

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

# Textbedömning och kvantitativa mått

En undersökning av textlängd, ordförråd och syntaktisk  
komplexitet i elevtexter i förhållande till betyg

Erika Kiland

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp  
LSV410, Svenska för blivande lärare, Språklig fördjupningskurs  
Vårterminen 2012  
Handledare: Åsa Wengelin  
Examinator: Rakel Johnson

## Sammandrag

I denna uppsats undersöks sambandet mellan olika typer av språkliga drag och betygsättning av elevtexter. Syftet med studien är att beskriva och förklara kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet i förhållande till betyg i nationella prov i svenska. Detta för att se om det finns något samband mellan objektiva mått och betyg. Undersökningmaterialet utgörs av elevtexter från det nationella provet i svenska för årskurs 9 skrivna vårterminen 2011 på tre högstadieskolor i Göteborgsområdet. Metoden som använts är kvantitativ i vilken kvantifierbar data samlas in och redovisas i statistisk form vilken sedan analyseras och diskuteras utifrån tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. De variabler som undersöks är textlängd, ordlängd och ordvariation samt syntaktisk komplexitet. Den syntaktiska komplexiteten undersöks genom beräkning av makrosyntagmlängd och bisatsfrekvens. Även läsbarheten i texterna beräknas för att se om det finns ett samband mellan läsbarhet och betyg.

Alla resultat i studien är prövade statistiskt. Studien visar att det finns få statistiskt signifikanta samband mellan de kvantitativa måtten som undersöks i den här studien och det betyg som texten fått. Resultatet av undersökningen visar enbart en statistiskt signifikant skillnad för två samband, nämligen mellan betyg och andel långa ord för betygsgrupperna VG och MVG där andelen långa ord ökar med högre betyg. Det finns också en statistiskt signifikant skillnad för antalet förstagsbisatser/ms och betyg för betygsgrupperna G och VG där texter med högre betyg också har fler bisatser per makrosyntagm. Studiens resultat skulle kunna antyda att det inte huvudsakligen är textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet som är av betydelse för bedömning och betygsättning. Dock är den här undersökningen begränsad och materialet litet vilket gör att en sådan slutsats inte går att dra utifrån den här studien.

Nyckelord: elevtexter, kvantitativ textanalys, nationella prov, textbedömning

# Innehåll

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk .....	2
1.3 Disposition .....	3
<b>2. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>4</b>
2.1 Att bedöma elevtexter .....	4
2.2 Textlängd.....	5
2.3 Ordlängd.....	6
2.4 Ordvariation .....	7
2.5 Syntaktisk komplexitet .....	8
2.5.1 Makrosyntagmlängd .....	9
2.5.2 Bisatsfrekvens .....	10
2.6 Läsbarhetsindex, LIX .....	11
<b>3. Material och metod .....</b>	<b>13</b>
3.1 Urval av texter .....	13
3.2 Etiska överväganden vid materialinsamling .....	14
3.3 Analysmetod .....	15
3.3.1 Förberedelser inför analys .....	15
3.3.2 Beräkning av textlängd, ordlängd, ordvariation och LIX .....	16
3.3.3 Beräkning av makrosyntagmlängd .....	17
3.3.4 Beräkning av bisatsfrekvens .....	18
3.4 Statistisk analys .....	18
3.5 Metodologiska överväganden .....	19
<b>4. Resultat .....</b>	<b>20</b>
4.1 Textlängdsvariabler .....	20
4.2 Ordförrädsvariabler .....	21
4.3 Syntaktisk komplexitet .....	22
4.4 LIX .....	23
4.5 Samlat resultat för texter med betyget IG .....	23
4.6 Korrelationer mellan variabler .....	24
<b>5. Analys och diskussion .....</b>	<b>25</b>
5.1 Sambandet mellan textlängd och betyg.....	25
5.2 Sambandet mellan ordförråd och betyg .....	26

5.3 Sambandet mellan syntaktisk komplexitet och betyg .....	28
5.4 Sambandet mellan uppsatsers betyg och läsbarhetsmättet LIX .....	29
5.5 Sambandet mellan textlängd, ordförråd och syntax .....	30
5.6 Texter med betyget icke godkänt .....	31
<b>6. Sammanfattning och slutdiskussion .....</b>	<b>32</b>
6.1 Förslag på framtida forskningsområden .....	34
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>35</b>

## **Tabeller**

Tabell 1. LIX-värden .....	16
Tabell 2. Fördelning över betyg och skribenternas kön .....	19
Tabell 3. Textlängdsvariabler .....	26
Tabell 4. Ordförrådsvariabler .....	27
Tabell 5. Makrosyntagmslängd.....	28
Tabell 6. Bisatsfrekvens.....	28
Tabell 7. LIX-värden för respektive betygsgrupp .....	29
Tabell 8. Variabelvärden för texter med betyget IG .....	29
Tabell 9. Korrelationer mellan variabler.....	30

## 1. Inledning

Att bedöma och ge respons på elevtexter är en stor del av arbetet som svensklärare. I diskussionen om lärares bedömning av elevtexter diskuteras och problematiseras ofta frågan om godtycklighet och subjektivitet. I Skolinspektionens rapport *Lika eller olika? Om rättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan* från 2011, framkommer att det finns stora avvikelser mellan lärarens bedömning av en text och den bedömning som Skolinspektionen låtit göra. Avvikelserna är störst i de delprov i vilka svaren ska ges i uppsatsform och allra flest avvikelser förekommer i uppsatsproven i svenska/svenska som andraspråk i årskurs nio och i gymnasieskolan. Här återfinns också de enskilt största avvikelserna, mätt i betygssteg. Bedömningen av elevens text påverkas således i stor utsträckning av den lärare som rättar provet. Den fråga som Skolinspektionen då ställer sig är om de nationella proven fyller sin funktion som stöd för en likvärdig bedömning och betygsättning (Skolinspektionen 2011:4, 11-15).

Vad är det då som avgör om en text bedöms med ett högre eller lägre betyg? Stor betydelse har naturligtvis textens innehåll, det vill säga att eleven gör det som efterfrågas i skrivuppgiften och att innehållet är relevant, synpunktsrikt och självständigt samt väldisponerat. Men även hur innehållet förmedlas är av stor betydelse och ett stilistisk säkert skriftspråk ger högre betyg. En skribent som behärskar det svenska skriftspråket väl kan också till viss del med sin språkhantering kompensera för ett bristande innehåll och på så vis lyfta texten. På samma sätt kan ett bra och intressant innehåll komma i skymundan av språkliga felaktigheter vilka förhindrar skribenten att kommunicera effektivt och meningsfullt med läsaren (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:20-27)

För att göra en rättvis bedömning av de elevtexter man möter som svensk-lärare är det viktigt att ha förståelse för vilka språkliga drag (se kapitel 2) som kan påverka läsoplevelsen och därmed bedömningen av en text. En del av syftet med svenskundervisningen är att skapa förutsättningar för eleverna att ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket 2011). För att skapa möjlighet för eleverna att utveckla sitt skriftspråk måste man som lärare ha kunskap om vilka typer av språkliga konstruktioner som gör att läsaren upplever texten som mer välskriven. Därmed är det intressant att undersöka om det går att urskilja ett samband mellan olika språkliga drag och bedömning i elevtexter.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att beskriva och förklara kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet i förhållande till betyg i nationella prov i svenska. Då bedömning och betygssättning ofta kritiserats för att vara godtycklig och subjektiv är det intressant att genom en kvantitativ studie undersöka om det finns ett samband mellan olika kvantitativa mått och betyg och därmed urskilja om det finns objektiva aspekter som påverkar bedömning och betygssättning. Ett mått som kombinerar ordförråd och syntax är läsbarhetsmättet LIX. Det är därför även av intresse att se hur LIX kan relateras till den bedömda textkvaliteten.

Utifrån uppsatsens syfte har följande frågeställningar formulerats.

1. *Kan man urskilja samband mellan uppsatsers betyg och kvantitativa mått på (a) textlängd, (b) ordförråd och (c) syntaktisk komplexitet?*
2. *Kan man urskilja samband mellan uppsatsers betyg och läsbarhetsmättet LIX?*
3. *Finns det något samband mellan de olika kvantitativa måtten på textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet?*

## 1.2 Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Det nationella provet i svenska är gemensamt för ämnena svenska och svenska som andraspråk och är obligatoriskt för alla elever i årskurs 9. Det är Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk som på Skolverkets uppdrag utformar proven. Syftet med de nationella proven är att arbeta för att den bedömning och betygssättning som sker runt om i Sveriges skolor ska vara likvärdig. Provet består av tre delprov: delprov A vilket är ett muntligt prov, delprov B som utgörs av ett läsförståelseprov samt delprov C vilket är ett skriftligt prov. Det är texter från delprov C som undersöks i den här studien. Delprovet genomförs under samma dag av samtliga elever i den svenska skolan och till sitt förfogande får eleverna 200 minuter. I provuppgiften får eleverna välja en av fyra skrivuppgifter som på olika sätt anknyter till provets tema vilket har diskuterats tillsammans med lärare utifrån ett tillhörande texthäfte innan provdagen (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk 2011).

Vid bedömning av de nationella proven utgår läraren från de bedömningsanvisningar med tillhörande exempeltexter som tillhör provmaterialet. Många skolor tillämpar också sambedömning, vilket innebär att fler än en lärare bedömer samma prov eller kommenterar den bedömning som gjorts. Detta

sker för att öka säkerheten och likvärdigheten i bedömningen och minska subjektiva inslag i bedömningen (Skolinspektionen 2011:27). De texter som är aktuella i den här undersökningen skrevs under vårterminen 2011 (se mer avsnitt 3.2) och följer kursplanen i svenska enligt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. År 2011 kom en ny läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11. Det första nationella ämnesprovet i svenska för årskurs 9 enligt Lgr 11 ges dock först vårterminen 2013 (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk 2011). Texterna i den här undersökningen är därmed bedömda utifrån betygskriterierna i Lpo 94 och har betygsatts med betyget icke godkänt (IG), godkänt (G), väl godkänt (VG) eller mycket väl godkänt (MVG).

### **1.3 Disposition**

I kapitel 2 presenteras tidigare forskning inom området som berör kvantitativa undersökningar av elevtexter i förhållande till bedömning. I kapitlet redogörs även för de teoretiska utgångspunkter som den här undersökningen har sin utgångspunkt i. I nästföljande kapitel 3 redogörs för insamling och urval av undersökningsmaterial samt de etiska överväganden som har gjorts vid materialinsamlingen. I kapitlet beskrivs också den metod som används, de förberedelser som har gjorts inför kartläggningen samt hur de olika variablerna har beräknats och hur materialet har sammanställts och bearbetats. Kapitlet avslutas med en diskussion om de metodologiska överväganden som gjorts.

I kapitel 4 presenteras resultatet från undersökningen och i kapitel 5 analyseras och diskuteras resultatet utifrån studiens syfte och den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som redovisas i kapitel 2. I kapitel 6 ges en sammanfattning av undersökningen och där förs också en slutdiskussion utifrån studiens resultat. Avslutningsvis ges förslag på framtida forskningsområden.



## 2. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel ges inledningsvis en kort beskrivning av de aspekter som ingår i en helhetsbedömning av en elevtext. I tidigare forskning har kvantitativa mått som textlängd, ordlängd och ordvariation samt syntaktisk komplexitet undersökts i förhållande till betyg. Dessa variabler har därmed valts ut även för den här undersökningen och hur sambanden mellan dessa mått och betyg ser ut presenteras i detta kapitel i avsnitt 2.2-2.5. Avslutningsvis beskrivs läsbarhetsmättet LIX.

### 2.1 Att bedöma elevtexter

Östlund-Stjärnegårdh och Palmér (2005:152) presenterar i *Bedömning av elevtext* en modell för analys av elevtexter som visar hur man kan gå till väga för att åstadkomma en rättvis bedömning av en elevtext. Modellen, där grundmodellen är hämtad från lärmaterial till det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, är ett exempel på en holistisk bedömning. Där är det helhetsintrycket, i vilket aspekter som innehåll, disposition samt språklig variation och korrekthet ingår, som avgör hur texten bedöms. Josephson, Melin och Oliv har analyserat skoluppsatser skrivna av elever i årskurs 1 till 9. I *Elevtext: analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9* presenterar de analysredskap vilka lärare kan använda för att få syn på texters kvaliteter och brister. Josephson m.fl. gör en funktionell analys av texten för att se hur väl den uppfyller sitt syfte men de ser också till komponenter som disposition och textbindning, syntax, ord och ordförråd (Josephson m.fl. 1990:10).

Avgörande kriterier för om en text ska bedömas som godkänd eller icke godkänd är enligt lärare helhetsbedömningen, funktionaliteten, innehållets relevans, hur eleven har följt instruktionen, anpassning till situationen, röd tråd samt meningsbyggnaden. Kriterier som textomfång, ordval och stavning, vilket är de kriterier som elever ofta frågar om, finns alltså inte med bland de enligt lärarna mest avgörande kriterierna (Östlund-Stjärnegårdh 2002:52). I den här uppsatsen undersöks dock om det finns ett samband mellan utvalda språkliga drag som exempelvis textlängd och betyg. I följande avsnitt kommer därför tidigare forskning och teorier som berör kvantitativa analyser av elevtexter i förhållande till betyg att presenteras.

## 2.2 Textlängd

Flera tidigare studier visar att *textlängd*, det vill säga antal ord i texten, har betydelse för betygssättningen. Hultman & Westmans studie av elevtexter från det centrala provet i svenska för gymnasiets årskurs 3 visar att det finns ett samband mellan textlängd och betyg, där uppsatser med många ord får höga betyg och uppsatser med färre ord får lägre betyg (Hultman & Westman 1977:54). Detta bekräftar även Östlund-Stjärnegårdh (2002:76) och Ciolek Laerum (2009:33). Hultman & Westman menar dock att sambandet mellan längre text och högt betyg inte tyder på en mekanisk bedömning hos svensk-lärare utan att antalet ord i en text visar på elevens språkliga produktivitet vilket är en viktig komponent i en individs skrivfärdighet (Hultman & Westman 1977:55). Även McNamara, Crossley & McCarthy fann i sin studie av uppsatser från ett amerikanskt universitet att de högt värderade texterna var något längre än de lågt värderade texterna men framhåller dock att den skillnaden inte var statistiskt signifikant (McNamara m.fl. 2009:67).

Dock verkar det som att textlängden endast har betydelse för betygssättningen upp till en viss nivå. I Hultman & Westmans undersökning ökar textlängden upp till och med betyget 4 i den relativa betygsskalan där högsta betyg var 5. De finner således inga belägg för att textlängden skulle ha någon betydelse för om texten skulle bedömas med betyget 4 eller 5. Undersökningen visar i stället att textlängden sjunker något vid den högsta betygsgraden 5 (Hultman & Westman 1977:54-55). Även Larsson påvisar ett samband mellan textlängd och högt betyg men diskuterar måttets validitet då han enbart finner sambandet mellan textlängd och betyg i de tre lägsta betygsgrupperna. Larsson menar att textlängd, det vill säga produktiviteten, har större betydelse i skrivinläringens tidiga stadier medan andra aspekter av skrivförmågan väger tyngre på mer avancerad nivå (Larsson 1984:192-193). I sin studie av skriftspråksutvecklingen under högstadiet finner också Nordenfors ett generellt samband mellan textlängd och betyg, men framhåller att sambandet är tvetydigt. Det är inte alltid de längsta texterna som får det högsta betyget utan det finns alltid undantag på individnivå (Nordenfors 2011:100-101).

Ciolek Laerum undersöker elevers skrivande och lärares bedömning av skrivförmågan i nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 9 och framhåller att texterna som elever skriver i de nationella proven, även de kortaste texterna, med tiden har blivit längre. Ciolek Laerum menar även att det kan vara så att snittlängden på elevtexter vid nationella prov nu kan ha nått sin topp och att texterna har börjat närma sig sitt längsta möjliga omfång (Ciolek Laerum 2009:25). McCutchen menar enligt Johansson (2009:27) att för att kunna skriva längre texter krävs ett flyt i skrivandet och att skrivandet är automatiserat. När skrivandet är automatiserat och skribenten har ett högre flyt i sitt skrivande blir mer kognitiv kapacitet över vilken då kan användas till andra saker. Ett sådant synsätt leder dock till en paradox

eftersom mindre begåvande skribenter kan ha ett bättre flyt i sitt skrivande än mer skickliga skribenter. En av anledningarna till detta kan vara att i tidigare skrivstadiet är det främsta målet för skribenten att producera text, medan mer skickliga skribenter är bundna av restriktioner som genre, målgrupp, stil och ämne vilket visserligen resulterar i en text av högre kvalitet men det gör också skrivandet mer komplicerat och till en mer ansträngande aktivitet.

### 2.3 Ordlängd

Hultman & Westman (1977:77-78) finner i sin studie ett samband mellan ordlängd och betyg där högre *ordmedellängd*, det vill säga antal bokstäver per ord, ger högre betyg även om sambandet inte är så starkt (0,28). Genomsnittet låg på 5,07 bokstäver/ord. I jämförelse med Hultman & Westman visar Östlund-Stjärnegårdhs studie, i vilken hon undersöker var gränsen mellan texter som bedöms som godkända respektive icke godkända går, att ordlängden har minskat sedan 1970-talet medan textlängden har ökat. Östlund-Stjärnegårdh kan dock inte urskilja någon stor skillnad i ordlängd mellan de IG- och G-texter som hon undersöker. Faktum är att IG-texterna visar sig ha något längre ord än G-texterna, 4,49 respektive 4,44 bokstäver/ord (Östlund-Stjärnegårdh 2002:86). Hos Nordenfors ligger ordmedellängden för de nationella proven i årskurs 9 på 4,2 bokstäver/ord, och Nordenfors menar att resultatet i hans studie visar ett klart stöd för att de texter som fått högre betyg generellt sett har en högre medellängd (Nordenfors 2011:105, 111).

Ordlängd i texter undersöks också utifrån antalet korta respektive långa ord. I regel är korta ord vanliga ord och långa ord ovanliga ord. Som *långa ord* i svenskan räknas vanligtvis ord bestående av fler än sex bokstäver (Josephson m.fl. 1999:51). Hultman & Westman beräknar inte andelen långa ord, men diskuterar det och framhåller att antalet långa ord inte har något värde i sig utan de kan tvärtom bidra till att göra texten mer svårläst. Dock är det så att långa ord är en oundviklig effekt av vilja att variera sitt ordförråd samt skriva en innehållsrikare text vilket ofta värderas högt (Hultman & Westman 1977:77-78).

Hos Östlund-Stjärnegårdh (2002:87) är andelen långa ord något högre i de icke godkända texterna, 17 % för IG-texterna respektive 16 % för G-texterna. Nordenfors menar dock att han, precis som för ordmedellängd, finner ett klart stöd för att långordsfrekvensen ökar med högre betyg (Nordenfors 2011:111). Olevard framhåller i sin studie av elevtexter från standardproven i svenska att det kan vara så att ämnet har betydelse för hur eleverna skriver. Ett ämne kan kräva färre långa ord, medan ett annat kräver fler och ämnet påverkar på så sätt om skribenten använder få eller många långa ord i sin text (Olevard 1999:13).

I sin undersökning av elevtexter i engelsk skola kommer Myhill fram till att det finns ett samband mellan bättre skrivande och användningen av långa ord. Även om det inte är särskilt klokt att föreslå att ju längre ord desto bättre skrivförmåga, menar Myhill att långa ord i engelskan ofta härstammar från latinet eller grekiskan medan de anglosaxiska orden tenderar att vara kortare. I undersökningen väljer starkare skribenter i större utsträckning latinska ord i jämförelse med de svagare skribenterna vilka i stället väljer de kortare anglosaxiska orden för att beskriva samma företeelse. På så sätt uppstår ett samband mellan längre ord och högre betyg. Genom användning av latinska synonymer för anglosaxiska ord kan texten göras mer formell medan kortare anglosaxiska ord är mer typiska för talspråk än för skriftspråk. En aspekt i språkutvecklingen är således att i skrift lära sig att använda ord som man inte använder i talspråket (Myhill 2009:408).

## 2.4 Ordvariation

*Ordvariationen*, antal olika ord, i texter har i tidigare undersökningar mätts på olika sätt. Ett mått för att beräkna ordvariation är *type-token ratio (TTR)*, vilket beräknar kvoten av olika ord (*types*) i relation till det totala antalet ord (*tokens*) i texten. TTR är dock något problematiskt när det används för att jämföra texter med olika längd eftersom antalet ord (*tokens*) tenderar att öka fortare än antalet olika ord (*types*). TTR tar således inte hänsyn till textlängden. En längre text medför ett större behov av att använda samma ord igen, exempelvis kan en skribent behöva återanvända flera formord för att skapa en ny mening där ett nytt betydelseord förekommer vilket följaktligen leder till att längre texter ofta har ett lägre TTR-värde än kortare texter (Johansson 2009:142). I följande exempel är *och* exempel på ett formord som återanvänds flera gånger i samma mening.

Lina och Anders skulle åka till havet och bada och då såg de  
Emma och Sara och vinkade till dem.

Ett ofta använt mått inom svensk forskning är *OVIX*, ordvariationsindex, utarbetat av Hultman & Westman. *OVIX* visar antalet olika ord, *lexord*, i förhållande det totala antalet ord i texten, det vill säga antalet *löpord*. (Hultman & Westman 1977:56). Måttet tar till viss del hänsyn till textens längd, men för att *OVIX* ska fungera och ge en rättvis bild av ordvariationen bör dock texten bestå av minst 200 ord (Nyström 2000:177). Även om texten uppfyller detta krav kan man dock diskutera om textlängdsfaktorn är helt eliminerad.

Ytterligare ett mått för att beräkna ordvariationen och vilket ofta används i internationell forskning är *VocD*, utarbetat av Brian Richards and David

Malvern (Malvern m.fl. 2004:47-57). VocD är ett mått vilket i större utsträckning än exempelvis TTR tar hänsyn till textlängd, men även för att beräkna ordvariationen med VocD finns en minimigräns för textlängden då texten bör bestå av minst 50 ord. Beräkningen av VocD har sin utgångspunkt i det sjunkande TTR-värde som blir följderna av ökad textlängd. Detta värde jämförs med empirisk data från texten och vid uträkningen av VocD används information från hela texten. Ett högre värde av VocD visar på en större ordvariation och därmed ett rikare ordförråd. Även den här typen av mått för ordvariation kan dock kritiseras och alla är inte överens om att textlängdsfaktorn vid beräkning av VocD är helt eliminerad (Johansson 2009:143-144).

Att det finns ett samband mellan större ordvariation och högre betyg blir tydligt vid genomgång av tidigare forskning. Enligt Hultman & Westman är sambandet mellan större ordvariation, det vill säga högre OVIX-värde, och högt betyg den högsta som de finner mellan ett enskilt språkmått och betyg. Större ordvariation handlar inte enbart om att skribenterna använder synonymer, utan ordförrådet ökar även då skribenten tillför texten mer stoff, utvecklar textens tema och ger fler synpunkter på det som han eller hon skriver om. Hos Hultman & Westman gör skribenterna till de texter som fått högre betyg detta i större utsträckning än skribenterna till texterna vilka fått ett lågt betyg (Hultman & Westman 1977:56-60). Detta påpekar även Nyström vars studie visar att fler infallsvinklar i en text per automatik leder till att fler ord används än i en text där enbart ett perspektiv ges plats (Nyström 2000:176). Ordvariationen bör således öka i takt med utvecklingen av skrivförmåga och språkbehärskning. Även McNamara m.fl. finner att skickligare skribenter använder sig av ett större ordförråd. Dessa skribenter använder också ord som mer sällan förekommer i språket än skribenterna till de texter som givits lägre betyg. Användningen av mer specifika ord var också högre i texter som blivit högt värderade (McNamara m.fl. 2009:67-70).

Även Johansson, som undersöker hur tal- och skrivfärdigheten utvecklas under skoltiden och beräknar ordvariationen med VocD, finner att ordvariationen ökar i takt med språkfärdighetsutvecklingen under skolåren. Detta gäller i såväl skriftspråket som i talspråket. Enligt Johanssons studie sker den stora utvecklingen av ordförrådet, och därmed ordvariationen, i skriftspråket mellan 13 och 17 års ålder medan förmågan att variera sitt ordförråd i talat språk utvecklas senare (Johansson 2009:148).

## **2.5 Syntaktisk komplexitet**

Begreppet syntaktisk komplexitet är något problematiskt då det kan användas både i positiv och negativ bemärkelse beroende på forskningsammanhang. Inom barnspråksforskning används det ofta som ett positivt mått för att beskriva barnets syntaktiska och därmed språkliga utveckling. Ökad syn-

taktisk komplexitet visar att barnet tillägnat sig mer komplexa språkliga strukturer. Inom textlingvistikens däremot sätts den syntaktiska komplexiteten ofta i relation till textens läsbarhet där ökad komplexitet minskar graden av läsbarhet vilket gör texten mer svårtillgänglig för läsaren (Wengelin 2002:56-57).

Syntaktisk komplexitet har i tidigare forskning undersökts utifrån olika variabler som exempelvis meningslängd, makrosyntagmlängd och antal bisatser (vilket beskrivs vidare i nästkommande avsnitt), men också genom beräkning av fundamentalslängd och variation av satsdel i fundamentet. Myhill undersöker språkutvecklingen hos skribenter i åldern 11 till 16 år och använder i sin undersökning flera olika kvantitativa mått. Myhill menar att många studier är eniga om att med åldern ökar språkliga konstruktioner som meningslängd, satslängd och nominalfraser i såväl längd som komplexitet. Därtill framhåller hon att det även finns en ökning i mångfald vad gäller exempelvis tempusanvändning och ordvariation. Myhill poängterar dock att det inte finns något likhetstecken mellan ökad syntaktisk komplexitet och bättre skrivande eller skrivutveckling, men att det kan vara en del i skrivutvecklingen. Mer komplexa konstruktioner har inget värde i sig utan bör ses som språkliga möjligheter vilka skribenten kan använda i skapandet av texten (Myhill 2009:404-405). McNamara m.fl. kunde exempelvis urskilja betydande skillnader i texternas syntaktiska komplexitet där skickligare skribenter använder en mer komplex syntax än mindre skickliga skribenter, i den undersökningen räknat genom antalet ord före huvud verbet (McNamara m.fl. 2009:67-70).

### **2.5.1 Makrosyntagmlängd**

Syntaktisk komplexitet undersöks ofta utifrån meningslängd. När man talar om meningslängd är det viktigt att skilja mellan grafiska meningar och syntaktiskt självständiga enheter, det vill säga hur texten hänger ihop syntaktiskt (Lagerholm 2008:121; Josephsson m.fl. 1990:29). En *grafisk mening* utgörs av allt som står mellan inledande versal bokstav och stort skiljetecken (Lagerholm 2008:121). En syntaktisk sammanhängande och självständig enhet är *makrosyntagmen* vilken definieras av Loman & Jörgensen som ”en ordsekvens, som är av maximalt omfång med hänsyn till de däri ingående enheternas inbördes syntaktiska relationer” (Loman & Jörgensen 1971:18), vilket innebär att de enheter som ingår i en makrosyntagm är delar av ett system av syntaktiska relationer såsom samordning samt överordning eller underordning (Loman & Jörgensen 1971:18). I praktiken innebär detta att en grafisk mening genom samordning kan inrymma flera syntaktiskt sammanhängande konstruktioner. Även det omvända, att en syntaktisk sammanhängande konstruktion inbegriper flera

grafiska meningar, kan förekomma (Lagerholm 2008:121-123) vilket visas i exemplet nedan.

När livet känns tungt och man bara vill gömma sig under täcket för alltid. Behövs något som ger en kraft så man orkar fortsätta.

Hultman & Westmans studie visar att makrosyntagmlängd varken är positivt eller negativt kopplad till betyg och menar att makrosyntagmlängden således inte har med betyget att göra (Westman & Hultman 1977:187-188). Även Östlund-Stjärnegårdh kommer fram till att det inte finns något samband mellan makrosyntagmlängd och betyg då korrelationen mellan längre makrosyntagmer och högre uppsatsbetyg i hennes undersökning var nära noll (-0,07) (Östlund-Stjärnegårdh 2002:84).

### **2.5.2 Bisatsfrekvens**

Språkets komplexitet har bland annat med graden av underordning att göra och beror därmed till viss del på hur skribenten samordnar information och frekvensen av underordnade satser. När en text domineras av samordnade satser kallas den parataktisk, och när den domineras av underordning kallas texten hypotaktisk. Paratax förknippas ofta med talspråk och enklare prosa medan hypotax traditionellt sett är mer typiskt för mer formellt språk (Lagerholm 2001:126).

En *bisats* kan definieras som ”en syntaktisk underordnad sats, dvs. en sats som är satsled i en annan sats” (Teleman m.fl., band 4, 1999:462). En bisats är alltså en osjälvständig sats vilken antingen fungerar som primärt satsled i en överordnad sats, som bestämning i en nominalfras eller som rektion i en prepositionsfras (Stroh-Wollin 1998:50). Att en bisats är underordnad och inbäddad i en huvudsats, liksom att en bisats kan vara underordnad en annan bisats vilken i sin tur är underordnad en annan, visar på språkets hierarkiska uppbyggnad. En bisats som är underordnad en huvudsats benämns förstgradsbisats medan en bisats vilken är underordnad en förstgradsbisats benämns andragsgradsbisats och så vidare. Den överordnade satsen kan inrymma mer än en bisats av samma grad, exempelvis kan en huvudsats omfatta två förstgradsbisatser och en förstgradsbisats innehålla två andragsgradsbisatser (Teleman m.fl., band 4, 1999:468-469). Exemplet nedan visar en makrosyntagm med tillhörande förstgradsbisats samt däri inbäddade andragsgradsbisatser.

Mamma visste [att klänningen [som hon köpt] inte var den [som jag ville ha]]

Tidigare forskning visar inte på något klart samband mellan bisatsfrekvensen, det vill säga antalet underordnade satser, och betyg. Hultman & Westman finner inga lättolkade skillnader mellan betygsgrupperna i andelen

underordnade satser. I deras studie framkommer att flickornas texter innehåller något färre och något kortare underordnade satser än pojkarnas texter, men bland pojkarnas texter står det högsta betyget för den lägsta andelen underordnade satser medan den högsta delen underordnade satser finns bland de texter som erhållit näst högsta betyg. De underordnade satserna är främst relativsatser, *att*-satser och allmänna konjunktionssatser, vilka utgör nästan 90 % av det totala antalet underordnade satser (Hultman & Westman 1977:188-191). Inte heller Myhills studie visar någon betydande skillnad mellan svaga och starka texter vad gäller användningen av underordnade satser. Myhill kan inte heller urskilja någon skillnad mellan de två undersökta åldersgrupperna och Myhill framhåller därmed att språklig utveckling inte handlar om ökad användning av underordnade satser, utan om att behärska användningen av dem (Myhill 2009:412).

## 2.6 Läsbarhetsindex, LIX

*Läsbarhetsindex, LIX*, är ett mått för att beräkna läsbarheten och beskriva en texts svårighetsgrad vilket ofta används och diskuteras i olika sammanhang. Måttet utarbetades av C.H. Björnsson på 1960-talet. Enligt Björnsson är läsbarheten ”summan av sådana språkliga egenskaper hos en text, vilka gör den mer eller mindre svårtillgänglig för läsaren”. Att en text är läsbar innebär alltså inte att den är bra utan vilken grad av läsbarhet som är lämplig beror på målgruppen. Textens läsbarhet handlar således om dess svårighetsgrad och hur lätt- eller svårtillgänglig den är för tänkt läsare och målgrupp. Språket i en text är av avgörande betydelse för dess läsbarhet och ”språket” inbegriper flera olika komponenter som exempelvis ordval, ordlängd, satskonstruktion, meningslängd och meningskomplexitet. Det är summan av dessa egenskaper som vi benämner som läsbarhet (Björnsson 1986:17-18). Även Platzack menar att läsbarheten påverkas av syntaxen och att olika syntaktiska konstruktioner gör texten mer svår- eller lättläst (Platzack 1973:121-123) och Wengelin (2002:56) framhåller också att olika syntaktiska konstruktioner gör texten mer svår- eller lättläst. Formeln som Björnsson konstruerade för att räkna ut läsbarheten bygger på ord- och meningslängden och ser ut som följer:

$$\text{LIX} = \text{meningslängd} \times 0,5 + \text{långa ord} \times 0,3 - 6,2$$

Med meningslängd menas vid beräkning av LIX det genomsnittliga antalet ord/grafisk mening och med långa ord avses procentandelen ord med fler än sex bokstäver. I praktiken innebär detta att ju kortare ord och meningar, desto lägre LIX-värde och således högre läsbarhet. Utefter LIX-värdet kan en text placeras in på en skala från mycket lätt till svår som följer (Björnsson 1968:89).



Tabell 1. LIX-värden

LIX-värde	Beskrivning
20	mycket lätt
30	lätt
40	medelmåttig
50	svår
60	mycket svår

LIX baseras alltså till viss del på den grafiska meningslängden vilket enligt McNamara m.fl. är ett vanligt mått för att beräkna läsbarheten hos texter. Dock menar de också att det inte är ett lämpligt mått för att mäta syntaktisk komplexitet och därmed inte heller för att mäta läsbarhet. Ett vanligt sätt inom psykologisk-lingvistisk forskning är att i stället fokusera på den syntaktiska strukturen med en föreställning om att syntaxen kan hjälpa läsaren att koppla samman satsens olika delar. Detta innebär att om syntaxen är komplex, ställer det högre krav på läsarens arbetsminne, vilket då gör texten extra svår för svagare läsare vilka inte i samma utsträckning klarar av att konstruera en för texten passande syntaktisk struktur (McNamara m.fl. 2009:62-63).

Läsbarheten är även beroende av ordvariationen och hur ofta ett ord förekommer. En större variation av ord är förknippat med en svårare text eftersom ord som förekommer mer sällan är mindre bekanta och därmed mindre tillgängliga för läsaren. Läsaren tvingas då stanna upp vid ordet som blir svårare att avkoda. På motsatt sätt går ord som används mer frekvent snabbare att avkoda. Detta innebär å ena sidan att lägre syntaktisk komplexitet, lägre ordvariation och fler bekanta ord ökar läsbarheten i texten. Om en kunnig skribent då strävar efter en läsbar text som är lätt att förstå borde det medföra att texter med högt betyg också har en lägre syntaktisk komplexitet, lägre ordvariation och i större utsträckning innehåller fler bekanta ord. Å andra sidan är hög syntaktisk komplexitet, hög ordvariation och användning av mindre frekventa ord textegenskaper som är förknippade med mer sofistikerat språkbruk och ett mer avancerat språk, även om det resulterar i en text som är mer svårtillgänglig för läsaren. Om texter då främst bedöms efter hur sofistikerat språkbruket är i texten framför textens läsbarhet borde texter av hög kvalitet således i stället karakteriseras av högre syntaktisk komplexitet, högre ordvariation och användning av färre bekanta ord (McNamara m.fl. 2009:62-63).

Det är utifrån den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som det redogjorts för i detta kapitel som den här studien ämnar undersöka om det finns något samband mellan kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet och texternas betyg. I tidigare studier redovisas inga systematiska signifikansprövningar av undersökningsresultaten. Därför är det intressant att genomföra en kvantitativ undersökning som den här och systematiskt pröva resultatet statistiskt. Det material som legat till grund för analysen och analysmetoden beskrivs i nästföljande kapitel.

### **3. Material och metod**

I detta kapitel redogörs inledningsvis för urval av analysmaterial samt de etiska överväganden som gjorts vid insamlingen av materialet. Därefter presenteras den analysmetod och de kvantitativa mått som används i undersökningen och det redogörs även för hur den statistiska analysen av resultatet har gått till. Avslutningsvis diskuteras de metodologiska överväganden som gjorts.

#### **3.1 Urval av texter**

Materialet för analysen utgörs av texter från det nationella ämnesprovet i svenska i årkurs 9. Elevtexterna är insamlade från tre högstadieskolor i Göteborgsområdet. Skolorna är belägna i medelklassområden där majoriteten av eleverna har svenska som förstaspråk och antalet elever med annat modersmål än svenska och som läser svenska som andraspråk är litet. Som nämndes ovan är provet gemensamt för ämnet svenska och ämnet svenska som andraspråk. I den här studien är det dock enbart texter skrivna inom ämnet svenska som undersöks.

För att få aktuellt analysmaterial valdes texter skrivna vårterminen 2011. Att texterna är skrivna samma år är nödvändigt för att kunna göra jämförelser mellan texterna eftersom temat och uppgifterna för det nationella provet varierar från år till år. Vårterminen 2011 var temat för provet "Eld och lågor". För att möjliggöra jämförelser togs det i valet av texter även hänsyn till vilken av de fyra uppgifterna som skribenterna hade valt. För att kunna jämföra texterna är det av vikt att alla texter är skrivna inom ramen för samma uppgift. I det material ur vilket urvalet gjordes hade flest elever valt skrivuppgift 1 med rubriken "Ett ljus i mörkret". Det blev därmed skrivuppgift 1 som valdes ut för analys. Uppgiften innebär att eleven ska skriva ett bidrag till en antologi vilken ska ges ut på ett förlag och innehålla ungdomars berättelser om hur de hämtar kraft och hur de gör när livet känns motigt. Uppgiften medger alltså en förhållandevis stor tolkningsfrihet av såväl genre som målgrupp.

För att få en spridning i betygen och för att kunna göra jämförelser mellan språkliga drag och bedömning var min ambition att välja ut tio texter från varje betygsnivå, IG-MVG, vilket skulle leda till totalt 40 texter. Dock visade det sig att av de texter vilka var skrivna 2011 och som ett svar på uppgiften "Ett ljus i mörkret" var antalet texter med betyget IG mycket litet och i

materialet återfanns enbart tre texter med det betyget. Trots att antalet IG-texter är litet valde jag att ta med dem i undersökningen. Visserligen blir det svårt att göra generaliseringar vad gäller den betygsgruppen men det är ändå intressant att se om man kan urskilja några skillnader mellan icke godkända texter och övriga betyg. Ur övriga betygsgrupper, G-MVG, valdes sedan tio stycken texter ut slumpmässigt, med undantag för att jag försökte få en så jämn könsfördelning som möjligt i de betygsgrupper där det var möjligt. Därmed blev det slutliga antalet texter som valdes ut för analys 33 stycken och är fördelade över betyg och kön enligt tabellen nedan.

*Tabell 2. Fördelning över betyg och skribenternas kön*

<b>Betyg</b>	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Totalt</b>
<b>IG</b>	-	3	3
<b>G</b>	5	5	10
<b>VG</b>	5	5	10
<b>MVG</b>	8	2	10

Att könsfördelningen inte är helt jämn borde inte ha någon inverkan på studiens resultat eftersom den här undersökningen inte ämnar undersöka kön som faktor när det gäller bedömning. I stället är det av större vikt att texterna är skrivna samma år och som svar på samma skrivuppgift.

### **3.2 Etiska överväganden vid materialinsamling**

Nationella prov är sekretessbelagda en viss tid efter provdatumet för att uppgifter ska kunna återanvändas och därmed möjliggöra jämförelser mellan olika år (Skolverket 2012) När sekretessen upphört räknas proven som allmän handling. De nationella proven gjorda i februari 2012 omfattas av sekretess till och med juni 2012, medan de från 2011 är frisläppta. För att få så aktuellt undersökningsmaterial som möjligt valdes därför prov från vårterminen 2011 ut som analysmaterial. Respektive skolas rektor tillfrågades för att få tillåtelse att ta del av elevtexterna. Även en kommunarkivarie samt en kommunjurist tillfrågades för att säkerställa att texterna fick användas som analysmaterial.

I undersökningen och användningen av materialet har jag tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet ställt upp. Det innebär att undersökningsmaterialet enbart kommer att användas för forskningsändamål och inte för andra icke-vetenskapliga syften. De personuppgifter jag fått ta del av behandlas med konfidentialitet och skolorna och skribenterna i undersökningen är således avidentifierade. Allt material som ingår i analysen har också behandlats med aktsamhet och i sammanställningen av materialet visas enbart exempel från elevtexterna och inga hela texter (Vetenskapsrådet 2012).

Då de elever som skrivit texterna i dag går på gymnasiet och inte längre går på de skolor vilka texterna kommer ifrån har det inte funnits möjlighet att informera dem om undersökningen och undersökningens syfte. Jag har inte heller kunnat få elevernas samtycke. Därmed har jag inte kunnat uppfylla Vetenskapsrådets krav på informations- och samtyckeskrav. Vetenskapsrådet menar dock att om undersökningsdeltagarna inte aktivt medverkar i studien utan materialet hämtas från redan existerande myndighetsregister så ska hänsyn tas till om deltagarna på grund av undersökningen kan utsättas för olägenheter (Vetenskapsrådet 2012). Eftersom elevtexterna är allmänna handlingar, skolorna och texterna är avidentifierade och eleverna inte medverkat aktivt i undersökningen anser jag att studien inte kommer att medföra olägenheter för eleverna. I sammanställningen av analysen visas också enbart korta exempel från elevtexterna och eftersom det enbart är jag som sett hela elevlösningarna kommer detta inte att medföra olägenheter för eleverna.

### **3.3 Analysmetod**

Den analysmetod som används i den här uppsatsen är kvantitativ vilket innebär att kvantifierbar data samlas in och sammanfattas i statistisk form för att sedan analyseras utifrån tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. En kvalitativ metod som exempelvis intervjuer hade varit lämplig för att undersöka hur lärare tänker kring måttens samband med betygssättning och för att få en djupare förståelse för hur lärare tänker. Denna undersökning ämnar dock beskriva och förklara hur sambandet faktiskt ser ut och därmed valdes en kvantitativ metod framför en kvalitativ. Kvantitativa undersökningar har ett bredare perspektiv eftersom antalet analysenheter är fler. Med en kvantitativ metod redovisas resultatet i exakta mått och i genomsnittliga värden vilket ger möjlighet till jämförelser både mellan olika grupper i undersökningen men också med de resultat som andra studier har visat (Lagerholm 2005:230-31). De variabler som valts ut för analys är textlängd, ordmedellängd, andel långa ord och ordvariation samt syntaktisk komplexitet. Den syntaktiska komplexiteten undersöks av tid- och utrymmesskäl i den här studien utifrån makrosyntagmlängd och bisatsfrekvens. Därtill har texternas LIX-värde beräknats för att se om det finns ett samband mellan läsbarhet och betyg.

#### ***3.3.1 Förberedelser inför analys***

Det insamlade materialet utgörs av handskrivna elevtexter. Inför analysarbetet har texterna överförs till dator och för att kunna göra en konsekvent beräkning av ordlängd och ordvariation har en del korrigeringar gjorts. De beräkningar som genomförts har således gjorts på korrigerade versioner av

originaltexterna. Korrigeringarna har gjorts enligt Östlund-Stjärnegårdhs resonemang. Detta innebär att felaktiga sär- och sammanskrivningar korrigeras. Ord som enligt SAOL kan skrivas både ihop och isär har skrivits isär. De inkonsekvenser som kan förekomma inom en och samma elevtext kan annars ge ett för högt ordvariationsvärde. Förkortningar skrivs ut och räknas som två eller tre ord: *till exempel*, *till och med*. På samma sätt skrivs tecken som % och + som löpord (Östlund-Stjärnegårdh 2002:47).

Stavfel som exempelvis felaktig dubbelteckning av konsonant eller fel vokal har korrigerats. Till de korrigerade stavfelen räknas även tappade bokstäver. Däremot korrigeras inte formfel vilket innebär att jag exempelvis inte ändrat *de/dem/dom* eller *han/hon/honom/henne* då det kan vara svårt att avgöra vilken form skribenten ämnat använda. Inte heller talspråksformer har korrigerats, exempelvis *sen*, *nån* och *medans* (Östlund-Stjärnegårdh 2002:47). Jag har även valt att korrigera de talspråkliga formerna *de* och *va* till *det* och *vad* då jag valt att se det som tappad bokstav. Även vissa talspråkliga verbformer har ändrats i de texter där det finns en inkonsekvens i användningen. Exempelvis har då de talspråkliga *hitta* och *vägra* korrigerats till de korrekta preteritumformerna *hittade* och *vägrade*. Om inte detta gjorts hade texter med stor inkonsekvens fått ett högre ordvariationsvärde än vad de egentligen har.

### **3.3.2 Beräkning av textlängd, ordlängd, ordvariation och LIX**

Med textlängd (TL) avses i den här studien det totala antalet löpord i texten. Textlängd är i denna studie möjligt att relatera till betyget eftersom alla texter har tillkommit under samma betingelser och är svar på samma uppgift (Nyström 2000:170). Ord­längd undersöks i den här studien dels utifrån ord­medellängd (OL), här mätt i antal bokstäver, dels utifrån andel långa ord (ALO). Som långa ord räknas i den här undersökningen ord bestående av fler än sex bokstäver. Textlängd och ordmedellängd har beräknats med hjälp av ordräkningsfunktionen i Microsoft Word. Andelen långa ord har beräknats med det internetbaserade verktyget på [www.lix.se](http://www.lix.se) vilket även har använts för att beräkna texternas läsbarhetsvärde (LIX).

Ordvariation som mått beskriver som tidigare nämnts skribentens ordförråd men också förmågan att utveckla ett tema (Nyström 2000:176). I den här uppsatsen beräknas ordvariationen med VocD. Anledningarna till att VocD valdes framför mått som OVIX och TTR är flera. Dels är VocD, som nämndes ovan (se avsnitt 2.4), ett mått vilket i större utsträckning än exempelvis TTR tar hänsyn till textlängd, vilket är viktigt i den här undersökningen eftersom elevtexterna varierar i längd. Dels finns det vid användning av VocD inget krav på att texten måste överstiga 200 ord för att beräkna ordvariationen vilket OVIX kräver. Dock har även VocD en gräns på

50 ord vad gäller textlängd, men eftersom samtliga texter i analysmaterialet överstiger 50 ord anses VocD vara ett lämpligt mått för att beräkna och jämföra ordvariationen i elevtexterna. Ytterligare en anledning till att VocD har valts framför exempelvis OVIX är att OVIX är ett mått som främst används inom svensk forskning medan VocD har en större spridning internationellt vilket möjliggör jämförelser i ett vidare perspektiv där resultatet i den här studien kan sättas i relation till forskning gjord i andra länder. Det är också praktiskt att välja VocD som mått eftersom det via internet finns tillgång till verktyg för automatisk analys av VocD. VocD har räknats ut i ett av programmen som ingår i programserien Computerised Language Analysis (CLAN). Programmet är gratis och finns tillgängligt på Child Language Data Exchanges Systems (CHILDES) webbplats (<http://childes.psy.cmu.edu>). För att beräkna VocD i texterna konverterades textfilerna först till CHAT-format med programmet TEXTIN som ingår i CLAN. Därefter kördes CHAT-filerna i programmet VocD i CLAN vilket beräknar ordvariationen.

### **3.3.3 Beräkning av makrosyntagmlängd**

Uppdelningen av texterna i makrosyntagmer (ms) har genomförts enligt den modell som presenteras i Loman & Jörgensen 1971 och enligt den definition som det redogörs för i avsnitt 2.5.1. Loman & Jörgensen undersöker talspråk och skiljer då mellan fyra typer av makrosyntagmer: meningar, meningsfragment, interjektionsmakrosyntagmer samt tilltalsmakrosyntagmer. I den här undersökningen görs dock ingen skillnad på olika typer av makrosyntagmer utan termen *makrosyntagm* används för att beteckna alla segment som utgör en syntaktisk helhet.

Då analysmaterialet i den här undersökningen utgörs av skrivna texter är meningsmakrosyntagmer den överlägset vanligaste formen av makrosyntagm som förekommer i analysmaterialet. En syntaktiskt komplett mening kan sägas bestå av en huvudsats med eventuellt underordnade satser. I de fall där en konjunktion samordnar två huvudsatser har dessa räknats som två makrosyntagmer, exempelvis: *hon sjunger och han spelar*. Samordnade nexuskonstruktioner med ett gemensamt led, antingen utsatt eller underförstått, har däremot analyserats som ingående i samma makrosyntagm (Loman & Jörgensen 1971:19-26). Ordsekvenser med exempelvis två finita verb, *mamma tvättar och stryker*, räknas således som en makrosyntagm. I de fall då meningsfragment, interjektions- och tilltalsmakrosyntagmer förekommer i elevtexterna har dessa, om det funnits en uppenbar tydlig tillhörighet till den föregående eller efterkommande meningen, räknats som led ingående i den större konstruktionen och därmed till samma makrosyntagm. Om det däremot inte funnits någon tydlig tillhörighet med föregående eller efterkommande mening har de räknats som självständiga

makrosyntagmer. Makrosyntagmlängden har sedan beräknats som antal ord/makrosyntagm.

### ***3.3.4 Beräkning av bisatsfrekvens***

Med bisatsfrekvens menas i den här undersökningen antalet bisatser (bs) per makrosyntagm. Beräkningen av bisatsfrekvensen har genomförts manuellt. Alla bisatser, oavsett inbäddningsnivå, har räknats eftersom jag anser att det i en undersökning av syntaktisk komplexitet är av vikt att inte enbart beräkna antalet bisatser utan även se till antalet inbäddningar och i vilken utsträckning fler inbäddningsnivåer förekommer eftersom fler inbäddningsnivåer leder till ökad syntaktisk komplexitet.

I resultatdelen presenteras dels det totala antalet bisatser/ms, dels särskiljs antalet förstagsgradsbisatser/ms (1:a bs/ms) från antalet övriga bisatser/ms (öbs/ms). Med övriga bisatser menas bisatser med en djupare inbäddningsnivå än första gradens inbäddning. Dessa har räknats ihop som en kategori eftersom antalet i respektive grupp annars skulle bli litet. Anförda satser, såväl direkta som indirekta, räknas ibland som bisatser. Anförda satser förekommer inte i någon stor utsträckning i undersökningsmaterialet, men då de förekommer har enbart indirekt anförda satser räknats som bisatser. Om anförda satser i sig innehåller inbäddade bisatser, oavsett direkt eller indirekt anföring, räknas dock dessa med i beräkningen av antalet bisatser på olika inbäddningsnivå. I fall där den anförda satsen omfattat flera meningar räknas enbart den mening som stått närmast anföringssatsen som syntaktiskt underordnad anföringssatsen (Teleman m.fl., band 4, 1999:854) och som ingående i samma makrosyntagm. De andra meningarna i yttrandet hanteras som självständiga syntaktiska konstruktioner.

## **3.4 Statistisk analys**

Statistiska beräkningar genomförs i den här undersökningen i statistikprogrammet SPSS. Gruppjämförelser mellan betygsgrupperna har i SPSS gjorts genom en variansanalys (ANOVA). Alla resultat har testats statistiskt. Statistisk signifikans kan beräknas utifrån olika värden, vanligtvis 0,01 eller 0,05. I den här uppsatsen beräknas signifikansen på 0,05-nivån vilket innebär att risken att eventuellt funna skillnader och samband är slumpmässiga eller tillfälligheter understiger 5 procent (Esaiasson m.fl. 2007:205-206). Korrelationsberäkningar mellan de undersökta variablerna för textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet har gjorts med Pearsons korrelationskoefficient vilken visar styrka och riktning på det linjära sambandet mellan två variabler. Pearsons korrelationskoefficient varierar

mellan -1, vilket visar att sambandet är fullständigt negativt, och +1, som visar att sambandet är fullständigt positivt. En positiv korrelationskoefficient innebär höga värden på båda variablerna, ett negativt värde betyder att höga värden på ena variabeln har en tendens att förekomma tillsammans med låga värden på andra variabeln (Esaiasson m.fl. 2007:414-415).

### **3.5 Metodologiska överväganden**

De mått som har valts ut i den här studien har ofta använts inom tidigare undersökningar av den här typen vilket talar för måttens och därmed studiens validitet. För de beräkningar som genomförts med datoriserade hjälpmedel får reliabiliteten, det vill säga tillförlitligheten, sägas vara hög eftersom resultatet bör bli detsamma oavsett vem som genomför beräkningarna. Det man kan ställa sig mer kritisk till är segmenteringen i makrosyntagmer och beräkningen av bisatser vilket är gjort manuellt av mig. Man bör således vara medveten om att resultatet kan se något annorlunda ut om någon annan genomför kodningen. Vid en större undersökning hade jag kunnat be någon kontrollera segmenteringen i makrosyntagmer och beräkningen av bisatser. Dock har varje text gått igenom ett flertal gånger för att undvika felaktiga beräkningar. De konstruktioner som det rått stor osäkerhet om har även diskuterats med två medbedömare i form av forskare vid institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet vilket ökar kodningens reliabilitet.

Man bör också vara medveten om att undersökningsmaterialet är begränsat vilket gör att man bör vara försiktig med att generalisera resultaten till andra texter. Resultatet kan bli ett annat med ett större urval av texter eller om texterna är av en annan texttyp. Resultatet kan också se annorlunda ut om de texter som undersöks är skrivna i en annan årskurs eller om de är skrivna på andra skolor. För att öka studiens reliabilitet ytterligare skulle resultatet från den kvantitativa undersökningen med fördel också kunna kompletteras med en annan typ av studie, exempelvis en intervjustudie där lärare får komma till tals om hur de ser på sambandet mellan kvantitativa mått och betyg.

Med den metod och det undersökningsmaterial som det redogörs för i det här kapitlet ämnar den här uppsatsen att beskriva och förklara kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet i förhållande till betyg i nationella prov i svenska. Resultatet av undersökningen redovisas i nästa kapitel.



## 4. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet från analysen av elevtexterna. I tabellerna redovisas respektive betygsgrupps medelvärde för aktuell variabel och inom parantes redovisas standardavvikelsen, det vill säga hur stor den individuella variationen är i relation till medelvärdet. Inledningsvis redovisas textlängdsvariablerna, det vill säga textmedellängd samt antal grafiska meningar och antal makrosyntagmer. Sedan följer en redogörelse för ordförrådsvariablerna ordvariation, ordmedellängd samt andel långa ord. Därefter redovisas de variabler som har med den syntaktiska komplexiteten att göra, närmare bestämt beräkningarna av makrosyntagmslängd samt bisatsfrekvens vilket följs av en redogörelse av texternas LIX-värde i relation till betyg. Därpå redovisas variabelvärdena för de tre texterna med betyget IG. Avslutningsvis presenteras en korrelationstabell över hur samtliga variabler i undersökningen korrelerar med varandra.

### 4.1 Textlängdsvariabler

I tabell 3 redovisas medelvärdet för de tre betygsgrupperna vad gäller textmedellängd. För att ge en bredare bild av textlängden redovisas i tabellen också antal grafiska meningar samt antalet makrosyntagmer.

Tabell 3. Textlängdsvariabler

Betyg	G	VG	MVG
<b>Textmedellängd i antal ord</b>	534 (317)	503 (211)	490 (173)
<b>Antal grafiska meningar</b>	44,30 (26,09)	34,70 (19,29)	36,20 (15,63)
<b>Antal makrosyntagmer</b>	51,80 (34,13)	42,40 (23,83)	41,80 (25,39)

Undersökningen finner inga skillnader mellan de olika betygsnivåerna för någon av längdvariablerna. Det finns således inget samband mellan längre text och högre betyg som är statistiskt signifikant. Som synes i tabell 3 är förhållandet mellan betygsgrupperna i stället det motsatta där G-texterna uppvisar det högsta medelvärdet för textlängd på 534 ord medan MVG-texterna får det lägsta medelvärdet på 490 ord. Detta är dock inte en statistiskt signifikant skillnad. De godkända texterna står även för det högsta medel-

värdet vad gäller såväl antal grafiska meningar som antal makrosyntagmer, men skillnaderna mellan betygsgrupperna vad gäller dessa variabler är inte statistiskt signifikanta. Som visas av standardavvikelserna i tabell 3 (högre än halva medelvärdet) är den individuella variationen för textlängdsvariablerna hög i materialet.

## 4.2 Ordförrådsvariabler

I tabell 4 nedan redovisas resultatet för de tre variablerna ordvariation, ordmedellängd och andel långa ord. Värdena för standardavvikelse är förhållandevis låga och den individuella variationen för ordförrådsvariablerna därmed förhållandevis låg.

*Tabell 4. Ordförrådsvariabler*

Betyg	G	VG	MVG
<b>VocD</b>	90,26 (16,91)	78,53 (11,43)	90,42 (15,98)
<b>Ordmedellängd</b>	4,22 (0,08)	4,19 (0,12)	4,31 (0,11)
<b>Andel långa ord (%)</b>	12,24 (1,63)	10,94 (1,68)	13,52 (1,90)

Undersökningen finner inte heller några skillnader mellan de olika betygsnivåerna vad gäller ordvariation och ordmedellängd som var statistiskt signifikanta. Värdet för ordvariationen är visserligen högst i MVG-texterna (90,42), men skillnaden till G-texternas värde (90,26) är litet och även om VG-texterna uppvisar ett lägre värde (78,53) än MVG-texterna är skillnaden mellan betygen inte statistiskt säkerställd. Den statistiska analysen av resultatet visar heller inte någon statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna vad gäller ordmedellängden.

När det gäller andel långa ord visar undersökningen att det finns en skillnad mellan betygsnivåerna, dock bara mellan två betygsnivåer. Den statistiska analysen visar att det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan de texter som fått betyget VG (10,94 %) och de som fått betyget MVG (13,52 %). Däremot finns det ingen signifikant skillnad mellan andelen långa ord för de texter som fått betyget G och de som fått betyget VG. Andelen långa ord verkar således vara av betydelse för om en text får betyget VG eller MVG, men inte om den ska få betyg G eller VG.

### 4.3 Syntaktisk komplexitet

I tabell 5 redovisas den genomsnittliga makrosyntagmlängden i betygsgrupperna. Undersökningen visar ingen skillnad i makrosyntagmlängd mellan de olika betygsgrupperna.

Tabell 5. Makrosyntagmlängd

Betyg	G	VG	MVG
Ord/makrosyntagm	10,90 (2,37)	12,70 (3,00)	12,30 (3,09)

Som tabell 5 visar står G-texterna för de kortaste makrosyntagmerna med ett genomsnitt på 10,90 ord/ms medan makrosyntagmerna är något längre i de högre betygsgrupperna. Skillnaden mellan betygsgrupperna är dock inte statistiskt signifikant.

I tabell 6 nedan redovisas antal bisatser/ms, antal förstagradsbisatser/ms samt antal övriga bisatser/ms. Vad gäller antalet bisatser/ms visar undersökningen att det i undersökningsmaterialet inte finns någon statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna. Den individuella variationen vad gäller bisatsfrekvensen är också relativt hög.

Tabell 6. Bisatsfrekvens

Betyg	G	VG	MVG
Antal bisatser/ms	0,52 (0,20)	0,78 (0,26)	0,73 (0,32)
Antal förstagradsbisatser/ms	0,42 (0,18)	0,65 (0,27)	0,59 (0,20)
Antal övriga bisatser/ms	0,07 (0,05)	0,13 (0,07)	0,14 (0,12)

Ser man enbart till antalet förstagradsbisatser/ms visar undersökningen dock en statistiskt signifikant skillnad mellan de texter som fått betyget G (0,42 förstagradsbisatser/ms) och de texter som fått betyget VG (0,65 förstagradsbisatser/ms). Dock visade resultatet ingen signifikant skillnad mellan betygen VG och MVG. Resultatet av undersökningen visade också att det inte finns någon statistiskt signifikant skillnad mellan betygsgrupperna vad gäller antalet övriga bisatser/ms.

Som nämndes ovan finns det alltså en statistiskt signifikant skillnad vad gäller antalet förstagradsbisatser/ms mellan de två betygsgrupperna G och VG. Som synes i tabell 6 ovan kan man urskilja en tendens att såväl det totala antalet bisatser/ms som antal övriga bisatser/ms visar liknande resultat, men för dessa mått var alltså skillnaden inte statistiskt signifikant.

#### 4.4 LIX

Det genomsnittliga LIX-värdet för respektive betygsgrupp redovisas i tabell 7 nedan.

Tabell 7. LIX-värden för respektive betygsgrupp

Betyg	G	VG	MVG
LIX	24,20 (1,87)	25,90 (3,38)	27,8 (4,83)

Undersökningen visar ingen statistiskt signifikant skillnad mellan betygsnivåerna vad gäller läsbarheten. Som synes kan man urskilja en trend som pekar på att LIX-värdet ökar med betyget vilket innebär att texter med lägre betyg är något mer lättlästa än texter med högre betyg. Skillnaden mellan betygsgrupperna är dock som tidigare nämnts inte statistiskt signifikant och därmed inte statistisk säkerställd. Den individuella variationen för LIX-värdet är låg. Värt att notera är att det genomsnittliga värdet i alla betygsgrupper har ett LIX-värde mellan 20 och 30 vilket innebär att alla texter enligt Björnssons skala är lätta eller mycket lätta att läsa.

#### 4.5 Samlat resultat för texter med betyget IG

I tabell 8 nedan redovisas samtliga variabelvärden för de tre IG-texterna i förhållande till de genomsnittliga värdena i övriga betygsgrupper.

Tabell 8. Variabelvärden för texter med betyget IG

	TL	OL	ALO	VocD	Ord/ ms	Bs/ ms	1:a bs/ms	Övriga bs/ms	LIX
MVG	490	4,31	13,52	90,42	12,30	0,73	0,59	0,14	27,8
VG	503	4,19	10,94	78,53	12,70	0,78	0,65	0,13	25,90
G	534	4,22	12,24	90,26	10,90	0,52	0,42	0,07	24,20
IG-1	455	4,19	11,43	87,97	9,89	0,37	0,35	0,02	24
IG-2	565	4,01	9,2	85,94	9,74	0,57	0,52	0,05	24
IG-3	74	3,88	5,41	47,7	14,8	1,00	0,8	0,2	18

Som tabell 8 visar ligger värdena för IG-texterna i de allra flesta fall under de värden som övriga betygsgrupper uppvisar. Framför allt är det IG-text

nummer tre som skiljer sig från de övriga vad gäller textlängd och ordförråds mått med värden som ligger långt under de andra gruppernas. Vad gäller måtten för den syntaktiska komplexiteten ser det dock annorlunda ut. Här är det IG-text nummer tre som står för de högsta värdena både i förhållande till de andra IG-texterna och till medelvärdena i övriga betygsgrupper.

#### 4.6 Korrelationer mellan variabler

I tabell 9 redovisas samvariationen mellan de variabler som undersökts i den här studien. Endast i de fall där signifikanta korrelationer finns redovisas korrelationssiffran.

Tabell 9. Korrelationer mellan variabler

	LIX	TL	OL	ALO	VocD	Ord/ ms	Bs/ ms	1:a bs/ ms	Öbs /ms
LIX	1	0,206	0,494	0,471	0,350	0,536	0,478	0,459	0,411
TL		1	-	-	-	-	-	-	-
OL			1	0,745	0,489	-	-	-	-
ALO				1	0,551	-	-	-	-
VocD					1	-	-	-	-
Ord/ms						1	0,899	0,862	0,825
Bs/ms							1	0,917	0,844
1:a bs/ms								1	0,658
Öbs/ms									1

Flera av korrelationerna är självklara, exempelvis att LIX-värdet korrelerar med ordmedellängd, andel långa ord och ord/ms eftersom det är utifrån dessa variabler som LIX beräknas. Som synes i tabell 9 korrelerar varken textlängd eller ordvariation med något av de andra måtten. Det blir också tydligt att det inte finns några samband mellan ordförråds mått och syntaxmått, men samband finns däremot inom grupperna.

## **5. Analys och diskussion**

Syftet med den här uppsatsen är att beskriva och förklara kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet i förhållande till betyg i nationella prov i svenska. Som redovisas i kapitel 4 var det endast två samband mellan ett kvantitativt mått och betyg som var statistiskt signifikanta, nämligen det mellan betyg och andel långa ord för betygsgrupperna VG och MVG samt det för antalet förstagradsbisatser/ms och betyg för betygsgrupperna G och VG. Således verkar kvantitativa mått av den typ som undersöks i den här studien inte vara av betydelse för bedömning och betygssättning. I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat som redovisas i kapitel 4 utifrån studiens syfte och frågeställningar samt den bakgrund och tidigare forskning som det redogörs för i kapitel 2.

### **5.1 Sambandet mellan textlängd och betyg**

Såväl Hultman & Westman (1977:54) som Östlund-Stjärnegårdh (2002:76) och Ciolek Laerum (2009:33) visar att det finns ett samband mellan textlängd och betyg där längre texter korrelerar med högre betyg, ett samband som resultatet i den här undersökningen alltså inte bekräftar. Precis som hos McNamara, Crossley & McCarthy (2009:67) är nämligen skillnaden i textlängd mellan betygsgrupperna i den här undersökningen inte statistiskt signifikant. I jämförelse med Östlund-Stjärnegårdhs studie syns dock att medellängden för godkända texter ligger kvar på samma nivå som 1997. Det genomsnittliga värdet för G-texterna i den här undersökningen är 534 ord vilket kan jämföras med Östlund-Stjärnegårdhs 530 ord. Skillnaden är dock att hos Östlund-Stjärnegårdh ökar sedan antalet ord med högre betyg medan textmedellängden i detta analysmaterial sjunker med högre betyg.

Anledningarna till att undersökningen inte visar någon skillnad mellan betygsgrupperna vad gäller textlängd kan ha flera förklaringar. Som alltid kan man fråga sig om resultatet blivit ett annat om undersökningsmaterialet hade varit ett annat. Säkerligen kan det vara så, även om det inte säkert går att uttala sig om det. På samma sätt kan resultatet blivit ett annat om antalet analysenheter, det vill säga elevtexter, hade varit större. Ytterligare en anledning till att resultatet inte visar något samband mellan textlängd och betyg kan vara att variationen vad gäller textlängd inom betygsgrupperna i den här undersökningen är förhållandevis stor vilket gör att det medelvärde

för textlängd som redovisas i resultatdelen inte är helt rättvisande för alla texterna då vissa texter är betydligt längre och andra betydligt kortare än textmedellängden. Nordenfors diskuterar samma problematik och menar att det är av stor vikt att påtala om det finns en stor variation inom en grupp eftersom det generella mönstret annars blir sanning för alla analysenheter i undersökningsgruppen. Även om ökning av det genomsnittliga värdet korrelerar med högre betyg behöver det inte alltid finnas en korrelation på den individuella nivån (Nordenfors 2009:104). Som visas i tabell 3 är standardavvikelsen för textlängden i alla betygsgrupper förhållandevis hög och eftersom det inte är säkert att det finns en korrelation på den individuella nivån borde det vara någonting annat än textlängden som avgör vilket betyg som en text får. Man bör dock vara medveten om att med fler analysenheter kan variationen inom grupperna ha varit mindre och därmed kan resultatet ha blivit ett annat.

Ytterligare en tänkbar anledning till att det inte finns någon statistiskt signifikant skillnad i textlängd mellan de olika betygsgrupperna kan ha med tidsbegränsning att göra. Ciolek Laerum framhåller att snittlängden för texter i de nationella proven nu har närmast sig längst möjliga längd (Ciolek Laerum 2009:25), och det är möjligt att en text på runt 500 ord är vad en elev hinner producera på provtidens 200 minuter. Hade skrivtiden varit längre kanske också texterna varit längre, eller så hade texterna varit kortare då mer tid ger eleverna möjlighet till att bearbeta sin text. Att texterna med lägre betyg är längre än de med högre betyg kan, precis som McCutchen (refererad i Johansson 2009:27) beskriver, bero på att elever som kommit längre i sin skrivutveckling och automatiserat skrivandet får mer kognitiv kapacitet över. De blir då i sitt skrivande bundna av restriktioner vad gäller genre, målgrupp och stil när de producerar sin text vilket är restriktioner som skribenter, vilka inte kommit lika långt i sin skrivutveckling och vars främsta mål är att producera text, ännu inte påverkas av och de har därmed enklare för att producera längre texter.

## **5.2 Sambandet mellan ordförråd och betyg**

Även samband mellan ordmedellängd och betyg uteblev i undersökningen. Resultatet talar därmed emot såväl Hultman & Westmans (1977:77-78) som Östlund-Stjärnegårdhs (2002:86) resultat. I dessa studier redovisas inga systematiska signifikansprövningar av resultatet. Sådana beräkningar sker enbart vid enstaka tillfällen och de flesta bedömningar av de kvantitativa resultaten som gjorts är gjorda på fri hand (se exempelvis Östlund-Stjärnegårdh 2002:45). Resultatet är i den här undersökningen dock

systematiskt prövat statistiskt och visar ingen statistiskt signifikant skillnad. Frågan är om de tidigare studierna fortfarande skulle visa en skillnad mellan betygsgrupperna vad gäller ordmedellängd, och kanske även andra variabler, om resultaten testades statistiskt. En tänkbar anledning till att korrelationen mellan ordmedellängd och betyg uteblir kan också vara att det snarare är variationen mellan korta och långa ord som skapar en dynamisk text vilket skulle vara intressant att undersöka vidare.

Den statistiska analysen visar att det finns ett statistiskt signifikant samband vad gäller andel långa ord för att få betyget VG eller MVG, men inte för att få betyget G eller VG. Språkutveckling handlar som Myhill (2009:408) framhåller delvis om att i sitt skrivande lära sig att använda ord som man inte använder i talspråket. I skrift är det tillåtet att ta längre tid på sig för formuleringar och ordval. Det kan vara så att skribenter som kommit längre i sin skrivutveckling till viss del väljer andra och längre ord än skribenter som ännu inte kommit lika långt i skrivutvecklingen vilket kan förklara varför en signifikant skillnad mellan betygsgrupperna uppstår för denna variabel.

Nordenfors framhåller att såväl ordmedellängd som andel långa ord är två mått som är beroende av texttyp (Nordenfors 2011:110). I uppgiftsbeskrivningen (se avsnitt 3.1) saknas en tydlig definition av genre vilket innebär att texterna i undersökningen riskerar tillhöra olika genrer. Om det är så att genre och texttyp har betydelse för ordmedellängd och andel långa ord försvårar den oklara genredefinitionen jämförelser mellan texterna av såväl ordmedellängd som av andel långa ord. Kanske är det så att genre är mer avgörande för ordmedellängd och andel långa ord än betyg vilket då kan vara en anledning till att undersökningen visar få eller inga samband mellan dessa mått och betyg. Som tidigare nämnts diskuterar Olevard (1999:13) också hur uppgiftsämnet kan påverka hur eleverna skriver och om långa ord används i större eller mindre utsträckning. I den här undersökningen har alla elever visserligen skrivit sin text som svar på samma uppgift (se avsnitt 3.1), men uppgiften är förhållandevis fri vilket gör att även om temat är detsamma i texterna skiljer sig ämnet i texterna åt. Vid en närmare titt på de texter som individuellt fått de högsta värdena för andel långa ord, vilka återfinns i alla tre betygsgrupper, tycker jag mig kunna urskilja att ämnena i de texterna är mer specifika än ämnena i texter med mindre andel långa ord. Texterna med större andel långa ord tycks också i större utsträckning behandla specialområden medan texterna med mindre andel långa ord handlar om mer vardagliga saker vilket gör att korta, mer vanliga ord är mer frekvent använda. Detta kan således tyda på att ämnesvalet har betydelse för andelen långa ord även om det krävs ytterligare studier för att med säkerhet kunna uttala sig om detta.

Som nämns i avsnitt 4.2 så visar beräkningen av ordvariationen inget samband mellan ordvariation och betyg. Resultatet är något förvånande med tanke på att sambandet mellan en större ordvariation och högre betyg hos Hultman & Westman var den starkaste som de fann mellan betyg och ett enskilt språkmått (Hultman & Westman 1977:56-60). Men som tidigare



studier visar så hänger ordvariation ihop med hur synpunktsrik en text är och hur mycket stoff som skribenten tillför texten. Detta tycks även vara fallet i de texter som undersöks i den här studien. Vid en närmare läsning av de texter som enskilt fått lägst respektive högst ordvariationsvärde tycker jag mig kunna urskilja att i de texterna med ett högt ordvariationsvärde har skribenten i större utsträckning utvecklat textens tema och belyst ämnet från fler infallsvinklar. För att med säkerhet kunna uttala sig om detta krävs dock en vidare systematisk analys av texterna.

### **5.3 Sambandet mellan syntaktisk komplexitet och betyg**

Som redovisas i avsnitt 4.3 visar resultatet i den här undersökningen att makrosyntagmlängden inte har någon inverkan på om en text värderas med ett lägre eller högre betyg. Detta resultat bekräftar det som tidigare forskning visat (Westman & Hultman 1977:188-190; Östlund-Stjärnegårdh 2002:84) och är därmed föga förvånande. Ändå kan man fråga sig om makrosyntagmlängd verkligen inte har någon betydelse för upplevelsen av texten, men kanske är det snarare variationen av långa och korta makrosyntagmer som avgör om en text värderas som bättre eller sämre. Detta har inte undersökts i den här studien men är en aspekt av makrosyntagmlängd som är intressant att undersöka vidare.

Resultaten från beräkningen av bisatsfrekvensen (se tabell 6) visar att det inte finns något samband mellan antalet bisatser/ms och betyg eller mellan antal övriga bisatser/ms och betyg. Så långt bekräftar resultatet det som såväl Hultman & Westman (1977:187-188) som Myhill (2009:412) visar med sina studier, det vill säga att det inte finns någon korrelation mellan bisatsfrekvens och betyg där fler bisatser ger högre betyg. Andelen underordnade satser verkar inte ha någon betydelse för om en text värderas som bättre eller sämre vilket kan tyckas vara förvånande eftersom underordnade satser och paratax anses höra ihop med mer avancerat språkbruk vilket i sin tur borde höra ihop med högre betyg. Men kanske är det precis som Myhill menar att ökad användning av underordnade satser inte tyder på språklig utveckling, utan att språklig utveckling snarare handlar om att behärska användningen av underordnade satser och att använda sådana när det passar (Myhill (2009:412)). När det är lämpligt att använda underordnade satser är dock svårt att undersöka i en kvantitativ undersökning. För en sådan undersökning krävs en kvalitativt mer djupgående metod. Resultatet av den här undersökningen visar dock en statistisk signifikant skillnad mellan antalet förstagnadsbisatser/ms och betyg mellan betygsgrupperna G och VG vilket talar för ett samband mellan bisatsfrekvens och betyg där fler bisatser ger högre betyg, åtminstone upp till en viss nivå eftersom det inte fanns någon statistiskt signifikant skillnad mellan betygen VG och MVG. I resultatet för de andra

måtten av bisatsfrekvens kan man också se en tendens till att det även där finns en skillnad mellan de två betygsstegen, även om den inte är statistiskt signifikant. En förklaring till att undersökningen enbart visar en statistisk signifikant skillnad för antalet förstagsbisetser/ms och inte för de andra måtten för bisatsfrekvens kan vara att det är för få bisatser på andra inbäddningsnivåer för att det ska ge något utslag då dessa är inräknade. Det skulle möjligen också kunna vara så att det huvudsakligen är på förstagsnivå som skillnader i bisatsfrekvens mellan betygsnivåer märks, men ett större material skulle behövas för att undersöka detta.

De mått på syntaktisk komplexitet som undersöks i den här undersökningen visar inget samband mellan syntaktisk komplexitet och betyg. Men med detta kan man inte hävda att den syntaktiska komplexiteten inte spelar någon roll för betyget. Det kan vara så att andra mått av syntaktisk komplexitet påverkar betyget, exempelvis fundamentalslängd, typ av fundament eller avstånd mellan subjektet och det finita verbet. Det hade också varit intressant att undersöka vilken satstyp de underordnade satserna är för att möjliggöra ytterligare jämförelser med exempelvis Hultman & Westman. Man kan också fråga sig om det snarare är syntaktisk kompetens och förmågan till syntaktisk variation än syntaktisk komplexitet som korrelerar med högre betyg. Precis som Myhill påpekar så har mer komplexa konstruktioner inte något värde i sig och behöver inte tyda på bättre skrivande (Myhill 2009:405). Sambandet mellan hög syntaktisk komplexitet och högt betyg är med en sådan utgångspunkt inte självskrivet. Som tidigare nämnts kan syntaktiskt komplexa konstruktioner ses som språkliga möjligheter som elever kan använda sig av i sitt skrivande för att exempelvis skapa en mer varierad text (Myhill 2009:405). Hur sambandet mellan syntaktisk variation och betyg ser ut är intressant att undersöka i en större undersökning.

#### **5.4 Sambandet mellan uppsatsers betyg och läsbarhetsmättet LIX**

Undersökningen visar få skillnader mellan betygsgrupperna vad gäller såväl ordförrådsmåtten som syntaxmåtten. Inte heller i beräkningen av LIX, som beräknas med båda dessa typer av mått, visas någon statistiskt signifikant skillnad mellan de olika betygsgrupperna. LIX-värdet verkar således inte säga något om textkvaliteten. Den individuella variationen var som nämnts liten för LIX. Alla betygsgrupper har i den här undersökningen ett medelvärde mellan 20 och 30 vilket innebär att texterna enligt LIX är lätta eller mycket lätta att läsa. Ser man till de enskilda texterna är det endast fem texter vars LIX-värde överstiger 30-gränsen och de återfinns i VG-gruppen och MVG-gruppen. Två av dessa har ett LIX-värde på just 30 och två har ett värde på 31. Den femte texten särskiljer sig mest från de övriga med ett LIX-värde på 39 och texten, som är en MVG-text, närmar sig därmed nivån för en medelsvår text.

Utifrån resultatet kan man fråga sig om en text kan vara bra även om värdena på de olika variablerna är låga. Precis som McNamara m.fl. framhåller beror detta på vad skribenten eftersträvar (McNamara m.fl. 2009:62-63). Eftersträvas en läsbar text är låga värden vad gäller syntaktisk komplexitet, ordlängd, ordvariation och LIX att föredra och är det som i sammanhanget är en bättre text. Vill man i ett annat sammanhang som skribent visa på ett sofistikerat språkbruk och ett avancerat språk eftersträvas i stället en bra text av höga värden vad gäller syntaktisk komplexitet, ordlängd, ordvariation och LIX. Vid betygssättning handlar det dock inte om vad skribenten eftersträvar, utan vad läraren eller den som bedömer texten anser borde eftersträvas. Det är hur väl skribenten i bedömarens ögon har fullgjort uppgiften som är avgörande för betygssättningen. Därmed är det intressant att fundera över målgruppen för de nationella proven. Som tidigare nämnts finns det i uppgiftsbeskrivningen ingen klart definierad genre för texten och det finns inte heller en tydligt definierad målgrupp för den text som eleverna skriver (se avsnitt 3.1). Man kan då fråga sig vem eleverna tänker sig att de skriver för. Är det enbart för den bedömande läraren? Eller föreställer sig eleverna att antologin även kommer att läsas av någon annan, en vidare läsekrets? Eftersom målgruppen för texten inte definieras i uppgiftsbeskrivningen innebär detta att respektive lärare och elev tolkar detta på sitt eget sätt. Tänkt målgrupp och tänkt genre kan då skilja sig åt mellan skribent och bedömare vilket gör att även åsikten om vad som bör eftersträvas i texten kan skilja sig åt. Med en tydligare målgrupp och genretillhörighet har skribent och bedömare med större sannolikhet mer liknande åsikter om vad som bör eftersträvas i texten vilket skulle kunna göra bedömningen mer rättvisande.

## **5.5 Sambandet mellan textlängd, ordförråd och syntax**

I tabell 9 redovisas hur de undersökta variablerna korrelerar med varandra och som tabell 9 visar är LIX den variabel som korrelerar med alla övriga variabler. Läsbarheten verkar således påverkas av såväl textlängd, ordmedellängd, andel långa ord och ordvariationen, men också av den syntaktiska komplexiteten vilket stämmer överens med det resonemang som McNamara m.fl. för om att högre syntaktisk komplexitet, högre ordvariation och ordval påverkar läsbarheten (McNamara m.fl. 2009:62-63). Resultatet visar ingen korrelation mellan textlängd och något av de andra måtten, med undantag för LIX, vilket tyder på att textens längd inte har någon betydelse för exempelvis variationen av ord, hur många långa ord som används eller hur många bisatser som makrosyntaxmerna inrymmer eller tvärtom.

Det blir också tydligt att det i den här undersökningen inte finns något samband mellan de mått som har med ordförrådet att göra och de mått som har med den syntaktiska komplexiteten att göra. Sambanden återfinns bara inom de två grupperna. Exempelvis finns ingen korrelation mellan makro-

syntagmslängd och ordvariation vilket man hade kunnat förvänta sig eftersom ju längre makrosyntagmer man konstruerar desto fler ord används. Däremot är korrelationsvärdet mellan andelen långa ord och ordmedellängd högt vilket är ett väntat resultat eftersom fler långa ord följaktligen leder till en längre ordmedellängd. Men att det inte finns någon korrelation mellan de olika typerna av mått innebär att det är olika elever som har höga värden på ordförrådsmåtten respektive syntaxmåtten vilket tyder på att det är inte samma elever som exempelvis har en hög ordvariation och en mer komplex syntax, utan att man antingen har höga värden på ordförrådsmåtten eller så har man det på syntaxmåtten. Det innebär att det kan vara så att olika lärare bedömer på olika sätt vilket gör att elever kan komma i kläm om en elev har en hög syntaktisk komplexitet men den lärare som bedömer elevens text i sin bedömning ser mer till ordförrådet. I bedömningen kan det vara så att lärare måste ta ställning till vad som ska väga tyngst, ordförrådsvariabler eller syntaxvariabler. Vad lärare fokuserar på i bedömningen kan också skilja sig åt mellan olika skolor. Det hade varit intressant att i vidare studier undersöka om det finns skillnader mellan de tre skolorna i denna studie och försöka utröna om olika lärare eller skolor vid bedömning lägger tyngd på olika saker.

## **5.6 Texter med betyget icke godkänt**

När man i tabell 8 tittar närmare på variabelvärdena för de tre texter som fått betyget icke godkänt ser man att inte för någon variabel skiljer IG-texterna sig konsekvent från övriga betygsgrupper och de har inte konsekvent lägre värden än de andra grupperna. Detta tyder på att det är någonting annat än texternas värden på de variabler som här undersöks som har gjort att uppsatsen bedömts som icke godkänd. Exempelvis skulle det kunna vara att läraren anser att texten inte är anpassad efter uppgiften eller att innehållet är irrelevant och att texten därmed inte når upp till ett godkänt betyg. I tabell 8 kan man också se att det finns en stor individuell variation mellan IG-texterna där särskilt text IG-3 skiljer sig från de övriga två. Anledningen till att värden för IG-3 skiljer sig mest från de övriga har med stor sannolikhet att göra med att texten är kort, enbart 74 ord. Att texten är kort kan vara en av anledningarna till att IG-3 har låga värden på ordförrådsmåtten eftersom man i en kort text använder färre antal ord och därmed blir också andelen långa ord och antalet olika ord med stor sannolikhet mindre. Att IG-3 får höga värden på syntaxmåtten kan även det förklaras utifrån textlängden. Texten består enbart av fem makrosyntagmer vilka alla är långa med ett medelvärde på 14,8 ord/ms och vilka alla innehåller minst en bisats. Detta leder till höga värden för syntaxvariablerna. Om skribenten till IG-3 hade skrivit en längre text hade han eller hon med stor sannolikhet producerat en text med en mer varierad makrosyntagmslängd och med makrosyntagmer utan bisatser. Då skulle också medelvärdet för variablerna bli lägre.

## 6. Sammanfattning och slutdiskussion

Den här undersökningen av kvantitativa aspekter av textlängd, ordförråd och syntaktisk komplexitet i förhållande till betyg i nationella prov i svenska visar att det finns få samband mellan kvantitativa mått och betyg. Undersökningen visar endast två samband som är statistiskt signifikanta, nämligen det mellan betyg och andel långa ord för betygsgrupperna VG och MVG samt det för antalet förstagsgradsbisatser/ms och betyg för betygsgrupperna G och VG. Kvantitativa mått av den typ som undersöks i den här studien har således enligt undersökningens resultat ingen betydelse för bedömning och betygsättning av texten.

En möjlig förklaring till detta är att dessa kvantitativa mått helt enkelt inte är viktiga när en text ska värderas som bättre eller sämre, vilket är precis det som lärare framhåller. I stället kan det vara så att andra saker som exempelvis röd tråd, innehållslig relevans och uppgiftsanpassning, väger tyngre i betygsättningen än den här typen av språkliga kriterier (Östlund-Stjärnegårdh 2002:52). Det är också viktigt att påminna sig om att det betyg som uppsatserna fått är en bedömning av hela texten där flera kriterier vägts samman. Betyget kan därmed inte sägas spegla enbart språket i texten. När man ser resultatet av undersökningen kan man fråga sig om det är de kvantitativa måtten som är oanvändbara för att beskriva textkvalitet eller om det är betygen som inte säger någonting om kvaliteten i texterna. Eller kanske är det både och. Möjligen kan det vara så att de mått som undersöks i den här studien är för isolerade och att man därmed med måtten inte kan ge en tillräckligt bred bild av språket och den språkliga komplexiteten i texten vilket kan vara anledningen till att sambandet mellan de kvantitativa måtten och betyg uteblir. Måtten kan spela roll, men kanske inte när de undersöks isolerade från varandra. Möjligen behöver de undersökas i kombination med varandra. LIX är ett försök till att kombinera mått, men eftersom resultatet inte visar något samband mellan LIX och betyg är LIX kanske inte ett tillräckligt komplext mått. Kanske behövs det en mer komplex måttkonstruktion för att samband mellan kvantitativa mått och betyg ska synliggöras. Man bör också vara medveten om att ökad läsbarhet i den form som LIX mäter, det vill säga ett enklare språk, förmodligen inte är det som lärare eftersträvar i elevers skrivutveckling. Att texterna är läsbara eftersträvas säkerligen av lärare, men då handlar det förmodligen inte om att använda ett enklare språk utan om en annan form av läsbarhet. Den här undersökningen är också begränsad och en större undersökning där fler variabler vad gäller ordförråd och syntaktisk komplexitet undersöks kan leda till ett annat resultat.

Att samband mellan kvantitativa mått och betyg uteblir kan också bero på att undersökningen är begränsad och att materialet i undersökningen är för litet. Resultatet kan bli ett annat vid en större undersökning och om fler elevtexter analyseras. Ett begränsat undersökningsmaterial riskerar att leda till stor individuell variation vilket gör att genomsnittliga värden inte är rättvisande för alla analysenheter. Den individuella variationen kan dels finnas i själva måtten, dels i tolkningen av uppgiften. Eftersom det i den uppgift som valdes ut för analys i den här undersökningen saknas tydliga instruktioner om genre och målgrupp riskerar den individuella variationen i materialet att vara stor. Vad texten syftar till och vad eleverna förväntas skriva är därmed oklart vilket försvårar bedömningen. Man kan då fråga sig om en sådan typ av uppgift är lämplig i ett nationellt prov vilket är avsett för att möjliggöra en likvärdig bedömning.

Är anledningen till att det inte finns något samband att texterna med högre betyg inte är bättre eller kan det bero på att lärarna bedömer olika? Ytterligare en möjlig förklaring till att sambandet mellan de kvantitativa måtten och betyg uteblir är helt enkelt att lärare bedömer olika vilket också är det som Skolinspektionens rapport visar (Skolinspektionen 2011). Som nämndes i inledningen diskuteras och problematiseras ofta hur bedömning av elevtexter ska gå till och hur man kan komma bort från godtycklighet och subjektivitet i bedömningen. Eftersom sambandet mellan de kvantitativa måtten och betyg i de flesta fall uteblir i den här undersökningen ger resultatet inga direkta fingervisningar för objektiv bedömning av elevtexter. Om det inte finns några objektiva mått som har betydelse vid bedömning av elevtexter, hur kan man då träna lärare och blivande lärare i att bedöma texter? Innebär detta att all bedömning av elevtexter är subjektiv? Och i så fall, är bedömningen då tillförlitlig och är det möjligt att som lärare göra en rättvis bedömning? Återigen måste man påminna sig om att betyget på en text inte enbart är ett betyg på språket utan att det är en sammanvägning av många komponenter som exempelvis innehållslig relevans, uppgiftsanpassning, funktionalitet och röd tråd (Östlund-Stjärnegårdh 2002:52). Men kanske är det så att det borde finnas ett samband mellan de kvantitativa måtten och betyg med tanke på att tidigare forskning framhåller att höga värden på olika sätt visar på en mer utvecklad skrivfärdighet. Det kan vara så att det krävs en större medvetenhet bland lärare om vilka typer av språkliga konstruktioner som visar på en mer utvecklad skrivfärdighet och att sådana språkliga drag således också bör premieras vid bedömning och betygssättning. Med en sådan utgångspunkt kan lärare och blivande lärare ha användning av den här typen av mått vid bedömning av elevtexter. Som nämndes i inledningen så ska svenskundervisningen skapa möjligheter och förutsättningar för eleverna att ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket 2011). Att bedöma elevtexter på ett rättvisande sätt är ett steg i den skrivutvecklingen. Kunskapen om hur olika språkliga konstruktioner gör att en text

upplevs som mer eller mindre välskriven är viktigt för att man som lärare ska kunna ge sina elever konstruktiv kritik i skrivandet och skapa möjligheter för eleverna att utveckla sitt skriftspråk och sin kommunikationsförmåga. På så vis kan elever utvecklas som skribenter.

## **6.1 Förslag på framtida forskningsområden**

I samband med analysen och diskussionen av resultatet i kapitel 5 nämns vid flera tillfällen hur den här undersökningen på olika sätt öppnar upp för vidare forskning inom området. Sammanfattningsvis kan sägas att det utifrån resultatet i den här studien skulle vara intressant att göra en likadan undersökning men med andra kvantitativa mått för att se om andra variabler skulle leda till ett annat resultat. Det vore också intressant att i vidare forskning inte undersöka isolerade mått på det sätt som görs i den här studien utan i stället undersöka vilka samband det finns mellan olika kombinationer av språkliga konstruktioner och betyg. För flera av måtten, exempelvis ordlängd, makrosyntagmlängd och bisatsfrekvens, är det också intressant att istället för att undersöka längd respektive frekvens undersöka hur variationen mellan långa och korta ord respektive makrosyntagmer och hur variationen i användning av bisatser har betydelse för betyget.

En fråga som är intressant för vidare studier är också att undersöka hur sambanden mellan kvantitativa mått och betyg ser ut på olika skolor eller hos olika lärare. Detta för att kunna urskilja om det finns skillnader mellan enskilda skolor och mellan enskilda lärare och utifrån det resultatet föra en vidare diskussion om objektivitet och subjektivitet i textbedömning. Det är också intressant att jämföra dessa mått i elevernas talspråk för att se hur väl skriftspråk och talspråk överensstämmer med varandra.

## Litteraturförteckning

- Björnsson, Carl-Hugo (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Ciolek Laerum, Beatrice (2009). *Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9*. (Svenska i utveckling nr 25. FUMS Rapport nr 226). Uppsala: Uppsala universitet.
- Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. 3:e uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (2011). Information om provmaterial, anpassning och bedömning, årskurs 9. Hämtad 2012-04-25, kl. 12.41. Tillgänglig på: <http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochdiagnosmaterial/arskurs9/infoak9/>.
- Hultman, Tor G (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Johansson, Victoria (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and speech*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Josephson, Olle & Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990). *Elevtext: analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kent (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber Förlag.
- Loman, Bengt & Jörgensen, Nils (1971). *Manual för analys och beskrivning av makrosyntaxer*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap). Lund: Studentlitteratur.
- Malvern, David & Richards, Brian & Chipere, Ngoni & Hurán, Pilar (2004). *Lexical diversity and language development*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCutchen, Deborah. (2000). Knowledge, processing and working memory. *Educational Psychologist*, 35(1):13–23.
- McCutchen, Deborah. (2006). Cognitive factors in children's writing. I: MacArthur, Charles A. & Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (red.), *Handbook of Writing Research*, s. 115– 130. New York: The Guilford Press.
- McNamara, Danielle S. & Crossley, Scott A. & McCarthy, Philip M. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written*



- Communication* 2010, 27:57-77.
- Myhill, Debra (2009). *Becoming A Designer: Trajectories of Linguistic Development*. I: Beard, Roger & Myhill, Debra & Riley, Jeni & Nystrand, Martin (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Nordenfors, Mikael (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16). Göteborg: Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.
- Nordqvist, Åsa (2001). *Speech about speech. A developmental study on form and function of direct and indirect speech*. Göteborg: Institutionen för lingvistik vid Göteborgs universitet.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 51). Uppsala: Uppsala universitet.
- Olevar, Helena (1999). "Tonårsliv". *En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolor [sic.] 9 åren 1987 och 1996*. (Svenska i utveckling, FUMS Rapport nr. 194). Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Platzack, Christer (1973). *Språket och läsbarheten: en studie i samspelet mellan läsare och text*. Lund: Gleerup.
- Teleman, Ulf & Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999). *Svenska akademiens grammatik, band 4*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Skolinspektionen (2011). *Lika eller olika? Om rättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). Frågor och svar om nationella prov. Hämtat 2012-04-27, kl. 13.37. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/2.5601/sekretess-och-arkivering-1.144387>.
- Stroh-Wollin, Ulla (1998). *Koncentrerad nusvensk formlära och syntax*. Lund: Studentlitteratur. Stockholm: Regeringen.
- Vetenskapsrådet (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-05-11, kl. 18.33. Tillgänglig på: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Wengelin, Åsa (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*. Göteborg: Avdelningen för lingvistik.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 57). Uppsala: Uppsala universitet.