



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

# **Nationella provet i svenska i årskurs 9**

- ur ett andraspråksperspektiv

Farideh Babae  
Ulrika Jussila  
Azadé Venya

LAU350, Människan i världen  
Handledare: Per Holmberg  
Examinator: Lena Rogström  
Rapportnr: VT07-1350-04

# Abstract

<b>Institution</b>	Svenska språket
<b>Författare</b>	Farideh Babae, Ulrika Jussila och Azadé Venya
<b>Examinator</b>	Lena Rogström
<b>Arbetets titel</b>	Nationella provet i svenska i årskurs 9 – ur ett andraspråksperspektiv
<b>Arbetets art</b>	C-uppsats i det allmänna utbildningsområdet för lärarprogrammet
<b>Sidantal</b>	43
<b>Rapportnummer</b>	VT07-1350-04
<b>Handledare</b>	Per Holmberg
<b>Tidpunkt</b>	VT 2007-06-07
<b>Nyckelord</b>	Nationella provet, grundskolan, andraspråksperspektiv

---

**Syfte:** Tanken med vår uppsats är att – mot bakgrund av tidigare forskning om elever med annat modersmål än svenska – undersöka hur en grupp elever upplevt, förstått och klarat skrivuppgiften i det nationella ämnesprovet i svenska i år 9.

**Huvudfråga:** Det framgår både av forskning och av lärares erfarenhet att det finns skillnader mellan den genomsnittliga eleven med svenska som modersmål och den genomsnittliga grundskoleeleven med annat modersmål än svenska vad gäller språkliga färdigheter. Vi vill i vår undersökning se om, och i så fall hur, dessa statistiska skillnader märks i en viss grupp av elever, där några har ett annat modersmål än svenska medan några har svenska som modersmål.

**Metod och material:** En gymnasieklass valdes ut, varav hälften var elever med svenska som modersmål och hälften hade annat modersmål än svenska. Undersökningen består av en kvalitativ undersökning som utfördes dels genom intervjuer, dels genom analys av elevtexter. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafoner, avlyssnades och fördes ner skriftligt. Grammatikanalys utfördes på elevtexterna som jämfördes med Helena Anderssons (2004) forskning kring flerspråkiga elevers texter.

**Resultat:** Vad gäller upplevelsen av skrivsituationen var den vanligaste erfarenheten att provet först verkat skrämmande, men visat sig vara enklare än vad eleverna trott. Här finns alltså inga stora skillnader mellan de två elevgrupperna, men bland eleverna med annat modersmål än svenska hittade vi fler som berättade om hur nervösa de varit. Vad gäller förståelsen av provets instruktioner är vårt mest intressanta resultat detta: I instruktionen till den uppgift de flesta valt att skriva om fanns ord som de allra flesta av de intervjuade inte kunde betydelsen av, vare sig de hade svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska. Det visade sig att även de som inte förstod dessa ord ändå hade fått minst godkänt betyg på det skriftliga delprovet C, vilket innebär att deras bristande ordförståelse inte påverkat resultatet. Vad gäller elevernas prestation hade alla som vi intervjuade fått betyget godkänt eller högre på delprovet (liksom i ämnet svenska i årskurs 9). Vår analys av ett urval av texter från de två grupperna visar inga tydliga kvalitetsskillnader. De tre skillnader vi fann var dessa: texterna skrivna av elever med annat modersmål än svenska var något längre, hade något fler stavfel och högre andel verb.

**Betydelse för läraryrket:** Att vi som blivande pedagoger måste ha i åtanke att vårt samhälle är präglad av mångfald. Många elever som vi kommer att möta under vår framtida yrkesroll är flerspråkiga och då är det avgörande för de eleverna att vi som pedagoger har förståelse för att dessa elever har en annan inlärningssituation, men också för att en del av dem på flera områden kan ha kommit ikapp sina kamrater med svenska som modersmål.

# Förord

Vi ska här kort redogöra för arbetsfördelningen inom uppsatsgruppen.

Var och en av oss har sökt och samlat in relevanta data för vår undersökning. Tillsammans har vi bearbetat och sammanställt materialet för att sedan kunna koppla det till våra frågeställningar.

De intervjuer vi har utfört delades upp efter antal elever som vi intervjuade. Vi har var och en för sig lyssnat av intervjusvaren och sammanställt svaren för att sedan gemensamt analysera de olika svaren vilket är det som sedan redovisas.

Ulrika Jussila och Azadé Venya har tillsammans analyserat sex stycken elevtexter som är skrivna av elever som har intervjuats. Tre stycken av texterna är skrivna av elever med svenska som modersmål och de resterande texterna är skrivna av elever med annat modersmål än svenska. Farideh Babae har arbetat med forskningsbakgrunden som gäller andraspråkselever och ordförståelse.

Vi har fördelat själva skrivarbetet på följande sätt. Inledning, syfte och tidigare forskning har Azadé Venya huvudansvaret för, avsnitten bakgrund, metod och material har Farideh Babae huvudansvaret för, resultatredovisning har Ulrika Jussila huvudansvaret för och slutdiskussionen har vi gemensamt ansvar för.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b><i>Inledning</i></b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b><i>Syfte och problemformulering</i></b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b><i>Det nationella ämnesprovet i svenska</i></b>	<b>3</b>
3.1	Det nationella ämnesprovet i svenska och ämnets mål	3
3.2	Det nationella ämnesprovet i svenska, delprov C	5
3.3	Betygsstatistik	6
<b>4</b>	<b><i>Teoretisk anknytning: andraspråksinlärning</i></b>	<b>10</b>
4.1	Andraspråksinlärning och ordförståelse	11
4.2	Andraspråksinlärning och skrivförmåga	12
<b>5</b>	<b><i>Material och metoder</i></b>	<b>14</b>
5.1	Valet av elever för intervjuerna	14
5.2	Valet av intervju som metod	15
5.3	Valet av textanalys som metod	16
<b>6</b>	<b><i>Resultat</i></b>	<b>17</b>
6.1	Elevernas upplevelse av provsituationen	17
6.2	Elevernas förståelse av skrivuppgifternas instruktioner	19
6.2.1	Elevernas förståelse av ord i instruktionen till Vändpunkt	20
6.2.2	Elevernas förståelse av ord i instruktionen till Ensam är inte alltid stark!	23
6.3	Elevernas lösningar av skrivuppgifterna	25
6.3.1	Elevtexternas betyg	25
6.3.2	Analys av elevtexter	27
6.3.3	Slutsatser av elevtextanalysen	29
<b>7</b>	<b><i>Slutdiskussion</i></b>	<b>31</b>
	<b><i>Referenser</i></b>	<b>34</b>

# Figurförteckning

<i>Tabell 1: Andel elever som har uppnått målen i de nationella ämnesproven</i>	7
<i>Tabell 2: Resultat från Hjällboskolan i ämnet svenska, 2006</i>	8
<i>Tabell 3: Resultat från Hjällboskolan i ämnet svenska som andraspråk, 2006</i>	8
<i>Tabell 4: Resultat från Hovåsskolan i ämnet svenska, 2006</i>	8
<i>Tabell 5: Resultat från Högsboskolan i ämnet svenska, 2006</i>	8
<i>Tabell 6: Resultat från Högsboskolan i svenska som andraspråk, 2006</i>	8
<i>Diagram 1: Intervjudeltagare</i>	15
<i>Diagram 2: Elevernas val av skrivuppgift</i>	19
<i>Tabell 7: Elevernas förståelse av fem av orden i instruktionen till Vändpunkt</i>	20
<i>Tabell 8: Elevernas förståelse av fem av orden i instruktionen till Ensam är inte alltid stark!</i>	23
<i>Tabell 9: Betyg för elever med svenska som modersmål</i>	26
<i>Tabell 10: Betyg för elever med annat modersmål än svenska</i>	26

# 1 Inledning

Vår uppsats är inspirerad bland annat av en av våra VFU-handledare som själv är svensklärare. Hon har under sitt yrkesliv tyckt sig se att hennes elever med annat modersmål än svenska får ett sämre resultat på nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 än vad de presterar under lektionstid. Detta var startskottet till vår uppsats. Vi ville ta reda på vad det finns för kunskap om det nationella provet ur ett andraspråksperspektiv, och själva undersöka hur en viss elevgrupp, varav hälften har annat modersmål än svenska, upplevt, förstått och klarat just den skriftliga delen av provet.

Med den språkliga mångfalden som råder idag, håller synen på enspråkighet som normal tillstånd på att ändras. Vi hade vid millennieskiftet cirka 140 olika språk representerade vid den svenska skolan. Många barn talar både svenska och ett annat språk redan när de kommer till skolan. Andra barn kommer från familjer där man talar ett annat språk än svenska hemma, de är enspråkiga, när de kommer till skolan och lär sig svenska genom skola och kamrater. Att möta och förstå dessa elever för vilka flerspråkighet är en naturlig del av vardagen, ställer nya krav i ett samhälle där de flesta har vuxit upp och gått i skolan enspråkig miljö (Håkansson, 2003, s.11).

Det svenska samhället har förändrats under åren så att vi har fler individer i vårt samhälle idag som är flerspråkiga, vilket gör att behovet av en mer anpassad undervisning för att möta dessa flerspråkiga elever är stort ute i skolorna. För att kunna utveckla denna kunskapssyn krävs en större medvetenhet kring andraspråksinlärning bland pedagoger, skolledare och politiker.

Det är viktigt att förstå att språk är mycket mer än det verbala och skriftliga. Språket har en betydligt större roll i människors liv, framförallt för våra flerspråkiga medborgare: ”Det är med språkets hjälp som vi skapar tankemönster, för dem vidare till en ny generation samt lär ut normer och värderingar. Språket förstärker även den sociala identiteten” (Wellros, 1998, bokens omslag). Men i denna uppsats sätter vi alltså just skriftspråket i centrum. En bra läs- och skrivförmåga är av relevans för att klara av vårt demokratiska skrivsamhälle som går ut på att alla medborgare har möjlighet att lära sig att läsa och skriva, vilket är en förutsättning för att vara en del av samhället (Andersson, 2002).

Vi har valt att arbeta med nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 eftersom detta prov är något som kommer att prägla vårt fortsatta arbete inom skolan, då provet är gemensamt för alla elever oavsett modersmål. En av våra uppgifter i skolan är att hjälpa elever till godkända resultat och då är det viktigt att förstå svårigheter i ett nationellt prov, också sådana svårigheter som kan bero på att eleven har annat modersmål än svenska.

Uppsatsgruppen består av tre personer: en som har svenska som modersmål, en med annat modersmål än svenska vars skolgång till större delen skett i svensk skola och en som har annat modersmål än svenska utan någon egen erfarenhet av svensk grundskola. Vi tillsammans har tre olika bakgrunder vilket förhoppningsvis kommer att speglas i vårt arbete på ett mångfacetterande och positivt sätt.

## 2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte är att – mot bakgrund av tidigare forskning om elever med annat modersmål än svenska – undersöka hur en grupp elever (i en gymnasieklass) upplevt, förstått och klarat skrivuppgiften i det nationella provet i svenska i år 9. De elever som vi jämfört har alla läst ämnet svenska i grundskolan. Hälften av eleverna har svenska som modersmål och den andra halvan har annat eller andra modersmål än svenska. Samma fördelning gäller också för våra elevtextanalyser.

Statistik visar att elever med annat modersmål än svenska uppnår sämre resultat i det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 jämfört med elever med annat modersmål än svenska (se avsnitt 3.2). Forskning pekar också ut några områden som speciellt svåra (se avsnitt 3.1 och 3.2). Det är utifrån denna bild av situationen som vi har valt att undersöka en specifik elevgrupp och just deras upplevelse, förståelse och prestation i samband med skrivuppgiften i det nationella ämnesprovet i år 9. Vi har utgått från följande frågeställningar:

- Hur säger sig eleverna ha upplevt provsituationen? Har de känt sig tillräckligt väl förberedda? Har de varit nervösa? Finns det några skillnader mellan den grupp som har svenska som modersmål och den grupp som har annat modersmål?
- Hur kan eleverna (nu i efterhand) förklara provets instruktioner till det skriftliga delprovet? Märks det vanliga problemet för elever med annat modersmål att komma i kapp sina kamraters ordförståelse i just den här elevgruppen?
- Hur klarade eleverna provets skrivuppgift? Hur slår de genomsnittliga betygsskillnaderna mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål igenom när man går in och undersöker just den här elevgruppen? Märks de typiska kvalitetsskillnader som tidigare forskning uppmärksammat?

Vår genomgång av tidigare forskning (kapitel 4) och vår resultatpresentation (kapitel 6) är disponerade efter de här tre frågeställningarna. Först ska vi ge en kort presentation av det nationella ämnesprovet i svenska, och speciellt det skriftliga delprovet

## 3 Det nationella ämnesprovet i svenska

På 1940-talet kom det prov som idag benämns nationella prov, men som då kallades för standardprov. Proven utformades av Fritz Wigforss och en bakgrund till dessa prov var att många elever ville läsa vidare i realskolan, men de dåvarande proven mätte så många olika kunskaper att urvalet blev svårt. Standardproven gjorde betygsfördelningen likvärdig på nationell nivå. I samband med övergången från relativt till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem bytte proven namn till nationella ämnesprov, och konstruerades för att mäta hur eleven uppfyller ämnets mål (Skolverkets kommentarer, frågor och svar, 2005).

### 3.1 Det nationella ämnesprovet i svenska och ämnets mål

Att det nuvarande betygssystemet är mål- och kunskapsrelaterat innebär att betygen ges i relation till elevens kunskap som denne har utvecklat utifrån de mål och kriterier som är satta för just det ämnet.

Betygsstegen benämns med bokstavsförkortningar:

- IG - Icke godkänd
- G – Godkänd
- VG – Väl godkänd
- MVG – Mycket väl godkänd

Betygen sätts i relation till varandra. Alltså anger ett VG-betyg att eleven i fråga har fler kvaliteter än en elev med betyget G. För att uppnå betyget MVG innebär en stegring i elevens kunskap i relation till betyget VG (Dagens betygssystem, 2006).

Obligatoriska nationella prov ges i årskurs 9 för de tre kärnämnen: engelska, matematik och svenska. I skolverkets anvisningar *Ämnesprovet 2005 i svenska och svenska som andraspråk i grundskolans åk 9 och specialskolans åk 10* sägs att syftet med nationella prov är att synliggöra kursplanens mål och ge läraren hjälp att se ungefär hur eleven ligger till inför betygsättningen. Provet betraktas som ett likvärdigt sätt att bedöma elevers prestationer oavsett på vilken skola eleven går, vilket arbetssätt som har tillämpats och vilka skolböcker eleven läst.

Det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 är uppbyggt kring ett övergripande tema. Det är uppdelat på tre delar: delprov A, B och C. Delprov A går ut på att pröva läsförmågan, delprov B innehåller det muntliga provet och delprov C är den skriftliga delen av provet. Det är det sista av dessa delprov som vi intresserar oss för i denna uppsats (se 2.3).

Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, ansvarar för de nationella proven i svenska i årskurs 9. Erfarna lärare och forskare arbetar fram de nationella proven, både för gymnasie- och grundskolan. Materialet innehåller det mesta angående proven. Dessa anvisningar är viktiga, eftersom de nationella provens huvudsyfte är att förtydliga kursplanens mål och verka som ett stöd för lärare när de sätter betyg.



Det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 är likadant vare sig man läser ämnet svenska eller svenska som andraspråk. Det finns vissa skillnader i hur elevtexter bedöms på det nationella provet i svenska i årskurs 9 beroende på om man läser ämnet svenska eller svenska som andraspråk. Det som konkret skiljer dessa två ämnen åt är att kraven för bedömning av elevtexterna är mer detaljerade när det gäller de elever som läser svenska som andraspråk. Exempelvis har läraren i ämnet svenska som andraspråk fler bedömningspunkter att utgå ifrån när denne bedömer en elevtext än en lärare i ämnet svenska (Bedömningsanvisningar för Svenska/Svenska som andraspråk, 2006).

I nationella ämnesprovet i svenska sägs det att det är den språkliga förmågan som prövas. Vad menar man med att man prövar språkförmåga? I själva provmaterialet ges följande svar:

Språkförmåga innebär, i ett nötskal, att både i tal och skrift kunna

- uttrycka sig själv och förstå andra
- urskilja centrala delar i ett innehåll
- reflektera, jämföra och dra slutsatser kring detta innehåll,
- visa inlevelseförmåga och tolka innebörder

(Ämnesprovet 2005 i svenska och svenska som andraspråk i grundskolans åk 9 och specialskolans åk 10)

Detta kan jämföras de sex mål som elever i åk 9 ska ha uppnått i ämnet svenska:

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk. (Lpo94)

Det nationella provet i svenska ska alltså visa hur väl eleven nått framförallt fyra av dessa mål: Delprov A prövar målen för läsförmåga (det andra och tredje målet). Delprov B prövar målet för muntlig språkförmåga (det första målet) och delprov C prövar målet för skrivförmåga (det femte målet).

## 3.2 Det nationella ämnesprovet i svenska, delprov C

Under provtillfället för delprov C har eleven högst 160 minuter på sig att producera en text. Eleverna har också tillgång till ordlista. Om skolan har tillgång till datorer så kan eleverna skriva på dator istället för att skriva för hand.

För att förbereda eleverna på delprov C får eleverna ett häfte med texter kring ett tema som skrivuppgifterna sedan anknyter till. Lärarna ombeds gå igenom texterna med eleverna och leda diskussion kring vissa frågor. Förberedelserna sker i skolan, då eleverna inte får ta hem texthäftet. Läraren kan också använda äldre skrivuppgifter för delprov C för att lära eleverna att skriva dessa. Det finns även gamla elevtexter till dessa tidigare skrivuppgifter som läraren kan gå igenom med eleverna. Detta är viktigt för att eleverna ska kunna förstå vad de olika kriterierna är för att få betyget godkänt eller mer. (Lärarytelse för Svenska/Svenska som andraspråk, 2007).

Inför det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 får eleverna inte i förväg se instruktionerna för själva skrivuppgifterna, utan dessa visas först på provdagen. Detta är viktigt för att kunna se att eleverna verkligen själva klarar att förstå skrivuppgifternas instruktioner och utifrån en av dessa instruktioner skriva en egen text. Uppgifterna i skrivhäftet är utformade för att få eleven att skriva med så stor bredd som möjligt och genom det visa sin skriftliga förmåga (Lärarytelse för Svenska/Svenska som andraspråk, 2007).

De fyra skrivuppgifter som eleverna på skrivdagen får välja bland anknyter alltså alla till provets tema. Kanske är det en krönika eller en insändare som de ska skriva. Skolans uppgift under högstadietiden är nämligen att eleverna ska lära sig skriva "olika sorters texter" och att de förstår vad det är för text de skriver. Det finns därför ett krav att eleverna ska lyckas träffa in rätt genre, och visa att de förstått vad de skriver till för slags mottagare. Om de skriver en debattartikel för en tidning ska de anpassa sig till genren för den tidningens läsare. De viktigaste bedömningsgrunderna är att elevens skrivna text har ett utvecklat och tillräckligt innehåll, ett klart sammanhang och språkliga kvaliteter (stil, ordförråd, meningsbyggnad och skiljetecken) (Ämnesprov, Skolverket, 2005).

De fem huvudpunkterna i bedömningsanvisningarna som lärarna använder sig av när de bedömer de färdigskrivna elevtexterna, är följande:

1. **Kommunikativ kvalitet:** att det i texten finns ett syfte, att eleven håller fokus i texten och att det i texten finns en medvetenhet om vem mottagaren är av den skrivna texten.
2. **Innehållslig kvalitet:** är textens innehåll intressant, har eleven i texten ett genremedvetande, finns det en trovärdighet i textens innehåll och är textens innehåll relevant i relation till ämnesvalet (konkretion)?
3. **Sammanhang och uppläggning:** är textens innehåll strukturerad för att följa en röd tråd från början till slut?
4. **Språklig kvalitet:** att eleven använder sig av ett varierat ordval, att meningsbyggnaden i texten följer grammatiska regler.

5. **Skrivregler:** att eleven använder rätt skiljetecken och visar i sin text medvetenhet om korrekt styckemarkering och att stavningen är någorlunda korrekt så att det inte stör läsaren (Skolverket, *Bedömningsanvisningar för Svenska/Svenska som andraspråk*, 2007).

Dessutom får lärarna tillgång till expertbedömda elevtexter att jämföra sina egna elevers texter med.

### **3.3 Betygsstatistik**

Det finns en rikstäckande statistik över betyg och antal elever som gjorde det skriftliga delprovet på nationella provet i svenska i årskurs 9:

Den senaste statistiken för resultaten på ämnesproven i årskurs 9 som skolverket ställt samman visar att skillnaden mellan elever som har svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska är minimal, om man alltså endast ser till de elever som läser ämnet svenska. Vad gäller elever som inte nådde upp till betyget godkänt på alla tre delproven (A, B och C) år 2006 visar statistiken att en procent mer inte fått godkänt inom gruppen elever ”med utländsk bakgrund”. Störst var skillnaden för läsförståelsen (delprov A) medan den minsta skillnaden gällde det muntliga provet (delprov B). För det skriftliga provet (delprov C), som vår undersökning främst behandlar, visar statistiken att 7,8 % av elever med annat modersmål än svenska, vilket ska jämföras med 6,2 procent av eleverna med svenska som modersmål har. (Enheten för utbildningsstatistik, Skolverket, 2006-12-06)

När vi startade vårt arbete fanns inte denna statistik tillgänglig, men vi vill ändå förmedla hur det ser ut idag. Vi intervjuade aldrig elever som läser ämnet Svenska som andraspråk, men vi vill ändå visa vad statistiken visar i det ämnet. De elever som inte når godkänt i ämnet svenska som andraspråk är betydligt högre än för ämnet svenska. Mellan 11 och 36 procent klarade inte målen för de tre olika delproven (A, B och C). När det gäller den skriftliga delen var det 19 % som inte nådde upp till betyget godkänt på det nationella provet i ämnet Svenska som andraspråk i årskurs 9. Det provet som eleverna uppnådde sämst resultat på var delprov A som är provet om läsförståelse. (Enheten för utbildningsstatistik, Skolverket, 2006-12-06)

Samtidigt visar statistiken på de som gjorde delproven, men det finns många elever som inte deltar i de nationella proven i årskurs 9. Detta påverkar givetvis alla resultat på ett positivt sätt. Förmodligen skulle det vara betydligt fler som inte var godkända om alla elever gjorde alla ämnesproven i det nationella provet i årskurs 9. De elever som inte gör proven har ett betydligt lägre slutbetyg i alla ämnen jämfört med de som deltar och presterar någorlunda resultat på proven. Nationella proven är samtidigt en bra bedömningsmall för lärarna att ha när de ska betygsätta eleverna. (Enheten för utbildningsstatistik, Skolverket, 2006-12-06)

Eftersom resultaten skiljer sig mycket åt mellan olika skolor ska vi också redovisa betygsstatistik för några olika skolor, och har då valt tre skolor som har liknande resultat som de skolor där eleverna i vår undersökning gått. Vi har alltså inte velat avslöja de intervjuade elevernas grundskolor, och därför valt tre andra skolor som ger ungefär samma bild av klassens skolbakgrund.

De 14 gymnasieeleverna som vi har intervjuat har gått på olika skolor under sin högstadietid. Sex stycken har gått på en skola som liknar Högsboskolan. Av dessa sex elever har två svens-

ka som modersmål och de resterande fyra eleverna har annat modersmål än svenska. Tre av de intervjuade som har svenska som modersmål har gått på en skola liknande Hovåsskolan. De resterande fem intervjuade har gått på en liknande skola som Hjällboskolan, varav två har svenska som modersmål och tre elever har annat modersmål än svenska.

I den högra spalten av tabell 1 redogörs det totala resultatet för alla elever i de tre nämnda skolorna som har gjort de nationella ämnesproven i alla kärnämnen, svenska, matematik och engelska i årskurs 9 och uppnått målen. I den vänstra spalten visas andelen av elever med annat modersmål än svenska. (Skolresultat över skolor i Göteborgs kommun 2006)

Andelen elever som uppnår målen i årskurs 9 på de nationella ämnesproven är lägre i de skolor som har en stor grupp elever med annat modersmål än svenska. De sju eleverna i vår intervjuundersökning som inte hade svenska som modersmål har gått som vi har nämnt ovan i skolor som liknar Högsboskolan och Hjällboskolan, alltså i skolor med hög andel elever med annat modersmål än svenska.

*Tabell 1: Andel elever som har uppnått målen i de nationella ämnesproven*

Skolor	Andel elever med annat modersmål än svenska	Andel elever som uppnått målen
Högsboskolan	23 %	62 %
Hjällboskolan	87 %	48 %
Hovåsskolan	8 %	86 %

I tabell 2-6 visas statistik för det nationella ämnesprovet i svenska, delprov C som gäller de tre skolor som liknar dem som de intervjuade eleverna gått i såsom, Högsboskolan, Hjällboskolan och Hovåsskolan (Grundskolan – Resultat på ämnesprov årskurs 9). Lagg märke till att vissa tabeller gäller elever som har svenska som modersmål och andra tabeller gäller elever med annat modersmål än svenska. (Hovåsskolan har dock ingen undervisning i ämnet svenska som andraspråk). *Provbetyg* står för det sammanlagda resultatet av alla tre delproven (A, B och C) i det nationella provet i svenska i årskurs 9. Detta betyg jämförs i tabellerna med betygsstatistiken för just delprov C (skriftlig produktion) som ju har störst relevans för vår undersökning. Av de tre skolor som tabellerna representerar har vi valt att även ha med resultat av ämnet svenska som andraspråk för Hjällboskolan och Högsboskolan.

Man bör förstås vara medveten om att det finns elever med annat modersmål än svenska som valt att läsa ämnet svenska (och inte ämnet svenska som andraspråk). (De elever som vi intervjuade hade samtliga gjort ett sådant val, se avsnitt 4.1.)

Tabell 2: Resultat från Hjällboskolan i ämnet svenska, 2006

Svenska	Antal elever	Antal elever som gjorde delprovet	Betygsfördelning (%)			
			G	VG	MVG	Ej nått målen
Provbetyg	13	12	33	58	8	0
Delprov C	13	12	42	58	0	0

Tabell 3: Resultat från Hjällboskolan i ämnet svenska som andraspråk, 2006

Svenska som andraspråk	Antal elever	Antal elever som gjorde delprovet	Betygsfördelning (%)			
			G	VG	MVG	Ej nått målen
Provbetyg	81	72	43	39	6	13
Delprov C	81	74	47	32	7	14

Tabell 4: Resultat från Hovåsskolan i ämnet svenska, 2006

Svenska	Antal elever	Antal elever som gjorde delprovet	Betygsfördelning (%)			
			G	VG	MVG	Ej nått målen
Provbetyg	173	171	33	57	9	1
Delprov C	173	171	42	50	7	1

Tabell 5: Resultat från Högsboskolan i ämnet svenska, 2006

Svenska	Antal elever	Antal elever som gjorde delprovet	Betygsfördelning (%)			
			G	VG	MVG	Ej nått målen
Provbetyg	55	55	47	40	9	4
Delprov C	55	55	51	33	11	5

Tabell 6: Resultat från Högsboskolan i svenska som andraspråk, 2006

Svenska som andraspråk	Antal elever	Antal elever som gjorde delprovet	Betygsfördelning (%)			
			G	VG	MVG	Ej nått målen
Provbetyg	11	10	50	20	10	20
Delprov C	11	11	45	27	9	18

Den typiska eleven i Hjällboskolan har alltså läst svenska som andraspråk och fått godkänt på delprov C. I Hovåsskolan, där alla läser ämnet svenska, är väl godkänt det vanligaste betyget. Den typiska eleven i Högsboskolan har också läst svenska, men endast fått godkänt betyg.

## 4 Teoretisk anknytning: andraspråksinläring

När man talar om andraspråksinläring är det viktigt att komma ihåg att detta är något som kan vara väldigt olika om man jämför två personer som båda har svenska som sitt andraspråk: ”Språkfärdighet i svenska är beroende av en hel rad olika faktorer som till exempel vistelsetid i Sverige, skolmiljö, bostadsområde, och framtidsplaner och inte bara vilka kamrater man umgås med” (Håkansson, 2003, s.75).

I vår undersökning vill vi alltså gå från en allmän bild av det typiska för andraspråksinläring till en bild av just en viss elevgrupp. I detta kapitel ska vi presentera forskning och statistik som ger den allmänna bilden sedan ska vi jämföra våra egna resultat med. Vi har letat efter forskning för var och en av våra tre frågeställningar. Kring vår första frågeställning som handlar om hur eleverna upplever sin egen provsituation har vi inte funnit någon relevant tidigare forskning. Vad gäller vår andra frågeställning som handlar om hur eleverna förstår skrivuppgifternas instruktioner ska vi referera en artikel av Ingegerd Enström i boken *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* som behandlar ordförråd och ordinläring (avsnitt 4.1). Vad gäller den tredje frågeställningen som handlar om hur eleverna lyckas lösa skrivuppgifterna ska vi presentera en forskningsrapport av Helena Andersson om språket i elevers uppgiftslösningar av det nationella provet i svenska (avsnitt 4.2). Först ska vi ringa in några allmänna förutsättningar för andraspråksinläring.

I boken *Svenska som andraspråk- mera om språket och inläringen*, *Lärobok 2* definierar Åke Viberg andraspråksinläring så här:

”Andraspråksinläring täcker olika fall då ett språk lärs in efter att ett annat språk redan etablerats. Åldersmässigt brukar en gräns dras vid ca 3 års ålder, även om argumenten för att förlägga gränsen just vid denna ålder inte är särskilt starka. Om inläringen påbörjas efter den åldern brukar man räkna med att det normalt rör sig om andraspråksinläring” (Cerú, 1994, s.18).

Att lära sig ett nytt språk kan för många vara spännande, medan det för vissa känns som ett stort hinder. För att kunna nå en inföddsnivå på språket krävs det mycket tid. Man kan räkna med att om ett barn kommer till ett nytt land när det är i åldern 5-7 år, kommer det att ta 2-5 år för barnet att uppnå en inföddsnivå på språket. Kommer barnet när det är i åldern 8-11, tar det normalt 3-8 år. Kommer barnet i åldern 12-15 år, kan det ta 6-8 år för att lära sig ett andraspråk som uppnår en inföddsnivå. Enligt vissa forskare är det ”omöjligt att uppnå en fullt inföddsnivå” för barn som börjar lära sig ett andraspråk efter trettonårsåldern, då det är en så kallad *kritisk period* i barnens andraspråksinläring. Detta kan bero på att puberteten, som då börjar för de flesta barn, påverkar språkinläringen negativt (Cerú, 1994, s.22, 67).

En 7-åring som har svenska som modersmål eller har lärt sig svenska innan treårsåldern kan ungefär 8000- 10 000 ord när de börjar skolan, vilket benämns som *basen* i språket som barnet bygger vidare på i skolan (*utbyggnad*). De barn som kommer i kontakt med sitt andraspråk i senare del av förskoleåldern eller i skolålder saknar denna bas. Det gör att dessa andraspråkselever har ett mödosamt arbete framför sig som går ut på att tillägna sig bas och utbyggnad samtidigt för att kunna komma ikapp elever med svenska som modersmål. Genom att få undervisning i svenska som andraspråk kommer eleven fortare att lära sig svenska språk-

ket, då undervisningen läggs på andraspråksinlärares nivå, inte på en inföddas nivå i språket (Cerú, 1994, s. 18-19, 35-36). Skolverkets statistik visar emellertid att få elever har tillgång till svenska som andraspråksundervisning, vilket innebär att det behövs god förståelse för andraspråktalares situation bland alla lärarna, liksom bland skolledare och ansvariga politiker (Hyltenstam & Lindberg, 2004, förord).

Monika Axelsson (2004) argumenterar för att andraspråks elever bör erbjudas modersmålsundervisning parallellt med andraspråksundervisningen. Forskningen visar nämligen, enligt Axelsson, att elever som får modersmålsundervisning har ett försprång i sitt tänkande och lärande. Ju fortare de tänker på sitt modersmål desto fortare kan de lära sig ett andraspråk. Samtidigt poängterar Axelsson vikten av att alla lärare bör ha kunskap om hur andraspråksinläring går till och detta gäller även modersmålslärarna (Axelsson 2004, s.518)

## **4.1 Andraspråksinläring och ordförståelse**

Ingerd Enström betonar i artikeln Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare (2004) hur viktigt det är att ha ett stort och välnyanserat ordförråd. För både infödda och andraspråkstalare är det nödvändigt att kunna begripa och uttrycka sig i olika kontexter och områden. Såväl läsförståelse som läshastighet ökar om orden är kända och man inte behöver gissa deras innebörd (Enström 2004, s.171, 183).

Enström klargör vilka tre olika kategorier av ord som är speciellt viktiga på en avancerad språkfärdighetsnivå: ämnesrelaterade ord, mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord. Om man utökar kunskapen om mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord, har man inhämtat det mest centrala ordförrådet (Enström 2004, s.173).

Även om man har ett begränsat ordförråd, kan man emellertid ofta läsa och förstå texter inom ett visst ämnesområde, om man läst mycket inom just detta, men man får då svårigheter att läsa och förstå andra texter inom andra ämnesområden och genrer (Enström 2004, s.174).

Vidare beskriver Enström om hur den lexikaliska kompetensen består av såväl det receptiva ordförrådet (regelrätt ordförståelse) som det produktiva ordförrådet (regelrätt ordanvändning). Det receptiva ordförrådet är mycket större än det produktiva ordförrådet. I receptiva positioner är det inte så viktigt att kunna ett ord fullkomligt, utan det räcker att ha en ungefärlig förståelse av ordets innebörd. I produktiva lägen däremot ställs högre krav på att man skall behärska många aspekter väl: stavning, uttal, grammatiska former, syntaktiska konstruktioner och kombinationsmöjligheter, liksom naturligtvis ordets betydelse (Enström 2004, s.177, 180-181).

Enström redogör för två väsentliga inlärningsmetoder - implicit och explicit ordinläring - som båda är viktiga för såväl första- som andraspråksinlärare. Explicit eller direkt undervisning är inte det enda sättet att lära in ett språk, utan en stor mängd av orden lärs in med hjälp av andra implicita/metoder, nämligen olika gissningsstrategier, slutledningar, input i form av textläsning eller talat språk där man kan möta orden upprepade gånger och sätta orden i sammanhang och sluta sig till okända ords betydelse utifrån kontexten.



När man lär sig sitt modersmål är man utsatt för oerhört enorma mängder av ord i innebördsrika kontexter vilket gör det möjligt att främst tillägna sig språket med hjälp av implicita strategier. Andraspråkstalare däremot har, menar Enström, mycket att vinna på en explicit undervisning som stöder utvecklingen av språkmedvetenhet. Enström anser att en inlärare i början av sina studier är mer beroende av lärare och kurslitteraturer (explicita metoder) för att bygga upp ett ordförråd, medan en inlärare på högre nivå har lärt sig att använda sig av gissningsstrategier (implicita metoder) på ett konstruktivt och kreativt sätt (Enström 2004, s.176-177, 179, 181, 182).

En lexikaliskt-semantisk undersökning av gymnasieelevernas uppsatser (Enström, 1996) visar att elever med utländsk bakgrund har felaktig verbanvändning som följer ett regelbundet mönster. De felvalda verben tillhör nämligen generellt samma semantiska fält, men eleverna har valt verben utan att veta i vilken relation till varandra verben står inom fältet: om verben är överordnande, underordnande eller sidoordnande (exempelvis: *darra* i stället för *skallra*, *dundra* i stället för *dunka*). Sådana fel tyder på att inläraren på avancerad nivå behöver vara uppmärksamma på hur närliggande betydelsemässiga ord kan skilja sig åt, när det gäller betydelseomfång, stilnivå, värdeladdning, dialekt, slang och så vidare (Enström 2004, s.190, 191, 193).

Enströms slutsats är att elever behöver en långvarig, stark och mångsidig kontakt med målspråket, för att åstadkomma en högre språkfärdighetsnivå och uppnå ett ordförråd som kan motsvara en infödd svensk talares. Inlärare måste höra mycket svenska, möta ord i naturlig kontext och läsa mycket. Så småningom kan man bli förtrogna med ett ords betydelser, användningsområden och kombinationspotential. Men detta arbete kräver ett mer medvetet och systematiskt arbete under kort tid. Man måste även förbättra sina gissningsstrategier av ordbetydelser i sammanhang och lära sig svenskans ordbildningsmönster. Inte minst gäller det att få mer förståelse av lexikonets inre struktur det vill säga att bygga upp sin ordkunskap genom att förstå ord i relation till andra ord med relaterade betydelser (Enström, 2004, s.193).

## **4.2 Andraspråksinlärning och skrivförmåga**

Syftet med Anderssons forskningsrapport om det nationella ämnesprovet i svenska (Andersson 2000) är att jämföra elevtexter skrivna av elever som läser ämnet svenska och elever som läser svenska som andraspråk. Vår analys skiljer sig från Anderssons undersökning genom att vi endast har analyserat elevtexter som är skrivna av elever som läst ämnet svenska oavsett om de har svenska som modersmål eller annat/andra modersmål än svenska. Anderssons analys har en kvantitativ infallsvinkel. Hon vill på så sätt visa en förhållandevis allmän bild av elevernas skrivförmåga och undersöka om det finns skillnader elevgrupperna emellan (andraspråkselever som valt svenska som andraspråk i skolan och modersmåls elever) (Andersson, 2002).

Andersson delar upp sin analys av elevtexter i följande åtta delar:

*Textlängd:* Antalet ord i elevtexterna har ingen betydelse för textens kvalitet, men har dock visat sig påverka elevens betyg vid bedömning av texten (Hultman & Westman 1977, s. 53).

*Ordlängd:* I det svenska språket används många enstaviga ord som oftast är korta. De längre orden är mer ovanliga och är oftast sammansättningar av olika grundord eller avledningar. Ett

varierat språk i en elevtext tyder på att eleven har ett stort ordförråd som är en förutsättning till att kunna sätta samman ord till nya och längre ord.

*Långa ord:* Ord som innehåller mer än sex bokstäver räknas som långa ord. En text som innehåller många långa ord tyder på ett bra innehåll med ett varierat språk (Hultman & Westman 1977).

*Ordvariation:* En text som består av varierande många ord håller högre kvalitet innehållsmässigt, enligt alla läro- och kursplaner i skolan.

*De vanligaste orden:* På denna punkt visas hur elevtexternas mest använda ord förhåller sig till ordens placering i *Nusvensk frekvensordbok*, där de mest använda svenska orden presenteras i frekvensordning.

*Ordklasser:* Genom att till exempel se hur frekvent eleven använder olika ordklasser i en text kan man urskilja generella och grundläggande språkliga drag. Exempelvis gör användningen av verb i stor utsträckning i en text att texten får en talspråklig stil.

*Stav- och skrivfel:* Läsarens förståelse och bedömning av en text innehållande många stav- och skrivfel påverkas oftast negativt.

*Meningar och makrosyntagmer:* Beräkning av meningslängd används oftast i språkliga undersökningar för att visa skillnader mellan olika texttyper, genrer och grupper av människor. (I denna del av analysen går Andersson även in på mer kvalitativa metoder: referensbindningar och direkt anföring).

Anderssons slutsats av den kvantitativa analysen av elevtexterna är att andraspråks eleverna inte når upp till samma nivå i språket som modersmåls eleverna. Andraspråks elevernas variation av ord i sina texter är betydligt lägre än eleverna med svenska som modersmål. Ordklassberäkningarna visar att andraspråks elevernas meningsbyggnad inte är så varierad. T.ex. är användningen av subjunktioner och konjunktioner är betydligt lägre för andraspråks eleverna. Även adjektiven är betydligt mindre använda av andraspråks eleverna jämfört med modersmåls eleverna. Detta tror Andersson kan bero på kulturella skillnader i hur innehållet i en berättelse skall vara. Det kan också enligt Andersson vara så att andraspråks eleverna i första hand får lära sig verb och substantiv som är de vanligaste ordklasserna. De lite mer ovanliga ordklasserna som adjektiv och adverb kan lätt glömmas bort då de endast är beskrivande ord till verb och substantiv. (Andersson, 2002).

Stav- och skrivfel har andraspråks eleven fler av i sina texter jämfört med modersmåls eleven, men de är så obetydliga att de inte påverkar förståelsen av textens innehåll enligt Andersson. Andraspråks eleverna skriver enligt Andersson i genomsnitt längre texter, det vill säga att deras texter innehåller fler ord än modersmåls eleverna. Anledningen till detta menar Andersson är: ”att de vill och vågar använda sig av svenska språket som ett medel att framföra sina tankar och idéer” (Andersson 2002, s. 75).

Hennes forskning är relevant, men som hon själv nämner krävs det ännu mer forskning kring de nationella ämnesproven i svenska i relation till elever med annat modersmål. Andersson framhåller att analysmetoder som är kvantitativa inte alltid är tillräckliga för att visa textens kvalitet (Andersson, 2002). Beskrivning av hur och varför vi använt oss av analysmetoden kvalitativ kontra kvantitativ kan ses i avsnitt 5.3.

## 5 Material och metoder

Stukát redogör i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) skillnaden mellan kvantitativa kontra kvalitativa studier. Skillnaderna är att den kvantitativa studien har sin bakgrund i det naturvetenskapliga området, såsom fysik, biologi, kemi, matematik med flera. Den är också ofta mycket formulerad och strukturerad och används ofta vid undersökningar av statistisk karaktär. Kvantitativa metoder är alltså bra för att ge en övergripande bild av t.ex. andraspråksinlärning.

Kvalitativa undersökningsmetoder utgår från ett hermeneutiskt synsätt som just uttrycker förståelse. Den tar hänsyn till hela resonemang och tillåter följdfrågor. En kvalitativ metod kan därmed t.ex. klargöra hur elever resonerar och varför de tycker och tänker på detta sätt. Den besvarar ofta frågorna hur, på vilket sätt och varför. Den här undersökningsmetoden används oftast inom human- och samhällsvetenskapen.

### 5.1 Valet av elever för intervjuerna

Vi bestämde oss för att intervjua elever som börjat gymnasiet höstterminen 2006. Anledningen var att de hade gjort det nationella provet i svenska i årskurs 9 terminen innan och fortfarande borde ha provet i färskt minne. Kontakter med kommunala gymnasieskolor (rektorer, lärare i svenska) togs för att få möjlighet att utföra intervjuer. Av de gymnasieskolor som kontaktades, var det endast en skola som gav oss möjligheten att utföra intervjuer med deras elever. Detta begränsade urvalet av informanter för vår uppsats. Intervjuerna utfördes slutligen vid en gymnasieskola, belägen i centrala Göteborg den 27 november 2006.

Eleverna som intervjuades går alla i samma klass och läser ett yrkesförberedande program. Intervjuerna skedde på skolan där eleverna går och vi fick tillgång till tre olika platser att sitta på och intervjua. Så när en elev var färdigintervjuad så sa de till nästa klasskamrat att gå till oss. Alla de 14 elever i klassen som var närvarande den dag intervjuerna skedde, intervjuades var och en för sig.

Målet var från början att intervjua 20 elever, varav tio med svenska som modersmål (fem flickor och fem pojkar) och tio med andra modersmål än svenska (fem flickor och fem pojkar). Det mål som vi hade satt från början för antal elever som skulle intervjuas uppnåddes dessvärre inte. I slutändan intervjuades totalt 14 elever varav sju elever med svenska som modersmål och sju elever med annat modersmål än svenska. Det visade sig att alla elever läst ämnet svenska i grundskolan och ingen hade läst ämnet svenska som andraspråk.

Det gemensamma för de intervjuade var att de alla hade uppnått betyget godkänt eller mer i ämnet svenska i årskurs 9.

Diagram 1 visar de 14 elever som intervjuades, deras kön och om de har svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska.

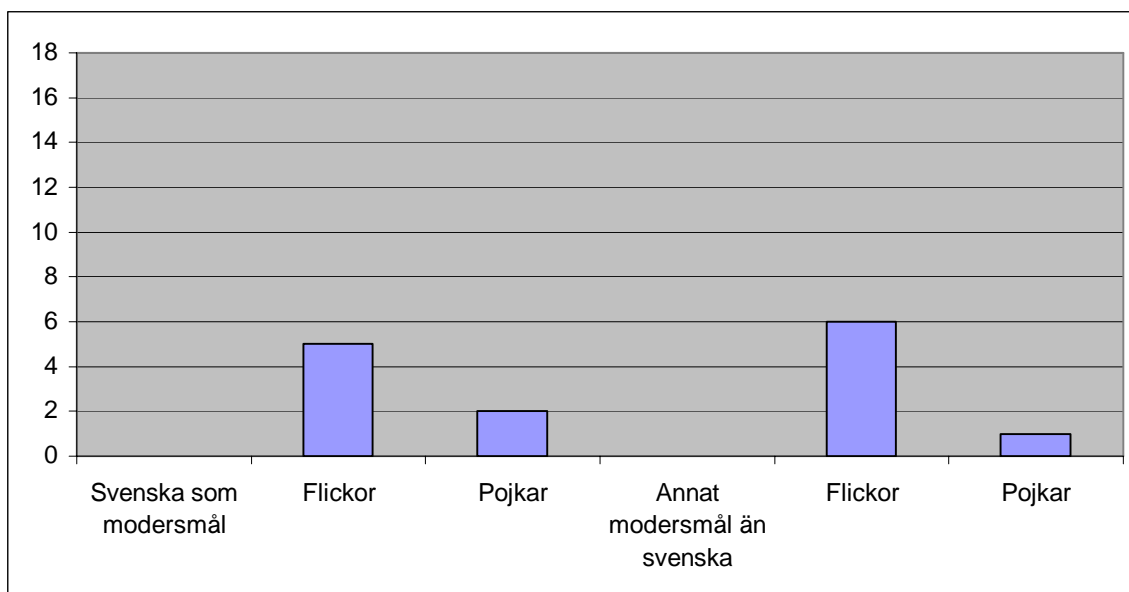


Diagram 1: Intervjudeltagare

Av de intervjuade har sju personer annat modersmål än svenska, varav sex stycken är flickor och en är pojke. Av de sju som har svenska som modersmål var det fem stycken flickor och två stycken är pojkar.

För att ge en bild av den elevgrupp vi intervjuade skulle man kunna säga att deras spridning på olika skolor motsvarade denna: Sex stycken elever på skolan som liknar Högsboskolan, tre stycken på skolan som liknar Hovåsskolan och fem stycken på skolan som liknar Hjällboskolan (jämför avsnitt 2.3).

## 5.2 Valet av intervju som metod

Till de individuella intervjuerna valdes öppna frågeställningar som gör att elevens tankar och synpunkter inte anpassas efter i förväg givna svarsalternativ. Vi kunde då få reda på elevens upplevelser av det nationella provet i svenska i årskurs 9. Intervjuerna gav oss alltså först och främst möjlighet att arbeta med vår första frågeställning (men också med vår andra, se nedan).

Valet av denna kvalitativa undersökningsmetod gjordes då vi ville få reda på elevernas svar på våra frågor och genom det ge oss en ökad förståelse hur de ser på det nationella provet i svenska i årskurs 9. Att välja de rätta frågorna för våra intervjuer var för att uppvisa validitet så att frågorna överensstämde med vår undersökning. Görs inte detta blir svaren oftast missvisande och syftet med vår undersökning hade blivit fel.

Intervjusvaren spelades in med hjälp av diktafoner, som sedan avlyssnades av var och en av oss. Vi skrev ner de fakta vi fått från intervjusvaren och träffades därefter för att analysera de svar vi fått och jämförde gruppens olika svar. De olika svaren grupperades beroende på om eleverna har svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska.

De två olika elevgruppernas svar jämfördes och sammanställdes. Analyserna är gjorda tillsammans utifrån de nedskrivna svaren som var och en av gruppens medlemmar gjort.

Reliabiliteten i vår undersökning bedömer vi som god på det viset att man borde få ungefär samma resultat om våra intervjufrågor ställdes på likadant sätt till samma elever. Vi har spelat in alla elevsvar med hjälp av diktafoner och kunde på så sätt avlyssna bandet om och om igen, så att vi inte missade viktiga argument som eleverna delgav oss. Vid några tveksamma fall har vi först efter gemensam diskussion kommit fram till en gemensam tolkning av enskilda intervjuvar, men vi menar alltså inte att detta i stort påverkar resultatets reliabilitet.

I en del av intervjun var vi intresserade av att få svar på om instruktionerna till texterna i det skriftliga delprovet C av det nationella provet i svenska i årskurs 9 var för svåra att förstå. Frågorna som handlar om detta formulerades utifrån vår egen skattning av olika uppgiftstexter och enskilda ord som var svåra att förstå. Här kombinerade vi alltså intervjumetoden med egen bedömning av hur svåra instruktionstexternas ord skulle kunna vara för eleverna. Svaren på de frågor som vi ställde om dessa ord gjorde det möjligt för oss att också arbeta med vår andra frågeställning.

Innan intervjuerna påbörjades förklarade vi för eleverna varför vi behöver deras intervjuvar (informationskravet) och att de kommer att förbli anonyma (konfidentialitetskravet), men att vår handledare och studiekamrater kommer att få läsa den. Att den även kommer att finnas på Universitetsbiblioteket som ett elektroniskt dokument (nyttjandekravet). Vi talade även om att vi skulle spela in intervjuerna med hjälp av diktafoner för att sedan lyssna av dem och analysera det materialet de gett svar på (samtyckeskravet).

Samtliga intervjufrågor finns som bilaga.

### **5.3 Valet av textanalys som metod**

För att också undersöka hur eleverna lyckats med delprov C frågade vi eleverna om deras provbetyg, men vi gjorde även analyser av elevtexter skrivna av sex av de elever som vi intervjuat. På så vis kunde vi arbeta med också vår tredje frågeställning (Hur klarade eleverna provets skrivuppgift? Hur slår de genomsnittliga betygsskillnaderna mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål igenom när man går in och undersöker just den här elevgruppen? Märks de typiska kvalitetsskillnader som tidigare forskning uppmärksammat?).

Vi valde ut tre elever med svenska som modersmål och tre elever med annat modersmål än svenska av de 14 elever vi intervjuade. Deras texter analyserades med en analysmetod hämtad från Andersson 2000 som har utfört olika analyser av texter skrivna av elever med svenska som modersmål och jämfört med texter skrivna av elever med annat modersmål än svenska (se avsnitt 4.2). Vi har inte gjort en likadan strikt kvantitativ analys som Andersson, men använt oss av några av analysvariablerna som vi sedan har kompletterat med bedömningsanvisningarna som är en vägledning för bedömning av elevtexter på nationella ämnesprovet i årskurs 9 i svenska och svenska som andraspråk (se avsnitt 3.2).

Som ytterligare stöd för analysen har vi använt Palmér & Östlund- Stjärnegårdh som i sin bok *Bedömning av elevtext* (2005) presenterar en analysmodell som är mycket lik bedömningsanvisningarna.

## 6 Resultat

I detta kapitel redovisas undersökningens resultat uppdelat på våra tre frågeställningar. I avsnitt 6.1 redovisas elevernas upplevelse av provsituationen så som de berättar om detta i intervjuerna. I avsnitt 6.2 redovisas elevernas ordförståelse så som den framgår när vi i intervjuerna frågar om ord i skrivuppgifternas instruktioner. I avsnitt 6.3 redovisas till sist dels elevernas betyg på delprov C, dels resultatet av våra elevtextanalyser. I de två första avsnitten redovisas de intervjuades svar uppdelade på olika frågor. Anledningen att redovisa svaren så är att läsaren enklare ska kunna se om det finns några eventuella skillnader mellan eleverna med svenska som modersmål och eleverna med ett annat modersmål än svenska.

### 6.1 *Elevernas upplevelse av provsituationen*

*Vad kommer du ihåg från nationella provet i svenska i årskurs 9?*

Vi ställde i intervjuerna inledningsvis en helt öppen fråga om vad eleverna kom ihåg av provet, för att få en tillbakablick på de intervjuades upplevelser från det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9. Nedan finns olika synpunkter och citat som belyser de intervjuades erfarenheter.

En pojke med svenska som modersmål sa att: *”Alla sa att det var görsvårt, men jag tyckte att det var lätt”*. Några av de intervjuade uttryckte att de hade hört av elever som hade gjort det nationella provet i svenska i årskurs 9 året innan, alltså år 2005 att provet hade varit svårt. Det finns en oro för att skriva ett dåligt resultat på provet, då eleverna är medvetna om att provet påverkar deras slutbetyg i ämnet svenska som i sin tur kan påverka intagningen för vidare gymnasiestudier.

En flicka med annat modersmål än svenska uttryckte sig på följande vis: *”Jag trodde att det skulle vara mycket svårare. Det är viktigt att läsa texterna jättenoga och tänka om, skriva spontant och så enkelt som det går”*.

Svaren gav också en bild på hur olika förberedelserna inför provet kan se ut. En pojke och en flicka med svenska som modersmål berättade att de arbetat mycket med olika texttyper och de kände sig väl förberedda inför det nationella provet i svenska.

Svaren ger prov på mycket olika inställningar till provsituationens krav. Vissa av eleverna som vi intervjuade tyckte att det hade varit jobbigt att skriva så mycket, medan andra tyckte att det var en fördel att få skriva så mycket.

Vi uppfattade att merparten av elever med annat modersmål än svenska var mer nervösa inför delprov C i det nationella provet i svenska i årskurs 9. En allmän bild av det nationella provet i svenska är att det är svårt och många känner sig nervösa inför provet. Men en synpunkt som återkom var att provet inte var så riktigt så hemskt som man trott!

*Skrev du mycket under din högstadietid och i så fall vad?*

Tanken med frågan var att ta reda på om de intervjuade tyckte att de hade fått öva mycket på sitt skrivande i olika genrer.

Alla svar vi fick på frågan var mycket positiva. Det märktes att eleverna skrivit mycket under sin högstadietid. Det intervjudeltagarna inte verkar vara medvetna om är att de flesta av dem inte kunde skilja mellan de olika genrer som vi frågade efter. Recension, berättelse och novell hade alla som intervjuades fått skriva under högstadietiden. Vissa hade även skrivit insändare och krönika, men många visste inte vad krönika eller insändare var.

Av svaren från denna fråga kunde vi emellertid inte urskilja någon skillnad mellan elevgrupperna.

*Förklarade läraren vad och hur du skulle skriva de olika texterna?*

Tanken med denna fråga var att få reda på hur förberedda de intervjuade upplevde att de varit inför det skriftliga delprovet C. Om deras lärare i ämnet svenska i årskurs 9 hade undervisat dem i hur olika texter skall skrivas utifrån olika genrer.

De flesta sa att de hade haft bra lärare i svenska i årskurs 9 som hade förklarat hur de intervjuade skulle skriva olika texter. De ordknappa svar vi fick på denna fråga kan bero på att vår frågeformulering var ställd som en ja eller nej - fråga.

- En flicka med svenska som modersmål svarade på frågan som att:  
”Ja, hon sa hur hon ville ha de olika texterna men inte varför.”
- En flicka med annat modersmål sa att:  
”Vår lärare var väldigt bra och ville att alla skulle förstå hur vi skulle skriva.”

*Tyckte du att tiden räckte till?*

Av de 14 intervjuade var det 11 av eleverna som tyckte att tiden på 160 minuter räckte till. Resterande tre av eleverna hade behövt ha mer tid på sig för att hinna skriva och gå igenom det de skrivit innan inlämning.

Svaren på denna fråga överraskade oss. Tiden verkade inte vara en avgörande faktor vad det gäller de två elevgruppernas prestationer på det skriftliga delprovet C, åtminstone inte vad det gäller vad de nu i efterhand minns av hur de upplevde situationen. Vi hade innan intervjuerna gjordes antagit att elever med annat modersmål än svenska skulle behöva mer tid på sig. Detta stämde inte med elevernas egna uppfattningar då 11 av de intervjuade svarade att tiden räckte till. Av de tre tillfrågade som tyckte att de hade behövt mer tid på sig var det två som hade svenska som modersmål och en med annat modersmål än svenska, vilket återigen pekar på att vår undersökning inte visar några skillnader mellan elevgrupperna. De tre eleverna som uttryckte i intervjuerna att tiden inte var tillräcklig, delgav oss i intervjuerna att ha varit nervösa inför provet. Utifrån deras intervjusvar antar vi att nervositeten inför provet kan ha påverkat att de har känt sig stressade och därmed inte har hunnit utföra skrivuppgiften så som de skulle ha velat.

## 6.2 Elevernas förståelse av skrivuppgifternas instruktioner

I delprov C i 2006 års nationella prov i svenska i årskurs 9 är det fyra uppgifter att välja mellan och skriva utifrån. När vi utarbetade intervjufrågorna tittade vi på de olika instruktionerna. Vi trodde att den första skrivuppgiften, ”Vändpunkt”, skulle vara svår för elever med annat modersmål än svenska på grund av att instruktionen innehöll flera ord som vi skattade som svåra.

Innan vi redovisar resultatet av de frågor som gällde elevernas förståelse finns det alltså anledning att visa vilka uppgifter eleverna faktiskt valde. Diagrammet nedan visar en sådan sammanställning av vad eleverna valt för texter:

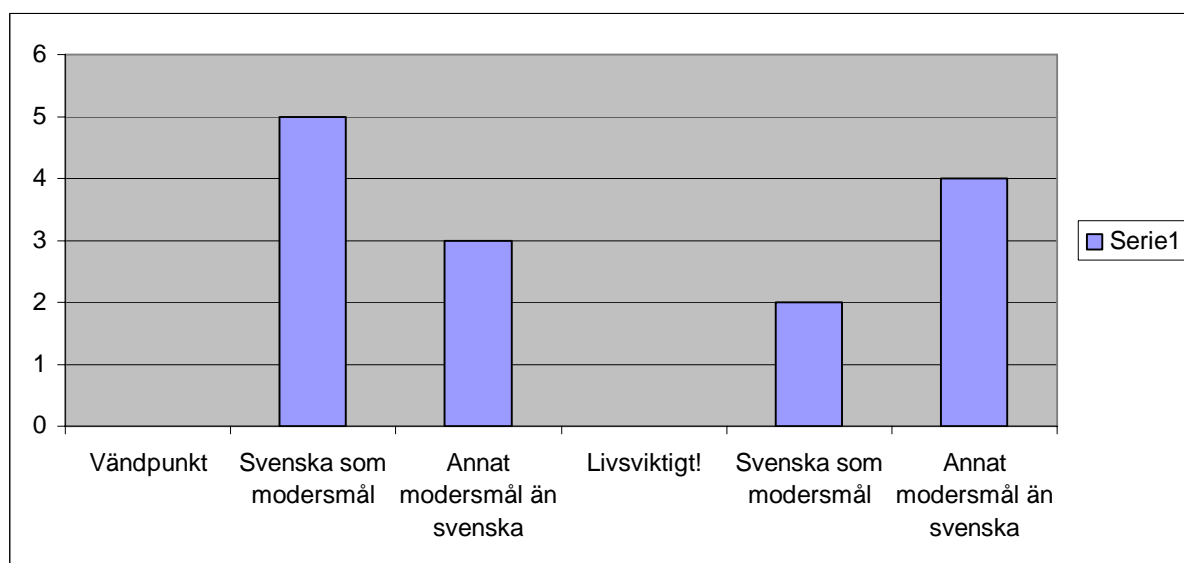


Diagram 2: Elevernas val av skrivuppgift

Vår hypotes om att uppgiften ”Vändpunkt” skulle undvikas visade sig alltså felaktig. De elever som vi intervjuade med annat modersmål än svenska valde ”Vändpunkt” och ”Livsviktigt!”. Elever med svenska som modersmål valde samma två uppgifter.

Den andra texten som vi själva bedömt som svår (Ensam är inte alltid stark!), hade ingen av de intervjuade valt att skriva utifrån. Därför kommer vi inte att gå djupare in på resultatet kring den texten. Vi redovisar däremot de intervjuade elevernas förståelse för de ord som vi valt ut (se tabell 8).

När det framkom att ”Vändpunkt” var en så populär uppgift, gick vi tillbaka till instruktionen och analyserade den ytterligare och kunde då se att eleverna utifrån de tre första raderna hade kunnat tyda vad som krävdes av dem, och t.ex. välja att skriva en berättelse.

Instruktionen till ”Vändpunkt” lyder så här (orden vi markerat med fetstil är ord vi frågat om, se tabell 7):



”En händelse kan vara stor och **livsavgörande** för en person men verkar **obetydlig** för andra. Det kan gälla en flyttning, en förlust, att man måste ha tandställning – eller – att ha ställt upp i en tävling, börjat med en ny sport, uppträtt för publik, läst en fantastisk bok och mycket annat. Tidskriften Tänk om! ger ut ett **temanummer** om livsavgörande händelser i människors liv. Du har något att skriva om. Du får själv välja den **genre** som passar – kanske berättelse eller **krönika**.” (Skolverket, *Det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan år 9 och specialskolan år 10*, 2006)

Denna text fick eleverna läsa innan vi frågade efter betydelsen av fem av orden.

### 6.2.1 Elevernas förståelse av ord i instruktionen till Vändpunkt

Urvalet av de fem orden från texten ”Vändpunkt” är gemensamt valda av gruppen utifrån vad forskning anser är svårt för en andraspråkselev att förstå innebörden av. Orden är alltså *livsavgörande*, *obetydlig*, *temanummer*, *genre* och *krönika*. *Genre* och *krönika* kan vara svåra ord att förstå eftersom de är ämnesrelaterade ord (se avsnitt 4.1) för journalistik eller textvetenskap. Två av de andra orden, *temanummer* och *livsavgörande* valde vi för att två av uppsatsgruppens medlemmar som har annat modersmål än svenska ansåg att de under sin svenska som andraspråks-inläring uppfattade sammansatta ord som svåra ord, eftersom sammansättningar av ord är uppbyggda av antingen grundord eller förled och efterled. Ordet *obetydlig*, bedömdes som svårt eftersom det är en avledning som ändrar betydelsen av ordet helt och hållet (se Enström, 2004, s. 187 och 189). De tre sistnämnda orden bedömer vi dessutom svåra för att de är mindre frekventa, även om de är ämnesoberoende.

Vi kunde inte se någon skillnad mellan elevernas kunskap om dessa ord i relation till om eleven har svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska. Alltså visade även detta resultat att våra förväntningar på resultatet inte stämde med den bild vi från början utgick ifrån. Inte heller för de resterande orden fanns några skillnader mellan de två elevgruppernas förståelse kring orden.

Tabell 7: Elevernas förståelse av fem av orden i instruktionen till Vändpunkt

Nyckelord	Flickor med svenska som modersmål	Pojkar med svenska som modersmål	Flickor med annat modersmål än svenska	Pojkar med annat modersmål än svenska
Livsavgörande	5	2	6	1
Obetydlig	5	2	6	1
Temanummer	2	1	4	
Genre	1	1	1	
Krönika	1	1	1	

Tabell 7 visar antalet elever som kunde förklara innebörden av vart och ett av de utvalda orden, samt deras kön och om de har svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska.

Som vi nämnt tidigare innehöll de valbara texterna ett flertal nyckelord som eleverna fick förklara på intervjuerna. Även om de flesta av eleverna inte kunde nyckelorden *genre* och *krönika* har de ändå valt texten Vändpunkt. Dessa två nyckelord stod i slutet av instruktionen

till texten. De två orden *livsavgörande* och *obetydlig* kunde alla de intervjuade betydelseerna av och hälften kunde förklara vad ett *temanummer* är. De enklare orden stod i de tre första raderna i instruktionen till texten, vilket antagligen gjorde det lättare för eleverna att förstå hur de skulle skriva och vad de skulle skriva om.

Det finns ingen märkbar skillnad mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska när det gäller ordförståelse. Dessutom är det intressant att trots att de flesta av de intervjuade inte kunde förklaringen till de två viktiga orden i instruktionen (*genre* och *krönika*), lyckades de ändå att klara av uppgiften och få betyget godkänt eller mer (se avsnitt 6.3).

I det följande kommenteras resultatet för vart och ett av de fem orden vi frågade om i denna instruktion.

### *Livsavgörande*

De intervjuade gav djupa förklaringar till ordet *livsavgörande* som alla kunde betydelsen av. Förklaringarna gavs utifrån egna livssituationer som de relaterar till sitt eget liv. Detta visar enligt oss på att de reflekterat över betydelsen av det här ordet.

En flicka med annat modersmål än svenska, satte in ordet i ett typiskt sammanhang: "*När man tar ett beslut i livet som är livsavgörande.*" Elevens förklaring på ordet *Livsavgörande* ansåg vi vara en konkret betydelse som är lätt för de flesta att förstå.

Två pojkar med svenska som modersmål förklarade ordet *livsavgörande* ur två olika dimensioner: Den ena pojken sa följande: "*Jag skrev om min flytt från Eskilstuna hit till Göteborg och om hur det skulle vara livsavgörande för mitt liv framöver.*" Förklaringen av ordet för den här eleven kan vi tycka är väldigt livsavgörande. Han genomgår en stor förändring i livet som kommer att påverka hans framtida liv både positivt och negativt. Kanske positivt att våga ta ett så stort steg så tidigt i livet genom att flytta och lämna familj och vänner. Negativt för honom själv är förmodligen att ensamheten från början kan vara svår att bära och att inte veta vad som väntar honom i hans nya liv. Den andra pojkens förklaring på ordet var: "*Livsavgörande har med död och liv att gör.*" Denna förklaring är dock inte lika självupplevd som den första pojkens förklaring till ordet, men eleven har ändå förstått innebörden av ordet *livsavgörande*.

Två flickor med svenska som modersmål beskrev ordet på följande sätt: "*Det som kommer att hända framöver i livet, som påverkar livet.*" och "*Det är någonting som gör att ens liv kan förändras.*" Dessa två förklaringar som gavs av de två flickorna visade att de har förstått innebörden av ordet.

### *Obetydlig*

Också ordet *obetydlig* kunde alla elever förklara innebörden av.

En elev med svenska som modersmål beskrev ordet så här:

*"Att man inte bryr sig så mycket. Att det var obetydligt för mig att lämna kompisar och mamma när jag flyttade hit eftersom flytten hit var livsavgörande och viktig för mig"*

### *Temanummer*

Sju av de intervjuade eleverna kunde definitionen av ordet *temanummer*. Ordet *tema* är säkerligen välbekant för eleverna eftersom det är ett flitigt använt ord i skolans värld. Det som förmodligen komplicerar är att det är ett sammansatt ord av *tema* och *nummer* och med stor sannolikhet skulle alla elever kunna innebörden av ordet om *tema* stod separat.

En pojke och en flicka med svenska som modersmål sa: ”Att om en tidning har ett temanummer så handlar det om olika saker, olika gånger.” och ”Tema är ett speciellt ämne som temanumret handlar om.” De här två förklaringarna tyder på att eleverna ifråga verkligen förstått ordets betydelse.

### *Genre*

Ordet *genre* var det endast tre av de 14 intervjuade som kunde förklara betydelsen av. Detta borde ha ställt till problem för dem att förstå instruktionen till texten och utföra skrivuppgiften korrekt. Vi har i tidigare avsnitt i arbetet påpekat att eleverna ändå bör ha förstått instruktionerna och därefter utfört uppgiften så att de uppnått betyget godkänt eller mer. Även om få av de intervjuade kan innebörden av ordet *genre* har de ändå lyckats att klara av skrivuppgiften. Frågan vi ställer oss i samband med detta är: Kan det vara så att de intervjuade har kunnat förstå innebörden av ordet *genre* eftersom ordet inte stod för sig själv utan var med i ett sammanhang i textinstruktionerna? Exempel på detta var att en flicka med annat modersmål än svenska sa i intervjun att ”Jag förstår ordet men kan inte sätta ord på det”.

De här förklaringarna nedan är de tre vi bedömt som godkända:

- ”Det betyder område, ämnesområde.”
- ”Genre är en speciell stil.”
- ”Det är väl typ hur ska man säga, det är väl så här, skräck eller romantik.”

### *Krönika*

Kommentarer som eleverna gav till frågan om skrivande på högstadiet (se 5.2) var att de bland annat skrivit recension och krönika, men nu kunde de inte förklara vad ordet *krönika* betyder. Antagligen berodde detta på att de stött på ordet *krönika* utan att riktigt förstå det. En del elever kan faktiskt ha arbetat med krönikeuppgifter utan att bli tillräckligt medvetna om vad detta är för genre.

- En pojke med svenska som modersmål förklarade ordet så här:  
”Krönika är i jämförelse med insändare mer informerande och är inte skriven av en vanlig person utan skrivs av till exempel en journalist.”

## 6.2.2 Elevernas förståelse av ord i instruktionen till *Ensam är inte alltid stark!*

I tabellen nedan redovisas elevernas förståelse av de ord vi frågade efter i den andra uppgiftsinstruktionen.

Tabell 8: Elevernas förståelse av fem av orden i instruktionen till *Ensam är inte alltid stark!*

Nyckelord	Flicka med svenska som modersmål	Pojke med svenska som modersmål	Flicka med annat modersmål än svenska	Pojke med annat modersmål än svenska
Styrka	5	2	6	1
Samarbete	5	2	6	1
Gemenskap	2	1	4	
Ideellt		1		
Sammanhållning	5	2	6	1

Valet av svåra ord till instruktionen *Ensam är inte alltid stark!*, gjordes utifrån liknande övervägande som vi redogjort för tidigare (se 6.2.1). Ordet *styrka* ansåg vi var svårt för att ordet har fler betydelser beroende på i vilket sammanhang det används. När det gäller ordet *ideellt* ansåg vi det vara svårt för att det inte används i vardagliga situationer (*mindre frekvent vardagligt ord*), alltså kan uppfattas som ett obekant ord för elever när de läser instruktionerna (Enström, 2004, s.173). De resterande orden, *sammanhållning*, *gemenskap* och *samarbete* är tre ord som lätt kan förväxlas med varandra när de står i en och samma instruktion. Dessa tre ord är extra svåra att tyda innebörden av på grund av deras abstrakta innebörd (se också Enström & Holmegaard, 1994).

Innan vi utförde intervjuerna hade vi valt två texter av fyra som vi bedömde innehålla de svåraste nyckelorden i textinstruktionerna. Efter att ha utfört intervjuerna fick vi veta att ingen av eleverna hade valt denna text (*Ensam är inte alltid stark!*) att skriva om i skrivuppgiften i det nationella provet i svenska i årskurs 9. Samtidigt vill vi redovisa resultaten av svaren vi fick av de intervjuade till denna text för att framhäva svårigheterna med att förstå de svåra ord som används i textinstruktionerna till skrivuppgift C. Vi ville få en uppfattning om de svåra orden komplicerade förståelsen av textinstruktionerna för elever med annat modersmål än svenska jämfört med elever med svenska som modersmål, vilket som vi nämnt tidigare i vår undersökning inte visade på några skillnader de två elevgrupperna emellan.

Vi har jämfört textinstruktionernas svåra ord ("Vändpunkt" och "Ensam är inte alltid stark!"). Det vi har kommit fram till är att textinstruktionen till skrivuppgiften *Vändpunkt* innehåller fler nyckelord (*genre*, *krönika* och *temanummer*) som är svåra för de intervjuade eleverna att förklara innebörden av i jämförelse med textinstruktionen till texten *Ensam är inte alltid stark!* som innehåller två svåra nyckelord, nämligen *ideellt* och *gemenskap*. Ändå har alla de intervjuade valt att skriva om antingen *Vändpunkt* eller *Livsviktigt*. Vi tror att tolkning av rubrikerna på texterna kan påverka elevernas val. Textrubriken *Ensam är inte alltid stark!* ger enligt oss en indikation på att vara ensam, vilket uppfattas som ett känsligt och negativt fenomen för alla människor och är inget som någon vill uppleva och framförallt inte skriva om.

Här nedan redovisar vi olika citat de intervjuade har gett uttryck för utifrån nyckelorden *styrka, samarbete, gemenskap, ideellt* och *sammanhållning*.

### *Styrka*

En flicka med svenska som modersmål tyckte att ordet stod för:

*"Man får vilja och kraft att fortsätta".*

En flicka med annat modersmål än svenska sa att:

*"För mig är styrka, när man hur svårt det än är ska försöka och hålla sig stark och alltid göra sitt bästa."*

En flicka med svenska som modersmål gav sin version av ordet:

*"Det kan både vara mental/psykiskt och fysisk styrka, man kan vara både stark i kroppen och i hjärnan."*

En annan flicka med svenska som modersmål uttryckte följande:

*"Att man har bra självförtroende och är trygg i sig själv."*

### *Samarbete*

Pojke med svenska som modersmål gav sin tolkning:

*"Att man arbetar tillsammans och inte själv."*

Flicka med annat modersmål än svenska sa:

*"Det är när man är i en grupp och ska försöka så gott det går tillsammans."*

### *Gemenskap*

Flicka med svenska som modersmål tyckte att ordet betydde:

*"Att man har gemensamma intressen."*

En pojke med svenska som modersmål beskrev ordet:

*"När man har samma intressen med andra."*

En annan flicka med svenska som modersmål gav följande tolkning:

*"Man kan umgås med andra människor om man har samma intressen."*

### *Ideellt*

Pojke med svenska som modersmål sa att:

*"En tränare i fotboll arbetar utan lön och det är att jobba ideellt."*

### *Sammanhållning*

Pojke med svenska som modersmål gav följande förklaring:

*"Att man i en grupp arbetar med varandra och inte emot varandra."*

En flicka med annat modersmål än svenska sa:

*”Det är väl, när man håller samman som till exempel i en grupp. Att man ska i gruppen hålla ihop för att det ska fungera.”*

En flicka med svenska som modersmål tolkar ordet så här:  
*”Hålla ihop i en grupp och bestämma tillsammans.”*

Sammanfattningsvis kan vi alltså säga att vi inte funnit några skillnader vad det gäller ordförståelse mellan den grupp elever som har svenska som modersmål och den grupp elever som har annat modersmål. När vi senare i intervjun frågade eleverna om eventuella förslag till förändringar var det emellertid fyra av de sju eleverna med annat modersmål än svenska som ändå tyckte att det användes för svåra ord i instruktionen och menade att provet vore enklare om det istället användes mer vardagliga ord i instruktionerna.

## **6.3 Elevernas lösningar av skrivuppgifterna**

### **6.3.1 Elevtexternas betyg**

Vi frågade om de intervjuades betyg på det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9, samt deras slutbetyg i ämnet svenska i årskurs 9 för att sedan kunna jämföra resultaten mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska.

Vi var även intresserade av att veta hur mycket resultatet av det nationella provet påverkade deras slutbetyg i svenska i årskurs 9 för att utläsa om betygen följer varandra eller inte. Slutbetyg skall ju ges utifrån vad eleven har presterat i ämnet svenska under hela årskurs 9.

Två elever med svenska som modersmål fick lägre slutbetyg i svenska än de fick i nationella provet. En av de eleverna som fick sänkt slutbetyg berättade att de flesta eleverna i hennes skola som skulle göra nationella provet hade fått tillgång till provet på Internet och laddat ner det innan provet offentliggjordes. Eleven hade ingen uppfattning om hennes lärare visste om att eleverna på skolan hade kunnat ladda hem det nationella provet i svenska i årskurs 9 innan provdagen. Denna elev skrev VG+ på provet men fick slutbetyget G. Här ser vi ett bra exempel på hur läraren bedömt eleven, nämligen genom att se helheten av elevens totala prestationer under terminen och gett henne ett betyg därefter. Detta visar att läraren har använt sig av det nationella provet som ett bedömningsunderlag för att kunna sätta ett slutbetyg. Av de intervjuade eleverna med annat modersmål än svenska var det endast en elev som hade fått högre slutbetyg jämfört med nationella provet i svenska i årskurs 9.

Efter att ha studerat båda gruppernas betyg (betyg på hela nationella ämnesprovet i svenska och elevernas slutbetyg i svenska) har vi inte kunnat se någon skillnad beroende på om man har svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska.

Tabell 9 och 10 visar en sammanställning av de intervjuades betyg i nationella provet samt slutbetyg i svenska i årskurs 9, 2006

Tabell 9: Betyg för elever med svenska som modersmål

	Nationella provet i svenska i årskurs 9	Slutbetyg i svenska i årskurs 9
Flickor	VG+	G
	VG+	VG
	VG	VG
	MVG	MVG
	MVG	VG
Pojkar	G	G
	G	G

Tabell 10: Betyg för elever med annat modersmål än svenska

	Nationella provet i svenska i årskurs 9	Slutbetyg i Svenska i årskurs 9
Flickor	G	G
	G	G
	G	VG
	VG+	VG
	VG+	VG
	MVG	VG
Pojkar	G	G

De sex eleverna som vi intervjuade som har gått på liknande skola motsvarande Hjällboskolan hade uppnått målen för godkänt betyg eller högre på det nationella provet i svenska i årskurs 9. Av de sex eleverna har två elever svenska som modersmål och de resterande fyra eleverna har annat modersmål än svenska. Samtidigt visar tabellerna att de flesta av eleverna i den skolan läser svenska som andraspråk, vilket inte våra intervjuade hade gjort. Det vanligaste betyget på det nationella provet i svenska i Hovåsskolan är VG. Våra intervjuade som har gått på liknande skola som Hovåsskolan har uppnått betyget G eller högre. De tre eleverna har alla svenska som modersmål. De elever vi intervjuade som har gått på liknande skola som Högsboskolan hade flertalet fått VG. Detta trots att statistiken visar att de flesta elever på Högsboskolan fått betyget G. Här var det fem elever varav två har svenska som modersmål och de resterande tre eleverna har annat modersmål än svenska.

Av de 14 elever som vi intervjuade, var tre pojkar och alla dessa hade fått G på det nationella provet såväl som slutbetyg i svenska i årskurs 9. De flesta av flickorna däremot hade fått VG. Flickor läser betydligt mer än pojkar. Genom att läsa gynnas skriftspråket. Detta bidrar i sin tur till att flickor är skickligare på att skriva än pojkar och därmed gynnas flickorna i den skriftliga produktionen av delprov C (det skriftliga delprovet).

### 6.3.2 Analys av elevtexter

Vi har valt att analysera elevtexter för att undersöka hur några av eleverna lyckats med sina skrivuppgifter, och eventuellt kunna koppla detta till huruvida de har svenska som modersmål. Var och en av de sex texterna är alltså skrivna av elever som vi har intervjuat. Tre stycken av elevtexterna är skrivna av elever med svenskt modersmål (text 1-3) och de tre resterande (text 4-6) är skrivna av elever med annat modersmål än svenska. Elevtexterna är analyserade efter den modell som använts av Helena Andersson (2000) och är presenterad tidigare i uppsatsen (avsnitt 4.2), vilket gör det möjligt att jämföra med hennes resultat. Det som skiljer vår analys från Anderssons är att vi har inte valt att redovisa resultatet kvantitativt på grund av att vi inte har haft tillgång till lika stort analysmaterial som Andersson. Dessutom har vi använt bedömningsanvisningarna för nationella provet i årskurs 9 i svenska/svenska som andraspråk.

En av de elevtexter som skrivits av en elev med svenska som modersmål, är betygsatt med betyget väl godkänd (text 1) och de andra två texterna (text 2 och 3) har fått godkänt betyg. Vi har börjat vår analys med att räkna antal ord som eleven använt i sin text, detta är gjort för att det visar sig att betygen ofta blir högre på texter som innehåller många ord (Hultman & Westman 1977, s.53). Efter det har vi observerat om eleverna använder sammansatta ord i sina respektive texter och i så fall hur ofta det förekommer. Vi har även observerat mängden adjektiv eleven använder i sin text, samt stav- och skrivfel. För att kunna utföra detta har vi använt oss av några punkter av Anderssons analys såsom: *Textlängd*, *Ordlängd*, *Långa ord*, *Ordvariation*, *Ordklasser* och *Stav- och skrivfel*. Slutligen har vi använt oss av bedömningsunderlaget för nationella provet i svenska i årskurs 9. Bedömningsunderlaget som vi har redovisat tidigare i uppsatsen innefattar ju följande punkter: *Kommunikativ kvalitet*, *Innehållslig kvalitet*, *Sammanhang och uppläggning*, *Språklig kvalitet* och *Skrivregler* (Skolverket, *Bedömningsanvisningar för Svenska/Svenska som andraspråk*, 2007, s.24).

Två av eleverna med svenska som modersmål har valt att skriva om ett av textalternativen som var *Livsviktigt!* (text 1 och 2) och den tredje eleven har skrivit om ett annat alternativ som är *Vändpunkt* (text 3).

*Text 1: Livsviktigt (betyg: VG). Elev med svenska som modersmål*

Den första texten som har fått betyget väl godkänd består av 473 ord. Den här eleven har använt 75 stycken verb i sin text, vilket utgör ungefär 16 % av textens sammanlagda antal ord. Eleven har valt att skriva utifrån textalternativet *Livsviktigt!*. I texten kan vi urskilja att eleven använder många adjektiv. Adjektiv som eleven använder är dock av liknande slag och hela tiden återkommande i texten: *jättesnälla*, *jättekul* och *jättebra*. Eleven har en medvetenhet om mottagaren och texten har ett klart syfte och ett intressant innehåll. Texten följer en klar struktur med ett varierat ordval. Eleven tillämpar det svenska skrivreglerna bra, har få formella fel och behärskar styckemarkeringar i sin text. Denna elev använder sig mycket av hjälpverb såsom till exempel *har*, *kan* och *var* och gör det på ett korrekt grammatiskt sätt.

*Text 2: Livsviktigt (betyg: G). Elev med svenska som modersmål*

Den andra elevtexten som har fått betyget godkänd är också den skriven utifrån textalternativet *Livsviktigt!*, där instruktionen är att: *Skriv ditt kapitel om vad som är viktigt just för dig* (Skolverket, 2005). Denna elev har använt 353 ord i sin text varav 42 stycken verb, vilket utgör ungefär 12 % av textens totala antal ord. Användningen av adjektiv är betydligt färre än



texten som är betygsatt med väl godkänd (text 1). Eleven försöker att anpassa sin text till läsaren, men håller inte fokus på syftet, vilket gör texten rörig och mindre intressant för läsaren. Texten känns som en upprepning hela tiden, då eleven nästan alltid börjar ny mening med alternativen *Det finns* och *Det här*. När det gäller den *inhållsliga kvaliteten* uppnår eleven ingen trovärdighet för läsaren. Texten innehåller inte många detaljer som styrker och fördjupar berättelsen. Eleven använder sig av ett enkelt skriftspråk och har inte många längre ord i sin text. Eleven följer inte riktigt instruktionen för *Livsviktigt!* eftersom eleven inte lyckas redogöra för det som instruktionen för textalternativet kräver. Eleven behärskar stavning och användning av skiljetecken men har däremot ingen styckeindelning.

*Text 3: Vändpunkt (betyg: G). Elev med svenska som modersmål*

Den sista elevtexten vi analyserat av elever med svenska som modersmål innehåller 440 ord, det vill säga nästan lika många som den första texten (text 1). Eleven har använt 79 olika verb i sin text, vilket är ungefär 18 % av textens totala antal ord. Denna elev har valt att skriva sin text utifrån textalternativet *Vändpunkt*. Texten är mycket personligt skriven, vilket följer textalternativets instruktion, då det kräver att man skriver om något stort och livsavgörande som har hänt för en person. Trots detta tappar eleven fokus i texten då denna efter att ha börjat skriva en bra och intressant inledning byter ämne, vilket gör att texten saknar en röd tråd. Den här eleven använder fler adjektiv i sin text än föregående elev, men på grund av det plötsliga ämnesbytet får texten inte en djup och beskrivande känsla som oftast användningen av fler adjektiv i en text kan ge. Vi ser vidare att denna elev har svårigheter med att hålla sig till rätt tempus. Eleven börjar sina meningar med stor bokstav och avslutar meningen med punkt, vilket är alldeles korrekt. Skribentens brister i skrivreglerna är att denna inte behärskar skiljetecken såsom kommatecken och har stora brister i sin stavning, framförallt när det gäller dubbelteckning av konsonanter.

Vi går nu över till analysen av de tre elevtexter som är skrivna av elever med annat modersmål än svenska (text 4-6) som vi alltså analyserat på samma sätt som de texter som är skrivna av elever med svenska som modersmål.

*Text 4: Vändpunkt (betyg: VG) Elev med annat modersmål än svenska*

Den första av dessa elevtexter har fått betyget väl godkänd. Antalet ord i denna text är 580 ord och är skriven utifrån textalternativet *Vändpunkt*. Denna text innehåller både många adjektiv och 114 verb som är nästan en femtedel (cirka 20 %) av hela texten. Eleven använder sig av många olika ordvariationer av verben i denna text. Detta gör att texten blir levande för läsaren och eleven är medveten om vem denna skriver till. Eleven har utbyggda nominalfraser som följande exempel: *Det var en kall och solig höstdag*. Denna elev har ett klart syfte i sin text och håller fokus. Texten har ett intressant innehåll som följer genren som är att skriva om något livsavgörande. Den innehåller relevanta detaljer som har betydelse för textens innehåll. Eleven har valt en berättelse som är mycket personligt skriven. När det gäller stavningen behärskar denna elev inte stavningsregeln kring dubbelteckning av bokstaven n som i till exempel ordet *kändes*, där denna elev stavar som *kännedes*, vilket enligt de svenska stavningsreglerna aldrig skall dubbeltecknas före bokstäverna d och t (Viberg, 1986). Skiljetecken och styckemarkeringar i texten är korrekt utförda enligt skrivreglerna. Det som påverkar kvaliteten negativt i texten är att skribenten tappar fokus i slutet vilket gör att texten avslutas lite oväntat. Det plötsliga avslutet av texten anser vi kan tyda på stress som kan ha orsakats av tidsbrist, vilket denna elev även redogjorde för under våra intervjuer.

*Text 5: Livsviktigt (betyg: VG). Elev med annat modersmål än svenska*

Nästa text som också har betyget väl godkänd innehåller 598 ord och är vald efter textalternativet *Livsviktigt!*. Denna text innehåller betydligt mindre mängd adjektiv i jämförelse med texten innan men användningen av verb i denna text är avsevärt fler och är så mycket som 130 stycken, vilket utgör ungefär 22 % av textens sammanlagda antal ord. Eleven skriver mycket realistiskt och med en verklig och nära inlevelse. Denna elev använder sig också av utbyggda nominalfraser som eleven innan såsom till exempel följande: *på vägen till att bli vuxen och fri, fri från mina föräldrar och alla vardagliga problem*. Språket håller bra kvalitet men elevens felaktiga och återkommande stavning gör att texten kan bli besvärlig att läsa, men detta påverkar dock inte textens innehåll. Eleven har en tydlig struktur och håller fokus på ämnet som valts, vilket följer bedömningsunderlaget för det nationella provet i ämnet svenska i årskurs 9 som är, *sammanhang och uppläggning* som står för god planering och en röd tråd i texten (Skolverket, *Bedömningsanvisningar för Svenska/Svenska som andraspråk*, 2007, s.24). Eleven har ett stort och varierat ordförråd som gör att texten håller god innehållslig kvalitet.

*Text 6 (betyg: G). Elev med annat modersmål än svenska*

Den sista elevtexten som har analyserats innehåller 464 ord och har fått betyget godkänd. Texten är skriven utifrån alternativet *Livsviktigt!*. Denna elev använder sig av mycket enkla verb som är ständigt återkommande, såsom till exempel *är, gör* och *finns*. Antalet verb i denna text är 89 stycken som är ungefär 19 % av texten helhet. Nästintill varje mening i texten börjar med *dom*. Eleven behärskar inte skrivreglerna som att en mening alltid börjar med en stor bokstav och avslutas med antingen punkt, frågetecken eller utropstecken. Användningen av skiljetecken såsom kommatecken har eleven tillämpat endast en gång i hela texten och det är när det sker en uppräknings av ord. Att dela in sin text i olika stycken är något som denna elev inte behärskar. Eleven har svårt att skilja mellan vokalerna e och ä, vilket är en vanlig förekomst för elever med annat modersmål än svenska. Detta beror på att många flerspråkiga elever brukar uttala det långa e-ljudet (som i till exempel ordet *vet*) med ett ä-liknande ljud (som i till exempel ordet *väte*) och detta påverkar hur de använder bokstäverna e och ä när de skriver: ”då bokstaven betecknar en lång vokal uttalas den som ett ljud mellan i och ä”, vilket kan försvåra för många flerspråkiga elever att skilja mellan (Viberg, 1994, s. 61).

### 6.3.3 Slutsatser av elevtextanalysen

Resultaten av våra analyser har vi försökt att koppla till Helena Anderssons forskning om elevtexter till det nationella provet i årskurs 9 för ämnet svenska och svenska som andraspråk. De resultat vi har fått fram genom våra analyser av elevtexterna följer någorlunda samma mönster som Anderssons resultat. Här följer skillnader och likheter mellan elevtexterna som vi valt från respektive grupp i vår undersökning: elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål.

- Vad det gäller de svenska skrivreglerna för skiljetecken, styckemarkering och stavning ser vi inte i texterna någon skillnad mellan elevgrupperna, utom möjligen på en punkt: två av eleverna med annat modersmål än svenska gör stavfel som skulle kunna förklaras av att de i stavningen följer ett annat uttalsmönster

- Det vi har kunnat se när vi har jämfört elevernas texter elevgrupperna emellan är att eleverna med annat modersmål än svenska använder betydligt fler antal ord i sina respektive texter än de elever med svenska som modersmål. Textlängden i vår analysgrupp har inte påverkat elevernas betyg, även om textlängd tenderar att hänga ihop med betyg (Hultman & Westman 1977).
- En märkbar skillnad är att de elever med svenska som modersmål använder mindre andel verb i relation till antal ord de använt i sina texter. De texter som är skrivna av elever med annat modersmål än svenska innehåller alltså fler antal verb i jämförelse med hur många ord de använt i sin text. De elever med svenska som modersmål använder igenomsnitt cirka 15 % verb i sina skrivna texter (12, 16 och 18 %), medan eleverna med annat modersmål än svenska har igenomsnitt använt cirka 20 % verb i sina texter (19, 20 och 22 %).
- Andelen adjektiv skilde sig inte mellan elevgrupperna.
- Vi har inte kunnat se några skillnader elevgrupperna emellan när det gäller förekomsten av långa ord (ord med fler än sex bokstäver).
- Inte heller när det gäller variation av ord i texterna elevgrupperna emellan har vi inte sett någon skillnad.

Slutligen kan vi göra en jämförelse med Anderssons forskning. Den enda som då skiljer resultaten av vår analys är att vi kunde inte se att användningen av adjektiv skulle vara större i gruppen elever med svenska som modersmål än för elever med annat modersmål än svenska. Detta kan bero på att vi analyserade två elevtexter som har betyget godkänd och en text med betyget väl godkänd som är skrivna av elever med svenska som modersmål, samtidigt som vi analyserade två väl godkända texter och en godkänd text skrivna av elever med annat modersmål än svenska. Två andra förhållanden som med stor sannolikhet spelar in är att vi har endast analyserat sex elevtexter medan Andersson analyserat betydligt fler elevtexter, och vi har endast analyserat elevtexter skrivna av elever som har läst ämnet svenska oavsett modersmål, medan Andersson alltså valt elever från ämnet svenska som andraspråk.

Den mest intressanta likheten vi såg av våra analyser jämfört med Anderssons forskning är att de elevtexter som är skrivna av elever med annat modersmål än svenska innehåller fler verb än texterna skrivna av eleverna med svenska som modersmål. Detta är ett tecken på att eleverna med annat modersmål inte formulerar sig lika typiskt skriftspråkligt. Cassirer (2003:60) skriver om s.k. nominalkvot (där verb räknas ihop med adverb och pronomen): ”Ju fler verb etc, desto talspråkligare stil.”

## 7 Slutdiskussion

När vi analyserat svaren i vår intervjuundersökning fann vi inte det resultat som vi från början hade förväntat oss. Vår tanke var att resultatet skulle visa att elever med ett annat modersmål fick sämre betyg på det nationella provet i svenska i årskurs 9, det skriftliga delprovet, jämfört med vad de fick i slutbetyg i svenska i årskurs 9. Vi hade en föreställning om att dessa elever presterade sämre, förstod instruktionerna sämre och upplevde provsituationen som mer stressande.

Vi hade alltså en förutfattad mening om att betygen skulle skilja de två grupperna åt. Vår undersökning visade istället en jämn betygsfördelning mellan dessa två elevgrupper. Vår förutfattade inställning hade vi fått av en VFU-ledare som är lärare i ämnet svenska. Hon hade uppfattat att hennes elever med annat modersmål än svenska skrev sämre resultat på nationella provet i svenska i årskurs 9 än vad de normalt presterade på hennes lektioner. Dessa elevers sämre prestation på provet hade gjort henne fundersam över vad detta berodde på. Hon ställde sig frågan om begreppen som används i det nationella provet är föråldrade. Det skulle ge henne en förklaring till varför hennes elever med annat modersmål än svenska skrev betydligt sämre resultat än hennes elever med svenska som modersmål.

Vår undersökning visar förstås inte att VFU-ledarens slutsats är felaktig för hennes elever. Däremot visar den att man inte kan generalisera och säga att detta gäller alla elever med annat modersmål än svenska.

Vad har då vår undersökning visat av hur eleverna upplevt, förstått och klarat skrivuppgiften i svenska i år 9, om man jämför dem som har annat modersmål än svenska med dem som har svenska som modersmål?

Vad gäller upplevelsen av skrivsituationen var den vanligaste erfarenheten att provet först verkat skrämmande, men visat sig vara enklare än vad eleverna trott. Här finns alltså inga stora skillnader mellan de två elevgrupperna, men bland eleverna med annat modersmål än svenska hittade vi fler som berättade om hur nervösa de varit.

Vad gäller förståelsen av provets instruktioner är vårt mest intressanta resultat detta: I instruktionen till den uppgift de flesta valt att skriva om ("Vändpunkt") fanns två ord som de allra flesta av de intervjuade inte kunde betydelsen av, vare sig de hade svenska som modersmål eller annat modersmål än svenska: *genre* och *krönika*. Det visade sig att även de som inte förstod dessa ord ändå hade fått minst godkänt betyg på det skriftliga delprovet C, vilket innebär att deras bristande ordförståelse inte påverkat resultatet. Instruktionen var nämligen så vagt formulerad att det var möjligt att lösa uppgiften ändå. Man skulle kunna hävda att också andraspråkseleverna tillägnat sig de gissningsstrategier som vi har redovisat i avsnitt 4.1.

Vad gäller elevernas prestation hade alla som vi intervjuade fått betyget godkänt eller högre på delprovet (liksom i ämnet svenska i årskurs 9). Vår analys av ett urval av texter från de två grupperna visar inga tydliga kvalitetskillnader. De tre skillnader vi fann var dessa: texterna skrivna av elever med annat modersmål än svenska var något längre, hade något fler stavfel och högre andel verb. Textlängden kanske är en tillfällighet. Vissa brister i stavningen (för två

av eleverna) kommer eventuellt av annat uttal. Den höga verbkvoten hänger antagligen samman med en något mer talspråklig stil.

Under vår lärarutbildning har vi under olika sammanhang fått veta att elever med annat modersmål än svenska inte har samma möjligheter att tillägna sig lika stort ordförråd som elever med svenska som modersmål. Som vi har nämnt tidigare i uppsatsen är det flera olika faktorer inblandade i andraspråksinläringen, som exempelvis ålder då man börjar andraspråksinläringen där även den kritiska perioden ingår, bas- och uppbyggnad av andraspråket, den sociala miljön man vistas i då exponeringen av andraspråket är avgörande. Det vill säga, bor man i ett område där den dagliga kontakten med det svenska språket är begränsad påverkar givetvis andraspråksinläringen negativt. Med dessa kunskaper i ryggen antog vi att nationella provet i svenska för årskurs 9 kan ha instruktioner som inte är anpassade för elever som inte har svenska som modersmål. Vi har inte kunnat visa att så är fallet, men vårt resultat kan bero på brister i vår undersökning. Vårt elevunderlag kan ha varit för litet och vi kan ha haft för snäv elevgrupp eftersom alla var godkända i det nationella provet. Det hade förstås varit intressant att undersöka elever som inte blev godkända på provet, och också ta med elever som läst ämnet svenska som andraspråk.

Under arbetet med vår uppsats har vi kommit fram till att det gjorts alldeles för få vetenskapliga undersökningar kring det nationella provet i svenska i årskurs 9. Vi anser att det behövs mer forskning kring detta. Vi har i vår uppsats redovisat resultat av statistik kring hur elever har presterat på delprov C i det nationella provet i svenska/svenska som andraspråk i årskurs 9 i tabeller under avsnitt 3.3. Syftet är att ge en bild av hur det skiljer sig prestationsmässigt för de elever som har skrivit delprov C, beroende på vilken skola de går på och om de läser ämnet svenska/svenska som andraspråk. Det skolor som har undervisning i ämnet svenska som andraspråk visar trots detta att många av eleverna som läser detta ämnet inte uppnår målen. Detta pekar på ett stort pedagogiskt behov, men eventuellt också på att det nationella provet i svenska i årskurs 9 behöver revideras så att även dessa elever har rimliga möjligheter att lyckas.

Enligt Lpo94 s. 10 skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vidare säger Lpo94 s. 11 att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper”. Eftersom förutsättningarna för elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska är olika, blir undervisningen inte likvärdig för de elever som har annat modersmål än svenska. Om de då får sin undervisning av en lärare som inte har kompetens som svenska som andraspråklärare och bland elever som är födda i Sverige med svenska föräldrar, får de inte rätt kunskapsutveckling då de saknar bitar i språkutvecklingen av sitt andraspråk vilka elever med svenska som modersmål har tillägnat sig redan innan de börjar skolan. Detta gör att dessa elever med annat modersmål än svenska får en bristfällig bas i sitt andraspråk. Man kan dra paralleller med ett hus där alla delar behövs med en stark grund för att stå på för att bygga vidare till att bli ett stadigt hus. I inledningen av *Lärarytbok 2 – svenska som andraspråk* skriver Kenneth Hyltenstam på s. 10 följande: ”Eleverna har inte råd, och samhället bör inte ha råd, att slösa bort dyrbara timmar respektive lärarlöner på en undervisning som inte ger optimala resultat.” Dessa ord är viktiga att ha i tankarna när man studerar statistik som redogör för andraspråks elevernas sämre resultat.

Denna argumentation för ämnet svenska som andraspråk är emellertid inget som får stöd av resultatet i våra elevintervjuer. Att inlärningsituationen är annorlunda för elever med annat modersmål än svenska antyds möjligen på dessa tre punkter: För det första att dessa elever

pratade mer om hur nervösa de varit inför provet. För det andra att dessa elever klagade mer på instruktionernas svåra ord. För det tredje att de inte riktigt kommit ikapp sina kamrater vad gäller stavning och den skriftspråksstil som visar sig bland annat i högre andel verb (om vårt lilla urval texter för analys är representativt för hela vår undersökningsgrupp).

Nu i efterhand när vår undersökning är klar är vi eniga om att vi även skulle ha intervjuat elever som läser svenska som andraspråk och elever som inte har godkänt betyg i ämnet svenska i årskurs 9. Detta skulle ha varit möjligt med en större undersökning. Man borde också ha varit mer noga med att kartlägga varje elevs språkliga bakgrund samt hur länge de vistats i Sverige.

Vad vi framförallt lärt oss på arbetet är ändå detta:

- Att man inte ska påbörja en undersökning med förutfattade meningar om hur resultatet kommer att bli, utan ha en objektiv inställning från första början.
- Att statistik om den genomsnittlige eleven med annat modersmål än svenska, inte behöver säga någonting om eleverna i en viss undervisningsgrupp. Det resultat som eleverna vi intervjuade hade på det nationella ämnesprovet i svenska i årskurs 9 talar för sig självt.
- Att det behövs mer forskning om skrivutveckling för att ge alla elever med annat modersmål än svenska de bästa tänkbara möjligheterna att få minst betyget godkänt i svenska i årskurs 9.

# Referenser

## Tryckta källor

- Andersson, H. (2002). *Svenska som första – och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9*. Uppsala universitet, Uppsala, FUMS Rapport, nr 208.
- Axelsson, M (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503-537.
- Cassirer, P. (2003). *Stil, stilistik och stilanalys*. Stockholm: Natur & kultur
- Cerú, E. (1994). *Svenska som andraspråk- Mera om språket och inläringen, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur, Utbildningsradion.
- Enström, I & Holmegaard, M. (1994). Ordförråd och ordinläring. I: *Svenska som andraspråk- Mera om språket och inläringen, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur, Utbildningsradion: S. 164-191.
- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171-195.
- Hultman, T G & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska* (Skrifter utgivna av Svenskläraryörelsen 167). Lund
- Hyltenstam K & Lidberg I (RED). (2004). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Palmér, A & Östlund- Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur
- Skolverket, *Bedömningsanvisningar för Svenska/Svenska som andraspråk, 2007*. Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk, Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS).
- Skolverket, *Enheten för utbildningsstatistik, 2006-12-06*
- Skolverket, *Lärarinformation för Svenska/Svenska som andraspråk, 2007*. Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk, Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS).
- Skolverket, *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Lpo94*
- Skolverket, *Skolverkets kommentarer, frågor och svar, 2005*

Skolverket, *Det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan år 9 och specialskolan år 10.* (vårterminen 2006).

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Åke. (1994). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: *Svenska som andraspråk- Mera om språket och inläringen, Lärarbok 2.* Stockholm: Natur och kultur, Utbildningsradion: S.13-83.

Viberg, Å. (1986). *Svensk grammatik.* Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet.* Lund: Studentlitteratur

### **Elektroniska källor**

**Dagens betygssystem.**/Skolverkets hemsida/

Internet:

<http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338> (tillgänglig: 13 december 2006)

**Grundskolan – Betyg.**/Skolverkets hemsida/

Internet:

<http://www.skolverket.se/sb/d/209/a/221> (tillgänglig: 25 mars 2007)

**Grundskolan – Resultat på ämnesprov årskurs 9.**/Skolverkets hemsida/

Internet:

[http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr\\_ap9\\_2005+2005+1480+227602](http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr_ap9_2005+2005+1480+227602)

[http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr\\_ap9\\_2005+2005+1480+227550](http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr_ap9_2005+2005+1480+227550)

[http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr\\_ap9\\_2005+2005+1480+227528](http://alcazar.skolverket.se/reports/rwservlet?gr_ap9_2005+2005+1480+227528)

(tillgänglig: 21 november, 2006).

**Grundskolan- Provresultat per ämne för ämnesproven år 9, vårterminen 2006.**

/Skolverkets hemsida/Enheten för utbildningsstatistik/

Internet:

[http://www.skolverket.se/content/1/c4/74/88/Tabell1\\_4.xls](http://www.skolverket.se/content/1/c4/74/88/Tabell1_4.xls)

(tillgänglig: 12 juni, 2007).

**Skolresultat över skolor i Göteborgskommun 2006.** /SALSAs hemsida/

Internet:

[http://salsa.artisan.se/cgi-shl/skolresult.exe?todo=school\\_table\\_all\\_years&andel=yes](http://salsa.artisan.se/cgi-shl/skolresult.exe?todo=school_table_all_years&andel=yes)

(tillgänglig: 21 november, 2006).

**Skrivförmågan.**/Uppsala universitets hemsida/

Internet:

<http://www.nordiska.uu.se/natprov/skolar9/skrivdelen9>

(tillgänglig: 20 januari, 2007).

**Ämnesprov.**/Skolverkets hemsida/



Internet:

[www.skolverket.se/content/1/c4/18/81/060420%20II%20Sv%20%20E4p%209%202005%20med%20f%20F6ord.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c4/18/81/060420%20II%20Sv%20%20E4p%209%202005%20med%20f%20F6ord.pdf)

(tillgänglig: 6 november, 2006).

## **Intervjufrågor till elever som gjorde nationella provet i svenska för årskurs 9**

- Vilken skola gick du på i årskurs 9?
- Vad kommer du ihåg från nationella provet i svenska i årskurs 9?
- Skrev du mycket under din högstadietid?
- Vad skrev du för slags texter? Recension, insändare, berättelse, krönika eller faktatext?
- Förklarade läraren vad och hur du skulle skriva de olika texterna?
- Vilken av dessa fyra texter valde du?
  
- **Texten läses!**
  
- Är det något du tror är viktigt vad det gäller hur man ska skriva?
  
- **Här tar vi fram pappret med de ord vi valt ut och ber dem förklara varje enskilt ord**
  
- **Nästa text läses!**
  
- Är det något du tror är viktigt vad det gäller hur man ska skriva?
  
- **Här tar vi fram pappret med de ord vi valt ut och ber dem förklara varje enskilt ord**
  
- Tycker du att tiden räckte för att du skulle hinna skriva färdigt?
  
- Vilket betyg fick du på nationella provet i svenska i årskurs 9?
  
- Vilket slutbetyg fick du i svenska i årskurs 9?

- Har du några förslag utifrån dina egna erfarenheter från nationella provet, till dem som skriver provet hur de kan göra provet lättare/annorlunda eller är det ok som det ser ut nu?