



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete KPU
Grundnivå
Svenska som andraspråk

Att mäta progression i svenska som andraspråkstexter

Författare: Janna Aanstoot

Handledare: Sofia Lindén

Examinator: Jasmin Belmar Shagulian

Ämne/huvudområde: Svenska som andraspråk

Kurskod: GPG22K

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2023-01-18

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker genom open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten genom open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	3
TACK.....	4
1. INLEDNING.....	5
2. SYFTE	6
2.1 Frågeställningar.....	6
3. BAKGRUND.....	6
3.1 Generellt om bedömningar.....	6
3.1.1 Summativ bedömning.....	7
3.1.2 Formativ bedömning.....	7
3.1.3 Bedömning inom svenska som andraspråk.....	7
3.1.4 Komplexitet i bedömningar.....	9
3.1.5 Reliabilitet i bedömningar	9
3.1.6 Validitet i bedömningar	9
3.1.7 Kartläggning.....	10
4. TIDIGARE FORSKNING.....	11
4.1 CAF-triaden (Complexity, Accuracy, Fluency).....	11
4.2 Bisatsers komplexitet	12
4.3 Svårigheter med bedömning av progression i skrift.....	13
4.4 Språklig progression är inte språklig perfektion	14
5. TEORI.....	14
5.1 Syntaktisk komplexitet.....	14
5.2 Processbarhetsteorin.....	15
6. METOD	16
6.1 Design.....	16
6.2 Urval.....	16
6.3 Material	16
6.4 Procedur	17
6.5 Analysmetoder	17
6.6 Etiska ställningstaganden	18

7. RESULTAT	19
7.1 Kvantitativa resultat	19
7.1.1 Totalt antal ord	19
7.1.2 Medellängd på meningarna	20
7.1.3 Kvot bisatser vs huvudsatser	21
7.1.4 Andel felaktiga och svårbedömda satser	22
7.2 Kvalitativ analys av felaktiga och svårbedömda satser	23
7.2.1 Felaktig interpunktion	23
7.2.2 Problem med svensk ordföljd	23
7.2.3 Adverb uppfattas felaktigt som bisatsinledare	23
7.2.4 Bisats står ensam	23
7.2.5 Bisatsinledaren behärskas inte så studenten gör två huvudsatser	24
7.2.6 Behövlig satsdel saknas	24
7.2.7 Fasta uttryck behärskas inte grammatiskt	24
7.2.8 Inskjutning av ord som inte följer svensk syntax	24
8. DISKUSSION	25
8.1 Resultatdiskussion	25
8.1.1 Antal ord	26
8.1.2 Medellängd på meningarna	26
8.1.3 Bisatser vs huvudsatser	26
8.1.4 Kvalitativ analysdiskussion	26
8.2 Metoddiskussion	27
9. FRAMTIDA STUDIER	28
10. SLUTSATS	28
11. REFERENSER	29
12. APPENDIX	32
Samtyckesbrev	32
Samtyckesblankett	33

ABSTRACT

Studiens syfte är att analysera hur texter skrivna av studenter i svenska som andraspråk på B-nivå förändras kvantitativt och kvalitativt över tid under sina studier vid Korta vägen, en uppdragsutbildning på universitet och studieförbund beställd av Arbetsförmedlingen.

Nio deltagare producerade en text i början av utbildningen och en i slutet av utbildningen och dessa texter analyserades med avseende på *totalt antal ord, medellängd på meningarna (ord/mening = MLM), kvot bisatser vs huvudsatser samt andel felaktiga och svårbedömda satser.*

Resultatet visar att förändringen av antalet ord bedöms som signifikant på gruppnivå med en effektstorlek på mediumnivå ($>0,5$) (Cohen's $d = 0,511$) mellan den första och andra texten. Vad gäller förändringen av medellängd på meningar över tid bedöms denna som signifikant på lägsta nivå ($<0,2$) (Cohen's $d = 0,367$). Den största förändringen som visar sig i studien är dock andelen bisatser vs huvudsatser där effektstorlek bedöms som stor ($>0,8$) och högst signifikant (Cohen's $d = 1,677$). De kvalitativa lingvistiska fel som studenterna gjort har klassificerats i nio kategorier: *1. felaktig interpunktion, 2. problem med svensk ordföljd, 3. adverb uppfattas felaktigt som bisatsinledare, 4. bisats står ensam, 5. bisatsinledaren behärskas inte så studenten gör två huvudsatser, 6. behövlig satsdel saknas, 7. fasta uttryck behärskas inte grammatiskt, 8. inskjutning av ord som inte följer svensk syntax, 9. betydelsen av satsen är svårtolkad.*

I diskussionen anknyts till Bulté och Housens (2012) modell över språklig komplexitet samt processbarhetsteorin (Pienemann & Håkansson, 1999). Slutsatsen är att både längd och bisatser är en viktig del av progressionen i studenters andraspråkstexter men att kvalitativa felanalyser fortfarande krävs för att bedöma förändringens kvalitet.

NYCKELORD: L2, skriftspråk, svenska som andraspråk, syntaktisk komplexitet, bisatskvot

TACK

Det är med livet som insats som jag, när denna uppsats godkänts, tillskansat mig en lärarlegitimation. Under ett och halvt år har jag vid sidan om mitt ordinarie heltidsarbete, lektörskap och ett hyfsat aktivt samhällsengagemang i föreningar, socialt liv och familjeliv, utbildat mig för att få undervisa även ungdomar.

Stort tack till min man och mina barn som stått ut, mina vänner och kollegor för pepp, mina fantastiska VFU-handledare som gett mig glädjen att lära mig nytt och ett särskilt tack till Tove och Kalle som välkomnade mig i sitt hem när jag behövde komma ifrån min vardag för att skriva klart. Dessutom ett hjärtinnerligt, om än lite orelaterat, tack till mina kära historieläraryr-klasskamrater som hållit den intellektuella ribban högt på KPU-utbildningen och gjort seminarier meningsfulla och givande.

/Janna Aanstoot

Linköping 2023-01-01

1. INLEDNING

Jag undervisar i kursen B1-B2 på ”Korta vägen” som är ett projekt initierat av Arbetsförmedlingen, nationellt. I aktuellt, anonymiserat län är det ett samarbetsprojekt mellan universitet och Folkuniversitetet på uppdrag av Arbetsförmedlingen. Det riktar sig framför allt till nyanlända utlandsfödda akademiker med akademisk examen från hemlandet. De allra flesta, men inte alla, har läst SFI – svenska för invandrare, innan de påbörjar sin utbildning inom Korta vägen. Under Korta vägen läser man svenska som andraspråk tre dagar i veckan och får arbetsmarknadskunskap, samhällskunskap och yrkesspråkskunskap, två dagar i veckan. Under sex månader hinner studenterna på denna utbildning utvecklas enormt. Däremot uppnår de aldrig felfri svenska och den diskussion vi haft vid flera tillfällen i vår personalgrupp är runt frågeställningen: ”Fel men bra?”

Vad kännetecknar en bra text och får en sådan innehålla några fel eller bör den till största delen vara helt korrekt skriven? Är man mer språkligt kompetent om man uppvisar lingvistiskt risktagande eller om man har en god förmåga att bedöma sina egna begränsningar? I läroplanen för svenska som andraspråk betonas att det är en funktionell behärskning av det svenska språket som avses. I andra hand skall eleven uppnå förstaspråksnivå (Abrahamsson och Bergman, 2005:19). Drömmen om att finna ett enkelt mått som med lätthet kan bedöma progressionen i en andraspråksinlärares språk har lett mig att utföra den här studien. Denna uppsats avser därför att botanisera i olika mått för bedömning av textproduktion och se vilka av måtten som kan beskriva den förändring som sker i textproduktionen hos studenter i Korta vägen under sex månader på B-kursen.

2. SYFTE

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka hur några traditionella mått av textprogression och syntaktisk komplexitet fångar eventuell progression i studenttexter på en utvecklad nivå (B2) av svenska som andraspråk.

2.1 Frågeställningar

Studien syftar till att besvara följande forskningsfrågor:

1. Hur förändras texterna skrivna av studenter i svenska som andraspråk på B-nivån i Korta Vägen under en termin med avseende på: totalt antal ord; totalt antal meningar; medellängd på meningarna (ord/mening = MLM); kvot bisatser vs huvudsatser samt andel felaktiga och svårbedömda satser.
2. Vilka kvalitativa syntaktiska svårigheter uppvisar studenternas texter?

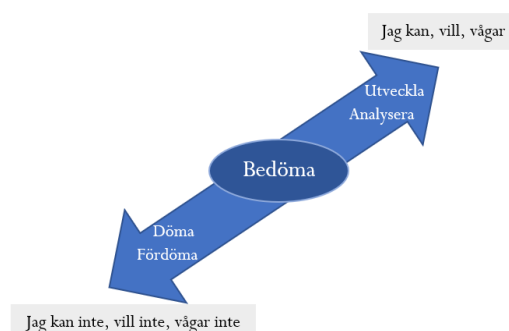
3. BAKGRUND

Denna studie avhandlar bedömningar av skriftlig andraspråksproduktion. I bakgrunden förankrar jag denna studie i skolans värld av bedömningar och svårigheter att bedöma på ett reliabelt sätt med bibehållen validitet.

3.1 Generellt om bedömningar

Bedömningar inom skolans värld syftar till att identifiera gapet mellan kursens mål och elevens prestation. I det ideala fallet bör bedömningen också hjälpa läraren att identifiera områden i undervisningen som kan minska det gapet (Andrade & Cizek, 2010). Bedömningarna hjälper läraren att samla in evidens som kan ligga till grund för både planering och betygssättning. Men bedömningar syftar också till att sortera elever: diagnostisera, nivåbedöma och rangordna dem (Airasian, 2005).

Inom skolvärlden beskriver man dessa två aspekter av bedömning som ”bedömning *av* lärande”: summativ bedömning och ”bedömning *för* lärande”: formativ bedömning (Skolverket, 2002, Lindström, Lindberg & Pettersson, 2015; Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, 2010). I Lindström, Lindberg & Pettersson, (2015:40) beskrivs en kärnfull modell (se figur 1) över bedömandets etiska vidd. Den visar på dilemmat mellan bedömning som kraftfullt verktyg för att utveckla och analysera en elev och risken att detta verktyg blir ett vapen som dömer och fördömer.



Figur 1. Konsekvenser av bedömning. Efter en modell i Lindström, Lindberg och Pettersson (2015:40)

3.1.1 Summativ bedömning

Bedömningar kan fokusera på olika saker och ett sätt att skilja på dessa bedömningsmodeller är genom en indelning baserat på begreppen *produktinriktad* bedömning och *processinriktad* bedömning (Hult & Olofsson, 2017). Summativ bedömning innebär den produktinriktade bedömningen. Det är den bedömning som avser testa elevens förmåga och betygssätta dennas prestation utifrån de uppsatta kursmålen i t.ex en kursplan och läroplan, eller i relation till en bedömningsmatris. Det är alltså den samlade kunskaps- och färdighetsprodukten som eleven skapat som är i fokus. Hur detta sker är delvis upp till läraren. Bedömningen kan basera sig på formella test, på inlämningsuppgifter, muntlig prestation, observation, etc.

3.1.2 Formativ bedömning

Formativ bedömning innebär den bedömning som ska ”forma lärandet och undervisningen” (Lindström, Lindberg & Pettersson, 2015). Den formativa bedömningen gör läraren kontinuerligt för att förstå elevens nivå, ge feedback på dess förmåga och anpassa fortsatt undervisning efter. Tanken med den formativa bedömningen är att den ska hjälpa såväl läraren som eleven under hand som undervisningen pågår. I många fall räcker det i den summativa bedömningen att konstatera att lärande **har** skett medan man i den formativa bedömningen behöver mer detaljerad information om vilken typ av fel eleven gjort och vari dess styrkor ligger, för att skapa teorier om hur lärandet skett och vilka korrigeringar av undervisningsmetoder som krävs (Andrade & Cizek, 2010). Den stora skillnaden på summativ och formativ bedömning är dock inte på vilket sätt bedömningen sker: genom vilka verktyg eller vilket material, utan hur informationen används. Även formativt bedömningsmaterial kan ligga till grund för den slutliga summativa bedömningen. (Hult & Olofsson, 2017).

3.1.3 Bedömning inom svenska som andraspråk

Bedömning kan som sagt ske genom olika verktyg och material. Dessa kan vara formella eller informella. I vissa kurser har man vid bedömningen ”bedömningsstöd”. Med detta avses bedömningsmaterial som är nationellt och där tydliga direktiv för rättning och betygssättning skapar möjlighet för en nationellt likvärdig och rättvis bedömning av elever (Skolverket, 2016).

Exempel på bedömningsstöd är de ”nationella proven”. Dessa finns inom SFI men ej inom svenska som andraspråk på universitetet. Skolverket stipulerar att elever som studerar SFI skall göra det nationella provet i SFI under varje delkurs. Detta tjänar sedan som underlag för att bedömningen av elever skall vara så enhetlig som möjligt i hela landet. Däremot är nationella provet inget slutprov utan del av den samlade, summativa bedömningen (Skolverket, 2016). Nationella provet i svenska för invandrare (SFI) innehåller fyra delprov: tala, höra, skriva och läsa (Skolverket, 2016).

Läroplanen Lpf 94 (Skolverket, 2002) fokuserar på fyra olika kunskapsformer förståelse, förtrogenhet, fakta och färdighet. Lgr 11 på analytisk, begreppslig, kommunikativ, procedurell och metakognitiv förmåga (Kaindl, Simonsson, 2014). Detta kan appliceras på samtliga skolämnen, inklusive svenska som

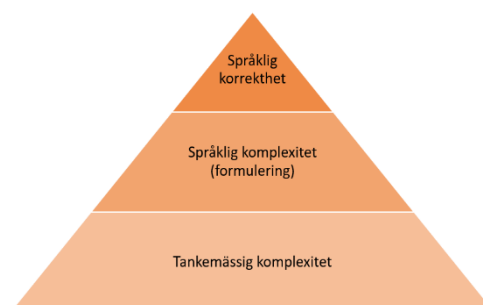
andraspråk. I svenska som andraspråk är syftet med utbildningen primärt att eleverna skall få en funktionell behärskning av det svenska språket. I andra hand skall eleven uppnå förstaspråksnivå (Abrahamsson och Bergman, 2005:19). Att kunna använda språket, att ha en funktionell behärskning, inte nödvändigtvis att uttrycka sig korrekt alla gånger är alltså huvudmålet.

På universitetet arbetar man inte med särskilda kursplaner för svenska som andraspråk utan i enlighet med den gemensamma europeiska referensramen för språk (Enheten för moderna språk, 2009). I denna modell delas språkkurser in i olika utvecklingsstadier kallade A1 och A2 (= språkanvändning på nybörjarnivå), B1 och B2 (= självständig språkanvändning) samt C1 och C2 (=avancerad språkanvändning). Dessa stadier baseras på studentens förmåga att uttrycka sig och förstå språkligt material. Den beskriver i korthet vilka typer av kontexter och områden studenten bör behärska och hur mycket flyt, ordförråd och grammatiska kompetens som skall kunnas på respektive nivå. Fördelen med denna gemensamma beskrivning av andraspråk i allmänhet är att språkutveckling i olika andraspråk blir mer jämförbar. Den europeiska referensramen utgår från inlärningsnivåer baserade på hur långt man nått i sin språkanvändning och förståelse snarare än kursplaner baserade på antal år i skolan (och inte antal år man studerat ett visst andraspråk)

Textbedömningar på svenska som andraspråkskurserna för vuxna vid universitetet sker vanligen kvalitativt i enlighet med Palmér och Östlund-Stjärnegårdhs modell för analys av elevtexter (2005:20), uppdelat i *inhåll*, *disposition* samt *språk och stil*.

Ett av problemen med bedömningen av språklig andraspråkskompetens är att det inte bara är språklig korrekthet som kännetecknar ett högeligen kompetent språkanvändande utan också den underliggande basen av kognitivt innehåll som språkanvändaren försöker ge uttryck för och komplexiteten i de språkliga uttryck språkanvändaren väljer, vilket visas i språkutvecklingstriangeln (se figur 2) utvecklad av Abrahamsson och Bergman (2005:27). Figur 2 visar att en

språkanvändare kan uttrycka sig språkligt felfritt men för att kunna göra det måste denne uttrycka ett tankemässigt enklare innehåll och använda enklare språkliga formuleringar. En annan väg genom pyramiden kan vara att välja att uttrycka sig tankemässigt komplext sakna språklig komplexitet för att göra det och därmed uppvisa en mer felaktig språkproduktion som försöker uttrycka den högre kognitiva nivån. Det är denna diskrepans mellan kognitivt och språkligt innehåll som problematiseras när man står inför uppgiften att bedöma två texter där den ena skribenten skrivit en text på högre kognitiv nivå men med fler språkliga fel och den andra skrivit en text på en lägre kognitiv nivå med färre språkliga fel. Är man mer språkligt kompetent om man uppvisar lingvistiskt risktagande eller om man har en god förmåga att bedöma sina egna begränsningar?



Figur 2. Språkutvecklingstriangeln. Fritt efter Abrahamsson och Bergman, 2005).

3.1.4 Komplexitet i bedömningar

Generaliserbarheten i textbedömningar är ett delikat område. Inom såväl forskning som undervisning gäller att bedömningarna bör vara generaliserbara, tillförlitliga och reflektera ett giltigt förhållande. De bör således vara generaliserbara åtminstone mellan skribenter och bedömare. Van den Bergh och kollegor (2012) har beskrivit detta komplexa förhållande med hjälp av en ekvation som rymmer skribenten, bedömaren och uppgiften (och dess genre). Denna relation kan ses i figur 3.

$$p = \frac{S^2_{\text{skribent}}}{\frac{S^2_{\text{uppgift}}}{N_{\text{uppgift}}} + \frac{S^2_{\text{bedömare}}}{N_{\text{bedömare}}} + \frac{S^2_{\text{uppgift} \times \text{bedömare}}}{N_{\text{uppgift}} \times N_{\text{bedömare}}} + \frac{S^2_{\text{skribent} \times \text{uppgift}}}{N_{\text{skribent}} \times N_{\text{uppgift}}} + \frac{S^2_{\text{skribent} \times \text{uppgift} \times \text{bedömare}}}{N_{\text{skribent}} \times N_{\text{uppgift}} \times N_{\text{bedömare}}}}$$

Figur 3. Komplexiteten i den språkliga bedömningens generaliserbarhet, baserat på van den Bergh et. al. (2012).

3.1.5 Reliabilitet i bedömningar

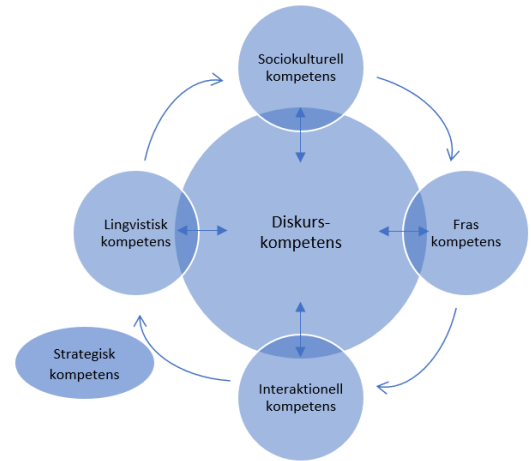
Flera aspekter av reliabilitet är viktigt vid bedömning. Reliabilitet avser stabiliteten i en bedömning (Skolverket, 2011), t.ex intrabedömarreliabiliteten där det är viktigt att en lärares bedömning blir så likvärdig som möjligt varje gång hen gör den specifika bedömningen (givet att ingenting i prestationen har ändrats). Intrabedömarreliabilitet är exempelvis viktigt vid textbedömningar där den setts variera kraftigt, d.v.s läraren bedömer samma text olika vid olika bedömartillfällen. Med interbedömarreliabilitet avser man stabiliteten i bedömningar mellan olika bedömare. Ett bedömningsmaterial bör vara strukturerat och reliabelt på ett sätt som gör att det inte spelar någon roll vem som bedömer eleven, resultatet skall ändå bedömas likvärdigt och likartat.

3.1.6 Validitet i bedömningar

Validiteten är en viktig grundläggande egenskap i alla bedömningar. Det innebär att bedömningarna som görs är relevanta och fångar relevant information för att kunna fatta beslut. (Airasian, 2005). Flera aspekter av validiteten är viktig i bedömningssammanhang. Innehållsvaliditet innebär att bedömningen testar väsentliga förmågor som anses centrala för det fält man vill bedöma. Skolverket (2009) anser att ”validiteten är att betrakta som överordnad reliabiliteten vid kunskapsmätningar, för om provet inte mäter det man avsett det att mäta spelar det inte så stor roll om det är reliabelt eller ej”.

I skolan finns en utbredd skepticism mot språktester som enbart anses pröva ”isolerade delar av språket i form av grammatiska strukturer och ord utan sammanhang” (Hyltenstam & Lindberg, 2013:702). Det anses inte fånga det viktiga förmågorna i en språkkurs. Det som är lätt att mäta är inte nödvändigtvis det som är viktigt att mäta. Konstruktvaliditet innebär att bedömningen verkligen fångar de förmågor som det avser att fånga (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010).

Språklig förmåga är komplex och vad bedömningen skall fokusera på är inte självklart. Inom skolans värld betonar man vikten av en ”breddad kunskapssyn” där man bedömer det viktiga och inte det enkelt mätbara (Lindström, Lindberg & Pettersson, 2015:35). En sådan modell för vidgad språkbedömning kan exemplifieras av Celce-Murcias modell av kommunikativ språkförmåga som kan ses i figur 4. Här betonas den språkliga kompetensens mångfacetterade delförmågor där individens enstaka grammatiska, lexikala, uttalsmässiga eller stavningsmässiga kompetens enbart är en del i den lingvistiska kompetensen men där förmåga att använda sina språkliga uttryck, i kulturkompetenta fraser, i rätt kontexter, med olika samtalspartners och i olika genrer tillsammans bidrar till språklig kompetens som inte fångas i multiple choicefrågor eller grammatiska lucktester (Hyltenstam & Lindberg, 2013).



Figur 4. Baserat på Celce-Murcias modell av kommunikativ språkförmåga (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

Prediktiv validitet å sin sida handlar om ett test eller måtts förmåga att förutsäga framtida prestation (Kaplan, Robert & Saccuzzo, 2005). Betyg är exempel på företeelser i skolans värld där man läser in inte bara en sorteringsfunktion utan också en tänkt prediktion om förmågan att klara studier på högre nivåer.

3.1.7 Kartläggning

Kartläggning är en initial testning för att utreda en elevs styrkor och svagheter innan undervisningen börjar. Det är ett exempel på en bedömningsmetod som bör besitta såväl reliabilitet som validitet. Idealt bör den ha viss grad av predikativ validitet där den förmår sortera eleverna i de som skulle kunna ha utbyte (formativt) av en kurs på en viss nivå och i förlängningen också har förutsättningar att bli godkänd på kursen (summativt). Initial kartläggning är ett styvmoderligt behandlat område inom pedagogiken (författarens anmärkning). Inom den medicinska världen är initial diagnostisering av en patient det primära sättet att kunna välja lämplig behandlingsmetod.

Inom vetenskapliga interventionsstudier eftertraktas initiala baslinjer eller utförs förtest för att identifiera deltagarnas kompetens och prestation **före** intervention. I den ordinarie grundskolan har formell kartläggning i början av en kurs inte varit någon gyllene standard. Airasian (2005) beskriver flertalet problem med den ofta informella tidiga bedömning som utförs i skolan.

Han tar exempelvis upp risken med ”first impressions” och bedömningar baserade på felaktiga variabler, t.ex att man bedömer förmåga utifrån hur eleven klär sig eller hur god koncentration de har. Han lyfter också risken att man baserar den tidiga bedömningen på bristfällig information från för få kontexter (Airasian, 2005). Sandell Ring och Hassanpour (2012) beskriver det mödosamma arbetet med kartläggning av nyanlända elever i grundskolan. De betonar att en sådan bedömning inte är en ”quick fix” utan att bedömningen tar tid och arbete. Att ett utvecklat arbete med kartläggning inte är tillräckligt utbyggt ger Sandell Ring och Hassanpour (ibid) upprepade exempel på: Skolinspektionen har vid flertalet tillfällen gett skolor rekommendationer att förbättra sin kartläggning av de nyanlända, bland annat vad det gäller ”elevers bakgrund och hur de tidigare lärt sig, deras läs- och skrivförmåga och deras begreppsförståelse”. Sedan 2016 är sådan kartläggning obligatorisk i den svenska grundskolan (Skolverket, 2016).

4. TIDIGARE FORSKNING

Det här kapitlet syftar till att redogöra för komplexitetsmättet ur CAF-triaden (Complexity, Accuracy, Fluency) där grammatisk komplexitet operationaliseras genom kvantitativa mått av komplexitet och korrekthet. Kapitlet avser även att ge en inblick i studier baserade på processbarhetsteorin som utformats för att identifiera andraspråksinlärares kvalitativa utveckling från enstaka lexikala enheter till korrekta språkliga uttryck med huvudsatser och bisatser.

4.1 CAF-triaden (Complexity, Accuracy, Fluency)

Man kommer inte ifrån att grammatisk komplexitet kräver en hel del grammatisk analys vilket Olofsson & Sjöqvist (2013) betonar ”bör vara en självklarhet för den som är lärare i svenska som andraspråk”. Men även om själva kompetensen finns så finns ju sällan tiden varför många forskare letat efter mer simplistiska mått på grammatisk kompetens.

I Bartning, Martin och Wedder (2010) redogör ett flertal författare för olika sätt att operationalisera det som skrivforskningen populärt brukar kalla för CAF-triaden (Complexity, Accuracy, Fluency). I den här uppsatsen har vi främst avgränsat oss till området komplexitet. Komplexitet kan bedömas på många olika sätt men Wolfe-Quintero, Inagaki och Kim (1998) beskriver de effektivaste måtten som används i en internationell kontext. De gör detta i en stor metastudie av L2-skrivande och konstaterade där att de viktigaste måtten för just grammatisk komplexitet är antal satser per text-enhet och antal bisatser per sats. De konstaterar också att flyt och komplexitet är viktigare för progressionen än korrekthet. Lan, Li and Zhang (2022) replikerade nyligen denna metaanalys 20 år senare och studerade också komplexitetsmått i L2-skrivande internationellt. I denna studie framkom de reviderade övergripande måtten: produktionslängd (medellängd per text-enhet), underordnade satser (bisatser per text-enhet), huvudsatser (huvudsatser per text-enhet), satskomplexitet (antal satser per mening) samt komplexa nominalfraser. Det är utifrån måtten i dessa båda metastudier som jag prioriterat måtten i denna studie.

Längdmått är några av de enklare mått som använts inom tidigare forskning för att bedöma syntaktisk komplexitet. Den gyllene principen inom språkliga komplexitetsmått är att "more is more complex" (Bulté & Housen, 2014): fler böjningar, fler ord är komplexare, längre lingvistiska enheter är mer komplexa. Som längdmått är därför medellängden ord per mening (=MLM) ett användbart mått. Ordförrådet utvecklas genom hela språkanvändarens liv vilket har möjlighet att synas i längdmåttet (Bulté & Housen, 2012). Dock är ett längdmått av antalet ord per enhet (exempelvis sats eller mening) inte enbart ett mått på ordförråd utan givetvis också på syntaktisk förmåga. I flertalet studier uppvisas en förändring i längdmåttet ord per mening, ord per sats eller liknande på progression till högre andraspråksnivåer (Bulté & Housen, 2012, Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998, Lahuerta Martínez, 2018). Det finns givetvis också individuella skillnader där Verspoor, Lowie, Chan och Vahtrick (2017) visar att olika studenter uppvisar väldigt olika mönster på hur deras andraspråk utvecklas både vad gäller längd, variation och komplexitet.

4.2 Bisatsers komplexitet

Bulté och Housen (2012) betonar att fler inbäddade språkliga enheter är komplexare, mer variation är komplexare och fler ofrekventa, abstrakta, kostsamma och kognitivt svåra enheter är komplexare. Här är bisatser och den omvända ordföljden i svenska huvudsatser exempel på komplexa språkliga förmågor. En förmåga har inte enbart betydelse för att det är kognitivt svårare utan också för att det är ett gott mått på förändring över tid, ett mått på andraspråksanvändarens utveckling (Bulté & Housen, 2012). Komplexitet på satsnivå är allmänt ansett som en stark prediktor för skriftlig andraspråksförmåga (Barrot & Agdeppa, 2021). Lahuerta Martinez (2018) visar att bisatskvoten ökar mellan texter på högre andraspråkliga utvecklingsnivåer, men att det kan se väldigt olika ut för personer med olika hemspråklig bakgrund. Bisatsinledarnas kognitiva komplexitet ökar också genom den skriftspråkliga utvecklingen (Bartning, Martin & Wedder, 2010). Det kan också finnas en genrefaktor där olika genrer ställer olika krav på syntaktisk komplexitet vilket Ortega (2015) visar i sina jämförelser mellan studier där argumenterande text visar sig ställa högre krav på bisatsanvändning än beskrivande text.

Även inom processbarhetsteorin (Pienemann & Håkansson, 1999) betonas bisatserna betydelse för den andraspråkliga utvecklingen. Differentieringen mellan huvudsats och bisats anses särskilt viktig för att nå en högre nivå av språklig kompetens. Utifrån en svensk kontext är bisatsernas komplexitet av särskild vikt. Baten och Håkansson (2015) genomförde en studie med syfte att bl.a testa processbarhetsteorins applicerbarhet på svenskan och tyskan. De konstaterade att det inte är bisatskvoten i sig som är intressant då denna varierar enormt mellan olika andraspråkstalare utan att det är själva ordföljden som är av intresse. I svenskan är det först när ett satsadverbial läggs till som bisatsens ordföljd sätts på prov och vad gäller huvudsatsen är det dels placeringen av satsadverbet dels när något annat än subjektet placeras i fundamentet som komplicerar den syntaktiska ordningen (Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde & Lund, (2001).

Baten och Håkansson (2015) studie visar på att den syntaktiska utvecklingen av bisatserna går i följande faser: a.) det finita verbet placeras i andra position och adverbiallet följer efter verbet (felaktigt, men precis som i huvudsatser), b.) ett ensamt huvudverb placeras i tredje position och följs av adverbiallet (korrekt) och c.) i den slutliga fasen klarar språkanvändaren att placera både hjälpverb och huvudverb i tredje position *efter* adverbiallet.

Det är dock viktigt att nämna att flera studier visar på att det inte enbart är *frekvensen* av bisatser som är intressant att studera. Wijers (2018) betonar att bisatskvoter inte räcker för att studera texters utveckling utan att bisatsernas interna struktur, kontexterna där bisatserna återfinns, olika bisats typer samt variation av bisatsinledare kan vara mycket bättre indikatorer på progression. Även Ortega (2015) vill bredda området och visar på att utveckling inte bara berör den språkliga komplexiteten utan också innehållskomplexiteten: de andraspråkstexter som skrivs blir både genremässigt och konceptuellt mer komplexa med tiden.

4.3 Svårigheter med bedömning av progression i skrift

En av de mer problematiska aspekterna av att bedöma progression i skrift är vad som är komplext inte alltid är det som ger kvalitet: "Progress-sensitive complexity measures do not coincide with predictors of writing quality ratings" Bulté och Houser (2014). Det innebär att det som leder till att en lärare bedömer en text som en kvalitativt god text inte nödvändigtvis är de egenskaper som faktiskt förändras vid progression av texters komplexitet. Populära kvalitetsmått i texter är ofta sådana som antalet bisatser och ordförrådsrikedom och variation. Det som däremot tycks vara verkliga mått på kortsiktig progression är snarare nominalfrasens längd i form av exempelvis sammansatta nominala konstruktioner som "*katten och hunden*".

Bulté och Houser (2014) varnar också för Halo-effekten som är en bedömningseffekt där en värdering av en students skrivna produkt på en skala, t.ex stort vokabulär tenderar att spilla över till en annan skala, t.ex grammatisk komplexitet. Matteuseffekten tycks råda även här: "till den som har skola det vara givet" (Ferreira, 2007:10).

Bedömning av andraspråkstexter försvåras också av tillgången till "inspirationsmaterial" som används av andraspråksinläraren som "språklig återanvändning" eller "textlån" (Wette, 2017). På så sätt påverkas språkliga bedömningsmått till det bättre utan att studenten i fråga verkligen behärskar den språkliga komplexiteten som kan ses i det återanvända/lånade materialet. Ett annat exempel på språklig form som andraspråksinläraren inte riktigt "äger" kan vara fasta fraser som i enlighet med fonem och morfem ibland benämns "formulem" (Hall, 2009). Det är språkliga uttryck som processas i en holistisk form och som fungerar som idiomatiska i och med att andraspråkstalaren inte analyserar dem grammatiskt eller morfologiskt, exempelvis uttryck som "å ena sidan... å andra sidan".

4.4 Språklig progression är inte språklig perfektion

Språklig progression inom andraspråksutveckling är väldigt sällan en rak väg mot ett felfritt språk. Inte minst anses det av många omöjligt att i vuxen ålder tillgodogöra sig ett andraspråk på motsvarande förstaspråksnivå (Abrahamsson, 2009:233). Där emellan utvecklas också ett interimsspråk som definieras som ett inlärarspråk, som det språk en person pratar under tiden hen håller på att lära sig ett målspråk (Abrahamsson, 2009). Interimsspråk är således ett språk under progression. Det strukturella språket under denna tid kännetecknas av både korrekta och inkorrekta former som speglar hur långt i inläringen personen i fråga nått. En felaktig form behöver inte alls vara ett tecken på en sämre förmåga utan kan vara en förmåga under utveckling. Exempelvis kan språkproduktionen innehålla övergeneraliseringar av regler som personen exponerats för i det nya språket. Interimsspråket kan också påverkas av att andraspråksanvändarna gör en ”mental översättning” från hemspråket vilket manifesteras i felaktigt översatt språkligt material där de grammatiska felen inte ens kan identifieras utifrån målspråkets regler (Lee, 2018).

Den språkliga produktionen påverkas också av språkanvändarens lingvistiska risktagande, vilket är en term som innebär att en språkinlärare vågar utsätta sig för situationer där dennes språk inte riktigt räcker till (Gibbons, 2016). Detta kan innebära att försöka uttrycka något vars kognitiva innehåll till stor del överstiger språkanvändarens lingvistiska kompetens. Språkinläraren vågar ge sig ut och riskera att misslyckas men också att möjliggöra för sig själv att utvidga sin språkkompetens och språkliga självförtroende. Lingvistiskt risktagande är en balansakt. Det är som Oxford (1999, s. 63) betonar mer användbart för språkinlärare att ta moderata men intelligenta risker än att ta stora risker eller inga risker alls.

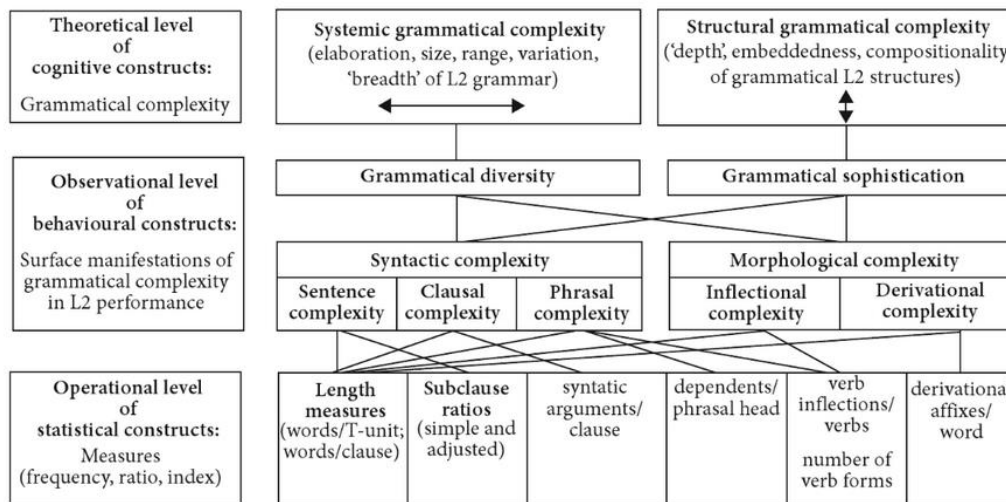
5. TEORI

I syfte att besvara studiens frågeställningar har två teorier använts vilka redogörs för i detta kapitel. Bulté och Housens (2012) modell över språklig komplexitet ger stöd för den operationalisering och analys som gjorts i den kvantitativa delen av uppsatsen. Vidare redogörs för processbarhetsteorin (Pienemann & Håkansson, 1999) som den kvalitativa delen av studien inspirerats av.

5.1 Syntaktisk komplexitet

Bulté och Housen (2012) betonar vikten av att se språklig komplexitet utifrån dess tre aspekter: teoretiskt, observerbart samt operationaliserbart. Teoretiskt sätt är givetvis språklig komplexitet ett mycket stort begrepp som innefattar en mängd aspekter på olika lingvistiska nivåer som är intimt sammanhängande. Om man saknar ordförråd kommer detta exempelvis att påverka möjligheten att bygga ihop en fungerande mening syntaktiskt. Det är dock inte säkert att andraspråksinläraren ens själv är medveten om vad som brister och det är svårt att utifrån den skrivna produkten bedöma var i bristerna består. Observerbart finns det massor av intressanta fenomen att studera. Det är dock inte alltid lätt att relatera dessa observerbara beteenden till valida teoretiska antaganden och det är inte heller säkert att allt som är observerbart är lätt att operationalisera.

Många lärare skulle kunna enas om att en text är ”bra” men vad i består denna kvalitet? Slutligen är det viktigt att vara medveten om att det som går att operationalisera, exempelvis antal ord/mening, är en reduktion av den komplexitet som ett språk består av och att viss operationalisering kanske inte ens fångar just det som är intressant. Bulté och Housen (2012) sammanfattar relationen mellan de tre aspekterna kring komplexitet i modellen i figur 5.



Figur 5. Grammatisk komplexitet på olika nivåer enligt Bulté och Housen (2012).

I avgränsningen för denna studie fokuseras på syntaktisk komplexitet manifesterad som meningskomplexitet och satskomplexitet och operationaliserad i form av längdmått och bisatskvot.

5.2 Processbarhetsteorin

Bisaternas betydelse i språkutveckling anses vara särskilt viktigt för språklig utveckling inte minst i svenskan (Pienemann & Håkansson, 1999). Processbarhetsteorin (Pienemann & Keßler, 2011) utgår från tanken att andraspråksinlärare behöver genomgå en hierarki av utvecklingsstadier med kognitiva processer som var och en bygger på varandra för att ta till sig ett nytt språk. Tanken är att för att kunna behärska nästa nivå måste man ha tillgång till den föregående nivån. Fem sådana processer finns beskrivna i processbarhetsteorin (Abrahamsson, 2009:124): Först måste språkanvändaren ha tillgång till enheter i 1.) *ett lexikon*. D.v.s med ett bristande ordförråd blir det svårt att utvecklas och ta itu med nästa process. Därefter börjar språkanvändaren 2.) *en kategoriprocedur* där man börjar hantera lexikala morfem. Nästa nivå är att lämna ordnivån och 3.) skapa *kongruens mellan ord på frasnivå*. I den fjärde proceduren kan språkanvändaren börja hantera 4.) *kongruens på satsnivån*. Detta innebär inte att andraspråksinläraren inte satt ihop satser tidigare men utan att förstå kongruens på frasnivå kommer heller ingen kongruens att ske på satsnivå. Den slutliga nivån kallas 5.) *bisatsprocedur* och det är på denna utvecklingsnivå som differentieringen mellan huvudsats och bisats görs vad gäller regler om ordföljd och placering av olika grammatiska enheter såsom satsadverb.

6. METOD

I detta kapitel beskrivs studiens metodupplägg, urvalet av dess deltagare, vilket material som samlats in, samt hur detta material analyserats. Etiska frågor lyfts också fram.

6.1 Design

Följande studie besvarar sin kvantitativa frågeställning genom en experimentell, kvantitativ design med två jämförande mätningar över tid. I denna kvantitativa del av studien studeras hur texterna skrivna av studenter i svenska som andraspråk på B-nivån förändras under en termin med avseende på: totalt antal ord; totalt antal meningar; medellängd på meningarna (ord/mening = MLM); kvot bisatser vs huvudsatser samt andel felaktiga och svårbedömda satser.

Den kvantitativa analysen kompletteras med kvalitativa analyser för att besvara den kvalitativa frågeställningen om vilka kvalitativa syntaktiska svårigheter som återfinns i studenternas texter.

6.2 Urval

Den första avgränsningen i den här uppsatsen avser den valda studiegruppen. Andraspråksanvändare skiljer sig på flera sätt. Detta kan handla om ålder, kön, hemspråkskompetens, antal behärskade språk, språktypologiska likheter med målspråket, utbildningsnivå samt allehanda psykosociala aspekter såsom storleken på det sociala nätverket av målspråksanvändare, personlighet och interkulturell förståelse (Baker Smemoe, Dewey, Bown & Martinsen, 2014).

Den avgränsning som gjorts i den här uppsatsen är att de deltagare som valts till studien alla är vuxna med en akademisk utbildning från hemlandet. De lär sig svenska som "andraspråk" men behärskar redan minst två språk: svenska och engelska. I övrigt har det skett ett rent bekvämlighetsurval, de har olika hemspråk med olika språktypologisk bakgrund men studerar alla på Korta vägen för akademiker-
invandrare, en verksamhet som är beställd av Arbetsförmedlingen. Alla, detta innebär en andraspråkskurs på B2-nivå där jag är lärare och därför hade direkt tillgång till studiedeltagare. Samtliga studenter (antal=24) på B-nivå fick förfrågan om att delta i studien och de som samtyckte till deltagande samt var närvarande vid de två tenterande skrivtillfällena ingår i studien (antal=9). Deltagarna är nio till antalet och kommer från Syrien, Eritrea, Ukraina, Serbien, Tjetjenien, Nepal och Iran. Fyra av deltagarna är män och fem är kvinnor. Åldern är från 27-43.

6.3 Material

Andraspråksinlärning består i stort av fyra områden, inom två parametrar: *sensoriskt/motoriskt*: input (förståelse) och output (uttrycksförmåga); samt *modalitet*: fonologiskt (talat språk) grafemiskt (skrivet språk). Det är också de språkliga aspekterna som bedöms i de nationella proven i SFI (svenska för invandrare) för att se om eleven nått de nivåer av progression som gör att de kan flyttas upp till nästa kurs (Skolverket, 2022). Den här uppsatsens andra avgränsning är att den fokuserar på den grafemiska uttrycksförmågan, dvs skrivförmågan.

Inom den skriftspråkliga kompetensen har jag valt att särskilt avgränsa mig till syntaktisk komplexitet utifrån Bulté och Housens (2012) modell över grammatisk komplexitet.

Huvudmaterialet i studien består av två texter var som studenterna skrivit i tenterande moment på kursen i svenska som andraspråk. Antalet texter är 18 till antalet, nio texter från utbildningens början och nio från utbildningens slut. Text 1 har rubriken *Att träffa nya vänner* och har ett minimikrav på 100 ord. Text 2 har rubriken *Att ljuga – acceptabelt eller oacceptabelt* och har ett minimikrav på 150 ord. Båda texterna är inom genren resonerande text. Textinstruktionen följs av ett ”inspirationsmaterial” med citat kring ämnena. Texterna är skrivna för hand.

6.4 Procedur

De två texterna samlades in vid ordinarie tenterande tillfällen med studenters medgivande.

Den ena texten i början av kursen (september) och den andra i slutet (mars). Det är alltså c:a 6 månader mellan texterna. En grundläggande satsanalys har gjorts där subjekt, verb, direkt objekt, indirekt objekt, adverbial och satsadverbial identifierats. Baserat på detta har bisatser och huvudsatser identifierats och räknats. Undantag har gjorts för textdelar som legat alltför nära inspirationsmaterialet och antingen markerats med citationstecken eller på annat sätt varit icke egenproducerat språkligt material baserat på inspirationstexten. De har uteslutits ur analysen i enlighet med Wettes (2017) diskussion om ”språklig återanvändning” eller ”textlån” som visserligen ger andraspråksanvändaren tillgång till mer språkligt material vilket är utvecklande för språket men som i denna studie ej bedöms som egen språkproduktion.

6.5 Analysmetoder

Resultatdelen baseras på kvantitativa analyser utifrån före och efterjämförelser av följande mått:

- a. Totalt antal ord
- b. Totalt antal meningar
- a. Medellängd på meningarna (ord/mening = MLM)
- c. Kvot bisatser vs huvudsatser (bisatser/huvudsatser)
- d. Andel felaktiga och svårbedömda satser (Felaktiga eller svårbedömda satser/korrekt satser)

De kvalitativa analyserna har gjorts genom att gruppens förändringar mellan tillfälle ett och två har analyserats med Cohen's d (Statology, 2021). Cohen's d är en av de vanligaste metoderna för att bedöma effektstorlek i förändring. I uträkningen jämförs medelvärdet i gruppen vid testtillfälle ett med medelvärdet vid testtillfälle två. I ekvationen läggs också standardavvikelsen in som ett mått på spridningen i gruppen. Tolkningen av detta mått brukar standardmässigt vara att 0.2 representerar en liten effektstorlek, 0.5 representerar en medium-effektstorlek och 0.8 representerar en stor effektstorlek. Jag har i denna studie valt att lägga in standardavvikelsen som poolad, vilket är ett kompensationsmått för små stickprov så att man inte redovisar för hög effektstorlek baserat på för få deltagare.

Vad gäller förändringen i meningslängd har ytterligare en analys gjorts utifrån en okulärbesiktning av data där ett avvikande värde (s.k outlier) har uteslutits ur materialet. Detta gjordes för att inte redovisa resultat som ej representerar hela gruppen.

Slutligen har en grundläggande, kvalitativ, lingvistisk satsanalys gjorts av svårbedömda satser. I denna analys identifierade subjekt, verb, direkt objekt, indirekt objekt, adverbial och satsadverbial. Baserat på detta har bisatser och huvudsatser identifierats och räknats. Därefter har alla de satser som innehållit svårtolkade eller felaktiga språkliga enheter kategoriserats och klassificerats utifrån de svårigheter eller fel de innehöll. De kategorierna uppgick till 9 stycken.

6.6 Etiska ställningstaganden

Studien har drivits i enlighet med Vetenskapsrådets etiska råd (2017, s. 41). Såväl bedömare som textskrivare har fått ett skriftligt samtyckesbrev där studien beskrivs och deltagarna har möjlighet att få en överblick över studien. Deltagarna behövde godkänna sitt deltagande i studien och garanterades anonymitet. Eftersom jag även var lärare på kursen garanterades deltagarna också att deltagande eller icke deltagande i studien inte skulle påverka deras betyg eller deras medverkande i kursen i övrigt.

7. RESULTAT

Denna resultatdel är utformad i syfte att för det första besvara studiens första frågeställning om det föreligger några förändringar över tid vad gäller de kvantitativa måtten *totalt antal ord*; *totalt antal meningar*; *medellängd på meningarna (ord/mening = MLM)*; *kvot bisatser vs huvudsatser* samt andel *felaktiga och svårbedömda satser*. För det andra redovisas den kvalitativa analysen av de felaktiga och svårbedömda satser som fanns i materialet. Den kvalitativa analysen består av en kategorisering av de fel som uppenbarade sig vid den kvalitativa lingvistiska satsanalysen som gjordes.

7.1 Kvantitativa resultat

I denna kvantitativa resultatdel redovisas deskriptiv statistik över de kvantitativa måtten i början och i slutet av deltagarnas svenska som andraspråkskurs. För varje mått anges också effektstorleken beräknad med Cohen's d., d.v.s är skillnaden mellan den första och sista texten statistiskt signifikant i gruppen vad gäller aktuellt mått. *Signifikant på 0,2-nivån = liten effekt, **Signifikant på 0,5-nivån = medium effekt, ***Signifikant på 0,8-nivån = stor effekt.

7.1.1 Totalt antal ord

Resultaten visar på stora individuella skillnader vad gäller textlängd (se Tabell 1). Ordspannet varierade mellan 99 och 214 ord i text 1 och mellan 155 och 326 i text 2 (se tabell 1). Det ska dock noteras att text 2 tillät en högre maxordsgräns vilket samtliga studenter utnyttjat. Förändringen över tid har beräknats med Cohen's d som beräknar effektstorleken i förändring över tid. Poolade standardavvikelser har använts. Jag har använt mig av den standardmässiga bedömningsgraden där 0,2 är liten effekt, 0,5 är mediumeffekt och 0,8 är stor effekt. Vad gäller förändringen av antalet ord (se Tabell 2) bedöms denna som signifikant på mediumnivå (>0,5) (Cohen's d = 0,511).

Tabell 1. Rådata: textlängd i antal ord

Nr	Student	Totalt antal ord, text 1	Totalt antal ord, text 2
1	HA	180	155
2	AD	155	273
3	MD	132	187
4	IL	176	241
5	ET	99	191
6	LR	214	326
7	SR	180	287
8	AK	127	293
9	HN	176	305

Tabell 2. Medelvärde och standardavvikelse samt effektstorlek mellan texterna vad gäller totalt antal ord

	Text 1	Text 2	
Antal ord medelvärde (n=9)	159,889	250,889	
SD ord (n=9)	35,084	60,308	
Poolad SD ord (n=18)			49,335
Cohen's d ord (n=18)			0,511**

7.1.2 Medellängd på meningarna

Medellängden på meningarna (ord/meningar = MLM) visar på stora individuella skillnader. Även om alla deltagarna ökar andelen ord i sin andra text så utökas inte antalet meningar i motsvarande grad, (se tabell 3), vilket kan anses som en mått på mer komplexa meningar. Förändringen över tid har beräknats med Cohen's d med poolade standardavvikelser. Vad gäller förändringen av medellängd på meningar över tid (se Tabell 4) bedöms denna som signifikant på lägsta nivå (<0,2) (Cohen's d = 0,367*). Men med tanke på att förändringen vid en ockulär besiktning uppvisar så pass stora individuella skillnader betraktar vi person 9 HN som ett avvikande värde (s.k. outlier) där MLM ändras till över 30 ord/mening. Detta skiljer sig markant från resten av materialet. När vi gör om beräkningarna utan detta värde (se tabell 5) visar Cohen's d ingen effektstorlek för förändring vad gäller meningslängd (Cohen's d = 0,127).

Tabell 3. Rådata: meningslängd (ord/meningar=MLM)

Nr	Student	MLM text 1	MLM text 2	Förändring
1	HA	180/9=20,000	155/7=22,143	↑
2	AD	155/10=15,500	273/24=11,375	↓
3	MD	132/10=13,200	187/16=11,688	↓
4	IL	176/15=11,733	241/16=15,063	↑
5	ET	99/8=12,375	191/13=14,692	↑
6	LR	214/13=16,462	326/20=16,300	↓
7	SR	180/16=11,250	287/24=11,958	↑
8	AK	127/10=12,700	293/22=13,318	↑
9	HN	176/10=17,600	305/10=30,500	↑

Tabell 4. Medelvärde och standardavvikelse samt effektstorlek mellan texterna vad gäller medellängden på meningarna (ord/meningar = MLM)

	Text 1	Text 2	
MLM medelvärde (n=9)	14,536	16,337	
SD MLM (n=9)	3,007	6,257	
Poolad SD MLM (n=18)			4,909
Cohen's d MLM (n=18)			0,367*

Tabell 5. Medelvärde och standardavvikelse samt effektstorlek mellan texterna vad gäller medellängden på meningarna (ord/meningar = MLM) med justering för outlier.

	Text 1	Text 2	
MLM medelvärde (n=8)	14,152	14,567	
SD MLM (n=8)	2,971	3,536	
Poolad SD MLM (n=16)			3,266
Cohen's d MLM (n=16)			0,127

7.1.3 Kvot bisatser vs huvudsatser

Resultatet visar att det sker en signifikant ökning av andelen bisatser vs huvudsatser hos studenterna under utbildningens gång (se Tabell 6). Förändringen över tid har beräknats med Cohen's d med poolade standardavvikelser. Vad gäller förändringen av andelen bisatser vs huvudsatser (se Tabell 7) bedöms denna som en stor effektstorlek (>0,8) som är högst signifikant (Cohen's d = 1,677).

Tabell 6. Rådata: Antal bisatser, huvudsatser samt bisatskvot i studenternas texter

Nr	Student	Antal huvudsatser, text 1	Antal bisatser, text 1	Bisatskvot text 1	Antal huvudsatser, text 2	Antal bisatser, text 2	Bisatskvot, text 2
1	HA	17	11	0,647	13	12	0,923
2	AD	17	9	0,529	28	22	0,786
3	MD	15	9	0,6	14	17	1,214
4	IL	18	9	0,5	23	17	0,739
5	ET	12	2	0,167	17	13	0,765
6	LR	20	11	0,55	27	24	0,889
7	SR	20	9	0,45	30	20	0,667
8	AK	14	10	0,714	27	21	0,778
9	HN	16	13	0,815	30	24	0,8

Tabell 7. Medelvärde och standardavvikelse samt effektstorlek mellan texterna vad gäller bisatskvot i studenternas texter

	Text 1	Text 2	
Bisatskvot, medelvärde (n= 9)	0,552	0,840	
SD (n=9)	0,183	0,160	
Poolad SD (n=18)			0,172
Cohen's d (n=18)			1,677***

7.1.4 Andel felaktiga och svårbedömda satser

Studiematerialet innehåller ett flertal felaktiga och svårbedömda satser varav några typiska kommer att analyseras i uppsatsens kvalitativa del. Det varierar mycket mellan individer huruvida andelen felaktiga och svårbedömda satser ökar eller minskar under studiens gång (se tabell 8). Förändringen över tid har beräknats med Cohen's d med poolade standardavvikelser. Vad gäller förändringen av andelen felaktiga och svårbedömda satser över tid (se Tabell 9) bedöms denna som signifikant på lägsta nivå ($<0,2$) (Cohen's $d = 0,318$).

Tabell 8. Rådata: Antal felaktiga och svårbedömda satser samt kvot sådana av totala mängden satser. HS =Huvudsats BS=Bisats

Nr	Student	Felaktiga och svårbedömda satser, text 1	Kvot felaktiga satser, 1	% Kvot 1	Felaktiga och svårbedömda satser, text 2	Kvot felaktiga satser, 2	% Kvot 2	Förändring
1	HA	4HS/6BS	10/28	35,7	2HS/3BS	5/25	20	↓
2	AD	1HS/1BS	2/26	7,7	3HS/0BS	3/50	6,0	↓
3	MD	4HS/0BS	4/24	16,7	4HS/7BS	11/31	35,5	↑
4	IL	4HS/1BS	5/27	18,5	4HS/3BS	7/40	17,5	↓
5	ET	5HS/0BS	5/14	35,7	5HS/4BS	9/30	30	↓
6	LR	1HS/5BS	6/31	19,4	10HS/11BS	21/51	41,2	↑
7	SR	1HS/2BS	3/29	10,3	2HS/3BS	5/50	10	↓
8	AK	2HS/5BS	7/24	29,2	3HS/10BS	13/48	27,1	↓
9	HN	1HS/3BS	4/29	13,8	9HS/8BS	17/54	31,5	↑

Tabell 9. Medelvärde och standardavvikelse samt effektstorlek mellan texterna vad gäller kvoten felaktiga och svårbedömda satser av totala mängden satser.

	Text 1	Text 2	
Felaktiga och svårbedömda satser, kvotmedelvärde (n=9)	20,8	24,3	
SD (n=9)	0,104	0,118	
Poolad SD (n=18)			0,111
Cohen's d (n=18)			0,318*

7.2 Kvalitativ analys av felaktiga och svårbedömda satser

När texters komplexitet sammanfattas i snygga sifvertabeller kan det tyckas som om en satsanalys av materialet är en lätt historia. Så är dock inte fallet. Andraspråkstexter präglas av felaktigheter som gör materialet svårbedömt och baserat på en kvalitativ, lingvistisk satsanalys har felaktiga satser identifierats och felen i dessa har kategoriserats och delats in i följande nio kategorier: 1. *felaktig interpunktion*, 2. *problem med svensk ordföljd*, 3. *adverb uppfattas felaktigt som bisatsinledare*, 4. *bisats står ensam*, 5. *bisatsinledaren behärskas inte så studenten gör två huvudsatser*, 6. *behövlig satsdel saknas*, 7. *fasta uttryck behärskas inte grammatiskt*, 8. *inskjutning av ord som inte följer svensk syntax* och 9. *betydelsen av satsen är svårtolkad*. Nedan ges exempel på dessa kategorier och förslag till analys av dessa.

7.2.1 Felaktig interpunktion

Ex. 1. *Avslutningsvis.*

Den här studenten har inlett sin avslutning enbart med ordet /Avslutningsvis./ som fungerar som en underrubrik innan slutorden. Ordet binds dock inte samman med texten på något vis.

7.2.2 Problem med svensk ordföljd

Ex. 2. *Ibland lovar vi omed vet många saker för varandra, som vi kan inte göra.*

I exempel 2 gör studenten ett av de klassiska felen i svensk ordföljd och sätter satsadverbet på fel plats.

7.2.3 Adverb uppfattas felaktigt som bisatsinledare

Ex. 3a.) *Där man kan träffa nya vänner*

Ex. 3b.) *I min personliga perspektiv lögnerna kan hända överallt de är globala och obundna till tid och plats.*

Exempel 3a föregås av två meningar som klargör att studenten upplever /*där*/ som bisatsinledaren relativt adverb som anknyter till satsen innan där studenten talat om att man kan lära känna nya vänner exempelvis på internet. Valet av ny sats gör dock att /*Där*/ blir ett demonstrativt adverb som inleder en huvudsats och omvänd ordföljd bör appliceras.

I exempel 3b radas två huvudsatser upp på varandra utan interpunktion alternativt konjunktion vilket ju är en felaktighet i enlighet med exempel 1. Men eventuellt uppfattar studenten också /*I mitt personliga perspektiv*/ som en bisatsinledare. Det är därför svårt att veta om man ska analysera satsen som en felaktigt tolkad bisats som har korrekt ordföljd eller en huvudsats med felaktig ordföljd. Skall man räkna två huvudsatser i texten trots att studenten inte hanterat satserna på det sättet?

7.2.4 Bisats står ensam

Ex. 4. *När man har levt i en sträng familj och man rädd på sina föräldrar*

Studenterna har ibland svårt att hålla reda på sina bisatsinledare och att de måste avslutas (eller inledas) med en huvudsats. Det här blir också vanligare vid inbäddade bisatser och när det blir för många bisatser.

7.2.5 Bisatsinledaren behärskas inte så studenten gör två huvudsatser

Ex. 5. *Det finns också nackdelar situation tex:*

Man kan lära oönskade beteenden.

I ex 5 saknar studenten ett /att/ som bisatsinledare och väljer i stället att göra två huvudsatser varav den första blir lite avhuggen och därmed räknas som en felaktig sats.

7.2.6 Behövlig satsdel saknas

Ex. 6. *Det är bra att man vet hur betar sig med människorna*

Det är uppenbart att studenten här tror att det räcker med det reflexiva pronomenet som reflekterar tillbaka på /man/ i bisatsen innan. Flera av studenterna verkar experimentera med när bisatser behöver upprepa ett pronomen och när det inte behövs.

7.2.7 Fasta uttryck behärskas inte grammatiskt

Ex. 7. *Det finns inget som har aldrig lurat, d.v.s sätt som i vallet och kvalet gör brukar man det.*

I denna text finns flertalet exempel där studenten försöker få in tudelade fasta uttryck som denne inte riktigt behärskar hur hen ska få in grammatiskt i meningar, t.ex hugget som stucket och vett och etikett. I exempel 7 har studenten använt begreppet valet och kvalet som på sätt och vis faktiskt passar i sammanhanget semantiskt men som inte fungerar syntaktiskt i meningen.

7.2.8 Inskjutning av ord som inte följer svensk syntax

Ex. 8. *Avslutningsvis i allmänhet träffa nya vänner å ena sidan är det bra fördelen men å andra sidan är det också dåliga situation.*

Här har studenten använt olika uttryck för att förtydliga vad hen menar vilket däremot leder till svårigheter att analysera meningen grammatiskt.

7.2.9 Betydelsen av satsen är svårtolkad

Ex. 9. *I allmänhet ligger även om et inte undviks från människor men det kan inte vara acceptabelt eftersom det leder människor till total distraktion.*

I exempel 9 har studenten gett sig på en komplex meningskonstruktion som hen inte har ordförråd nog för. Även om bisatsinledarna finns där och kan ge en vink om hur meningen ska satsanalyseras så är det oklart om studenten verkligen använt orden i den betydelse de har.

8. DISKUSSION

De kvantitativa resultaten visar att antalet ord i meningarna ökar mellan texterna i början och i slutet av svenska som andraspråksutbildningen på B-nivå samt att bisatskvoten ökar markant. Andelen svårtolkade eller felaktiga satser uppvisar stora individuella skillnader men det är inte färre fel i slutet av utbildningen utan i många fall fler. Meningslängden ökar inte signifikant under studiens gång. I detta kapitel diskuteras dessa resultat med avstamp i de teoretiska modellen för syntaktisk komplexitet (Bulté & Housen, 2012). Kvalitativa data där lingvistiska satsanalysdata kategoriserats visar bland annat på flertalet svårigheter med bisatser vilket analyseras med utgångspunkt från processanalysteorin (Pienemann & Keßler, 2011). Kvantitativa och kvalitativa bedömningarna är båda av värde för att samla in evidens som kan ligga till grund för både formativ planering och summativ betygssättning (Lindström, Lindberg & Pettersson, 2015; Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, 2010).

8.1 Resultatdiskussion

Komplexitetsmått som tidigare använts i studier har använts för att mäta den kvantitativa förändringen över tid i en grupp svenska som andraspråkdeltagare på B-nivå. Dessa anknyter till måtten sammanfattade i Lan, Li and Zhangs (2022) metastudie: produktionslängd (medellängd per text-enhet), underordnade satser (bisatser per text-enhet), huvudsatser (huvudsatser per text-enhet), satskomplexitet (antal satser per mening). Syntaktisk komplexitet har operationaliserats i enlighet med Bulté och Housens (2012) modell över grammatisk komplexitet. Det ger stabila och mätbara mått men validiteten i dessa mått är begränsade. Man kan bara mäta vissa typer av kvantifierbara mått och därför följer även en diskussion om de kvalitativa resultaten efter den kvantitativa resultatdiskussionen.

8.1.1 Antal ord

Denna studie visar i linje med flertalet tidigare studier (Bulté & Housen, 2012, Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998, Lahuerta Martínez, 2018) att antalet ord ökar med progressionen av andraspråket. ”Mer är mer komplext” som Bulté och Housen (2014) uttrycker det. Min studie visar en måttlig ökning av antalet ord över tid. Den här uppgiften hade dock högre minimumkrav på den senare texten varför ordantal inte är ett helt fungerande mått på förändring över tid i denna studie. Faktum är också att ett högt antal ord kan innebära många andra saker än kompetens och gott ordförråd. Det kan t.ex indikera svårigheter att behärska en effektiv syntax och ett behov att formulera nya huvudsatser när man inte behärskar sina bisatsinledare. Antalet ord varierade således rejält mellan individer. Detta är helt i linje med Verspoor, Lowie, Chan och Vahtrick (2017) som visar att olika studenter uppvisar väldigt olika mönster på hur deras andraspråk utvecklas bl.a vad gäller längd.

8.1.2 Medellängd på meningarna

Tidigare studier visar att längden på meningar och satser är relaterade till språklig progression (Bulté & Housen, 2012, Lahuerta Martínez, 2018). Efter att ha plockat bort en outlier uppvisar medellängden på meningarna i föreliggande studie inte någon signifikant skillnad över tid. Texterna är dock begränsade i sin längd och kan inte jämföras med studier där exempelvis uppsatstexter på flera sidor studerats.

8.1.3 Bisatser vs huvudsatser

Den här studien visar att de flesta av de deltagande studenterna faktiskt utvecklade en högre grad av bisatser under utbildningens gång. Detta resultat är statistiskt signifikant. Detta är i linje med många andra studier, exempelvis de redovisade i Lan, Li and Zhangs (2022) metastudie.

Bisaternas betydelse i språkutveckling är särskilt viktig för svenskan (Pienemann & Håkansson, 1999). För att hantera de språkliga processerna på högre nivåer i Piennemans processteori krävs att man behärskar både bisatser och förmår differentiera dessa från svenskans huvudsatser.

Både huvudsatser och bisatser utgör fortfarande svårigheter för studenterna i studien vid utbildningens slut. Omvänd ordföljd är en ständigt återkommande svårighet för svenska andraspråksinlärare och att minnas alla bisatsinledare och skilja dessa från vanliga adverb är en stor utmaning. Detta kan vi se särskilt mycket av i den kvalitativa analysen. Det är därför viktigt att betona att en kvantitativ beräkning av antalet bisatser inte räcker för att fånga deltagarnas progression. Den här studien stödjer därför Wijers (2018) konstaterande att bisaternas interna struktur, kontexterna där bisaterna återfinns, olika bisatstyper samt variation av bisatsinledare kan vara viktiga komplement för att första andraspråksinlärares progression.

8.1.4 Kvalitativ analysdiskussion

Den kvalitativa satsanalysen visar på svårigheterna bakom att göra satsanalyser på andraspråksanvändares textproduktion men de ger också en inblick i en felanalys som törhända skulle kunnat ge än mer än kvantitativa mått. Fokus ligger dock på felaktigheter som försvårar syntaxen. Detta förklarar exempelvis bristen på fel vad gäller morfemkongruens som ju är vanliga i svenska som andraspråk, exempelvis beskrivna inom processteorin som språkliga processer som lärs in sent i svenskan (Pienemann & Håkansson, 1999).

I den kvalitativa analysen visas att utvecklingen av bisatser är viktig för progressionen. Det ses också bland de kvalitativa exemplen där exempel 1-6 ger stöd för vad hos studenterna som felar vad gäller huvudsatser och bisatser. Detta är ju helt i linje med metastudien av Wolfe-Quintero, Inagaki och Kim (1998) där just bisaternas roll för progressionen betonades.

I exempel 1 *Felaktig interpunktion*, ser man att studenten har svårighet med interpunktionen och satsformen därför blir felaktig om det överhuvudtaget blir en sats. Vad som är fel med interpunktion och vad som är brister i ordförrådet vad gäller konjunktioner och subjunktioner kan inte avgöras av detta material. I exempel 2 *Problem med svensk ordföljd* ges ett exempel på när studenten inte har följt svensk

ordföljd vad gäller placering av satsadverb. Detta är ett vanligt fel både i huvudsatser och i bisatser. I exempel 3a och 3b *Adverb uppfattas felaktigt som bisatsinledare* har studenten gjort en felaktig tolkning av vad som är en bisatsinledare, kanske kombinerat med interpunktionsproblem. I exempel 4. *Bisats står ensam* har det textuella processandet fallerat och meningen saknar ett avslut i form av en huvudsats. Detta är inte helt ovanligt vare sig vid spetsställda bisatser eller inbäddade bisatser. Ett annat alternativ studenten har är att göra som i exempel 5 *Bisatsinledaren behärskas inte så studenten gör två huvudsatser*. Så löses problemet men satskomplexiteten sjunker. Exempel 6. *Behövlig satsdel saknas* visar att produktionsprocessen av satser inte alltid fungerar. Ibland faller viktiga satsdelar bort, såsom verbet eller subjektet. Enligt processteorin är just satsnivån med bisatser problematisk i svenskan (Pienemann & Håkansson, 1999) och studiens resultat är helt i enlighet med Baten och Håkanssons (2015) fynd som visar på att bisatsutvecklingen går från att det finita verbet placeras i andra position och adverbiallet följer efter verbet precis som i huvudsatser för att först i den slutliga fasen placera både hjälpverb och huvudverb i tredje position *efter* adverbiallet.

De tre sista kvalitativa felexemplen är inte primärt relaterade till huvudsats och bisats. Exempel 7. *Fasta uttryck behärskas inte grammatiskt* är snarare ett ordförrådproblem. Fasta fraser lärs in som en enhet men studenterna har ingen förståelse för uttrycket grammatiskt och det semantiska nätverket för hur uttrycket kan användas är mycket begränsat. I interimspråket blir då dessa fraser en del av en ”inre progression” (Abrahamsson, 2009) där studenten långsamt prövar uttryck för att närma sig målspråkssystemet. Detta kan också vara exempel på ”formulem” som Hall (2009) kallar de fasta formuleringar som andraspråksläraren använder som holistiska enheter.

Exempel 8. *Inskjutning av ord som inte följer svensk syntax* och exempel 9. *Betydelsen av satsen är svårtolkad* är snarare relaterat till hemspråket. Här har troligen en mental översättning skett från det egna hemspråket varför både ordval och ordföljd kan drabbas (Lee, 2018). Ibland blir resultatet inte ens tolkningsbart.

8.2 Metoddiskussion

Att bedöma utveckling är en av lärarens viktigaste uppgifter. Men det är en komplex uppgift. Van den Bergh och kollegor (2012) betonar att bedömningar av språkliga uppgifter har många faktorer. Det är viktigt att uppnå både god validitet och reliabilitet i sin bedömning. I den föreliggande studien har den huvudsakliga bedömningen skett genom kvantitativa beräkningar av kvantifierbara mått. Dessa mått har god reliabilitet, d.v.s stabilitet i hur bedömningen görs (Skolverket, 2011) och lämpar sig därför väl. Bedömningen relaterar till vårt samhällsuppdrag som lärare att medverka till utveckling och bedöma måluppfyllelse av elever/studenterna och det är viktigt att denna bedömning håller god kvalitet så att eleven/studenten verkligen har uppnått den påstådda förmågan. Men det är viktigt att validiteten upprätthålles i bedömningarna. Det kan vara lätt att vi mäter det vi *kan* mäta och inte det vi *bör* mäta.

I Celce-Murcias modell av kommunikativ språkförmåga (Hyltenstam & Lindberg, 2013) finns många andra språkliga aspekter som bör vara en del i bedömningen av svenska som andraspråkselever och jag vill understryka att jag är medveten om det och att denna studie inte avser att göra en helhetsbedömning av det skriftliga språket hos deltagarna.

Det må också vara möjligt att djupare analyser kan bedöma förändring i texter men om det kommer till priset av att behöva lägga alltför många timmar på bedömningen så kanske man behöver göra andra didaktiska val?

9. FRAMTIDA STUDIER

Denna studie har begränsats utifrån tidsaspekter och omfång på arbetet. Utifrån Wijers (2018) konstaterande att bisatskvoter inte räcker för att studera texters utveckling vore det särskilt intressant att dyka djupare i bisatsernas interna struktur, kontexterna där bisatserna återfinns, olika bisatstyper samt variation av bisatsinledare. Det skulle också vara intressant att studera komplexiteten i nominalfraserna som betonas både i metastudien av Lan, Li and Zhang (2022) och i Bulté och Housers (2014) artikel där de lyfter fram vikten av nominala konstruktioner som ett av de tydligaste måtten på språklig progression.

10. SLUTSATS

Sammanfattningsvis besvaras studiens frågeställningar. Relativt enkla kvantitativa mått föreslagna i Bulté och Housers (2014) modell över grammatisk komplexitet som antal ord och andelen bisatser kan visa på progression över tid hos svenska som andraspråkinlärare. Studien ger också exempel på kvalitativa syntaktiska svårigheter hos andraspråksanvändarna som kan försvåra en satsanalys men också ge mycket kvalitativ information om studenternas utveckling som kan vara till nytta i det didaktiska arbetet. Detta gäller inte minst bisatsernas uppbyggnad och ordföljd liksom bisatsinledarnas betydelse, vilket är helt i linje med processteorin (Pienemann & Håkansson, 1999).

11. REFERENSER

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005), *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag
- Airasian, P. (2005). *Classroom assessment – concepts and applications*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Andrade, H. & Cizek, G.(Eds.), (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor & Francis.
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D., Bown, J. & Martinsen, R. (2014). Variables Affecting L2 Gains During Study Abroad. *Foreign Language Annals*. Vol. 47:3. pp 373-568.
- Bartning, I, Martin, M. & Vedder, I. (2010). *Communicative proficiency and linguistic development – intersection between SLA and language testing research*. European Second Language Association.
- Baten, K. & Håkansson, G. (2015). The development of subordinate clauses in German and Swedish as L2S. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol 37, 517-547.
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. I Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (Eds.) (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Barrot, J. & Agdeppa, J. (2021) Complexity, accuracy, and fluency as indices of college-level L2 writers' proficiency. *Assessing Writing*. Vol 47, pp 1-11.
- Bulté, B. & Housen, A. (2014) Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*. Vol 26, pp. 42-65.
- Enheten för moderna språk, Strasbourg, (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket
- Ferreira, J. (2007). *Sounds of silence. Phonological awareness and written language in children with and without speech*. Doktorsavhandling: Linköpings Universitet.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Glahn, E.; Lund, Karen; Håkansson, G.; Hammarberg, B.; Holmen, A.; Hvenekilda, A., (2001). Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. vol 23:3, ss 389-416 .
- Hall, T. (2009) The Fossilization-Formula Interface *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. Vol. 9:2. Teachers College: Columbia University
- Hult, A. & Olofsson, A. (Red). (2017). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaindl, T & Simonsson, H. (2014). På spaning efter elevers förmågor. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan, vol 12*. Jönköpings kommun: Skolporten.
https://www.skolporten.se/app/uploads/2014/06/Undervisning_Larande_12_2014.pdf. Hämtat 2018-01-05.

- Kaplan, Robert M. & Saccuzzo, Dennis P. (2005). *Psychological Testing - Principles, applications, and issues*. Thomson Custom Publishing.
- Lahuerta Martínez, A. (2018). Analysis of syntactic complexity in secondary education EFL writers at different proficiency levels. *Assessing Writing*. Vol. 35 pp. 1-11.
- Lan, G., Li, X. & Zhang, Q. (2022). Revisiting Grammatical Complexity in L2 Writing via Exploratory Factor Analysis. *Frontiers in Psychology*. Vol 13
- Lee, Y. (2018). The hallmarks of L2 writing viewed through the prism of translation universals. *Linguistic Research 35 (Special Edition)*, s 171-205
- Lindström, L., Lindberg, V & Pettersson, A. (Red.), (2015) *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (Red.), (2010). *Bedömning i och av skolan – praktiker, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson & Sjöqvist (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) (2013). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*. Vol 29, pp 82-94.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pienemann & Håkansson, (1999) A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition 21*. s 383-420.
- Pienemann, M. & Keßler, J. (2011). *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sandell Ring, A. & Hassanpour, A. (2012) *Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever*. http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.204516.1411636231!/menu/standard/file/Sandell_Ring-Hassanpour.pdf Hämtat 2018-01-08
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6585e0/1553961864204/Bed%C3%B6mar%C3%B6verensst%C3%A4mmelse%20vid%20bed%C3%B6mning%20av%20nationella%20prov.pdf> Hämtat 2022-12-29
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdfJJaj> Hämtat 2022-12-31
- Skolverket (2016) Skolverkets kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper steg 1 och 2. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan>

Skolverket (2022). *Nationella slutprov inom sfi*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/nationella-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi/forbereda-och-bestalla-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi/gamla-prov-och-exempeluppgifter-i-svenska-for-invandrare-sfi> Hämtat 2022-12-22.

Statology (2021). How to Interpret Cohen's d (With Examples). <https://www.statology.org/interpret-cohens-d/>. Hämtat 2022-12-31.

van den Bergh, H., De Maeyer, S., van Weijen, D. & Tillema, M. (2012) Generalizability of text quality scores. I Steendam, Elke van, et. Al (2012). *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices studies in writing*. Hämtat 2022-10-30

Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H. & Vahtrick (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Vol. 14:1.

Wette, R. (2017) Source text use by undergraduate post-novice L2 writers in disciplinary assignments: Progress and ongoing challenges. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 37, pp 46-58

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H-Y. (1998). Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Wijers, M. (2018). The Role of Variation in L2 Syntactic Complexity: A Case Study on Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language. *Nordic Journal of Linguistics*. Vol. 41. pp 75-118.

12. APPENDIX

Samtyckesbrev

Svenska som andraspråk, 15 hp

Ort 2018-08-28

Informerat samtycke

Du är inbjuden att delta i en studie kring textbedömning. Vi är intresserade av vilka språkliga förändringar som sker i texterna hos studenter som studerar svenska som andraspråk. Vi bedömer texter i olika skeden under Korta vägen.

Vi ber om tillstånd att få bedöma texter du skrivit under Korta vägen och ta del av kursresultat.

Vi kommer också att dela ut en kort enkät som vi vill att du svarar på.

All personlig information från denna studie kommer att behandlas med sekretess av testledaren. Personlig information kommer endast att presenteras som gruppmedelvärden, alternativt av-anonymiseras vid redovisningen av studien.

Du kan när de vill avbryta sitt deltagande utan att behöva ange någon förklaring.

Om du har några frågor kan du kontakta ansvarig för studien: Janna Aanstoot

Vänliga hälsningar,

/Janna Aanstoot

Kontaktuppgifter och universitetstillhörighet

Telefon: XXXXXXXXXX

Epost: XXXXXXXXXXXXXXXX

Samtyckesblankett

√ Jag har blivit informerad om studiens syfte.

√ Jag har blivit informerad om studiens tillvägagångssätt (enkät + textanalys)

√ Jag godkänner att resultat och texter som jag presterat på Korta vägen får analyseras i uppsatsstudien.

√ Jag har blivit informerad om att om jag väljer att INTE delta i den här studien så kommer det inte att få konsekvenser för mig som student på Korta vägen.

√ Jag har tydligt blivit informerad att jag som försöksperson när som helst får avbryta studien utan att behöva förklara varför.

Jag samtycker till deltagande i studien:

Deltagarens underskrift

Förtydligande av deltagarens namn