålet svenska
Årtal:	2007
Handledare:	Marianne Nordman

SAMMANFATTNING

I min avhandling pro gradu har jag kvalitativt, kvantitativt och jämförande studerat uppsatser skrivna på modersmålet svenska av elever i språkbadsskola och traditionell skola från Jakobstad. Jag har mätt uppsatsernas längd i antal ord, räknat antal meningar samt antal ord per mening. Dessutom har jag studerat användningen av skiljetecken och även excerperat exempel på användningen av kommatecken. Jag har också undersökt och excerperat felstavade ord ur uppsatserna. Dessa resultat har jag sedan jämfört mellan språkbadsklassens och jämförelseklassens årskurser 4 och 6. Jag har även studerat skillnaderna mellan årskurserna 4 och 6 inom samma utbildningsprogram.

Resultatet av min undersökning visar något oväntat att språkbadsklassen i årskurs 6 i medeltal skriver 40,7 % längre uppsatser än jämförelseklassen. Resultaten visar också så som jag även antog att språkbadsklassen i årskurs 4 skriver 10,5 % kortare uppsatser än jämförelseklassen. Det mest positiva resultatet är att eleverna kan hålla språken isär och endast en elev i årskurs 4 använde sig av ett lånord från språkbadsspråket finska. Jag kan också konstatera att stavfelen i uppsatserna är färre i årskurs 6 både hos språkbadsklassen och jämförelseklassen än i den lägre årskursen.

NYCKELORD: språkbad, traditionell undervisning, modersmål, skrivfärdighet

1 INLEDNING

Språkbad är ett annorlunda sätt för eleverna än det som den traditionella skolan har att lära sig språk på. I en språkbadsskola undervisas eleverna i största delen av skolämnena på ett annat språk än sitt modersmål, de lär sig till och med att skriva och läsa på språkbadsspråket först. Språkbadsundervisningen genomförs så att en betydande del av undervisningen sker på första språket (L1), för att eleverna inte skall förlora något i sin förstaspråkutveckling (se 3.3). Elever i en språkbadsskola lär sig språkbadsspråket genom att praktiskt använda det nya språket. I Finland började man redan under senare delen av 1980-talet med språkbadsundervisning i svenska för elever med finska som modersmål. (Ch. Laurén 1999: 20-25.)

I Jakobstad har man svenska som majoritetsspråk men fördelningen mellan språkgrupperna är nästan i balans. Därför har man i Jakobstad en unik möjlighet att ge språkbadsundervisning till båda språkgrupperna, både till svenskspråkiga och till finskspråkiga barn. Den första januari 2005 var antalet invånare i Jakobstad 19 467. Av dessa är fördelningen mellan kvinnor och män nästan i balans men kvinnorna är knappt 500 fler. De flesta av Jakobstads invånare är svenskspråkiga dvs. 10 898 medan andelen finskspråkiga invånare är 8 152. Därtill finns en liten grupp på 417 invånare som talar andra språk. (Jakobstad 2006)

Enligt Christer Laurén (1992: 15-16) är språkbadsskolan i sin originalform inte särskilt väl anpassad för finlandssvenskar därför att finlandssvenskarna är en minoritetsgrupp. Laurén anser att finlandssvenskarna skulle förlora en del av sitt språk genom att gå i språkbadsskola. I Jakobstad har man ändå språkbadsundervisning på finska för elever med svenska som modersmål. Språkbadet i Jakobstad kom till på föräldrarnas initiativ (se 3.4). (Vasa universitet 2003)

Språkbadet som undervisningsmetod intresserar mig och därför har jag valt detta ämne för min avhandling pro gradu. I min kandidatavhandling studerade jag vilka skillnader det fanns mellan årskurs 4:s och årskurs 6:s uppsatser skrivna på modersmålet svenska i språkbadsskolan. Nu vill jag jämföra uppsatser skrivna av elever i traditionell skola med uppsatser skrivna av elever i språkbadsskola. Jag valde detta ämne därför att språkbadet ser ut att fungera mycket väl som undervisningsmetod vid inläringen av ett andra språk. Dock har det forskats något mindre i hur språkbadsundervisningen inverkar på elevernas modersmål svenska och den skriftliga produktionen på modersmålet.

Forskning i finska språkbadslevers modersmål har tidigare gjorts av Elomaa (1996; 2000.), som undersökt språkbadslevers uppsatser skrivna på finska. Med min undersökning vill jag få fram om och hur språkbadsleverna med svenska som modersmål i skriftlig text påverkats av språkbadsundervisningen. Hur språkbadsleverna påverkats av språkbadsspråket finska ska jag försöka studera närmare genom att undersöka och jämföra uppsatser skrivna av elever som går i språkbadsskola med uppsatser skrivna av elever i traditionell skola på årskurserna 4 och 6. I min undersökning ser jag på uppsatser skrivna av elever med svenska som modersmål som går i finskt språkbad i Jakobstad. Språkbadsleversnas uppsatser jämför jag med uppsatser skrivna av en jämförelseklass som har en traditionell undervisning.

2 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

2.1 Syfte

Syftet med min avhandling pro gradu är att undersöka och jämföra hur och om två olika undervisningsmetoder påverkar den skriftliga produktionen på modersmålet svenska hos elever i årskurserna 4 och 6. Jag vill se hur uppsatserna skiljer sig mellan jämförelseklasserna och språkbadsklasserna men studerar också skillnaderna mellan årskurserna 4 och 6 inom samma undervisningsprogram. Språkbadsklassen i årskurs 4 har nyligen börjat skriva texter på sitt modersmål medan språkbadsklassen i årskurs 6 redan har undervisats några år på sitt modersmål, men ännu har en betydande del av undervisningen på språkbadsspråket finska. I årskurs 4 har man ännu endast ett fåtal lektioner på sitt modersmål medan man i årskurs 6 för tillfället får närmare hälften av undervisningen på modersmålet. Eleverna i årskurs 4 får vid testtillfället knappt 20 % av undervisningen på sitt modersmål. Med min undersökning vill jag ta reda på i vad och hur språkbadselevernars uppsatser skiljer sig från de uppsatser som eleverna i traditionell undervisning skriver i årskurserna 4 och 6.

En intressant aspekt i min undersökning är om språkbadseleverna uttrycker sig med lånord från språkbadsspråket, i detta fall finska (L2), när de skriver texter på sitt modersmål svenska (L1). Därtill är det intressant att se om det finns några andra skillnader mellan språkbadsklassens uppsatser och den traditionella klassens uppsatser i årskurs 4 och årskurs 6. Jag antar att språkbadseleverna i årskurs 4 använder sig av lånord från språkbadsspråket finska och skriver kortare texter än vad jämförelseklassen gör. Därtill antar jag att språkbadsklassen i årskurs 6 skriver kortare texter än jämförelseklassen men att skillnaden mellan klasserna är mindre än i årskurs 4. I min undersökning studerar jag skillnaderna mellan språkbadsklassen och jämförelseklassen både i årskurs 4:s och i årskurs 6:s skriftliga uppsatser vad gäller textlängden, antal meningar och användningen av

skiljetecken. Endast när jag mäter textlängden samt räknar antalet meningar i uppsatserna ser jag på skillnader mellan flickorna och pojkarna. Därtill ser jag närmare på några typer av stavfel som troligtvis kan förekomma.

Mina antaganden grundar sig på undersökningen som Elomaa (2000) gjort och de resultat Elomaa fick av språkbads elever med finskt modersmål och deras uppsatser skrivna på modersmålet. Elomaas (2000) undersökning påvisar att språkbads elever i de lägre klasserna (årskurserna 4 och 5) använder sig av mera lånord (från svenskan) och skriver kortare texter än eleverna i den högre årskursen (årskurs 8).

2.2 Material

Mitt undersökningsmaterial består av uppsatser skrivna av två språkbadsklasser och två jämförelseklasser i årskurserna 4 och 6 i Jakobstad. Eleverna skrev uppsatserna utgående från tre av nio bilder (se bilaga 1). Jag har valt att dela in min redovisning av materialet i tre avsnitt. Under avsnitt 2.2.1 beskrivs materialets omfång, i avsnitt 2.2.2 beskrivs testtillfället medan avsnitt 2.2.3 redogör för vilka bilder eleverna valde att skriva sina uppsatser om.

2.2.1 Materialets omfång

Mitt material består sammanlagt av 82 uppsatser, 44 från jämförelseklassen och 38 från språkbadsskolan. Av språkbadsskolans 38 elever är 18 elever från årskurs 4 där fördelningen mellan flickor och pojkar är jämn och 20 elever från årskurs 6 där klassen består av 11 flickor och 9 pojkar. Av dessa elever har de flesta gått två år i språkbadsdaghem innan de började i språkbadsskolan. Av jämförelseklassens 44 uppsatser är 20 uppsatser från årskurs 4 och 24 från årskurs 6. I båda jämförelseklasserna är fördelningen mellan flickor och pojkar jämn. Dock bör jag redan här påpeka att en pojke i årskurs 6 (i jämförelseklassen) skrev sin uppsats med en sådan stil att jag inte kunde

bedöma uppsatsen. Därför har jag inte tagit med uppsatsen, vilket innebär att jag i fortsättningen räknar med att årskurs 6 har 11 pojkar, 12 flickor och totalt 23 elever. Därtill vill jag nämna att två uppsatser från språkbadsklasserna (en pojke i åk 6 och en pojke i åk 4) har relativt svårtydda texter p.g.a. otydlig och slarvig skrivstil, men jag väljer ändå att ta med dessa eftersom det går att läsa och skilja orden från varandra.

Mitt material består totalt av 9035 ord varav språkbadsklasserna skrivit 4779 ord och jämförelseklassen 4256 ord. Ordanvändningen är fördelad mellan årskurserna så att årskurs 6 använder 5038 ord medan man i årskurs 4 använder 3997 ord. (se 4.1 och 5.1)

2.2.2 Testtillfället

De två språkbadsklasserna testades i skriftlig produktion i december 2003, medan de två jämförelseklasserna testades i oktober 2006. Eftersom jag ville ge alla grupper lika möjligheter att skriva så gav jag dem i uppdrag att fritt skriva egna berättelser utgående från tre av nio bilder som jag valt ut. Dessa bilder valde jag därför att de såg tilltalande ut och för att jag förväntade mig att de kunde ge eleverna bättre motivation att skriva än vad t.ex. en rubrik skulle ha gett. Bilderna består av en glödlampa, en hund, en jordglob, en häst, en traktor, en kanin, en skola, en anka, och en gubbe. Samtliga bilder är hämtade från skrivprogrammet Microsoft Word (se bilaga 1).

Efter att jag kort presenterat uppgiften fick eleverna 20 minuter på sig att skriva uppsatserna. I presentationen påpekade jag att eleverna skulle kryssa i om de var flicka eller pojke samt anteckna årskurs och skolans namn. Därtill förklarade jag att de skulle välja ut tre av de nio bilderna och fritt skriva en berättelse om dessa. Slutligen förklarade jag att det inte var någon begränsning på textens längd. På papperet som jag gav eleverna (se bilaga 1) har jag rader på framsidan av papperet men inte några rader på baksidan. Detta hindrade dock inte eleverna från att skriva längre uppsatser eftersom jag påpekade att det även finns möjlighet att skriva på baksidan av papperet om framsidan blev full.

För eleverna i årskurs 4 var 20 minuter för själva skrivandet helt tillräckligt, eftersom uppskattningsvis halva klassen ansåg sig ha skrivit klart redan efter 10-15 minuter. Endast några enstaka elever skrev flitigt hela 20 minuter. I årskurs 6 fanns det också några enstaka elever som ansåg sig vara klara med uppgiften efter 10 minuter. Men de flesta av eleverna i årskurs 6 använde sig av de tilldelade 20 minuterna för uppgiften.

2.2.3 Uppsatserna

Uppsatserna baserar sig på tre av nio bilder som eleverna själva valt att skriva om (se bilaga 1). I årskurs 4 skrev en pojke en berättelse om alla bilder utom lampan, medan en annan pojke skrev om fyra bilder och en tredje pojke skrev endast om två bilder. Däremot skrev alla elever i årskurs 6 om tre bilder, med undantag för en pojke som skrev om fyra bilder. I tabell 1 redogör jag för årskurs 4:s val av bilder och av tabell 2 framgår årskurs 6:s bildval.

Tabell 1. Antal bilder som årskurs 4 använde (S= språkbadsklass, J=jämförelseklass)

	Lampa	Hund	Jordglob	Häst	Traktor	Kanin	Skola	Anka	Gubbe
S	5	14	5	7	4	10	1	4	4
J	1	18	10	7	8	6	5	5	7
Totalt	6	32	15	14	12	16	6	9	11

Jag har valt att redogöra för bilderna i tabell 1 och tabell 2 i den ordningsföljd som dessa finns utplacerade på papperet som eleverna fick skriva sina uppsatser på. Lampan är alltså placerad först nere till vänster på papperet och gubben sist längst nere till höger på papperet. (se bilaga 1)

Av tabell 1 framgår vilka bilder språkbadsklassen (S) och jämförelseklassen (J) använder sig av och vilka bilder som är mest populära i årskurs 4. Både hos S och J är hunden den

mest använda bilden. I språkbadsklassen skriver 78,0 % av eleverna berättelser om hunden medan 90,0 % av eleverna i jämförelseklassen skriver om hunden. Bilderna föreställande en skola och en lampa är de minst använda bilderna i båda klasserna. Endast en elev i S och fem elever i J skriver berättelser om skolan medan fördelningen är omvänd i användningen av lampan. Ser man på båda klassernas användning av bilder, dvs. den totala användningen så märker man att 84,0 % av eleverna skriver berättelser om hunden, medan endast 15,0 % av eleverna skriver om skolan och lampan.

Tabell 2. Antal bilder som årskurs 6 använde (S= språkbadsklass, J=jämförelseklass)

	Lampa	Hund	Jordglob	Häst	Traktor	Kanin	Skola	Anka	Gubbe
S	3	12	11	7	10	8	3	2	4
J	3	12	6	12	16	11	3	4	6
Totalt	6	24	17	19	26	19	6	6	10

Av tabell 2 framgår vilka bilder som är mest populära i årskurs 6. Förkortningen (S) står även här för språkbadsklassen och (J) står för jämförelseklassen. I de flesta uppsatserna i S används bilden av en hund medan J föredrar bilden av en traktor. Över hälften (60,0 %) av eleverna i S skriver om hunden men även i J är hunden populär där är det 52 % av eleverna som skriver om den. Uppsatser om traktorn skriver 69,0 % av eleverna i J, medan 50,0 % av eleverna i S skriver om traktorn. Den bild som används minst i S är bilden av en anka. Bilderna föreställande en lampa och en skola är minst använda av J. Ser man på vilken bild som är populärast bland de båda klasserna så är det traktorn, som finns med i 26 uppsatser. Men bilden av hunden (med i 24 uppsatser) är inte långt efter. De bilder som används minst är lampan, skolan och ankan som vardera finns med i 6 uppsatser.

2.3 Metod

I min undersökning ser jag på klassernas skriftliga produktion på modersmålet svenska. Metoden i min undersökning är både kvalitativ, kvantitativ och jämförande. Jag mäter uppsatsernas längd i antal ord vilket är ett enkelt sätt att mäta elevernas produktivitet på. Påpekas bör att detta sätt att mäta produktivitet är ett relativt grovt mått och kan påverkas av olika faktorer såsom skrivsituationen, tiden som ges för skrivandet, den individuella motivationen samt det rent tekniska skrivkunnandet hos skribenten (U. Laurén, 1994: 62). Dessa faktorer kan ha inverkat på elevernas textproduktion vid testtillfället. Jag jämför längden på uppsatserna mellan klasserna men även mellan flickorna och pojkarna inom klassen.

Jag räknar även antalet meningar per uppsats som i princip baserar sig på grafiska meningar. Som en mening i min undersökning räknar jag alla meningar som börjar med stor bokstav och slutar med punkt eller med något annat stort skiljetecken men också meningar som börjar med liten bokstav efter en punkt räknar jag som mening. När jag analyserar antalet meningar per uppsats tar jag alltså inte hänsyn till om meningarna är ofullständiga eller felkonstruerade. I antalet meningar per uppsats jämför jag skillnaderna mellan flickorna och pojkarna inom klassen samt mellan flickgruppen och pojkgruppen i språkbadsklassen och jämförelseklassen.

I min undersökning studerar jag också användningen av skiljetecken och jämför användningen mellan klasserna. Jag kategoriserar skiljetecknen i *punkt*, *kommatecken* och *andra skiljetecken* (se 4.3 och 5.3). Till *andra skiljetecken* räknar jag utropstecken och frågetecken därför att dessa tecken används i liten utsträckning i mitt material. (Jfr Elomaa 1996)

I min undersökning exciperar jag även ord som är felstavade eller influerade av språkbadsspråket dvs. finskan. Jag exciperar endast sådana stavfel där det saknas

bokstäver eller finns för många bokstäver eller i sådana fall där det förekommer fel bokstäver. Jag jämför stavfelen mellan klasserna men inte mellan flickorna och pojkarna (se 4.4 och 5.4). Avslutningsvis studerar jag också i kapitel 6 skillnaderna mellan årskurserna 4 och 6 inom samma utbildningsprogram.

3 SPRÅKBAD

Eftersom jag i min undersökning ser på texter skrivna av elever från språkbadsklasserna i årskurs 4 och årskurs 6 är det viktigt för läsaren att få en klar bild av hur språkbadsprogrammen ser ut. Språkbadseleverna i min undersökning går i ett tidigt fullständigt språkbadsprogram, det vill säga eleverna undervisas enbart på finska fram till årskurs 2. Från och med årskurs 3 börjar man undervisa ett par veckotimmar på modersmålet, vilket successivt ökar fram till årskurs 6 där man strävar efter att fördelningen skall vara hälften på finska och hälften på svenska. Min undersökning gäller alltså svenskspråkiga barn som går i ett finskt språkbad.

3.1 Olika typer av tvåspråkighet

Skutnabba-Kangas (1981: 97-98) anser att det förekommer tre olika typer av tvåspråkighet, dvs. naturlig tvåspråkighet, skoltvåspråkighet och kulturell tvåspråkighet. Naturligt tvåspråkiga kallas de personer som lärt sig båda språken utan formell undervisning i sin dagliga miljö, där språken använts som naturligt kommunikationsmedel (Jfr U. Laurén 1992: 24). Därtill har personerna en relativt låg ålder vid tidpunkten för inläringen. Skälen för inläringen kan endera vara att föräldrarna talar olika språk (interna familjeskäl). De kan också vara att omgivningen kring familjen talar ett annat språk (externa samhällsskäl) och därför är tvåspråkigheten ofta något som personerna måste skaffa sig för att klara sig i samhället.

Skoltvåspråkigheten är ett språktillägnande som resulterar i den formella skolundervisningen. Det betyder att man inte haft några större möjligheter att använda språket i naturliga kommunikationer. Skoltvåspråkigheten är en kunskap som tillägnats för att man ska kunna dra nytta av den i arbetet eller i umgänge med personer som har samma

språk som främmande språk men där personerna har endast det främmande språket som kommunikationsmedel. (Skutnabba-Kangas 1981: 97-98)

Kulturell tvåspråkighet är i hög grad jämförbar med skoltvåspråkigheten, men när man talar om kulturell tvåspråkighet syftar man oftast på vuxna som lär sig ett främmande språk för sitt arbete eller för en resa. Termen kulturell tvåspråkighet härstammar från äldre uppfattningar då det hette att man skulle behärska några av de vanligaste "kulturspråken". När man värderat de här tre typerna av tvåspråkighet har man betraktat endast de naturligt tvåspråkiga som tvåspråkiga, skoltvåspråkiga och kulturellt tvåspråkiga har ansetts endast besitta goda kunskaper i ett främmande språk. (Skutnabba-Kangas 1981: 97-98)

Enligt U. Laurén (1992: 23-35) använder man otaligt många olika begrepp när man talar om tvåspråkighet. Laurén påstår dock att flertalet av begreppen kan kopplas samman med varandra beroende på från vilken synvinkel man ser på tvåspråkigheten. Tidig och sen tvåspråkighet särskiljs av åldern, så att tillägnad tvåspråkighet före 11-års ålder bedöms som tidig, t.ex. tvåspråkighet som tillägnas i tidigt fullständigt språkbad. Om tvåspråkigheten utvecklas i ett senare skede än 11 års ålder t.ex. i samband med arbete eller studier talar man om en sen tvåspråkighet.

Simultan tvåspråkighet, innebär att man lär sig båda språken samtidigt, men enligt U. Laurén (1992: 23-35) måste barnet i detta fall komma i kontakt med båda språken före tre års ålder. Denna typ av tvåspråkighet sker ofta naturligt i familjer där föräldrarna har olika modersmål. En successiv tvåspråkighet innebär att man lär sig ett andraspråk (L2) efter att man lärt sig ett förstaspråk (L1) och den typen av tvåspråkighet uppnås både i tidiga och i sena språkbadsprogram.

Under begreppen underordnad, jämbördig och dominerad tvåspråkighet fördelar Laurén språkinläringen utgående från vilket språk som personen behärskar bäst respektive sämst.

Personer som är jämbördiga i båda språken är relativt få till antalet eftersom de flesta personer är starkare i ettdera språket. (U. Laurén 1992: 23-35)

I additiv tvåspråkighet inordnar man sådana fall där personer med ett majoritetsspråk som modersmål lär sig ett minoritetsspråk med avsikten att ge individen en rikare kognitiv och social färdighet (t.ex. finskspråkiga elever som går i svenskt språkbud i Finland). Motsatsen till den additiva tvåspråkigheten är reducerad tvåspråkighet. Reducerad tvåspråkighet är det fråga om när ett annat språk (L2) lärs in på bekostnad av förstaspråket (L1). Detta kan vara möjligt ifall förstaspråket (L1) är ett minoritetsspråk eller ett invandrarspråk. (U. Laurén 1992: 23-35)

3.2 Målet med språkbud

Enligt Vesterbacka (1990: 25-35) är språkbudsmodellen och undervisningsmetoden i språkbudet tillämpad för att eleverna ska tillägna sig språk. Den typ av språkbudsundervisning som vi har i Finland idag kommer ursprungligen från Kanada där man under 1960-talet tog i bruk skolformen språkbud. Språkbudet i Kanada fick sin början därför att föräldrarna inte var tillfredsställda med den traditionella språkundervisningen. Föräldrarna ansåg att språkundervisningen inte var tillräckligt effektiv för att deras barn i framtiden skulle klara av en arbetsmiljö där tvåspråkighet blev en allt mer betydelsefull faktor.

Den kanadensiska språkbudsmodellen utgår från att eleverna ska bli funktionellt tvåspråkiga. För att de kanadensiska eleverna ska bli funktionellt tvåspråkiga är franskan (andraspråket) inte längre målet för undervisningen utan franskan används som medel i själva undervisningen. (Vesterbacka 1990: 25-35)

Ch. Laurén (1999: 175-176) påpekar att barn i språkbadskolan inte blir tvåspråkiga i samma utsträckning som barn i tvåspråkiga familjer. Han anser att barn i språkbadsskola blir funktionellt tvåspråkiga vilket innebär att barnet skapar en tillit till den egna förmågan att använda språkbadsspråket. Dessutom påpekar Ch. Laurén att barnet även utvecklar en vilja att använda sig av språkbadsspråket.

När man planerade språkbadsundervisningen i Vasa i mitten av 1980-talet satte man upp förutom den kanadensiska tvåspråkighetsmålsättningen ett antal distans- och närmålsättningar. Som distansmålsättning skulle man bl.a. medverka i internationella projekt i utvecklandet av undervisningsmetoder, samt utveckla ett nätverk för att få information om internationella undersökningsverksamheter. Därtill ville man med hjälp av de färdigheter eleven tillägnat sig i språkbadsspråket kunna tillämpa dessa färdigheter när eleven lär sig andra språk som är besläktade med språkbadsspråket. (Buss & Mård 1999: 14)

Närmålen innebar att språkbadseleven skulle uppnå en nöjaktig tvåspråkighet redan på årskurs tre, vilket betyder att eleven kan använda sig av både finska och svenska läroböcker och kan svara på lärarens frågor på båda språken. Fastän språkbadseleverna påbörjat engelska undervisningen först på årskurs fem, medan de elever som går i traditionell skola påbörjat undervisningen redan på årskurs tre, skulle språkbadseleverna uppnå samma språkfärdigheter i det engelska språket, som de elever som går i en traditionell skola, senast på våren i årskurs sex. (Buss & Mård 1999: 14)

3.3 Språkbadsprogram

Enligt Ch. Laurén (1999: 22-23) finns det olika typer av språkbadsprogram som särskiljs enligt åldern på eleverna i tidiga, fördröjda och sena språkbad. Det tidiga språkbadet påbörjas antingen redan i daghemmet eller senast från och med första klass i skolan. Det

fördröjda språkbadsprogrammet börjar eleverna i 9-10 års ålder och det sena språkbadet påbörjas i högstadiet.

Språkbadsprogrammen kan därtill kategoriseras beroende på hur stor del av tiden som används till undervisningen på språkbadsspråket (L2) i fullständiga och delvisa språkbad. Det fullständiga språkbadet innebär att 100 % av undervisning sker på språkbadsspråket (L2) i daghemmet och de första åren i skolan. Ungefär när eleverna börjat på årskurs tre eller först på årskurs fyra sjunker andelen av undervisningen på språkbadsspråket till 80 % för tre till fyra år. När eleverna börjat på årskurserna sex-sju sjunker andelen undervisning på språkbadsspråket till 50 %. (Buss & Mård 1999: 10)

I det delvisa språkbadet sker undervisningen till hälften på elevernas modersmål (L1) och den resterande hälften på språkbadsspråket i 9-10 år. De därpå följande fyra åren sjunker undervisningen på språkbadsspråket till 35-40 % av undervisningen. (Buss & Mård 1999: 10)

Begreppen förstaspråk (L1) och andraspråk (L2) grundar sig på i vilken ordning man lärt sig språken. Modersmålet kallas för förstaspråk (L1) eftersom vi lär oss modersmålet först. Ifall personen i fråga behärskar flera än två språk så talar man om tredje- och fjärdespråk. Dessa begrepp förkortas oftast med L1, L2, L3, L4 osv. Vid sådana fall där barn vuxit upp i familjer där föräldrarna talar olika språk, kan barnen tillägna sig två förstaspråk. (U. Laurén 1992: 26-27)

3.3.1 Språkinläringen

Skutnabba-Kangas (1986: 34-35) påstår att det är någonting unikt med att lära sig sitt modersmål och att alla människor lär sig ett språk. Hon påstår även att modersmålsinläringen handlar om att bli människa. Hon hävdar att steget som ett barn tar

från födseln från att inte förstå språket till att lära sig ett språk, modersmålet, är ett steg som aldrig upprepas när barnet i framtiden lär sig flera språk.

När barnet lär sig ett nytt språk är den vanligaste situationen att barnet redan förstår och kan använda sig av ett språk (dvs. sitt modersmål) innan det börjar lära sig ett nytt. Barnet har då redan gått igenom processen med att utforska och benämna sin värld och abstraherat fram ord och namn för olika företeelser och föremål. Det är värt att nämna att endast i tvåspråkiga familjer där föräldrarna talar olika språk med barnen kan barnen lära sig två språk ungefär "samtidigt". (Skutnabba-Kangas 1986: 39-40)

Vid inläring av ett nytt språk utöver barnets modersmål, är det varken möjligt eller nödvändigt att gå igenom samma processer med att genom erfarenheter, jämförelser och uteslutningsprocesser lära sig olika företeelser och föremåls namn. Barnet kan genast börja överföra begrepp från sitt modersmål till det nya språket. Denna överföring är ingen automatisk process, men när barnet kommit på idén med att samma föremål eller förhållande har ett annat namn på det nya språket, går dock stora delar av överförandet snabbt. (Skutnabba-Kangas 1986: 39-40)

Enligt Skutnabba-Kangas (1986: 39-40) är denna överföringsprocess det enda som skolans språkundervisning kan åstadkomma. Hon påstår även att barnen behöver höra det främmande språket mycket, få mångsidiga erfarenheter och upplevelser på språket för att associationer, känsloladdningar och värderingar ska kunna börja växa fram i det nya språket. Men p.g.a. att barnet redan "känner" världen genom sitt modersmål, så blir upplevelsorna och de därmed förknippade orden inte lika starka på det nya språket. Och eftersom barnet inte längre har samma tvång på sig självt att acceptera och lära sig allt fortast möjligt, så kan barnet vara mera kritiskt inställt till det nya språket.

Det krävs mycket av både lärare och elever när språkbads eleverna börjar i språkbadsskolan, eftersom eleverna inte alls förstår språkbadsspråket. För att underlätta språkförståelsen bör

läraren åtminstone till en början använda sig av t.ex. non-verbala medel t.ex. mimik, kroppsspråk, gester. (Vesterbacka 1992: 23)

Enligt Vesterbacka (1992: 26) inriktas de första åren i språkbild på att eleverna lär sig att kommunicera på andraspråket. Vesterbacka påpekar även att det första skolåret ägnas åt läsprocessen och att man först under det andra året i skolan påbörjar en medveten skrivträning.

3.3.2 Skrivinläringen

Skrivning är enligt Hagnäs (1995: 48-51) den språkliga funktionen som kräver mest. Denna språkliga funktion kräver att skribenten kan analysera och åstadkomma skillnader i sambandet mellan tal och skrift. I den fria skrivningen krävs en hög språklig kapacitet samt en kritisk planering av texten. Som utgångspunkt för en kreativ skrivning är egna kunskaper och erfarenheter viktiga. Utifrån dessa erfarenheter bygger skribenten först upp inre tal, vilket skribenten formar om till ett talat uttryck och genom att använda sig av olika minnen kan det talade uttrycket skrivas ner.

Kerstin Naucér (1989: 197-216) påpekar att alla elever som börjar i årskurs 1 inte alltid är medvetna om att orden består av ljud. Hon påstår att det inte funnits någon anledning för barnen före skolstarten att identifiera att orden består av mindre delar, språkljud. Barnet har hittills använt sig av orden för att de har en viss betydelse, inte för att orden låter på ett bestämt sätt. Naucér påstår också att barnet förutsätts vara eller åtminstone bli fonologiskt medvetet när det bekantar sig med den alfabetiska skriften i skolan. Med fonologisk medvetenhet avser Naucér att barnet blir medvetet om fonemen dvs. språkljuden. Naucér påpekar även att fastän barnet lärt sig hela alfabetet och vilka språkljud varje bokstav står för så är barnet ändå ingen fullärd stavare. Detta beror på att vi i svenska språket inte har någon fonetisk stavning och därför inte kan stava ordet ”som det låter”. Naucér nämner

bl.a. att ”alla språkljud (fonem) inte har en egen bokstav (grafem) och samma språkljud ibland återges med olika bokstäver eller bokstavskombinationer”.

Hagnäs (1995: 48-51) påstår att den språkliga förmågan ligger till grund för skrivfunktionen. Därför anser hon att när man vill uttrycka sina tankar i skrift så underlättas skrivandet om man går via talet. En tydlig artikulation är en bidragande faktor till att man medvetandegör språkljuden för sig. Därför anser Hagnäs att man vid läsinlärningen skall använda sig av skrivningen som en delfunktion.

I skrivinlärningsfasen måste det enligt Hagnäs (1995: 48-51) ingå teknikträning i användandet av alfabetet, eftersom man bör lära sig använda alfabetet helt automatiskt. Automatiseringen gäller både att känna igen bokstäverna och att ur minnet komma på de rätta bokstavsformerna och bokstavskombinationerna för att kunna producera en skriven mening. Först när automatiseringen utvecklats kan all uppmärksamhet riktas mot den egentliga verksamheten.

Även Christina Korkman (1995: 28-32) anser att barns skrivinläring innebär att barnet lär sig urskilja de olika orden och ljuden i det talade språket, samtidigt som barnet lär sig att ett visst ljud står för en viss bokstav i alfabetet. Korkman påpekar att det i en början ställs stora krav på barnets motoriska färdigheter när barnet ska producera bokstäverna på ett papper. Den motoriska färdigheten är mycket ansträngande för barnet samtidigt som det ska lära sig de normerade reglerna för rättskrivningen. Korkman anser att den mekaniska processen gör att barnet till en början inte orkar tänka på innehållet i vad det skriver. Korkman hävdar också att barnet genom övning automatiserar handstilen först och därefter ortografin.

Korkman (1995: 28-32) anser också att monologformen, som skrivandet innebär, är problematisk för barn. Hon påpekar att skrivandet innebär att barnet självständigt utgående från sitt minne och den egna inre världen måste bygga upp sin text. Barnet blir tvunget att planera sin text mer samt i längre enheter än vad det är vant att göra vid t.ex. dialoger med

andra barn. Därtill måste barnet lära sig rollen som både sändare och mottagare av en text. Korkman påpekar även vikten av att barnet lär sig att förutse vilka missförstånd som kan uppstå p.g.a. de olika kunskaperna som sändaren och mottagaren kan ha. Därtill påpekar Korkman att man relativt lätt ser skillnader mellan äldre och yngre skribenter på de flesta områden i skrivprocessen. Korkman anser att skillnaderna syns främst i det skrivförberedande arbetet samt i formuleringsfasen och i den avslutande bearbetningen av texten.

Tove Fagerholm (1994: 89-96) anser att barnets skrivförmåga utvecklas bäst om barnet har en positiv attityd till själva skrivandet. Skrivandet bör vara någonting som känns användbart för barnet. Fagerholm påpekar att skrivutvecklingen syns främst i ökad produktivitet och större variation i texterna. Men hon konstaterar också att en förutsättning för att utveckla skrivandet är att skriva mycket. Dock anser hon att det flitiga skrivandet ofta leder till att barnet fortsätter att skriva på ungefär samma sätt och därmed behåller både goda och dåliga skrivvanor. Därför påpekar Fagerholm att det är viktigt att läraren ger sådana skrivuppgifter som är intressanta för barnet samt hjälper barnet att utvidga sitt ordförråd. Hon anser även att själva skrivutvecklingen börjar med att man aktiverar idéer. Aktiveringen sker via stoffsamling för skrivuppgiften samt via diskussioner och förslag till olika infallsvinklar på ämnet. Hon påpekar att läraren borde uppmärksamma och vänja barnet vid att bearbeta sina egna och andras texter med sammanhangsfrågor. Genom sammanhangsfrågorna menar Fagerholm att barnet lär sig att planera sin text klarare och mer logiskt.

3.4 Språkbad i Jakobstad

Språkbadsundervisningen i Jakobstad är unik på det sättet att staden är den enda i Finland som ger språkbadsundervisning på båda inhemska språken (finska och svenska). Det år barnet fyller 5 år inleds språkbadandet i daghemmet och fortsätter hela grundutbildningen.

Man påpekar också att språkbadet passar för alla barn som kan gå i vanlig skola, samt även för barn som har speciella behov. (Språkbad i Jakobstad 2007)

I Jakobstad inledde man språkbadsundervisningen hösten 1992. Språkbadsundervisningen i Jakobstad kom till främst p.g.a. föräldrarnas initiativ och påtryckningar. Föräldrarna var inte tillfredsställda med den traditionella skolundervisningens resultat i språkinläringen. Därför ville föräldrarna att deras barn skulle få möjlighet att bli funktionellt tvåspråkiga (se 3.2) genom språkbad. I Jakobstad går de flesta språkbads eleverna i språkbadsdaghem i två år innan de börjar på årskurs 1 i lågstadiet. Detta betyder att språkbads eleverna börjar språkbada vid ca 5-års ålder. Språkbadsundervisningen ges i två daghem (ett finskt och ett svenskt språkbadsdaghem) vilka tillsammans har fyra språkbadsgrupper. (Vasa universitet 2003)

I Jakobstad är målsättningen att en del av eleverna ska bli funktionellt tvåspråkiga. I skolan finns en klass per årskurs som undervisas enligt en modell som kallas tidigt fullständigt språkbad. (Erlin 1999) Detta innebär att all undervisning till en början sker på språkbadsspråket. Till och med läs- och skrivinläringen i årskurserna 1 och 2 sker endast på språkbadsspråket. Men man ökar gradvis på det egna modersmålet andel av undervisningen så att eleverna i årskurs 6 har ca 50 % av undervisningen på modersmålet. Språkbadsspråkets andel av undervisningen minskar ännu något i årskurserna 7—9. Man försöker att ha undervisning på språkbadsspråket i både praktiska och teoretiska ämnen för att stödja utvecklingen av språkbadsspråket hos eleverna. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

Under läsåret 2003-2004 hade man i Jakobstad totalt 234 språkbads elever i lågstadiet och 64 språkbads elever i högstadiet. Som redan nämnts har man språkbadsundervisning för båda språkgrupperna, men språkbadsklasserna i lågstadiet var läsåret 2003-2004 fördelade på fyra olika skolor. För de finskspråkiga språkbads eleverna som gick i svenskt språkbad fanns alla årskurserna (1-6) i Ristikari koulu och dessa elever fortsatte sedan sitt språkbadande i Pursisalmis högstadium (åk 7-9). (Jakobstad 2003)

Läsåret 2003-2004 var de språkbads elever som hade svenska som modersmål och gick i finskt språkbad i sin tur fördelade på tre lågstadier. I Choraesus (Lagmans skola) badade eleverna på finska i årskurserna 1 och 3, i Bonäs skola hade man årskurserna 2, 4 och 5 och i Oxhamns skola årskurs 6. Dessa språkbads elever fortsatte sedan sitt språkbad på finska i Oxhamns högstadium (åk 7-9). (Jakobstad 2003)

Språkbadsskolan i Jakobstad fick en egen rektor och egen administration först hösten 2003. Språkbadsundervisningen har verkat i flera olika skolfastigheter men enligt språkbadsskolans hemsida fungerar undervisningen från och med 1.8.2006 som helhet i Ristikari. Dock har man undervisning för de svenskspråkiga eleverna i årskurserna 6—9 i Oxhamns skola medan de finskspråkiga eleverna i årskurserna 7—9 finns i Etelänummi skola. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

I Jakobstads språkbadsskola följer man Jakobstads kommunala läroplan, vilket innebär att målen för undervisningen är de samma som för den allmänna undervisningen. Målet med språkbadsspråket är en funktionell tvåspråkighet. Man påpekar att språkbadsspråket inte enbart är ett objekt för undervisningen och lärandet, utan man vill se det som ett redskap när eleverna ska lära sig innehållet i olika läroämnen. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

I Jakobstad betonar man elevens egna språkliga medvetenhet samt kännedom om den egna kulturella bakgrunden. Därtill vill man ge eleven möjlighet att bekanta sig med traditioner och kulturarv hos den andra språkgruppen. Man poängterar också vikten av att samarbetet över språkgränserna fungerar eftersom det är en naturlig del av språkbadets verksamhet. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

Enligt språkbadsskolans hemsida möts barnen som börjar i språkbadsdaghemmet av lärare som talar enbart språkbadsspråket med barnen. Barnen lär sig dock relativt snabbt förstå vad läraren säger, fastän läraren talar ett annat språk. Läraren tvingar inte barnen att

använda språkbadspråket, utan barnen börjar använda det i sin egen takt. Man påstår även att föräldrarna kan tala med dagvårdspersonalen på det språk som föräldrarna föredrar. I Viktoria daghem språkbadar man på finska medan man i Marjala daghem språkbadar på svenska. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

På språkbadsskolans hemsida rekommenderar man också föräldrarna till språkbadselever att bidra till barnets modersmålsutveckling bl.a. genom att prata med barnet och läsa högt för det. Man påpekar också att man som förälder inte behöver ha någon kunskap om språkbadspråket själv, utan att även föräldrarna kan lära sig ett nytt språk tillsammans med sitt barn. Man råder även föräldrarna att inte jämföra sitt barn med andras barn eftersom den språkliga utvecklingen är individuellt mycket varierande. Slutligen poängterar man att samarbetet mellan hemmet och dagvården eller skolan är viktigt. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

I Jakobstad grundades en språkbadsförening i november år 2000, med syftet att främja språkbadets utveckling. Föreningsmedlemmarna är främst föräldrar till språkbadselever i både svenskt och finskt språkbad. Föreningens uppgifter är bl.a. att följa med utvecklingen och förverkligandet av språkbadet i Jakobstad. Därtill håller man kontakt med skolverkets tjänstemän och språkbadsskolans rektor och lärare samt förmedlar information till och från föräldrarna. Verksamhetsplanen förverkligas genom att styrelsen deltar vid tillfällen där språkbadsärenden behandlas, man arrangerar möten mellan lärare och föräldrar samt möten med beslutsfattare och experter. Man försöker även att aktivt delta i språkbadsskolans utveckling tillsammans med rektorn och lärarna. Därtill har man arbetat för att språkbadsskolan i Jakobstad ska få en egen hemsida som skulle fungera som en informationskanal. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

Förutom språkbadsföreningen har man även i november 2004 grundat en egen Hem och Skola förening för språkbadsskolan i Jakobstad. Hem och Skola föreningen fungerar främst för ett gott samarbete mellan hemmet och skolan i frågor som berör elever, föräldrar och

lärare. Denna förening arbetar också för att ge språkbadsskolan en synligare profil utåt och underlätta samarbetet mellan lärare och föräldrar i frågor som berör undervisning och fostran samt skola och samhälle. Hem och Skola föreningen ansvarar även för att det ordnas diskussionsmöten, kurser, seminarier, utflykter och studiebesök. (Språkbadet i Jakobstad 2007)

4 TEXTPRODUKTIONEN I ÅRSKURS 4

Elevernas skriftliga uppsatser i min undersökning baserar sig på tre bilder (se bilaga 1) som eleverna själva valt att skriva sina uppsatser om. I avsnitt 4.1 redovisas information om uppsatsernas längd i antal ord och i avsnitt 4.2 i antalet meningar i uppsatserna. Som mening i min undersökning räknar jag grafiska meningar, dvs. alla helheter som börjar med stor bokstav och slutar med punkt eller något annat stort skiljetecken men också meningar som börjar med liten bokstav efter punkt räknar jag som mening. I mitt material räknar jag alla typer av ord, dvs. alla ord som står fritt från andra ord i texten. Ett tomrum avgränsar alltså ett ord från ett annat. (jfr t.ex. Nordman 1992: 16.) I meningen *Det var en gång en uppfinnare.* till exempel räknar jag att det finns 6 ord.

4.1 Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats

U. Laurén (1994: 62) anser att den skriftliga produktiviteten kan mätas i uppsatsernas längd. Men hon påstår att detta är ett mycket enkelt och grovt mått, vilket påverkas av en mängd olika faktorer. Laurén räknar upp faktorer såsom skrivsituationen, hur länge eleverna får skriva och elevernas motivation för uppgiften. Därtill påstår hon att åtminstone elever i de lägre klasserna även kan påverkas av det rent tekniska skrivkunnandet.

Enligt Elomaa (2000: 89) kan man ur texternas längd tolka hur mycket skribenten har att berätta, hur viktig skribenten anser att uppgiften är och hur väl skribentens skriftliga uttrycksförmåga har utvecklats. Elomaa anser också att ett tydligt tecken på en mogen skribent är att texterna förkortas och blir mera innehållsrika, eftersom skribenten i stället för att skriva ner första bästa tanke på papperet funderar och planerar texten mera noggrant.

I tabell 3 åskådliggörs språkbads elevernas textproduktion i årskurs 4 i antal ord per mening, i kortaste respektive längsta uppsats mätt i antal ord och i det totala antalet ord som klassen producerat samt klassens medeltal. Språkbadsklassen består av 9 flickor (4F) och 9 pojkar (4P). (se bilaga 2)

Tabell 3. Språkbadsklassens textproduktion i årskurs 4.
(4F= flickor årskurs 4, 4P=pojkar årskurs 4)

Årskurs 4	Medeltal av ord/ uppsats	Kortaste- längsta uppsats	Totala antalet ord
4F	102,4	77—121	922
4P	95,8	64—150	862
4F + 4P	99,1	64—150	1784

I tabell 3 ser man att flickorna i medeltal skriver 102,4 ord/ uppsats medan pojkarna skriver 95,8 ord/ uppsats. Det är värt att notera att både den kortaste och den längsta texten finns i pojkgruppen. Därför är också variationen mellan den längsta och den kortaste texten större för pojkarna (86 ord), medan variationen för flickorna är nästan dubbelt mindre (44 ord). Detta betyder att den kortaste texten i klassen utgör 42,7 % av den längsta. Skillnaden i totala antalet ord är inte speciellt stor mellan flickorna och pojkarna i årskurs 4 (60 ords skillnad). Det kan förklaras med att klassen har en jämn fördelning mellan pojkarna och flickorna.

Tabell 4 åskådliggör jämförelseklassens textproduktion i årskurs 4 i antal ord per mening, kortaste respektive längsta uppsats mätt i antal ord och i det totala antalet ord som klassen producerat samt klassens medeltal. Jämförelseklassen består av 10 flickor (4F) och 10 pojkar (4P). (se bilaga 3)

Tabell 4. Jämförelseklassens textproduktion i årskurs 4.

(4F= flickor årskurs 4, 4P=pojkar årskurs 4)

Årskurs 4	Medeltal av ord/ uppsats	Kortaste- längsta uppsats	Totala antalet ord
4F	136,9	71—205	1369
4P	84,4	36—127	844
4F + 4P	110,7	36—205	2213

I tabell 4 kan man se att jämförelseklassens flickor använder 136,9 ord/ uppsats medan pojkarna använder 84,4 ord/ uppsats. Flickorna skriver 52,5 ord/ uppsats mer än pojkarna. Den kortaste uppsatsen finns i pojkgruppen (36 ord) medan den längsta finns i flickgruppen (205 ord). Den individuella skillnaden är dock störst hos flickgruppen med 134 ords skillnad jämfört med pojkgruppens 91 ords skillnad. Den kortaste uppsatsen utgör endast 17,6 % av den längsta uppsatsen. Utgående från den totala användningen av ord använder flickgruppen 38,3 % mera ord i sina uppsatser än pojkgruppen.

Den kortaste (36 ord) och den längsta (205 ord) uppsatsen produceras av jämförelseklassen (se tabell 3 och 4). Ser man på variationen i textlängden inom respektive klass så kan jag konstatera att språkbads eleverna i årskurs 4 individuellt sett har en jämnare fördelning när det gäller att producera text. Språkbadsklassens kortaste uppsats utgör 42,7 % av den längsta uppsatsen medan motsvarande andel i jämförelseklassen är 17,6 %. Dock bör man komma ihåg att det finns många faktorer som påverkar hur eleverna förmår producera en löpande text (se 3.2.2). En intressant jämförelse är att språkbadsklassens kortaste uppsats är 43,8 % längre än jämförelseklassens. Däremot är den längsta uppsatsen i språkbadsklassen 26,8 % kortare än motsvarande uppsats i jämförelseklassen.

I tabell 5 har jag räknat ihop klassernas ordanvändning samt medeltalen för respektive grupp. Eftersom jämförelseklassen har två elever flera än språkbadsklassen använder jag mig av medeltalen för att få en exaktare jämförelse.

Tabell 5. Uppsatsernas längd i ord och i medeltal.

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen, F=flickorna och P=pojkar)

	S	J	SF	SP	JF	JP	F	P
Ord	1784	2213	922	862	1369	844	2291	1706
Medeltal	99,1	110,7	102,4	95,8	136,9	84,4	120,6	89,8

Eftersom eleverna i jämförelseklassen är något fler än i språkbadsklassen, anser jag att det inte är nödvändigt att närmare redovisa för skillnaderna mellan klasserna i den totala användningen av ord. Däremot kan jag se på klassernas medeltal av ord per uppsats. Intressant är att skillnaderna mellan klasserna i fråga om ord per uppsats inte är större än 10,5 %. Skillnaden är som störst mellan flickgruppen (se tabell 5) där SF i medeltal använder 102,4 ord/uppsats medan JF använder 136,9 ord/uppsats, vilket utgör en skillnad på 25,2 %. Inom pojkggruppen är variationen betydligt mindre men där är det SP som i medeltal använder 11,4 ord per uppsats fler än JP. Intressant är också att flickorna (120,6 ord/uppsats) enligt medeltalen skriver 25,5 % längre uppsatser än pojkar (89,8 ord/uppsats).

4.2 Antal meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats

Som redan nämnts i metodavsnittet så räknas alla meningar som avslutas med någon typ av stort skiljetecken som mening. I analysen tas inte i beaktande om meningarna är ofullständiga eller felkonstruerade. Exempel 1 är skrivet av en flicka i språkbadsklassen i

åk 4. Hennes text är 113 ord lång och innehåller endast 3 meningar. Denna mening är felkonstruerad p.g.a. att den innehåller flera korta påståenden som borde skiljas åt med åtminstone några skiljetecken. Den är också delvis ofullständig.

Ex. 1 *Det var en hund som hette Skipi som var en pig hund om nån komm och sa till honom vill du komma och titta på en film nä Jag har anat att tenka på som vadå en promenad tileksempel fånickt nä det är inte fånikt komm med ockej då.*

Tabell 6. Antalet meningar i språkbadsklassens uppsatser i årskurs 4.

(4F= flickor årskurs 4, 4P=pojkar årskurs 4)

Årskurs 4	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
4F	57	16,2	1—9
4P	68	12,7	3—13
Medelt.	62,5	14,5	1—13

I tabell 6 ser man det totala antalet meningar, antalet ord per mening och språkbadsklassens medeltal av dessa samt variationsvidden i uppsatserna. Av tabellen framgår att skillnaden i användningen av meningar mellan flick- och pojkggruppen inte är speciellt stor, men pojkarna har ändå 9 meningar fler i den totala mängden meningar. Detta tyder på att flickorna har några ord per mening fler (3,7 ord per mening) vilket också framgår av tabellen. I variationsvidden (antal meningar per uppsats) är skillnaden ungefär lika stor mellan pojk- och flickgruppen vad gäller det största och det minsta antalet meningar. Det är värt att notera att en flicka skrev hela sin uppsats som en enda lång mening och att uppsatsens längd är 108 ord.

Av tabell 7 framgår det totala antalet meningar, antalet ord per mening och jämförelseklassens medeltal av dessa samt variationsvidden i uppsatserna. I tabellen kan man se att pojkgruppen har nästan hälften färre meningar vilket troligen påverkats av att pojkarna skriver kortare uppsatser (se tabell 4). Pojkgruppen har 18,4 % färre ord per mening än flickgruppen. Flickgruppen har sammanlagt 73 meningar fler än pojkgruppen.

Tabell 7. Antalet meningar i jämförelseklassens uppsatser i årskurs 4.

(4F= flickor årskurs 4, 4P=pojkar årskurs 4)

Årskurs 4	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
4F	147	9,3	4—28
4P	74	11,4	3—11
Medelt.	110,5	10.4	3—28

Av tabell 7 kan man också se att variationen mellan flick- och pojkgruppen inte är speciellt stor utgående från uppsatser med minsta antalet meningar per uppsats. Dock är variationen större vid uppsatser som har flest antal meningar per uppsats, där flickgruppen använder 17 meningar fler än pojkgruppen.

Eftersom elevantalet i de båda klasserna avviker från varandra använder jag mig av medeltalen när jag jämför klassernas resultat. Enligt tabell 8 har språkbadsklassen märkbart mindre (43,4 % färre) antal meningar än jämförelseklassen. Skillnaderna i antal ord per mening mellan språkbadsklassen (14,5 ord/mening) och jämförelseklassen (10,4 ord/mening) utgör 28,3 % vilket är en relativt stor skillnad.

Tabell 8. Medeltal av antalet meningar i årskurs 4:s uppsatser.

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

Medeltal av:	S	J
Antalet meningar	62,5	110,5
Antalet ord/mening	14,5	10,4
Variationsvidd	1—13	3—28

Variationsvidden i antalet meningar per uppsats ger kanske den bästa bilden av skillnaderna mellan klasserna. Där ser man att den elev som använder minst antal meningar hos jämförelseklassen har 66,6 % fler meningar än den elev som använde minst antal meningar i språkbadsklassen. Den elev som använde flest meningar i jämförelseklassen använde drygt dubbelt fler meningar än motsvarande elev i språkbadsklassen.

Tor G Hultman och Margareta Westman (1977) har i boken *Gymnasistsvenska* studerat uppsatser skrivna av gymnasieelever. Materialet består av 151 uppsatser skrivna utgående från material som eleverna på årskurs 3 i gymnasiet hade tillhanda. Rubrikförslaget till uppgiften var ”Familjen och äktenskapet än en gång”. Hultman och Westman (1977: 187-188) konstaterar att medelvärdet för ord per mening i gymnasisternas uppsatser var 14,03. Detta anser man att motsvarar meningslängden i löptexten i läroböckerna (14,05 ord/mening). Utgående från gymnasisternas medelvärde konstaterar Hultman och Westman att gymnasisterna skriver långa meningar i jämförelse med tidningstext (12,49 ord/mening) och broschyrer (13,23 ord/mening).

Utgående från 1970-talets meningslängder i Hultman och Westman (1977) kan man konstatera att språkbadsklassen i min undersökning skriver något längre meningar än gymnasisterna på 1970-talet. Dock är det intressant att jämförelseklassen skriver betydligt kortare meningar. Enligt Hultman och Westman (1977: 187) är meningarna i talspråket betydligt kortare än i skriftspråket. Detta påstående skulle tyda på att jämförelseklassen

skulle producera en mer talspråklig uppsats än språkbads eleverna. Men det är också värt att minnas att det är en stor åldersskillnad mellan eleverna i mitt material och dem i Hultmans och Westmans. Detta betyder också att det är en skillnad i fråga om elevernas skrivutveckling.

4.3 Skiljetecken

I mitt material finns det problem med interpunktionen och därför fokuserar jag också på den. Jag utgår från handledningarnas råd om användningen av skiljetecken.

Enligt *Svenska skrivregler* (2001: 138) ska punkt sättas ut som avslutning på meningar som utgör påståenden, men punkt sätts inte ut efter annat skiljetecken (t.ex. efter frågetecken). Frågetecknet används som avslutning på frågesatser medan utropstecken placeras ut efter utrop, uppmaningar, önskningar, tilltal, hälsningar och liknande (*Svenska skrivregler* 2001: 142-143).

Huvudregeln vid kommatering är att kommatecken skall placeras ut i texten för att underlätta läsningen. Det betyder att komma placeras ”mellan led som är förhållandevis fristående från varandra”. Däremot sätts inte komma ut mellan led som hör nära ihop (*Svenska skrivregler* 2001: 145).

Enligt *Svenska skrivregler* (2001: 145-153) finns det ingen regel som säger att komma alltid ska placeras ut före något speciellt ord. Ett undantag är dock ordet *dels ... dels* vid samordningar av led. Vid sådana fall placeras kommatecken alltid ut, t.ex. ”Undersökningen omfattar *dels intervjuer, dels experiment.*” Kommatecken placeras alltid ut när bindeord (t.ex. *och*) saknas vid uppräkningslistor, dessutom placeras kommatecken ”oftast mellan led som samordnas med *ju ... desto, ju ... ju* och *än ... än.*” Men vid kortare meningar (innehållande *ju, desto, än*) som är lätta att överblicka kan man lämna bort

kommatecknet. Kommatecken placeras ut ”mellan huvudsatser som samordnas i samma mening, även när bindeord (*och, men, eller, etc.*) finns utsatt.” Men vid samordning av bisatser med utsatt bindeord placeras man normalt inte ut kommatecken.

Enligt *Svenska skrivregler* (2001: 145-153) placeras kommatecken alltid ut före och efter parentetiska inskott, t.ex. ”*Larmet gick, fick vi veta senare, redan kl. 12 på morgonen.*” Förutom kring parentetiska inskott placeras man ut komma ”vid fraser som har en fristående ställning i meningen.” Fristående fraser förekommer bl.a. vid tilltalsuttryck, utrop och ”före självständiga exemplifieringar och andra kompletterande tillägg, där man vid uppläsning skulle göra en paus.” Exempel på fristående fraser av dessa typer är ”Nu kan du komma fram, Maria.”, ”Nej, det går nog inte.” och ”De har flera hundar, bl.a. en tax.”

I *Svenska skrivregler* (2001: 145-153) påpekar man att det förekommer många fall där kommatecknet inte placeras ut. Dessa fall är sådana då komma utelämnas före bindeord vid uppräknings, inte placeras ut mellan satser med gemensam satsdel, inte heller mellan samordnade bisatser eller vid nödvändiga bisatser. Nödvändiga bisatser är bisatser som är nödvändiga för att meningen ska bli grammatiskt fullständig. Kommatecken placeras inte heller ”ut före förkortningarna etc., o.s.v., m.fl., m.m. (eller deras fullt utskrivna motsvarigheter) när de avslutar en uppräknings.” Avslutningsvis påstår man i *Svenska skrivregler* (2001: 145-153) att man dock kan placera ut kommatecken vid långa satser för att underlätta läsningen.

Reglerna för interpunktion är enligt den bild som *Svenska skrivregler* ger rätt mångfasetterad och man kan kanske inte förvänta sig att skolelever behärskar alla tillvägagångssätt. Elomaa (1996: 61-66) konstaterar att språkbads eleverna i hennes undersökning i medeltal använder dubbelt mindre punkter i sina uppsatser än jämförelseklassen. Därtill märkte Elomaa att jämförelseklassens elever behärskar kommateringen bättre än språkbadsklassens elever. Elomaa upptäckte också att eleverna

skrev ut repliker med tankestreck och oftast på ny rad, liksom man gör i böcker som eleverna läst.

Elomaa (1996: 61-66) påpekar att jämförelseklassen i hennes undersökning i medeltal använder drygt fyra gånger mera andra skiljetecken än språkbadsklassen. Det är också nämnvärt att Elomaa enbart ser på mängden skiljetecken som eleverna använder, utan att närmare se på fel som uppstår vid användningen av skiljetecken. Elomaa påstår även att det oftare saknas skiljetecken i texterna än vad de används. Därtill påpekar Elomaa att hon skulle ha svårt att gissa vilket skiljetecken som ska användas var, eftersom man aldrig helt säkert kan veta vad skribenten verkligen har haft för tankegång bakom texten.

I tabellerna 9 och 10 presenteras språkbadsklassens och jämförelseklassens variationsvidd i användningen av skiljetecken samt den totala användningen av skiljetecken för klasserna. I gruppen andra skiljetecken räknar jag in endast frågetecken och utropstecken vilka används i så liten utsträckning att jag placerar dem i samma grupp. Troligen är användningen av utropstecken och frågetecken liten p.g.a. texttypen. Punkt är ett så kallat stort skiljetecken, vilket är det första skiljetecken man lär sig i skolan (Elomaa 1996: 61).

Tabell 9. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklassen i årskurs 4.

	Punkt	Kommatecken	Andra skiljetecken
Variationsvidd	1—12	0—6	0—4
Totalt	119	25	10

Variationsvidden i användningen av punkt hos språkbadsklassen går från 1—12 och i medeltal använder eleverna 6,6 punkter per uppsats, medan samma siffror för jämförelseklassen är 3—28 och 9,7 punkter per uppsats. Det ger resultatet att jämförelseklassen använder 32,0 % fler punkter än språkbadsklassen. Fastän

språkbadsklassen använder en tredjedel färre punkter i sina uppsatser än jämförelseklassen vill jag inte påstå att språkbadseleverna skulle ha färre påståenden. Troligen inverkar också det att språkbadsklassen har två elever färre samt att de i medeltal skriver något kortare uppsatser. En faktor kan vara att språkbadseleverna har mindre kunskaper om när och var man ska placera ut punkt. En annan faktor kan vara slarv. Men man bör även komma ihåg att språkbadseleverna under de första åren i skolan till största delen fått undervisning på finska när jämförelseklassens elever nästan enbart undervisats på svenska. Detta kan också spela en viss roll i användningen av skiljetecken.

Tabell 10. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklassen i årskurs 4

	Punkt	Kommatecken	Andra skiljetecken
Variationsvidd	3—28	0—1	0—7
Totalt	194	1	27

I variationsvidden för användningen av kommatecken (se tabellerna 9 och 10) ser man att variationen i språkbadsklassen är 0—6 och att eleverna där totalt använder 1,4 kommatecken per uppsats. I jämförelseklassens uppsatser förekommer endast ett kommatecken vilket utgör 0,05 kommatecken per uppsats. I finska texter sätter man oftare ut kommatecken än i svenska. Språkbadselevernas flitigare användning av kommatecken kan därför vara en påverkan från språkbadsspråket. Exempel 2 är två meningar skriven av en pojke i språkbadsklassen. Pojkens text är 107 ord lång och uppdelad i 11 meningar. Den andra kommateringen i exempel 2 är enligt *Svenska skrivregler* (2001) felaktig, medan kommateringen i den första meningen kan godkännas.

Ex. 2 *Tim såg en traktor, som stod parkerad. Tim sprang fram till traktorn, och undersökte den.*

Ex. 3 *Han fik till slut en ide han skule rida runt jurden men det jik inte så han bårjade tenka i gen och han kom på det, han skule laga en sorts balong som man kunde flyga i.*

Exempel 3 är skrivet av en flicka i språkbadsklassen. Hennes uppsats är 107 ord lång och består av 5 meningar, där hon använt sig av 1 kommatecken. Utgående från *Svenska skrivregler* (2001) kan man godkänna kommateringen eftersom kommatecknet är placerat mellan två led som är förhållandevis fristående från varandra. Dock kunde den långa meningen även innehålla en eller två punkter, vilket skulle underlätta läsandet ytterligare.

Ex 4 *Då får vi äta chips, godis och dricka limsa.*

I exempel 4 har en pojke från jämförelseklassen använt sig av ett kommatecken helt enligt reglerna i *Svenska skrivregler* (2001). Pojkens text är endast 52 ord lång och skriven i 8 meningar. Detta kommatecken var det enda kommatecknet som användes i jämförelseklassen.

Vid sidan av punkt och kommatecken använder eleverna också utropstecken och frågetecken (se tabell 9 och 10). Språkbadsklassens uppsatser innehåller sammanlagt 10. ”andra typer av skiljetecken” med en variationsvidd mellan 0—4 och ett medeltal på 0,56 ”skiljetecken” per uppsats. Jämförelseklassen använder motsvarande 27. ”andra typer av skiljetecken” med variationsvidden 0—7 och medeltalet 1,35 ”skiljetecken” per text. Jämför man resultaten ser man att språkbadsklassen använder drygt hälften färre ”andra typer av skiljetecken” per uppsats än jämförelseklassen.

4.4 Stavfel och lånord samt jämförelser

Stavfelen i elevernas uppsatser är indelade i egentliga stavfel med vokaler eller konsonanter, där felen är kategoriserade enligt utbyte, bortfall, och tillägg av bokstav (se tabell 11 och 12). (Jfr U. Laurén 1991)

Elomaa (2000: 122-127) anser att skillnaden mellan eleverna i årskurs 4 är stor när man ser på rättskrivningen. Hon påpekar att antalet stavfel hos språkbads eleverna varierar från 0 till 23 stavfel per elev, medan motsvarande siffra för jämförelseklassen är 0 till 7 stavfel per elev. Elomaa påpekar att språkbads eleverna i årskurs 4 i medeltal har 5,2 stavfel per elev medan hennes jämförelseklass har endast 3,8 stavfel per elev. Det är värt att nämna att Elomaas undersökning berör finskspråkiga elevers uppsatser skrivna på modersmålet finska.

Tabell 11. Felstavningstyper grundat på vokaler.

(S=språkbadsklass, J=jämförelseklass)

Vokaler	S	J
-utbyte	42	68
-bortfall	—	8
-tillägg	—	—
Sammanlagt	42	76

Vid felstavning av vokal är utbyte det enda förekommande stavfelet för språkbadsklassen medan det i jämförelseklassen även förekommer bortfall. U. Laurén (1991: 81) har i sin undersökning av tvåspråkiga elevers texter kommit fram till att den vanligaste felstavningen av vokaler är att vokalen blivit utbytt mot en annan vokal.

Tabell 12. Felstavningstyper grundat på konsonanter.

(S=språkbadsklass, J=jämförelseklass)

Konsonanter	S	J
-utbyte	7	12
-bortfall	47	57
-tillägg	7	21
Sammanlagt	61	94

Intressant är att jämförelseklassen har 38,2 % flera stavfel än språkbadsklassen när det gäller utbyte av vokal (se tabell 11). Samtidigt är det endast jämförelseklassen som har stavfel (8 st.) p.g.a. vokalbortfall. Totalt sett har språkbadseleverna knappt hälften mindre vokalrelaterade stavfel. De flesta av jämförelseklassens stavfel anser jag att har sin grund i att eleverna blivit påverkade av den regionala dialekten. Men orsaken till att språkbadseleverna påverkats i mindre grad enligt dessa resultat kan vara att man i språkbadsklassen är två elever färre samt att de skrivit kortare uppsatser. Dock har språkbadseleverna i medeltal 2,3 stavfel per elev medan jämförelseleverna har 3,8 stavfel per elev. Påpekas bör att tre av jämförelseklassens 20 elever inte hade några stavfel alls. I språkbadsklassen är det däremot fyra elever av 18 som inte har några stavfel. I jämförelse med Elomaa (2000: 122-127) är skillnaden mellan de båda klasserna inte lika stor, men intressant är att språkbadseleverna i min undersökning har färre antal stavfel per elev än jämförelseklassen.

Ex. 5 *Dåm-dom, do-då, sog-såg, pålisen-polisen, lenge-länge, snela-snälla, bestemmer-bestämmer, int-inte.*

I exempel 5 presenteras några felstavade ord som jag excerperat ur flera olika uppsatser. Alla felstavade ord i exempel 5, utom ordet *int*, utgör stavfel p.g.a. vokalutbyte. Eleverna tycks förväxla bokstäverna e och ä samt o och å. Ordet *int* antar jag personligen att är en påverkan av den regionala dialekten i Jakobstad eller av ledigt talspråk.

Vid felstavning av konsonanter (se tabell 12) förekommer alla tre typer av fel hos båda klasserna. Språkbadsklassen som består av två elever färre har 35,1 % färre stavfel än jämförelseklassen. Räknar man medeltalet för fel per elev har språkbadsklassen 3,4 fel per uppsats och jämförelseklassen 4,7 fel per uppsats. Bortfall är den vanligaste förekommande orsaken till felstavning av konsonanter för båda klasserna. Jämförelseklassen har 2,9 bortfall per uppsats medan språkbadsklassen har 2,6 bortfall per uppsats. Vid utbyte av konsonant har jämförelseklassen 0,6 utbytta konsonanter per uppsats medan motsvarande siffra för språkbadsklassen är 0,4. Största skillnaden mellan klasserna förekommer vid tillägg av konsonant där jämförelseklassen har 1,1 tillägg per uppsats och språkbadsklassen har 0,4.

Ex. 6 *hete-hette, jäte-jätte, hema-hemma, likadann-likadan, inn-in, gllatt-glatt, jick-gick, ijen-igen, sjuvarna-tjuvarna.*

I exempel 6 är de tre första felstavade orden grundade på bortfall av konsonant varpå de tre följande är tillägg av konsonant och de tre sista utgör utbyte av konsonant. Dessa felstavade ord är uppräknade utgående enligt vilket område som har största antalet stavfel. Stavfelen är excerperade ur flera uppsatser. Bortfall av konsonant i dessa ord grundar sig på att eleverna inte har tillräcklig kunskap om när man skall ha dubbeltecknad konsonant. Ser man på tillägg av konsonant märker man att stavfelen grundar sig på att eleven har skrivit ordet enligt uttalet. Att eleven skrivit orden enligt uttal gäller även för de ord där eleven har bytt ut konsonanten mot en annan konsonant.

Det största problemet med rättskrivningen för båda klasserna är när de skriver ord som innehåller vokalerna *e* och *ä*, samt *o* och *å* (se tabell 13). Några exempel på felstavade ord som innehåller *e* eller *ä* är, *seger-* (i stället för) *säger*, *ennu—ännu*, *sväpte—svepte*, *endå—ändå* och *tenka—tänka*. Exempel på *o* och *å* ord är *dåm—dom*, *mårgon—morgon*, *gong—gång*, *såm—som* och *pråmenad—promenad*. Det är inte endast en elev som har problem med rättstavningen av vokalerna, utan exemplen är excerperade ur flera uppsatser.

Tabell 13. Antal vokalfel vid *e—ä* och *o—å*.

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

	e och ä fel	o och å fel
S	24	12
J	20	28

När man räknar medeltalen för stavfelen av *e* och *ä* är skillnaden mellan jämförelseklassen (1 stavfel/ uppsats) och språkbadsklassen (1,3 stavfel/ uppsats) inte stor. Däremot har jämförelseklassen (1,4 stavfel/ uppsats) dubbelt fler fel än språkbadsklassen (0,7 stavfel/ uppsats) vid stavfel med *o* och *å*.

Den mest frekventa typen av felstavning med konsonanter är bortfall (se tabell 14). I ord där det ska vara dubbel konsonant (t.ex. mellan två vokaler) faller ofta den ena konsonanten bort. Exempel på sådana ord är *måbad—* (i stället för) *mobbad*, *räda—rädda*, *hina—hinna*, *byga—bygga* och *anat—annat*. Språkbadsklassen har i medeltal endast 0,7 bortfall av konsonant mellan två vokaler per uppsats medan jämförelseklassen har 1,6 bortfall per uppsats.

Exempel på bortfall före annan konsonant är *okså—också*, *gik—gick*, *släpte—släppte*, *tykte—tyckte*. När det gäller bortfall före annan konsonant blir medeltalet för båda klasserna ungefär 0,6 fel per uppsats.

Tabell 14. Bortfall av konsonanter

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

	Mellan två vokaler	Före annan konsonant	Slutet/början av ord
S	13	10	6
J	32	11	11

Vid bortfall av konsonant i början och slutet av ord har språkbadsklassen i medeltal 0,3 fel per uppsats medan jämförelseklassen har dubbelt flera fel nämligen 0,6 fel per uppsats. Dock är antalet konsonantbortfall mycket litet för båda klasserna. Exempel är *kväl—kväll*, *up—upp*, *des—dess*, *pig—pigg*, *jud—ljud*, *sit—sitt*, *fo—for*, *ås—oss*. Dessa exempel på felstavning är excerperade ur flera olika texter.

Ex. 7 ...har ei hittat den ennu...

Användningen av finska ord i språkbadselevernars texter förekommer positivt nog endast en gång. Eleven är en pojke i språkbadsklassen i årskurs 4 som använde nekningsordet *ei* istället för *inte* i sin text (se exempel 7). Pojken i fråga skriver sin text på 76 ord och den är skriven med endast 3 meningar. Hos jämförelseklassen förekommer inga sådana lånord från finskan.

5 TEXTPRODUKTIONEN I ÅRSKURS 6

De skriftliga uppsatser som eleverna i årskurs 6 skrivit baserar sig på tre bilder (se bilaga 1) som eleverna själva valt att skriva sina uppsatser om. I avsnitt 2.2.3 kan man närmare se vilka bilder som eleverna valt att skriva sina uppsatser om. Under avsnitt 5.1 redovisar jag information i form av uppsatsernas längd i ord. I avsnitt 5.2 redovisas antalet meningar i uppsatserna. Som mening i min undersökning räknar jag alla helheter som börjar med stor eller liten bokstav men måste sluta med punkt eller något annat stort skiljetecken. Som ord i mitt material räknar jag alla ord som står fritt från andra ord i texten. I meningen *Nu ska jag berätta om en resa runt jorden!* till exempel räknar jag att det finns 9 ord.

5.1 Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats

Ur tabell 15 kan man läsa språkbads elevernas textproduktion i årskurs 6 (se bilaga 2). Informationen ges i antal ord per mening, i kortaste respektive längsta uppsats mätt i antal ord och i det totala antalet ord som klassen producerat samt klassens medeltal. Språkbadsklassen består av 11 flickor (6F) och 9 pojkar (6P).

Tabell 15. Språkbadsklassens textproduktion i årskurs 6.

(6F= flickor årskurs 6, 6P=pojkar årskurs 6)

Årskurs 6	Medeltal av Ord/uppsats	Kortaste-längsta uppsats	Totala antalet ord
6F	173,8	79-236	1912
6P	120,3	46-209	1083
6F+6P	149,8	46-236	2995

I tabell 15 ser man att flickorna i medeltal skriver 173,8 ord per uppsats och att pojkarna skriver 120,3 ord per uppsats. Det är värt att nämna att variationen mellan den längsta och den kortaste texten i årskurs 6 är något större för pojkarna (163 ord) än vad den är för flickorna (157 ord). Att det totala antalet ord är betydligt större hos flickorna kan förklaras med att flickorna skriver 53,5 ord per uppsats fler än pojkarna men det beror även på att det finns två flickor fler i klassen. Påpekas kan dessutom att den kortaste uppsatsen inom gruppen utgör endast 19,5 % av den längsta.

I tabell 16 åskådliggörs jämförelseklassens textproduktion i årskurs 6 (se bilaga 3). Jämförelseklassen består av 12 flickor (6F) och 11 pojkar (6P). I tabell 16 kan man se textproduktionen i antal ord per mening, i kortaste respektive längsta uppsats mätt i antal ord och i det totala antalet ord som klassen producerat samt klassens medeltal.

Tabell 16. Jämförelseklassens textproduktion i årskurs 6.

(6F= flickor årskurs 6, 6P=pojkar årskurs 6)

Årskurs 6	Medeltal av ord/uppsats	Kortaste-längsta uppsats	Totala antalet ord
6F	82,6	35—143	991
6P	95,6	39—232	1052
6F + 6P	88,8	35—232	2043

Utgående från tabell 16 ser man att flickorna i medeltal skriver (82,6 ord/uppsats) något kortare uppsatser än pojkarna (95,6 ord/uppsats). Intressant är att skillnaden mellan den längsta och den kortaste uppsatsen är betydligt större i pojkgruppen (193 ords skillnad) än i flickgruppen (108 ords skillnad). Ser man på det totala antalet ord som jämförelseklassens elever skriver är skillnaden endast 61 ord. Men det bör dock påpekas att flickgruppen i mitt

material har en elev fler än pojkgruppen. Intressant är även att den kortaste uppsatsen i jämförelseklassen utgör endast 15,1 % av den längsta uppsatsen.

Den kortaste (35 ord) uppsatsen skrivs av jämförelseklassen medan den längsta uppsatsen (236 ord) skrivs av språkbadsklassen (se tabell 15 och 16 samt bilaga 2 och 3). Ser man på variationen i textlängden inom respektive klass så kan jag konstatera att språkbadseleverna i årskurs 6 individuellt sett har en något jämnare fördelning när det gäller att producera text. Språkbadsklassens kortaste uppsats utgör 19,5 % av den längsta uppsatsen medan motsvarande andel i jämförelseklassen är 15,1 %. Man måste dock komma ihåg att det finns många faktorer som påverkar hur eleverna förmår producera en löpande text (se 3.2.2). En intressant jämförelse är att språkbadsklassens kortaste uppsats är 11 ord längre än jämförelseklassens. Däremot är den längsta uppsatsen i språkbadsklassen endast 4 ord längre än motsvarande uppsats i jämförelseklassen.

I tabell 17 har jag räknat ihop klassernas ordanvändning och medeltalen för respektive klass. Jämförelseklassen har tre elever fler än språkbadsklassen så därför använder jag mig av medeltalen för att få en exaktare jämförelse.

Tabell 17. Uppsatsernas längd i ord och medeltal.

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen, F=flickorna och P=pojkar.)

	S	J	SF	SP	JF	JP	F	P
Ord	2995	2043	1912	1083	991	1052	2903	2135
Medeltal	149,8	88,8	173,8	120,3	82,6	95,6	126,2	106,8

Eftersom elevantalet i de båda klasserna avviker från varandra, väljer jag att inte närmare redovisa för skillnaderna mellan klasserna i den totala användningen av ord. Därför är det också intressantare att se närmare på klassernas medeltal av ord per uppsats. Utgående från

medeltalen av ord per uppsats i tabell 17 kan jag konstatera att S skriver betydligt längre uppsatser (40,7 % längre uppsatser) än J. Största skillnaden mellan klasserna ser man i flickgruppen där SF enligt medeltalen skriver 52,5 % längre uppsatser än JF. Ser man på pojkgruppen så märker man att skillnaden är betydligt mindre men SP skriver ändå 20,5 % längre uppsatser än JP. Enligt medeltalen i tabell 17 skriver flickorna 15,4 % längre uppsatser än pojkarna.

Elomaa (2000: 93-96) har bl.a. undersökt uppsatser skrivna av en språkbadsklass och en jämförelseklass i årskurs 5. Dessa elever fick till skillnad från mina elever välja en av fem rubriker och skriva uppsatser utgående från den valda rubriken. Jag bör dock påpeka att eleverna i fråga skriver sina uppsatser på sitt modersmål finska. Språkbadsklassen bestod av 19 elever (9 flickor och 10 pojkar) medan jämförelseklassen bestod av 21 elever (13 flickor och 8 pojkar). Längden på Elomaas språkbadslevers uppsatser varierade från 77 till 204 ord och jämförelseklassens uppsatser varierade från 29 till 289 ord. Elomaa poängterar att skillnaden mellan den kortaste och längsta uppsatsen i språkbadsklassen är relativt stor 127 ord, men att man i jämförelseklassen har en ännu större skillnad 260 ord. Elomaa räknar dock att medeltalet för språkbadslevers uppsatser är 126,9 ord per elev, medan jämförelseklassen skriver 145,7 ord per elev. Samtidigt lyfter Elomaa fram att flickorna i språkbad i medeltal skriver 131,7 ord per uppsats och pojkarna i språkbad 122,7 ord per uppsats. I Elomaas jämförelseklass skriver flickorna i medeltal 157,3 ord medan pojkarna skriver 126,8 ord.

Det är intressant att lyfta fram de resultat som Elomaa fått i sin undersökning fastän vi undersöker olika årskurser, olika modersmål och utför olika tester. Som jag redan har nämnt är skillnaderna mellan den kortaste och längsta uppsatsen inom de klasser som jag undersöker inte stor (S= 190 ords skillnad och J= 197 ords skillnad)(se tabell 15 och 16). Dock skriver språkbadslevers i min undersökning i medeltal 149,8 ord per elev medan jämförelseklassen endast skriver 88,8 ord per elev. Mina resultat angående medeltalet ord per uppsats är helt tvärt emot Elomaas resultat. Det tror jag att orsakas av att min

jämförelseklass troligen ansåg att den skriftliga uppgiften inte var tillräckligt intressant eller att den inte skulle påverka på elevernas vitsord eftersom jag själv delade ut uppgiften. Resultatet skulle kanske bli annorlunda ifall jämförelseklassens och språkbadsklassens egna lärare hade gjort testet.

5.2 Antal meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats

I detta avsnitt räknar jag alla meningar som börjar med stor bokstav och avslutas med någon typ av skiljetecken som mening. Även meningar som börjar med liten bokstav räknar jag som mening. Jag tar inte heller nu i beaktande om meningarna är ofullständiga eller felkonstruerade. Exempel 8 är en delvis ofullständig och delvis felkonstruerad mening med många påståenden med syftningsfel. Dessutom inleds meningen med liten bokstav. Meningen är skriven av en språkbadspojke i årskurs 6. Uppsatsen är 196 ord lång och innehåller 11 meningar.

Ex. 8 *hans pappa hade en traktor och en hund och där fans de en haare som skälde åt hela tiden När han var fast i kople och när pappa äntligen hade stänt motorn på tractorn.*

Tabell 18. Antalet meningar i språkbadsklassens uppsatser i årskurs 6.

(6F= flickor årskurs 6, 6P=pojkar årskurs 6)

Årskurs 6	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
6F	165	11,6	5—25
6P	71	15,3	2—11
Medelt.	118	13,5	2—25

Av tabell 18 framgår det totala antalet meningar, antalet ord per mening, variationsvidden samt medeltalet för språkbadsklassens uppsatser. I tabellen ser man att flickornas uppsatser (165 meningar) innehåller mer än dubbelt fler meningar än vad pojkarnas uppsatser (71 meningar) innehåller. Flickgruppen består ju dock av två flickor flera, vilket påverkar det totala antalet meningar. Ser man på antalet ord per mening får man resultatet att pojkarnas meningar innehåller 24,2 % mera ord än flickornas. Ser man på variationsvidden (antalet meningar per uppsats) ser man att det är en relativt stor skillnad mellan pojk- och flickgruppen. Pojkarna använder något mindre än hälften så många meningar som flickorna. Flickan som använder minst meningar i sin uppsats använder dock tre meningar fler än motsvarande pojke, samtidigt som flickan som använder flest meningar har 14 meningar fler än motsvarande pojke. Det är värt att notera att en pojke använder sig av endast 2 meningar i sin uppsats. Denna uppsats var också den kortaste i gruppen nämligen 46 ord.

Tabell 19. Antalet meningar i jämförelseklassens uppsatser i årskurs 6.

(6F= flickor årskurs 6, 6P=pojkar årskurs 6)

Årskurs 6	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
6F	77	12,9	3—12
6P	83	12,7	3—19
Medelt.	80	12,8	3—19

Av tabell 19 kan man se det totala antalet meningar, antalet ord per mening, variationsvidden samt medeltalet för jämförelseklassens uppsatser. I tabell 19 ser man att pojkgruppen använder 6 meningar (7,2 % fler) fler än flickgruppen. Påpekas bör att flickgruppen har en elev mer än pojkgruppen vilket borde inverka på värdet hos det totala antalet meningar. I antalet ord per mening är skillnaden knappt 1,6 % vilket är en

oväsentligt liten skillnad. Intressant är att den flicka som använde minst antal meningar (3 meningar) skrev sin uppsats på 27 ord medan motsvarande pojke skrev sin uppsats på 100 ord. Dock har pojken som använder störst antal meningar 7 meningar fler än motsvarande flicka.

Tabell 20. Medeltal av antalet meningar i årskurs 6:s uppsatser.

(S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

Medeltal av:	S	J
Antalet meningar	118	80
Antalet ord/mening	13,5	12,8
Variationsvidd	2—25	3—19

Eftersom elevantalen i de båda klasserna avviker från varandra använder jag mig av medeltalen när jag jämför klassernas resultat. Utgående från tabell 20 ser man att S enligt antalet meningar använder knappt en tredjedel fler meningar än J. Dock är skillnaden i antalet ord per mening endast 5,2 %. Detta kan förklaras med att jämförelseklassen producerar kortare uppsatser och är tre elever fler än språkbadsklassen. Ser man närmare på variationsvidden hos minsta antalet meningar kan man konstatera att S använder 1 mening (33,3 %) mindre, medan den elev som använde flest meningar hos S använde 24,0 % fler meningar än motsvarande elev i J.

Utgående från Hultman och Westman (1977: 187-188) kan man konstatera att både språkbadsklassen och jämförelseklassen i min undersökning skriver något kortare meningar än medeltalet för gymnasisterna (14,03 ord/mening) i årskurs 3. Både språkbadsklassen och jämförelseklassen skriver ungefär lika långa meningar som man skriver i broschyrer (13,23 ord/mening) på 1970-talet.

5.3 Skiljetecken

I *Svenska skrivregler* (2001: 138-143) påpekar man att punkt sätts ut som avslutning på meningar som utgör påståenden. Därtill säger man att punkt inte sätts ut efter annat skiljetecken (t.ex. efter frågetecken). Kommatecknet är ett skiljetecken som skall placeras ut i texten för att underlätta läsningen. Det betyder att komma ska placeras ut mellan led som är förhållandevis fristående från varandra. Däremot sätts inte komma ut mellan led som hör nära ihop. Frågetecknet är ett skiljetecken som används som avslutning på frågesatser medan utropstecken placeras ut efter utrop, uppmaningar, önskingar, tilltal, hälsningar och liknande. (se även 4.3)

Ex. 9 *Kom, så går vi och ser efter! Nej, svarade hunden.*

Exempel 9 är skrivet av en flicka från språkbadsklassen i årskurs 6. Hon skriver sin uppsats på 214 ord i 25 meningar och använder sammanlagt 7 kommatecken. Enligt *Svenska skrivregler* (2001: 148) placeras kommatecken ut vid utrop och liknande. I exempel 9 kan jag tolka de inledande orden i båda meningarna som utrop och därför kan jag konstatera att kommateringarna i exemplet är helt korrekta.

Ex. 10 *Tavast är en bondgård där det finns kossor, hästar, grisar, ankor, hönor, tuppar, strutsar, får, lamm, getar, renar eller en ren, hondar och katter.*

I exempel 10 är det en flicka från språkbadsklassen som skrivit meningen. Hennes uppsats är 226 ord lång och innehåller 17 meningar. Hon använder totalt 19 kommatecken i sin uppsats varav 11 kommatecken används i denna mening. Enligt *Svenska skrivregler* (2001:

146) placerar man alltid ut kommatecken vid uppräknningar och liknande när bindeord (*och, eller, men*) saknas. Skribenten har lyckats att använda kommatecknen helt korrekt.

Ex. 11 *Så han lade till några nödvändiga (och onödiga) saker, bla. mugghållare, sufflett, katalysator, 100-liters extratank och sist, men inte minst en tub med lustgas.*

Det är en pojke från språkbadsklassen som skrivit meningen i exempel 11. Pojkens uppsats är 161 ord lång och är uppdelad i 10 meningar där han använder sig av 11 kommatecken. Liksom i exempel 10 placeras kommatecken alltid ut vid uppräknningar när bindeord saknas. Det första kommatecknet i meningen är även det korrekt utplacerat. I *Svenska skrivregler* (2001: 149) påpekar man att kommatecken kan placeras ut ”före självständiga exemplifieringar och andra kompletterande tillägg, där man vid uppläsning skulle göra en paus”. Det sista kommatecknet i meningen kunde lämnas bort. Eller om man skulle tänka sig den avslutande *sist, men inte minst* som ett parentetiskt inskott (se *Svenska skrivregler*) och lägga till ett kommatecken efter ordet *minst*, så skulle man kunna godkänna även denna kommatering. Dock är det svårt för mig att tolka hur skribenten vill att meningen skall betonas.

Ex. 12 *När han kom till flygplatsen hoppade han in i bagageutrymmet, tyst låg han där och väntade, flygplanet startade.*

Exempel 12 är skrivet av en pojke från jämförelseklassen. Han skriver en uppsats på 232 ord med 19 meningar och använder 14 kommatecken. Enligt *Svenska skrivregler* (2001: 145-153) kan kommatecken vara motiverat vid långa satser. Man anser även att kommatecken placeras ut mellan huvudsatser som samordnas i samma mening fastän bindeord finns utplacerade. Meningen i exempel 12 är uppbyggd av i huvudsak huvudsatser

som inte har något bindeord mellan satserna, dock har skribenten placerat ut kommatecken mellan huvudsatserna. Därför kan jag konstatera att kommateringarna är korrekta. Dock kunde man omskriva meningen något för att göra handlingen tydligare så att varje huvudsats skulle fungera som en egen mening.

I tabellerna 21 och 22 presenterar jag språkbadsklassens och jämförelseklassens användning av skiljetecken. Klassernas användning av skiljetecken presenteras som variationsvidd och som den totala användningen av skiljetecken för klasserna. (Jfr Elomaa 1996: 62-66.) Gruppen ”andra skiljetecken” innehåller endast frågetecken och utropstecken. Eftersom dessa används i en så liten utsträckning placerar jag dem i samma grupp. Punkt är ett stort skiljetecken, vilket är det första skiljetecken man lär sig i skolan (Elomaa 1996).

I tabell 21 ser man att variationsvidden i användningen av punkt i språkbadsklassens uppsatser är mellan 2—20 och i medeltal använder de 11,3 punkter per elev, i jämförelse med jämförelseklassen (se tabell 22) vars variationsvidd är 2—17 och medeltal 6,0 punkter per elev. Utgående från medeltalen använder språkbadsklassen 46,9 % fler punkter i sina uppsatser. Att jämförelseklassen använder knappt hälften färre punkter per uppsats kan förklaras med att de skriver betydligt kortare uppsatser mätt i antal ord (se 5.1). Jag vill dock inte påstå att jämförelseklassen skulle ha mindre påståenden än språkbadsklassen och att det skulle inverka på användningen av punkter.

Tabell 21. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklassen i årskurs 6.

Årskurs 6	Punkt	Kommatecken	Andra skiljetecken
Variationsvidd	2-20	0-19	0-12
Totalt	225	76	20

Tabell 22. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklassen årskurs 6.

Årskurs 6	Punkt	Kommatecken	Andra skiljetecken
Variationsvidd	2—17	0—14	0—5
Totalt	139	50	21

I variationsvidden i användning av kommatecken ser man att språkbadsklassen har mellan 0—19 kommatecken, medan jämförelseklassen använder 0—14 kommatecken. Språkbadsklassen har i medeltal 3,8 kommatecken och jämförelseklassen 2,2 kommatecken per elev. Detta innebär att man i språkbadsklassen använder nästan dubbelt fler kommatecken (42,1 % fler) per elev. I jämförelseklassen är det 12 elever av 23 (52,2 %) som inte har ett enda kommatecken i sin uppsats medan motsvarande elevantal i språkbadsklassen är 3 av 20 elever (15 %). Utgående från vad *Svenska skrivregler* (2001) påpekar om kommateckenanvändningen så skulle jämförelseklassen skriva mer tunglästa uppsatser.

Förutom punkt och kommatecken använder eleverna också utropstecken och frågetecken i sina uppsatser. Hos språkbadsklassen är variationsvidden 0—12 och totalt använder de 20 ”andra typer av skiljetecken”, vilket ger dem ett medeltal på 1 skiljetecken per elev. Hos jämförelseklassen är variationsvidden 0—5 och totalt har de 21 ”andra typer av skiljetecken”, samt medeltalet 0,9 skiljetecken per elev. Jämför man klassernas resultat ser man att medeltalet för användningen av andra typer av skiljetecken inte är speciellt högt. Däremot är det endast 6 elever av 20 (30,0 %) som använder ”andra typer av skiljetecken” i språkbadsklassen jämfört med jämförelseklassen där det är 9 elever av 23 (39,0 %) som använder ”andra typer av skiljetecken”.

5.4 Stavfel och lånord samt jämförelser

Stavfelen i språkbadsklassens och jämförelseklassens uppsatser är indelade i egentliga stavfel med vokaler eller konsonanter, där felen är kategoriserade enligt utbyte, bortfall, och tillägg av bokstav (se tabell 23 och 24) (Jfr U. Laurén 1991, M. Elomaa 1996). Användning av finska lånord i språkbadselevernars uppsatser i årskurs 6 förekommer positivt nog inte alls. Inte heller i jämförelseklassen förekommer några lånord från finskan.

Elomaa (2000) har i sitt arbete undersökt årskurserna 4, 5, 8 och bl.a. studerat antalet stavfel som respektive klass har när eleverna skriver uppsatser på sitt modersmål finska. Eftersom jag själv studerar texter från årskurs 4 och 6 anser jag att det är bättre att diskutera stavfelen i årskurs 5 i Elomaas arbete framför dem i årskurs 8. I årskurs 5 i Elomaas arbete har språkbadsklassen 19 elever varav 9 flickor och 10 pojkar medan hennes jämförelseklass består av 21 elever, 13 flickor och 8 pojkar.

Utgående från Elomaas (2000: 127-130) resultat kan man konstatera att stavfelen i årskurs 5 i språkbadsklassen varierar mellan 0 och 61, medan variationen i jämförelseklassen är mellan 0 och 30 stavfel. Elomaa konstaterar att språkbadsklassen i årskurs 5 i medeltal har 11,3 stavfel per elev, samtidigt som jämförelseklassen har endast 8,0 stavfel per elev. Elomaas språkbadsklass har knappt en tredjedel fler stavfel per elev. Dock har Elomaa räknat med flera typer av skrivfel än vad jag gör i mitt arbete, men jag anser ändå att man får en bild av hur felen fördelar sig mellan språkbadsklassen och jämförelseklassen. Elomaa påpekar också att det både i språkbadsklassen och i jämförelseklassen fanns en flicka som skrivit hela uppsatsen utan några stavfel.

Utgående från tabell 23 ser man att den enda förekommande felstavningen av vokal för S är utbyte (33 fall). Skillnaden mellan klasserna är att J har 51,5 % färre stavfel när det gäller utbyte av vokal. Hos J förekommer stavfel med vokaler p.g.a. bortfall (6 st.) och tillägg (2 st.). Man kan utgående från tabell 22 konstatera att S sammanlagt har 27,3 % fler stavfel

grundat på vokaler än J. Dock bör man komma ihåg att S har endast 20 elever medan J har 23 elever vilket kan påverka resultaten. Stavfelen i mitt material fördelas ungefär som i Elomaas (2000) resultat.

Tabell 23. Felstavningstyper grundat på vokaler.

(S=språkbadsklass, J=jämförelseklass)

	S	J
Vokaler		
-utbyte	33	16
-bortfall	—	6
-tillägg	—	2
Sammanlagt	33	24

Genom att jämföra stavfel per elev får man resultatet att S har 1,65 stavfel per elev och J har 1,04 stavfel per elev. Resultatet visar att S har 41,2 % flera stavfel per elev. Exempel på stavfel är vid utbyte av vokal *lemnade—lämnade*, *skremde—skrämd*, vid bortfall av vokal *int—inte*, *had—hade* och vid tillägg av vokal *frii—fri*, *framåpa—frampå*. Dessa exempel är excerperade ur flera uppsatser.

I tabell 24 åskådliggörs felstavningstyperna grundat på konsonanter. Vid felstavning av konsonanter förekommer alla tre typer av fel för både S och J. Störst är skillnaden vid bortfall av konsonant där J har 54,2 % flera fel än S. Eftersom klasserna har olika antal elever blir stavfelen per elev vid utbyte 0,15 för S och 0,13 för J, vilket inte är någon stor skillnad. Intressant är att J har drygt dubbelt flera fel vid bortfall av konsonant per elev. Resultatet vid bortfall av konsonant är 0,55 för S och 1,04 för J. Vid tillägg av konsonant är felstavningen per elev nästan identiskt mellan de båda klasserna (0,25 för S och 0,26 för J).

Tabell 24. Felstavningstyper grundat på konsonanter.

(S=språkbadsklass, J=jämförelseklass)

Konsonanter	S	J
-utbyte	3	3
-bortfall	11	24
-tillägg	5	6
Sammanlagt	19	33

Ser man på det sammanlagda antalet fel per elev så märker man att S har 0,95 fel per elev medan J har 1,43 fel per elev. Detta innebär att J har drygt en tredjedel flera fel per elev när det gäller felstavning med konsonanter. Exempel på felstavning med konsonanter vid utbyte är *järna—gärna*, *änta—ändä* vid bortfall *va—vad*, *å—och* vid tillägg *visste—viste*, *trännat—tränat*. Exempelen är excerperade ur flera uppsatser.

Utgående från tabellerna 23 och 24 kan man konstatera att S har 42,4 % flera stavfel av vokaler än av konsonanter, medan J i sin tur har 27,3 % flera stavfel av konsonanter än av vokaler. Räknar man ihop antalet stavfel med vokaler och konsonanter för respektive klass kan man konstatera att S har totalt 52 stavfel och 2,6 fel per elev. För J blir resultatet 57 stavfel och 2,5 stavfel per elev. Med detta resultat som grund kan man påstå att de båda klasserna har relativt sett lika goda kunskaper vid rättskrivning av ord. Men man bör även komma ihåg att S har skrivit betydligt längre uppsatser än J, vilket troligen påverkar resultatet (se tabellerna 15 och 16). Därtill bör jag understryka att 6 elever av 20 i S inte hade några stavfel alls. För J är det 9 av 23 elever som inte hade några stavfel.

U. Laurén (1991: 80-90) påpekar att en viktig bakgrundsorsak till svårigheterna med att välja *e* och *ä* korrekt är faktumet att rättstavningsreglerna inte är helt konsekventa och p.g.a. att de är svåra att lära in. U. Laurén har jämfört tvåspråkiga och svenskspråkiga elevers skriftliga produktion på svenska. Hon har studerat hur elever från Vasa i

årskurserna 3, 6 och 9 skriver. Årskurs 6 består av 21 elever i den tvåspråkiga gruppen och lika många i den svenskspråkiga gruppen. Grupperna består av 6 flickor och 15 pojkar. Utgående från de resultat som U. Laurén redovisar, är det ingen större skillnad mellan grupperna i årskurs 6 när man ser på felstavningen av *e* och *ä*. Båda grupperna har 20 fall av felstavning av dessa. Däremot har de tvåspråkiga eleverna i U. Lauréns arbete dubbelt färre fel vid stavningen av å-ljud. Det vill säga att den tvåspråkiga gruppen har 8 fel när den svenskspråkiga gruppen har 16 fel vid valet mellan *o* och *å*.

Stavningsproblem i mitt material uppstår för båda klasserna när de skriver ord som innehåller vokalerna *e* och *ä*, samt *o* och *å* (se tabell 23). Några exempel på felstavade ord som innehåller *e* och *ä* är, *skremde—skrämde*, *tred—trääd*, *lemnade—lämnade*, *bästemde—bestämde*. Exempel på felstavade *o* och *å* ord är *mårgone—morgonen*, *kåm—kom*, *å—och*, *bårta—borta*. Exempelen är excerperade ur flera uppsatser.

Tabell 25. Antal vokalfel vid *e—ä* och *o—å*. (S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

	e och ä fel	o och å fel
S	12	7
J	8	5

Utgående från tabell 25 kan man konstatera att S har större problem med dessa vokaler än J. När man ser på stavfel med *e* och *ä* så märker man att S har (0,6 fel/elev) dubbelt flera stavfel per elev än J (0,3 fel/elev). Vid stavfel med *o* och *å* har S knappt 0,4 stavfel per elev medan J har drygt 0,2 stavfel per elev. Räknar man ihop stavfelen så har S 19 fel, knappt 1 fel per elev, medan J har 13 fel, knappt 0,6 fel per elev. I motsats till U. Laurén (1991:81-85) så kan man konstatera att mina resultat tyder på att jämförelseklassen har något mindre problem med valet mellan bokstäverna *e* och *ä* samt *o* och *å*.

Den vanligaste typen av felstavning av konsonanter är bortfall (se tabell 26). Konsonantbortfallen förekommer oftast i ord som innehåller dubbel konsonant. Exempel på sådana ord är *gamal—gammal, moröter—morötter, flyta—flytta*.

Tabell 26. Bortfall av konsonanter. (S=språkbadsklassen, J=jämförelseklassen)

	Mellan två vokaler	Före annan konsonant	Slutet/början av ord
S	4	1	3
J	6	2	12

I tabell 24 ser man att S har knappt hälften mindre bortfall av konsonanter per elev, vilket också avspeglar sig i tabell 26. Ser man på bortfall (tabell 26) mellan två vokaler märker man att medeltalet per elev blir drygt 0,2 för S och knappt 0,3 för J, vilket inte är någon nämnvärd skillnad. Inte heller vid bortfall före annan konsonant blir resultatet per elev speciellt stort. Men ser man på medeltalet för bortfall per elev i början eller slutet av ord blir resultatet knappt 0,2 för S medan J har drygt 0,5 fel per elev.

Även U. Laurén (1991: 85-90) konstaterar att bortfall av konsonant är de vanligaste konsonantfelen som förekommer i hennes arbete när hon räknar med alla årskurserna. I gruppen i årskurs 6 från U. Lauréns material har de tvåspråkiga 27 bortfall medan de svenskspråkiga har endast 15 bortfall. Bortfall mellan två vokaler är 10 för de tvåspråkiga och endast 2 för de svenskspråkiga. Vid bortfall före annan konsonant är fördelningen jämnare då de tvåspråkiga har 13 bortfall medan de svenskspråkiga har 10 bortfall. Konsonantbortfall i slutet av ord är endast 4 för de tvåspråkiga och 3 för de svenskspråkiga.

Det är intressant att jämför mina resultat med de resultat som U. Laurén fått. Enligt de resultat U. Laurén kommit fram till så har de tvåspråkiga fler bortfall av konsonant i alla tre

kategorier (mellan två vokaler, före annan konsonant, i slutet av ord), medan man i tabell 26 kan se att de tvåspråkiga dvs. språkbads eleverna (S) har färre fel än de svenskspråkiga (J) enligt mina resultat. Dock måste jag påpeka att U. Laurén i sitt arbete har valt ut sådana elever som så långt som möjligt motsvarar varandra i fråga om social bakgrund och vitsorden i skolan, men som skiljer sig från varandra i användningen av språken finska och svenska. U. Laurén har sett på hur mycket eleverna i fråga använder sig av finska respektive svenska på fritiden och i skolan, för att kategorisera eleverna som tvåspråkiga eller svenskspråkiga. Något sådant urval har jag inte gjort i mitt material.

6 SKILLNADER I TEXTPRODUKTIONEN MELLAN ÅK 4 OCH ÅK 6

I kapitlen 4 och 5 presenteras uppsatserna som de respektive årskurserna skrivit och resultaten jämförs mellan språkbadsklasserna och jämförelseklasserna. I kapitel 6 jämförs resultaten för hur eleverna i årskurs 4 och i årskurs 6 inom samma utbildningsprogram skriver. Jag studerar om det finns skillnader och vilka skillnaderna är mellan årskurserna. Dock bör jag påpeka att det inte är samma elever som skriver uppsatserna i årskurs 4 och årskurs 6, utan det är frågan om olika individer. Detta medför att jag inte direkt kan tala om utvecklingen hos enskilda individer, men däremot kan jag med de olika gruppernas gemensamma resultat urskilja någon typ av tendens i utvecklingen av den skriftliga produktionen på modersmålet svenska från årskurs 4 till årskurs 6. Därför väljer jag också att enbart redovisa för klasserna som helhet utan att närmare studera hur pojkarna och flickorna skriver.

6.1 Antal ord och jämförelse i antal ord per uppsats

I tabell 27 presenterar jag språkbadselevernars textproduktion och i tabell 28 jämförelseklassens textproduktion i antal ord, i kortaste och i längsta uppsats räknat i antal ord samt i den totala användningen av ord. Språkbadsklassen i årskurs 4 består av 18 elever, 9 flickor och 9 pojkar medan språkbadsklassen i årskurs 6 består av 11 flickor, 9 pojkar och totalt 20 elever.

Utgående från tabell 27 kan man konstatera att 6S producerar betydligt längre uppsatser än vad 4S gör. I 6S använder man drygt en tredjedel flera ord (50,7 ord fler) per uppsats än 4S. Eftersom eleverna i 6S är något fler än eleverna i 4S ger den totala användningen av ord inte en sann bild av verkligheten. Vid jämförelse av den kortaste och den längsta uppsatsen mellan klasserna ser man att 6S längsta uppsats (236 ord) är 86 ord längre än motsvarande

uppsats i 4S. Däremot är den kortaste uppsatsen i 4S (64 ord) 18 ord längre än den kortaste uppsatsen hos 6S (46 ord). Detta innebär också att variationen i längden på uppsatserna är mer än dubbelt så stor som i 4S (86 ords skillnad) än hos 6S (190 ords skillnad). Utgående från tabell 27 kan man konstatera att eleverna i språkbadsskolan i årskurs 6 enligt medeltalen producerar längre uppsatser än eleverna i språkbadsskolan i årskurs 4. Skillnaderna mellan årskurserna i uppsatslängden kan man konstatera att är helt naturligt.

Tabell 27. Språkbadsklassernas textproduktion i årskurserna 4 och 6.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

Årskurs 4	Medeltal av ord/upsats	Kortaste-längsta uppsats	Totala antalet ord
4S	99,1	64—150	1784
6S	149,8	46—236	2995

I tabell 28 redovisas jämförelseklassens textproduktion för årskurserna 4 och 6. Jämförelseklassen i årskurs 4 består av 20 elever där fördelningen mellan pojkarna och flickorna är jämn. I årskurs 6 består klassen av 23 elever 11 pojkar och 12 flickor. Liksom med språkbadsklasserna är fördelningen av eleverna i jämförelseklasserna ojämn och därför redovisar jag inte närmare för den totala användningen av ord.

Grundat på de båda jämförelseklassernas resultat i tabell 28 ser man att 4J är något produktivare än 6J. Ser man på medeltalen av ord per uppsats märker man att 4J använder 21,9 ord fler än 6J. Dessutom kan man i variationsvidden mellan kortaste och längsta uppsats mätt i antal ord se att 4J:s kortaste uppsats (36 ord) är endast ett ord längre än motsvarande uppsats i 6J (35 ord). Däremot är den längsta uppsatsen i 6J (232 ord) betydligt längre (27 ord längre) än motsvarande uppsats i 4J (205 ord). Variationen mellan längden på elevernas uppsatser blir därför också större i 6J. Intressant är att eleverna i 6J

enligt medeltalet ord per uppsats producerar kortare uppsatser än elever som är två år yngre. Detta tror jag att främst beror på att eleverna i 6J inte var tillräckligt motiverade att skriva uppsatsen vid teststillfället. Men det kan även tyda på att eleverna som grupp i 6J är sämre på att producera text på modersmålet svenska.

Tabell 28. Jämförelseklassernas textproduktion i årskurserna 4 och 6.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

Årskurs 4	Medeltal av ord/uppsats	Kortaste-längsta uppsats	Totala antalet ord
4J	110,7	36—205	2213
6J	88,8	35—232	2043

Elomaa (2000: 89-116) har studerat produktiviteten hos elever som har språkbadsundervisning och traditionell undervisning. Dessa elever har finska som modersmål och har skrivit sina uppsatser på finska. Elomaa konstaterar att språkbads eleverna i årskurs 4 i medeltal skriver 57,2 ord per uppsats medan språkbads eleverna i årskurs 5 i medeltal producerar 126,9 ord per uppsats. I årskurs 8 producerar Elomaas språkbads elever i medeltal 352,0 ord per uppsats. Hos Elomaas jämförelseklasser producerar årskurs 4 i medeltal 96,2 ord per uppsats, i årskurs 6 är medeltalet 145,7 ord per uppsats medan eleverna i årskurs 8 producerar 304,7 ord per uppsats.

Elomaa (2001: 116) påpekar att språkbads eleverna i årskurserna 4 och 5 producerar kortare uppsatser men poängterar att språkbads eleverna i årskurs 8 enligt medeltalen skriver närmare 50 ord längre uppsatser än jämförelseklassen. Utgående från Elomaas (2000) undersökning med finskspråkiga elever kan man anta att en orsak till att min

jämförelseklass 6J skriver kortare uppsatser än 4J kan vara att eleverna i 6J inte var tillräckligt motiverade att skriva uppsatsen.

6.2 Antalet meningar och jämförelse i antal meningar per uppsats

I tabellerna 29 och 30 redovisar jag det totala antalet meningar som respektive klass har producerat, antalet ord per mening samt variationsvidden. Tabell 29 redovisar för språkbadsklasserna medan tabell 30 redovisar för jämförelseklasserna. En mening i min analys börjar med stor eller liten bokstav men måste avslutas med ett stort skiljetecken för att jag ska kategorisera textbiten som mening.

Tabell 29. Antalet meningar i språkbadsklassernas uppsatser i årskurserna 4 och 6.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
4S	125	14,3	1—13
6S	236	12,7	2—25

Av tabell 29 kan man se att 6S använder nästan dubbelt fler meningar än 4S, men man bör komma ihåg att det är två elever fler i 6S. När man utgående från antal ord dividerar med antalet meningar som respektive klass använder kan man konstatera att eleverna i 4S har 1,4 fler ord per mening. Men utgående från variationsvidden ser man också att skillnaden är obetydlig (1 menings skillnad) när man jämför de uppsatser som innehåller minst antal meningar, fastän 6S totalt sett använder knappt dubbelt flera meningar. Dock är skillnaden större när man ser att den elev i 6S som använder flest meningar har knappt dubbelt fler meningar i sin uppsats än motsvarande elev i 4S.

I tabell 30 ser man att 6J producerat 61 meningar färre än 4J. Det är även värt att nämna att eleverna i 6J är tre elever fler än i 4J. Dessutom har eleverna i 6J 2,8 fler ord per mening än de två år yngre eleverna i 4J. Utgående från variationsvidden ser man att båda klasserna har någon elev som skriver sin uppsats med endast tre meningar. Däremot har den elev som använt sig av flest meningar i 4J, 9 meningar fler än motsvarande elev i 6J.

Utgående från resultaten i tabellerna 27, 28, 29 och 30 ser det ut som om språkbads eleverna skulle utvecklas till produktivare skribenter på sitt modersmål svenska än vad de elever som går i en traditionell skola gör. Dock finns det många faktorer som inverkar på hur effektivt och helhjärtat eleverna orkar satsa på den skriftliga uppgiften som de fick. Dessutom har jag utfört testet endast i 4 olika klasser, vilket gör att man inte kan generalisera resultaten. För att få en bättre bild av utvecklingen hos enskilda individer eller enskilda klasser borde man utföra skriftliga test med samma individ eller klass t.ex. vart annat år i grundskolan.

Tabell 30. Antalet meningar i jämförelseklassernas uppsatser i årskurserna 4 och 6.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

	Totala antalet meningar	Antal ord/mening	Variationsvidd
4J	221	10,0	3—28
6J	160	12,8	3—19

U. Laurén (1994: 47-51) har räknat ut det genomsnittliga antalet ord per mening i uppsatser skrivna av tvåspråkiga elever (T) och enspråkigt svenska elever (S) i årskurserna 3, 6 och 9. U. Laurén konstaterar att meningslängden för båda grupperna ökar konstant från årskurs till årskurs. I årskurs 3 har T-eleverna i genomsnitt 7,27 ord per mening medan S-eleverna har 7,99 ord per mening. I årskurs 6 är resultaten 8,50 för T-eleverna och 8,03 för S-eleverna.

U. Laurén påpekar att variationen i antal ord per mening varierar kraftigt inom grupperna. Speciellt i årskurs 3 är variationen stor.

Utgående från U. Lauréns (1994: 47-51) resultat kan man konstatera att det finns liknande tendenser även i mitt material. Dock har språkbads eleverna i årskurs 4 i mitt material knappt två ord fler per mening än årskurs 6, vilket avviker från U. Lauréns tendenser. En orsak till detta kan vara att jag testat elever från årskurs 4 medan U. Laurén har testat elever som är ca ett år yngre och går i årskurs 3.

6.3 Skiljetecken

Användningen av skiljetecken i språkbadsklasserna presenteras i tabell 31 och i tabell 32 ser man motsvarande resultat för jämförelseklasserna. I tabellerna presenteras information om variationsvidden i användningen av skiljetecken samt den totala användningen av skiljetecken för respektive klass. Därtill presenteras medeltalen för antalet skiljetecken per elev.

Utgående från medeltalen i användningen av skiljetecken i tabell 31 kan jag konstatera att 6S använder sig av 41,6 % fler punkter per elev än 4S. Vid användningen av kommatecken är skillnaden ännu större mellan årskurserna eftersom 6S har 63,2 % fler kommatecken per elev. När man ser på andra skiljetecken så märker man att 6S igen använder 40,0 % fler andra typer av skiljetecken per elev än vad eleverna i den två år yngre klassen gör. Denna skillnad i användningen av olika skiljetecken kan tyda på att eleverna i årskurs 6 har blivit mer medvetna om skiljetecknen och dess användning. En annan orsak kan också vara att eleverna i årskurs 6 använt drygt tusen ord mer (40,4 % mer ord) i sina uppsatser, vilket även kan identifieras i procenttalen i användningen av skiljetecknen punkt samt andra skiljetecken.

Tabell 31. Totala användningen av skiljetecken i språkbadsklasserna i årskurserna 4 och 6.
(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

<i>4S</i>	<i>Punkt</i>	<i>Kommatecken</i>	<i>Andra skiljetecken</i>
Variationsvidd	1—12	0—6	0—4
Totalt	119	25	10
Medeltal	6,6	1,4	0,6
<i>6S</i>	<i>Punkt</i>	<i>Kommatecken</i>	<i>Andra skiljetecken</i>
Variationsvidd	2—20	0—19	0—12
Totalt	225	76	20
Medeltal	11,3	3,8	1,0

Tabell 32. Totala användningen av skiljetecken i jämförelseklasserna i årskurserna 4 och 6.
(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

<i>4J</i>	<i>Punkt</i>	<i>Kommatecken</i>	<i>Andra skiljetecken</i>
Variationsvidd	3—28	0—1	0—7
Totalt	194	1	27
Medeltal	9,7	0,1	1,4
<i>6J</i>	<i>Punkt</i>	<i>Kommatecken</i>	<i>Andra skiljetecken</i>
Variationsvidd	2—17	0—14	0—5
Totalt	139	50	21
Medeltal	6,0	2,2	0,9

I tabell 32 ser man jämförelseklassens användning av skiljetecken. Utgående från medeltalen för användningen av punkter per elev kan jag konstatera att eleverna i 6J använder 38,1 % färre punkter än eleverna i 4J. Dock använder eleverna i 6J sig av 95,5 % fler kommatecken per elev än de två år yngre eleverna. Men 4J använder 35,7 % fler ”andra

skiljetecken” än eleverna i 6J. Utgående från dessa medeltal tyder det på att eleverna i 6J har stagnerat eller eventuellt har en tillbakagående utvecklingskurva i användningen av skiljetecknen punkt och andra skiljetecken. Dock använder eleverna i 6J betydligt fler kommatecken än 4J. Eleverna i 6J skriver sammanlagt, fastän de är tre elever flera, knappt två hundra ord färre (7,7 % färre ord) i sina uppsatser än 4J, vilket också kan inverka på dessa resultat.

6.4 Stavfel samt jämförelser

Stavfelen som förekommer i elevernas uppsatser är indelade i egentliga stavfel med vokaler och konsonanter. Stavfelen är kategoriserade enligt utbyte, bortfall och tillägg av bokstav. I tabellerna 33 och 34 presenteras språkbadsklassernas stavfel medan jämförelseklassens stavfel presenteras i tabellerna 35 och 36.

Tabell 33. Felstavningstyper grundat på vokaler i språkbadsklasserna.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

Vokaler	4S	6S
-utbyte	42	33
-bortfall	—	—
-tillägg	—	—
Sammanlagt	42	33

Utgående från tabell 33 kan man se att de enda förekommande stavfelen för båda språkbadsklasserna är utbyte av vokal. I 4S har man i medeltal 2,3 stavfel per elev medan man i 6S har endast 1,7 stavfel per elev. Därför kan man också påstå att språkbadseleverna

utvecklas och blir bättre på rättstavningen av vokaler åtminstone mellan årskurserna 4 och 6.

Tabell 34. Felstavningstyper grundat på konsonanter i språkbadsklasserna.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

Konsonanter	4S	6S
-utbyte	7	3
-bortfall	47	11
-tillägg	7	5
Sammanlagt	61	19

I tabell 34 kan man se att både 4S och 6S har stavfel av alla tre typer (utbyte, bortfall, tillägg) vid felstavning av konsonanter. Bortfall av konsonant hör till den största gruppen för båda årskurserna. Dock kan man konstatera att 4S har 2,6 stavfel per elev medan 6S har endast 0,6 stavfel per elev vid bortfall av konsonant. Vid tillägg av konsonant har 4S i medeltal 0,4 fel per elev medan 6S har 0,3 fel per elev. Ser man på medeltalet för utbyte av konsonant är det 0,4 fel för 4S medan 6S har endast 0,2 fel per elev. Utgående från dessa medeltal kan man påstå att språkbadseleverna utvecklar rättstavningsförmågan även med konsonanterna. Den största skillnaden mellan dessa årskurser ligger vid bortfall av konsonant där 4S har 77,0 % flera fel per elev än 6S.

Av tabell 35 kan man se att det förekommer alla tre typer av stavfel med vokal i 6S medan eleverna i 4S inte har några stavfel p.g.a. tillägg av vokal. Den största orsaken till stavfel för båda årskurserna är utbyte av vokal. Eleverna i 4J har i medeltal 3,4 stavfel per elev vid utbyte av vokal medan motsvarande resultat för 6J eleverna är 0,7 stavfel per elev. Vid bortfall av vokal har 4J i medeltal 0,4 bortfall per elev medan 6J har 0,3 bortfall per elev. Men 6J har också 2 tillägg av vokal vilket inte alls förekommer hos 4J. Trots att eleverna i

6J har flera stavfel av vokaler vid tillägg av vokal kan man se en positiv utveckling av rättstavningen av vokaler för jämförelseklasserna. Det betyder att stavfelen blir färre i antal i årskurs 6.

Tabell 35. Felstavningstyper grundat på vokaler i jämförelseklasserna.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

Vokaler	4J	6J
-utbyte	68	16
-bortfall	8	6
-tillägg	—	2
Sammanlagt	76	24

Tabell 36. Felstavningstyper grundat på konsonanter i jämförelseklasserna.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

Konsonanter	4J	6J
-utbyte	12	3
-bortfall	57	24
-tillägg	21	6
Sammanlagt	94	33

Vid felstavningstyper grundade på konsonanter förekommer alla tre typer av felstavning, vilket man kan se i tabell 36. Redan när man ser närmare på det sammanlagda antalet stavfel med konsonanter kan man konstatera att eleverna i 4J har nästan två tredjedelar fler stavfel än 6J. Största orsaken till felstavning av konsonanter för båda årskurserna är bortfall av konsonant. I 4J har man i medeltal 2,9 bortfall per elev medan man i 6J har 1,0 bortfall

per elev. Tillägg av konsonant är den följande mest frekvent förekommande stavfelstypen där 4J har 1,1 tillägg per elev och 6J har 0,3 tillägg per elev. När man ser närmare på utbyte av konsonant märker man att 0,6 utbyten per elev förekommer i 4J medan man i 6J har endast 0,1 utbyten av konsonant per elev. Man kan även vid felstavningen av konsonanter konstatera att jämförelseklasserna utvecklar sin rättstavning till det bättre ju äldre eleverna blir.

Både språkbadsklassen och jämförelseklassens elever har problem med rättstavningen av vokalerna *ä* och *e* samt vokalerna *o* och *å*. I tabellerna 37 och 38 åskådliggörs antalet vokalfel angående vokalerna *ä—e* och *o—å*. I tabell 37 ser man att språkbadseleverna i 4S har dubbelt så många fel vid valet av vokalerna *ä* och *e* än eleverna i 6S. Räknar man ut medeltalet för fel per elev blir resultatet 1,3 fel för 4S och 0,6 fel för 6S. Ser man vidare på medeltalen av *o* och *å* felen så får 4S resultatet 0,7 fel per elev medan 6S har 0,4 fel per elev. Dessa resultat tyder även de på att språkbadselevernas rättstavningsförmåga blir bättre på årskurs 6 än vad den är på årskurs 4.

Tabell 37. Antal vokalfel vid *e—ä* och *o—å* i språkbadsklasserna.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

	e och ä fel	o och å fel
4S	24	12
6S	12	7

I tabell 38 åskådliggörs jämförelseklassens stavfel vid vokalerna *e—ä* och *o—å*. Redan vid en första överblick av tabell 38 kan man konstatera att eleverna i 4J har större problem med rättstavningen av dessa vokaler, men man bör också komma ihåg att eleverna i 6J är tre elever flera men har ändå totalt sett producerat knappt två hundra ord färre än eleverna i 4J.

Detta betyder att eleverna i 4J har producerat mera text och därför har de också större chans att få med felstavade ord. Ser man närmare på 4J:s stavfel per elev märker man att resultatet vid *e—ä* fel är 1,0 fel per elev medan 6J har 0,3 fel per elev. Vid stavfel av *o—å* blir 4J:s resultat 1,4 fel per elev medan 6J har endast 0,2 fel per elev. Utgående från resultaten i tabell 38 och medeltalen av stavfel per elev ser man att eleverna i årskurs 6 är bättre på att stava rätt och att det dessutom finns en relativt stor skillnad mellan de båda årskurserna.

Tabell 38. Antal vokalfel vid *e—ä* och *o—å* i jämförelseklasserna.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

	e och ä fel	o och å fel
4J	20	28
6J	8	5

U. Laurén (1991: 82-85) konstaterar att valet av vokaler *e* och *ä* samt *o* och *å* vållar problem både för svenskspråkiga och tvåspråkiga elever. U. Laurén har undersökt elevers fria skriftliga produktion på svenska i årskurserna 3, 6 och 9. Vid felstavningen av *e* och *ä* fördelades felen hos de tvåspråkiga eleverna så att årskurs 3 har 49 fel, årskurs 6 har 20 fel och årskurs 9 har 20 fel. Hos U. Lauréns enspråkigt svenska elever har årskurs 3 totalt 27 fel, årskurs 6 har 20 fel och årskurs 9 har 10 fel. Utgående från U. Lauréns resultat kan man konstatera att stavfelen med *e* och *ä* blir färre ju äldre eleverna blir. Detta kan man konstatera att gäller även för min undersökning.

U. Laurén (1991: 83-85) påvisar att antalen felstavningar av *o* och *å* för de tvåspråkiga eleverna i årskurs 3 är 22 fel, i årskurs 6 har man 8 fel och i årskurs 9 har man 17 fel. De enspråkiga eleverna i årskurs 3 har 28 fel, i årskurs 6 har man 16 fel och i årskurs 9 har man 1 fel. Antalen felstavningar av *o* och *å* i U. Lauréns undersökning minskar för de

enspråkiga eleverna från årskurs 3 till årskurs 9. Dock är trenden för de tvåspråkiga eleverna något tillbakagående mellan årskurserna 6 och 9 där årskurs 9 har drygt dubbelt så många stavfel som årskurs 6.

Den vanligaste typen av felstavning av konsonanter är bortfall (se tabellerna 34 och 36). Bortfallen förekommer oftast i ord som ska innehålla dubbel konsonant. Exempel på sådana ord är *gamal—gammal, moröter—morötter, måbad—mobbad, flyta—flytta*. I tabellerna 39 och 40 redovisar jag för bortfallen av konsonanter för språkbadsklasserna och jämförelseklasserna. Bortfallen kategoriseras i bortfall mellan två vokaler, bortfall före annan konsonant samt bortfall i slutet eller början av ord.

I tabell 39 ser man att 4S har betydligt flera fel än 6S vid bortfall av konsonant. När man ser på bortfall mellan två vokaler så har 4S över tre gånger fler bortfall än 6S. Störst skillnad mellan klasserna är det vid bortfall före annan konsonant där 4S har tio gånger flera fel än 6S.

Tabell 39. Bortfall av konsonanter i språkbadsklassen.

(4S=språkbadsklass årskurs 4, 6S=språkbadsklass årskurs 6)

	Mellan två vokaler	Före annan konsonant	Slutet/början av ord
4S	13	10	6
6S	4	1	3

Vid bortfall i slutet eller början av ord (tabell 39) har 4S endast dubbelt flera fel än 6S. Då bör man ändå komma ihåg att eleverna i 6S är två elever fler än i 4S och att eleverna i 6S sammanlagt producerar ca 1200 fler ord än 4S. Detta borde också inverka på resultaten.

Men utgående från dessa resultat behärskar språkbads eleverna i 6S rättstavningen bättre än 4S.

Tabell 40. Bortfall av konsonanter i jämförelseklassen.

(4J= jämförelseklass årskurs 4, 6J=jämförelseklass årskurs 6)

	Mellan två vokaler	Före annan konsonant	Slutet/början av ord
4J	32	11	11
6J	6	2	12

Även hos jämförelseklasserna ser man vid en direkt överblick av tabell 40 att 6J behärskar rättstavningen av konsonanter bättre än 4J. Vid bortfall av konsonant mellan två vokaler har 4J mer än fem gånger flera fel än 6J. Ser man på bortfall före annan konsonant kan man igen konstatera att 4J har mer än fem gånger flera fel än 6J. Dock har 6J vid bortfall i slutet eller början av ord ett fel mer än 4J. Hos jämförelseklasserna kan resultaten även ha påverkats av att eleverna i 6J är tre fler än i 4J. Men också det att man i 4J har producerat knappt två hundra ord fler än 6J kan inverka på resultaten. Dock är stavfelen av konsonanter totalt sett färre hos 6J, vilket tyder på att man i denna klass behärskar rättstavningen bättre än i 4J.

U. Laurén (1991: 85-90) konstaterar att de flesta stavfelen med konsonanter förekommer vid bortfall av konsonant. U. Laurén påstår dock att bortfall av konsonant hör ihop med nybörjarstadiet i skrivinläringen eftersom eleverna i årskurs 3 i hennes undersökning har fler bortfall än årskurserna 6 och 9 både hos de tvåspråkiga och de svenskspråkiga eleverna.

U. Laurén (1991: 85-90) har därtill studerat felaktigt enkeltecknade konsonanter och var i ordet dessa felaktigheter finns. Hon har kategoriserat felaktigheterna i tre grupper nämligen, *mellan två vokaler*, *före annan konsonant* och *slutet av ord*. Tendensen i U. Lauréns studie påvisar att de tvåspråkiga eleverna i årskurserna 3 och 6 har mycket mera bortfall *mellan två vokaler* än de enspråkiga eleverna. Men i årskurs 9 har de tvåspråkiga eleverna mindre bortfall än de enspråkiga eleverna. Samma tendens finns också vid bortfall *före annan konsonant* men här är det endast i årskurs 3 där de tvåspråkiga eleverna har flera bortfall än de enspråkiga eleverna. Både i årskurs 6 och i årskurs 9 har de tvåspråkiga eleverna färre antal fel än de enspråkiga eleverna. Vid bortfall i *slutet av ord* är fördelningen av bortfallen av konsonanterna mellan de båda grupperna mycket jämn och dessutom är antalet bortfall i denna kategori märkbart mindre än i kategorierna *mellan två vokaler* och *före annan konsonant*. Tendenserna i U. Lauréns (1991) resultat påvisar att stavfelen minskar ju äldre eleverna blir, vilket också gäller resultaten i min undersökning.

7 SLUTDISKUSSION

Syftet med min avhandling pro gradu har varit att undersöka och jämföra om och hur två olika undervisningsmetoder påverkar den skriftliga produktionen på modersmålet svenska. I min kandidatavhandling studerade och jämförde jag skillnaderna mellan språkbadslevers uppsatser skrivna av en årskurs 4 och en årskurs 6. I min avhandling pro gradu har jag utvidgat undersökningen med att ta med uppsatser skrivna av elever i årskurserna 4 och 6 som har en traditionell undervisning. I denna undersökning studerar jag hur uppsatserna skiljer sig mellan elever som går i finskt språkbad och elever som går i traditionell undervisning i båda fallen i Jakobstad.

Ämnesvalet och valet av material motiveras av att jag har ett stort intresse för hur språkbad som undervisningsmetod fungerar i inläringen av ett andraspråk. Eftersom elever i språkbad enligt undersökningar som gjorts relativt enkelt tillägnar sig ett andra språk (i min undersökning finska) var jag intresserad av att studera hur språkbadet inverkar på den skriftliga förmågan att producera text på modersmålet svenska.

Det intressanta med undersökningen är att se hur språkbadsklassens uppsatser, från att de nyligen börjat skriva på modersmålet svenska i årskurs 4, skiljer sig från jämförelseklassens uppsatser. Dessutom är det intressant att jämföra hur uppsatserna skrivna av språkbadsklassen i årskurs 6, som får ca 50 % av undervisningen på svenska, skiljer sig från jämförelseklassen.

Undersökningsmaterialet består av uppsatser skrivna av två språkbadsklasser och två jämförelseklasser från Jakobstad. Språkbadsklasserna testades i skriftlig produktion i december 2003 medan jämförelseklasserna testades i oktober 2006. Materialet består sammanlagt av 81 uppsatser eftersom jag valt att ta bort en uppsats, en pojke från årskurs 6 i jämförelseklassen, p.g.a. mycket otydlig skrivstil. Jag bör även nämna att två uppsatser

från språkbadskolan (en pojke i årskurs 4 och en pojke i årskurs 6) har relativt svårtydda uppsatser, men jag valde ändå att ta med dessa eftersom jag kan läsa och urskilja orden från varandra.

Fördelningen av uppsatserna är 38 från språkbadsklassen och 43 från jämförelseklassen. Av språkbadskolans 38 uppsatser är 18 skrivna av årskurs 4 där fördelningen mellan flickorna och pojkarna är jämn. De resterande 20 uppsatserna är följaktligen skrivna av årskurs 6 där klassen består av 11 flickor och 9 pojkar. I jämförelseklassen har årskurs 4 skrivit 20 uppsatser medan årskurs 6 skrivit 23 uppsatser. I årskurs 4 är fördelningen mellan pojkarna och flickorna jämn medan det i årskurs 6 finns 12 flickor och 11 pojkar.

Metoden i min avhandling pro gradu är kvalitativ, kvantitativ och jämförande. Jag räknar uppsatsernas textlängd i antal ord och jämför längden på uppsatserna mellan klasserna men även mellan flickorna och pojkarna inom klassen. Jag räknar även antalet meningar per uppsats. I antalet meningar per uppsats jämför jag skillnaderna mellan flickorna och pojkarna inom klassen samt mellan flickgruppen och pojkgruppen i språkbadsklassen och jämförelseklassen. Jag räknar också användningen av skiljetecken och jämför användningen mellan klasserna samt exciperar och presenterar några exempel på användningen av kommatecken.

I min undersökning exciperar jag ord som är felstavade eller influerade av språkbadspråket, det vill säga finskan. Jag exciperar enbart sådana stavfel där det helt saknas eller förekommer för många bokstäver och i sådana fall där det förekommer fel bokstäver. Jag jämför stavfelen mellan klasserna men inte mellan flickorna och pojkarna. För att åskådliggöra skillnaderna mellan klasserna använder jag tabeller för antalet ord per uppsats (se t.ex. tabellerna 3, 4, 5), mening per uppsats (se t.ex. tabellerna 6, 7, 8), användningen av skiljetecken (se t.ex. tabellerna 9, 10) och felstavade ord (se t.ex. tabellerna 11, 12, 13, 14).

Det intressantaste resultatet i min undersökning är att språkbadsklassen i årskurs 6 i medeltal per elev skriver klart längre uppsatser än jämförelseklassen. Resultatet är något oväntat eftersom jag antog att skillnaderna mellan klasserna skulle vara relativt jämna i årskurs 6. Största skillnaden mellan klasserna i årskurs 6 finns mellan flickgruppen där flickorna i språkbadsklassen enligt medeltalen skriver tydligt längre uppsatser än flickorna i jämförelseklassen. Men även pojkarna i språkbadsklassen skriver längre uppsatser än pojkarna i jämförelseklassen.

Resultatet av antalet ord per mening påvisar att språkbads eleverna i årskurs 4 enligt medeltalen per elev skriver 14,5 ord per mening medan jämförelseklassen har 10,4 ord per mening. I årskurs 6 är resultaten mellan klasserna något jämnare då språkbadsklassen har 13,5 ord per mening och jämförelseklassen har 12,8 ord per mening.

Ett annat intressant resultat är att jämförelseklassen i årskurs 4 har fler stavfel med både vokaler och konsonanter. Avvikelserna i rättstavningen mellan språkbadsklassen och jämförelseklassen i årskurs 4 är något oväntat, eftersom jag antog att fördelningen skulle vara den motsatta. Resultaten påvisar dock att jämförelseklassens elever har en tredjedel fler stavfel per elev än språkbadsklassens elever.

Jämförelseklassen i årskurs 6 har något färre stavfel med vokaler än språkbadsklassen. Dock har jämförelseklassen i årskurs 6 fler stavfel med konsonanter. Därför kan jag när jag räknar ihop alla stavfelen konstatera att språkbadsklassen och jämförelseklassen i årskurs 6 i medeltal har ungefär lika många stavfel per elev. Det betyder att eleverna i årskurs 6 har relativt lika goda kunskaper vid rättskrivningen av ord.

Positivt är att endast en elev i språkbad använder sig av ett finskt ord i sin uppsats. Det är en pojke i årskurs 4 som använder ordet *ei* i stället för *inte*, men enligt min bedömning är det fråga om ett slarvfel av skribenten.

Jag hade också förväntat mig att eleverna i årskurs 6 skulle producera längre uppsatser något som språkbadsklassen lyckades uppfylla. Detta kan anses vara en normal utveckling. Däremot skriver årskurs 6 i jämförelseklassen i medeltal per elev kortare uppsatser än årskurs 4, vilket inte är normalt.

Att jämförelseklassen i årskurs 6 skriver tydligt kortare uppsatser tror jag orsakats av att klassen troligen ansåg att den skriftliga uppgiften inte var tillräckligt intressant. En annan faktor kan vara att eleverna ansåg att uppgiften inte skulle påverka deras vitsord eftersom jag själv delade ut uppgiften. Därför skulle resultatet kanske bli något annat om språkbadsklassens och jämförelseklassens egna lärare hade gjort testet

När jag studerat felstavningen mellan årskurserna kan jag konstatera att årskurs 6 både i språkbadsklassen och i jämförelseklassen har färre stavfel än den två år yngre klassen. Detta kan tolkas som om eleverna i båda undervisningsprogrammen blir bättre på att stava korrekt ju äldre eleverna blir.

Min avhandling pro gradu kunde ännu utvidgas med att studera skillnader i användningen av olika ordklasser t.ex. adjektiv, substantiv och verb. Det skulle också vara intressant att ta med årskurs 9 i undersökningen för att bättre kunna studera hur de olika undervisningsprogrammen påverkat den skriftliga utvecklingen på modersmålet svenska.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Elomaa, Marjatta (2000). Suomen ensimmäisten kielikylvyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa. *Acta wasaensia no 83*. Kielitiede 16. Universitas Wasaensis, Vaasa.
- Elomaa, Marjatta (1996). *Kielikylvylästen äidinkielliset kirjoitelmat*. Filosofian liseniaatin työ. Nykysuomen ja kääntämisen laitos. Humanistinen tiedekunta, Vaasan yliopisto.
- Erlin, Niclas (1999). *Två timmar finska i veckan inte nog*. Lånat 10.1.2007: http://www.abo.fi/meddelande/forskning/1999_15_gronholm.sth
- Fagerholm, Tove (1994). Att skriva sin värld nybörjarskrivaren i fokus. I: *Vårt bästa arv modersmålet i skolans läroplan (s 89-96)*. Utbildningddtyrelsen. Helsingfors.
- Hagnäs, Siv (1995). *Utveckling av de språkliga funktionerna. Tal, Läsning, skrivning*. Malmö WISC-Förlaget.
- Hultman, Tor G, Margareta Westman och LiberLäromedel (1977). *Gymnasistsvenska*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB. Lund.
- Jakobstad (2003). *Språkbad*. Lånat 22.11.2003: <http://www.jakobstad.fi/utbildning/sprakbad.html>
- Jakobstad (2006). *Fakta om Jakobstad*. Lånat 17.1.2007: http://www.jakobstad.fi/jbst/upload/doc/1.fakta_om_jakobstad_06_se.pdf
- Korkman, Christina (1995). Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevsuppsatser i den finlandssvenska grundskolan. I: *Studier i nordisk filologi*. Skrifter utgivna av svenska litteratursällskapet i Finland nr 593. Lars Huldén. Sjuttiofjärde bandet. Ekenäs Tryckeri Ab.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia. Kielitiede.
- Laurén, Christer (1992). *En modell för språk i daghem och skola*. Vasa universitet. Fortbildningcentralen Publ.2/1992.

- Laurén, Christer & Vesterbacka, Siv (1990). *Språkbadskolan i Vasa I: Om Kanadensiskt språkbud och språkbudsprojektet i Vasa (s 25-35)*. Vasa 1990.
- Laurén, Ulla (1994). Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevs skriftliga produktion. Performans och kreativitet. *Acta wasaensia no37*. Språkvetenskap 4. Universitas Wasaensis, Vasa.
- Laurén, Ulla. (1992). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen I: *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi* s 23-35. Christer Laurén (toim.) Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus Toinen panos/1992.
- Laurén, Ulla (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 156. Filologi 20.
- Naucmér, Kerstin (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I: *Språkutveckling under skoltiden* s 197-216. Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.) Studentlitteratur, Lund.
- Nordman, Mariann (1992). *Svenskt fackspråk*. Studentlitteratur, Lund.
- Skutnabba-Kangas, Tove (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Liber tryck AB.
- Skutnabba-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Bröderna Ekstrands tryckeri AB.
- Språkbud i Jakobstad (2007). *Förening*. Lånat 17.1.2007:
<http://www.sprakbadet.multi.fi/forening.html>
- Språkbud i Jakobstad (2007). *Hem*. Lånat 17.1.2007:
<http://www.sprakbadet.multi.fi/hem.html>
- Språkbud i Jakobstad (2007). *Organisation*. Lånat 17.1.2007:
<http://www.sprakbadet.multi.fi/organisation.html>
- Svenska skrivregler* (2001). 2 uppl. utgiven av svenska språknämnden. Stockholm Liber AB.
- Vasa universitet (2003). Lånat 20.11.2003:
<http://www.uwasa.fi/levon/huma/joulusuutiset.pdf>
- Vesterbacka, Siv (1992). Kontext i skrift hos språkbadslever. I: *En modell för språk i daghem och skola* s. 23-33. Christer Laurén (red.) Vasa universitet. Fortbildningscentralen Publ.2/1992.

Bilaga 2

Språkbadsklassens kortaste uppsats är skriven av en pojke i årskurs 6. Uppsatsen innehåller 46 ord och är skriven med två meningar.

Hunden Kasper får en ide när han ligger och solar sig i gräset en varm sommardag. Han tänker springa runt jorden, han springer och springer och simmar över Atlanten och snart är han hemma igen det tog bara 54 sekunder för Kasper är världens snabbaste hund.

Språkbadsklassens längsta uppsats är skriven av en flicka i årskurs 6. Uppsatsen innehåller 236 ord och är skriven med 17 meningar.

Den lycklige kaninen

Det var en gång en kanin som tyckte om att köra med sin traktor. En dag bestämde han sig för att resa jorden runt med sin traktor. Han började sin traktortur från sin hemstad i Paris. Han bestämde sig för att först köra upp till Lappland så att det sen inte blir så långt som om han skulle ha farit på mitten. Traktorn är ju inte världens snabbaste fordon så det tog sin tid. Efter två månader kom han fram till Ryssland. När han var i mitten av Ryssland kände han hur det började låta i motoren. Han gick till en verkstad där frågade han om någon kunde komma och hjälpa honom med hans traktor. Till först var det lite tröga, men efter en stund kom två män och se på hans traktor. De fick igång den efter några timmar och han körde vidare. När han kom hem var han väldigt trött. Hans vänner tyckte att han skulle gå till morgondagens tidning. Han gick dit och nästa dag kom det ut i tidningen om honom. Så här stod det, Igår den 11 september år 1964 kom kaninen hem som hade varit och åkt runt jorden på två månader och två veckor och två dagar med sin traktor. Han är den första i hela världen som har gjort något sådant. Han blev berömd och fick en pokal. Det var sagan om den lycklige kaninen.

Bilaga 3

Jämförelseklassens kortaste uppsats är skriven av en flicka i årskurs 6. Uppsatsen innehåller 35 ord och är skriven med fyra meningar.

En kanin kan inte köra en traktor runt hela jorden. Men en sjörövare kan kanske köra runt hela jorden. För en sjörövare klarar sig några dagar utan mat. Men en kanin måste äta varje dag.

Jämförelseklassens längsta uppsats är skriven av en pojke i årskurs 6. Uppsatsen innehåller 232 ord och är skriven med 19 meningar.

Wolfies resa

Wolfie var alltid nyfiken på världen, en dag bestämde han sig för att resa ut i världen. Han var noggrann med att packa alla sin tuggben, dessutom tog han med sin pipande plyshkanin. Sent på kvällen hoppade han i sin radiostyrda bil och åkte iväg. Bilen styrdes genom att han satt och manövrerade med en kontroll fastklistrad på bilen. När han kom till flygplatsen hoppade han in i bagageutrymmet, tyst låg han där och väntade, flygplanet startade. Utrymmet var som en enda stor labyrinth, lådor låg huller om buller överallt, nej, här ville han inte stanna. Han traskade genom en dörr in i själva passagerarhytten, lugnt gick han förbi de stirrande människorna. Han satte sig på entom stol och väntade. Bakom honom hörde han lite skvaller, Hörde du att den stenrike Ambus, kamlem är på det här flyget? Wolfie sjönk ner i stolen och skrattade. Wolfie gillade inte stenrika människor. När en flygvärdinna kom förbi beställde Wolfie tjugo paket tuggben. Skriv upp det på Ambus kamlem. Tomma paket låg utströdda på golvet, Wolfie sov. Illaluktande gas fyllde flyget, man beodrade att slänga ut det som orsakade gasen, stackars Wolfie, landade i en tårta. Wolfie hade landat i Paris. Aldrig mer sade han och försökte hitta ett flyg tillbaka till Jakobstad. Och Ambus? Han blev arg när han fick räkningen.