



Vetenskapligt språk i svenska som andraspråk på gymnasiet

En systemisk-funktionell analys av utredande texter



Cecilia Kristoffersson
Ämneslärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGS22A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Charlotta Olvegård
Examinator: Tommaso Milani
Kod: VT18-1170-003-LGS22A

Nyckelord: svenska som andraspråk, SFL, grammatisk metafor, transitivitet, skolspråk, lexikal densitet

Abstract

Syftet med det här examensarbetet är att med hjälp av systemisk-funktionell lingvistik undersöka språkliga strukturer i utredande texter skrivna av elever som studerar kursen Svenska som andraspråk 3 på gymnasiet. Studiens två frågeställningar är: Vilka skillnader och likheter avseende processer, grammatiska metaforer och täthet finns mellan texter som bedömts som A, E respektive F i Svenska som andraspråk 3? samt Hur samspelar processer, grammatiska metaforer och täthet i elevernas texter? Studiens teoretiska ram tillika metod är systemisk-funktionell lingvistik. Materialet utgörs av fem texter skrivna av elever som läser Svenska som andraspråk 3 på gymnasiet. I varje text har processer, grammatiska metaforer, lexikal densitet och nominalkvot analyserats.

Resultatet visar att de texter som har fått A i betyg är tätare och innehåller fler grammatiska metaforer än texterna med lägre betyg. Däremot framkommer inga mönster för processtyperna, utöver att nästan alla texter domineras av relationella processer. De strukturer som tydligast samspelar med varandra i texterna är lexikal densitet och grammatisk metafor.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Kursen Svenska som andraspråk 3	2
1.2. Vardagsspråk, skolspråk och andraspråksutveckling.....	3
1.3. Syfte och forskningsfrågor	4
1.4. Disposition.....	4
2. Material, metod och teori.....	4
2.1. Material.....	4
2.2. Metod och teori – systemisk-funktionell grammatik.....	5
2.2.1 Texters täthet	7
2.2.1.1. Nominalkvot	7
2.2.1.2. Lexikal densitet	8
2.2.2. Processtyper och transitivitet	8
2.2.3. Grammatisk metafor.....	10
2.2.4. GM:s funktion	12
2.3. Etiska överväganden.....	14
3. Tidigare forskning.....	14
4. Resultat	15
4.1. Täthet.....	15
4.1.1. Nominalkvot.....	16
4.1.2. Lexikal densitet	16
4.2. Processtyper.....	18
4.3. Grammatisk metafor.....	20
4.3.1. GM i text A1.....	21
4.3.2. GM i text A2.....	22
4.3.3. GM i text E1	24
4.3.4. GM i text E2.....	25
4.3.5. GM i text F	26
5. Diskussion	27
5.1. Jämförelse av texterna samt samspelet mellan processer, grammatiska metaforer och täthet i elevernas texter.....	27
5.2. Mina resultat i förhållande till tidigare forskning.....	29
5.3. Pedagogiska implikationer och slutsatser.....	30

5.4. Vidare forskning	30
Referenslista	31
Bilaga - informerat samtycke.....	33

1. Inledning

Språket är ett av vertyget som skilljer oss från djur, som man brukar säga. Språket är användbara när vi ska ta makt. Hela vårt samhälle är byggt på makt och därför är språket ett av viktigaste faktorerna. (A2)

Så inleder en elev som läser kursen Svenska som andraspråk 3 sin text om språkets makt. Att eleven har rätt i att språket har makt kan vi nog alla enas om, likaså att det är skolans uppgift att ge eleverna tillgång till det språk som kan göra dem till aktörer i samhället. I ämnesplanen för Svenska som andraspråk uttrycks detta på följande sätt:

Ett rikt språk är en förutsättning för att inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet. (Skolverket 2011a:1)

Genrepedagogiken¹ har under senare år seglat upp som en metod för att ge alla elever tillgång till ett fungerande skolspråk. Rose och Martin (2013:16) skriver att målet med att använda genrepedagogiken är att demokratisera undervisningen genom att ge underprivilegierade grupper samma förutsättningar att lyckas i skolan som mer privilegierade grupper. Genrepedagogiken gör detta genom att explicitgöra språkliga val och visa hur språket används i olika skolämnen.

En viktig del i genrepedagogiken är att innehållet framställs på ett logiskt sätt där textens olika delar hjälper läsaren att förstå den. Därför har varje genre, vilket här betyder olika texttyper, brutits upp i mindre delar som ska ingå i helheten (Holmberg 2006:133). Att detta har betydelse framgår även av bedömningsanvisningarna till det nationella provet (Skolverket 2016:9) där de delar som bör ingå i texten specificeras². Dessa delar kan därmed ”bockas av” relativt enkelt i lärarens bedömning. Bedömningen av språket kan däremot antas vara mer subjektiv, även om även denna aspekt beskrivs i bedömningsanvisningarna. Enligt Klapp (2015:74f.) är lärare sällan helt objektiva i sin bedömning, utan låter andra faktorer, som elevens motivation eller socioemotionella kompetenser, påverka betygsättningen. Man kan tänka sig att det är lättare att låta sig påverkas av ovidkommande faktorer när det gäller elevernas språk än i de delar som tydligare kan ”bockas av”, som textens delar. Skolverket (2016:19) påpekar att bedömningen av språket ska utgå från elevens kommunikativa förmåga, alltså om eleven uppnår syftet med sin text och inte stirra sig blind på språklig ”korrekthet”.

Frågan är om detta krockar med de förväntningar som finns utanför skolan. Under de senaste åren har nya studenters kunskaper i svenska kritiserats av flera universitetslärare (se exempelvis Heberlein 2013; Thurfjell 2017; Josefsson & Santesson 2017). Det skulle kunna vara så att olika professioner har olika syn på vikten av korrekthet. Denna eventuella skillnad hade varit intressant att undersöka, men låter sig inte göras inom ramen för den här studien. Jag väljer i stället att fokusera på elevernas skrivande i det sammanhang det sker, nämligen undervisningen.

Det har gjorts flera studier som undersöker flerspråkiga elevers skrivande (se t ex af Geijerstam 2006; Nygård Larsson 2011), men dessa studier har antingen undersökt

¹ Genre ska i det här sammanhanget förstås som en typ av text.

² Detta framställs inte som ett krav, utan det skrivs att anpassningen till texttypen kan uppnås med hjälp av dessa delar.

grundskolan eller andra ämnen än Svenska som andraspråk, varför en studie som undersöker texter skrivna inom ramen för ämnet Svenska som andraspråk i gymnasiet är intressant. Att undersöka Svenska som andraspråk 3, som ska förbereda inför akademiska studier, är dessutom intressant i ljuset av de senaste årens ifrågasättande av nya studenters skrivförmåga från universitetslärare.

1.1. Kursen Svenska som andraspråk 3

Betyget i Svenska som andraspråk grundar sig på en helhetsbedömning av elevens förmåga att läsa, skriva och samtala, samt kunskaper om olika språkrelaterade ämnesområden. Ett av ämnesplanens övergripande syften är att eleven ska utveckla "[f]örmåga att kommunicera i tal och skrift och anpassa språket till ämne, syfte, situation och mottagare" (Skolverket 2011a:1) vilket i kursplanen för Svenska som andraspråk 3 konkretiseras i att eleverna ska skriva utredande och argumenterande texter av vetenskaplig karaktär. De ska kunna anpassa sina texter till ämne, syfte, situation och mottagare bland annat genom att använda sig av olika språkliga drag. Vidare ska undervisningen behandla "[s]venska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer" (Skolverket 2011a:9). I ämnesplanens kommentarer skriver Skolverket (2011b) att man medvetet undviker uttrycket "språklig korrekthet" för att inte fokusera på detaljer utan snarare textens helhet, vilket visar sig i kunskapskraven som till stor del fokuserar på att elevernas texter fungerar i sitt sammanhang. Tabell 1 nedan visar att kunskapskraven som rör elevens språkbehärskning fokuserar på att kommunikationen fungerar, alltså att textens syfte uppfylls. De analyserade texterna i min studie är av typen *utredande text*, vilket i det här fallet är en vetenskaplig texttyp (Skolverket 2011a:9). Kunskapskravens formuleringar om anpassning till texttyp hänvisar alltså till utredande text.

Tabell 1. Kunskapskraven i Svenska som andraspråk 3 (Skolverket 2011:9-11)

E	C	A
<p>Eleven kan skriva texter av vetenskaplig karaktär som till viss del är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.</p>	<p>Eleven kan skriva väldisponerade utredande och argumenterande texter av vetenskaplig karaktär som är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation samt med säkerhet använda stilistiska drag som är typiska för texttypen. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar endast i undantagsfall den skriftliga och muntliga kommunikationen.</p>	<p>Eleven kan skriva väldisponerade utredande och argumenterande texter av vetenskaplig karaktär som är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation samt använder med säkerhet och precision idiomatiska uttryck och stilistiska drag som är typiska för texttypen. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar inte den skriftliga och muntliga kommunikationen.</p>

En konkretisering av kunskapskraven finns i bedömningsstödet till det nationella provet. I bedömningsstödet får kunskapskraven i tabell 1 den gemensamma rubriken ”Språk och stil” (Skolverket 2016:9). Enligt Skolverket (2016:21) begränsar språket kommunikationen om det tar fokus från textens innehåll genom till exempel grammatiska fel, men behöver inte vara helt korrekt ens på A-nivå. Med stil avses att språket ska vara formellt och opersonligt. Jag ser inte språk och stil som fundamentalt olika saker, utan som delar av en helhet, då exempelvis stilen inte kan anses vara formell om språket är obegripligt, oavsett om det innehåller många skolspråkliga drag. Det ska påpekas att texterna jag undersöker inte är nationella prov, men de har bedömts med hjälp av bedömningsstödet.

En utredande text motsvaras inom genrepedagogiken av *förklaring*. Textaktiviteten förklaring innehåller en problemställning, en utredning och en slutsats (Holmberg 2006:134). Texterna jag har undersökt är vetenskapliga och därmed ska utredningen bestå av referat av andra texter, vilka jag hädanefter kommer att kalla för *källtexter*. Dessa texter redovisas separat i referenslistan. Språket i elevernas texter ska vara formellt och opersonligt (Skolverket 2016:21).

1.2. Vardagsspråk, skolspråk och andraspråksutveckling

När ett barn börjar skolan behöver hen använda språket för andra syften än tidigare i sitt liv (Halliday 1999:363f.). Dessa inkluderar att använda språk för att förstå nya saker och att inte förlita sig på en samtalspartner. Man behöver även kunna lämna ”här-och-nu” och i stället inkludera andra platser, personer och tider i tal och skrift. Skolspråk utmärks också av att vara mer abstrakt än vardagsspråket och används för att resonera och förklara. Detta krävs för att lära sig läsa och skriva, samt för att kunna ta till sig skolans kunskap genom undervisning, menar Halliday (1999:363f.).

När eleven går vidare till högstadiet och gymnasiet krävs ännu mer av språket. Hen ska då klara av ett specifikt ämnesspråk som innehåller abstrakta uttryck och komprimerad information (Halliday 1999:366ff.). Skillnaden mellan vardagsspråket, som eleverna talar, och skolspråket, som de förväntas lära sig på, blir större. Eleverna måste förstå och kunna hantera skillnaden mellan de olika språkliga register de möter i olika skolämnen. Halliday (1999:368f.) skriver utifrån en enspråkig kontext, men påpekar att den här övergången är extra svår för flerspråkiga elever, eftersom de har fler språkliga repertoarer att förhålla sig till.

Cummins (2017:47ff.) skiljer mellan vardagsspråk (BICS) och skolspråk (CALP)³ för att kunna tala om vilka utmaningar flerspråkiga elever möter i skolan. Vardagsspråket utvecklas relativt snabbt, medan det kan ta minst fem år att utveckla skolspråket. Alla elever oavsett språklig bakgrund behöver utveckla ett skolspråk, men det är svårare för en andraspråkselev. De ”måste ’springa snabbare’ mot ett rörligt mål, eftersom de som har skolans språk som modersmål utökar sitt ordförråd och sina färdigheter i läsande och skrivande varje år” (Cummins 2017:53). Enligt Cummins (2017:54) kännetecknas skolspråket av att det är ämnesspecifikt, kräver skriftspråkskompetens, innehåller lågfrekventa ord och mer komplexa grammatiska konstruktioner samt att det kräver en viss diskurs, alltså ett visst sätt att resonera om ämnet. Kognitiva funktioner som att dra slutsatser, generalisera och klassificera är

³ Vardagsspråk, BICS = basic interpersonal communicative skills.

Skolspråk, CALP = cognitive academic language proficiency. I den här översättningen av Cummins används *kunskapsspråk*, men jag väljer termen *skolspråk* eftersom den är vanligare.

beroende av skolspråket. Ju högre upp i skolsystemet man kommer, desto viktigare blir dessa kunskaper och följaktligen skolspråket. Dessutom blir innehållet mindre kontextbundet.

Schleppegrell (2004:172f.) skriver i en amerikansk kontext, där högskolestudenter med engelska som andraspråk har svårt att konstruera fungerande texter. Att rätta deras grammatik räcker inte, menar hon, utan andra aspekter gör att texterna inte uppnår sitt syfte. I ljuset av detta blir konkreta instruktioner, som vilka steg och vilket språk som krävs för att skriva en viss typ av text en viktig resurs för att flerspråkiga elever ska utveckla sitt skolspråk.

1.3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka språkliga strukturer i utredande texter skrivna av elever som studerar kursen Svenska som andraspråk 3 på gymnasiet och hur dessa korrelerar med lärarens bedömning av texterna. Jag undersöker täthet och grammatiska metaforer eftersom dessa drag är goda indikatorer på skolspråk. Även processtyper kan påverka texters skriftspråkighet. Detta leder fram till mina frågeställningar:

- Vilka skillnader och likheter avseende processer, grammatiska metaforer och täthet finns mellan texter som bedömts som A, E respektive F i Svenska som andraspråk 3?
- Hur samspelar processer, grammatiska metaforer och täthet i elevernas texter?

1.4. Disposition

Uppsatsen disponeras enligt följande; först redogörs för material, metod och teori i ett samlat kapitel. Därpå följer ett kapitel med tidigare forskning och sedan resultat. I diskussionen diskuteras frågeställningarna, vilka pedagogiska implikationer min studie kan ha, resultaten jämförs med tidigare forskning och förslag på vidare forskning inom området framförs.

2. Material, metod och teori

I det här kapitlet redogör jag för mitt material samt min metod och teori. Då teori och metod till stora delar sammanfaller för mig har jag valt att beskriva dem integrerat. Först redovisas material och urval, sedan teori och metod. Jag använder, om inte annat anges, utdrag från mitt insamlade material för att exemplifiera olika företeelser som beskrivs.

2.1. Material

Jag har undersökt fem utredande texter skrivna i kursen Svenska som andraspråk 3 av elever som läser ett yrkesförberedande program på gymnasiet. Materialet bestod initialt av 27 olika texter där jag valde ut två som hade bedömts ligga på A-nivå gällande språk och stil (se avsnitt 1.1), två på E-nivå samt två på F-nivå, totalt sex texter. Jag har enbart beaktat bedömningen av språket och alltså inte texternas helhetsbetyg. Jag fick inte medgivande att använda texten från en av eleverna vilket gör att jag enbart har en text på F-nivå i studien. För att få ett mer tillförlitligt resultat har jag i möjligaste mån valt bort texter där eleven skrivit av stora delar av källtexterna. Detta var dock inte möjligt med F-texten då det inte fanns så många texter som hade fått F i språk och stil. Att materialet består av så få texter har möjliggjort en mer djupgående analys.

Texterna är namngivna efter det betyg de fått och en siffra för att skilja dem åt. Det innebär att texten som har fått F heter F, de som fått E heter E1 och E2 och de som fått A heter A1 och

A2. Text A1, A2 och E2 är skrivna under vårterminen 2018 på temat språk och makt. E1 och F skrevs under höstterminen 2017 och har temat flerspråkiga barns språkutveckling. Texterna är skrivna på dator utan stavningskontroll i en provsituation. Texterna har bara använts summativt, vilket innebär att eleverna inte har bearbetat sina texter. Jag kallar de texter som eleverna refererar till för *källtexter*. Jag har varit medbedömare av texterna A1, A2 och E2.

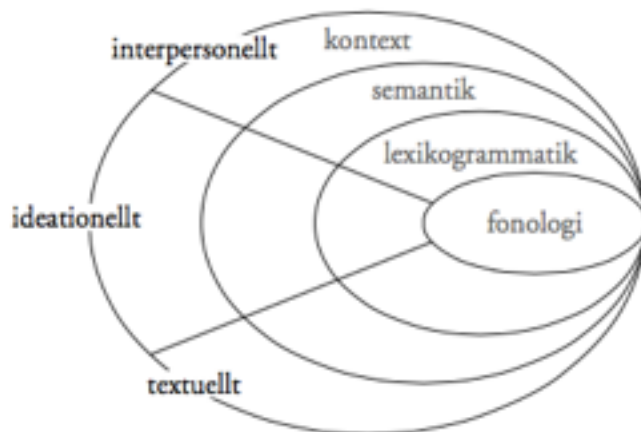
Att ha dubbla roller som forskare och lärare för med sig både för och nackdelar. Economou (2015:59ff.) har skrivit om detta och menar att läraren för med sig ett inifrånperspektiv på materialet när hen agerar som forskare. Detta medför en förtrogenhet och en förståelse för fältet. Att undersöka sin egen praktik kan dock även innebära att man blir blind för andra perspektiv samt att man skönmålar sin egen undervisning (Economou 2015:61). I mitt fall har jag som student varit tillfälligt i klassen och inte varit ansvarig för varken bedömning eller undervisning, vilket gör att jag inte enbart undersöker min egen praktik utan även en annan lärares. Detta skapar en viss distans till materialet då jag kan luta mig mot att någon annan har gjort samma bedömning som jag själv. Behovet att framställa mig själv i god dager minskar då. Jag undersöker inte heller undervisningen, utan resultatet av den, elevernas texter, vilket skapar en viss distans till min egen insats. I analysen av texterna har jag försökt att distansera mig från personerna som har skrivit dem, genom att inte använda deras namn utan direkt kalla dem för F, E1, E2 och så vidare.

2.2. Metod och teori – systemisk-funktionell grammatik

Min analys utgår från den systemisk-funktionella lingvistik (hädanefter SFL) som har utvecklats av Michael Halliday (se t ex Halliday & Matthiessen 2014). Begreppet systemisk-funktionell grammatik (SFG) används när man talar specifikt om grammatiken. På svenska har SFG beskrivits av Holmberg och Karlsson (2006) och det är framför allt deras begrepp jag använder här.

Till skillnad från traditionell grammatik tar SFG sin utgångspunkt i språkets meningsskapande och inte i dess form. Detta gör den till en lämpligt utgångspunkt för att undersöka elevtexter. Man utgår från att språket har tre huvudsakliga funktioner, så kallade *metafunktioner*. Dessa är den *interpersonella* metafunktionen, som innebär att skapa relationer med andra, den *ideationella* metafunktionen, som beskriver omvärlden och våra erfarenheter samt den *textuella* metafunktionen, som skapar ordning och samband i det vi talar om (Holmberg & Karlsson 2006:17-18). De tre metafunktionerna finns alltid i alla texter och samspelar med varandra. De drag som undersöks i den här studien tillhör den ideationella metafunktionen.

Vidare ses språket inom SFG som uppdelat i fyra skikt, vilket illustreras i figur 1 nedan. Det yttersta skiktet är *kontexten* som består av *relationen* mellan kommunikationens parter, *verksamheten* som är kommunikationens ämne samt *kommunikationssättet*. Kontexten leder sedan till skiktet *betydelse* som kommer till uttryck genom *lexikogrammatiken* (Holmberg & Karlsson 2006:18). Denna består av kombinationer av ord och grammatik (Olvegård 2014:29-30). Holmberg och Karlsson (2006:20) påpekar att lexikogrammatiken och betydelsen är så beroende av varandra att de kan vara svåra att skilja åt, men eftersom det är möjligt att kommunicera en betydelse utan ord är det nödvändigt att göra en åtskillnad. Det fjärde och sista skiktet är språkets *fysiska uttryck*, som består av språkliga ljud och skrivtecken. Det råder ett samspel mellan metafunktionerna och skikten (undantaget de fysiska uttrycken) på så sätt att de begränsar och möjliggör varandra.



Figur 1. Språkets skikt och metafunktioner. Hämtad från Magnusson (2011:33). I figuren kallas betydelsen för semantik och de fysiska uttrycken för fonologi.

Kontextens verksamhet, relation och kommunikationssätt utgör textens *register* (Magnusson 2011:33). Inom SFL anses att språket alltid är ett val, och att detta val kan vara mer eller mindre funktionellt utifrån kontextens förväntningar (Schlepppegrell 2004:175). I texterna som jag har undersökt utgörs verksamheten av en utredande text på temat språk och makt eller flerspråkiga barns språkutveckling, kommunikationssättet är skrift och relationen är den mellan lärare och elev, men även mellan skribent och läsare.

SFL utgår alltid ifrån språket i dess kontext vilket gör den till en bra utgångspunkt för att analysera elevtexter. Dess analytiska verktyg och metaspråk lämpar sig dessutom för undersökningar av elevtexter.

Jag har analyserat mitt material utifrån *nominalkvot*, *lexikal densitet*, *processtyp* och *grammatiska metaforer*. Lexikal densitet och grammatiska metaforer har undersökts i flera SFL-studier vilket redovisas i kapitel 3. Majoriteten av dessa studier har dock inte fokus på ämnet Svenska som andraspråk, även om flera tar upp flerspråkighet. Eftersom en hög lexikal densitet och användande av grammatiska metaforer är indikatorer på skolspråkighet är det intressant att undersöka i vilken grad dessa drag finns i elevernas texter samt om detta skiljer sig åt mellan texter med höga respektive låga betyg. Valet av processtyper kan påverka texters skriftspråkighet då formella texter tenderar att innehålla fler verb av typen 'är' eller 'har' samt referatmarkörer som 'skriver' och 'hävdar' (se vidare avsnitt 2.2.2.). Därför är det intressant att undersöka om valet av processtyper skiljer sig åt mellan de olika texterna i studien. Precis som lexikal densitet är nominalkvot ett sätt att undersöka textens täthet, men utgår från de traditionella ordklasserna i stället för betydelsen. Den har dock visat sig vara en god indikator på om en text kan anses vara skriftspråklig (Magnusson 2011:86) och är därför intressant att jämföra med lexikal densitet.

Faktorer som har påverkat min analys är texternas ämne och genre, vilka givetvis påverkar ordvalet, samt i vilken grad skribenten är en risktagare som använder ord och uttryck hen inte riktigt behärskar. Detta har gjort att jag ibland har varit tvungen att bestämma mig för om jag ska analysera ordets formella betydelse, eller den betydelse som jag tror att skribenten vill få fram. Jag har då generellt sett valt det sistnämnda alternativet. Där eleverna har citerat källtexterna har jag valt att ta med citaten i min analys, om inte annat anges, men utelämnat

referenser som står inom parentes. I texterna finns passager som är mer eller mindre avskrivna, men som inte anges som citat och därför har jag valt att ta med även markerade citat.

Inom SFG räknar man med tre olika satstyper (Holmberg & Karlsson 2006:118-121). De *fria satserna* motsvarar vad som traditionellt kallas huvudsatser, till exempel ”Solen skiner idag”. *Bundna satser* utgör en del av ett större satskomplex, där de ofta har en adverbialfunktion. De kallas för bundna eftersom de är underordnade en fri sats. Ett exempel är den understruken delen av ”Det är väldigt varmt när solen skiner”. Slutligen finns *inbäddade satser* som antingen är deltagare i en process, eller bestämning till en deltagare. Typiskt utgörs dessa av relativsatser eller indirekta frågesatser, exempelvis ”Att solen skiner är trevligt” eller ”Jag tycker om solen som skiner”. När man kombinerar flera satser med varandra bildar de *satskomplex*, till exempel ”Solen skiner och det är varmt ute”. De ord som används för att binda ihop satser kallas relatorer (Magnusson 2011:36).

2.2.1 Texters täthet

Det finns flera olika sätt att mäta texters täthet, alltså hur mycket text som krävs för att förmedla viss information. Holmberg och Karlsson (2006:163) ger ett exempel på en text med låg täthet:

- (1) Många människor arbetar inte. De måste få pengar av staten. Staten har lite pengar. Staten måste skaffa mer pengar. Människor måste betala mer i skatt.

Här behövs 25 ord och fem satser för att förmedla informationen. Samma sak skrivs sedan med mycket högre täthet. Enbart nio ord och en sats behövs:

- (2) Kostnaderna för den höga arbetslösheten innebär ett ökat skattetryck.

En tät text kräver ofta mer av läsaren eftersom delar av informationen kan vara underförstådd och mycket betydelse läggs in i enskilda ord och nominalgrupper. Under undersökningens gång har jag insett att en och samma text kan få olika värden när man räknar på olika sätt. Jag har därför i min studie valt att analysera texternas täthet på flera olika sätt, vilka jag redogör för nedan.

2.2.1.1. Nominalkvot

Nominalkvot är en ofta använd metod inom textforskning (Magnusson 2011:86) och en god indikator på textens stil, vilket är anledningen till att jag har valt att använda den i min analys, trots att det är en term som mer hör hemma i traditionell stilistik än i SFG. Nominalkvot (NQ) räknas ut genom att addera antalet substantiv, prepositioner och particip och sedan dividera med summan av antalet verb, pronomen och adverb (Melin & Lange 2000:48). I meningen ”Talar du på ett annorlunda sätt när du befinner dig på klubben med vännerna, än när du ska framföra ett tal?” (A2) lägger man ihop substantiven ’sätt’, ’klubben’, ’vännerna’ och ’tal’ med prepositionerna ’på’, ’på’ och ’med’. Summan blir då sju. Sedan räknar man ihop verben ’talar’, ’befinner’, ’ska’ och ’framföra’ och pronomenen ’du’, ’du’, ’dig’ och ’du’ vilket blir åtta. Man dividerar därefter sju med åtta och får fram kvoten 0,875 vilket är meningens nominalkvot. Varje ord ska räknas för sig, vilket innebär att flerordsuttryck som partikelverb

delas upp i sina beståndsdelar. En formell text tenderar att ha en hög nominalkvot. En enklare variant av nominalkvot är att enbart räkna antalet substantiv per verb, vilket brukar anges som N/V-kvot. Det är enklare, men Melin och Lange (2000:49) påpekar att det resultatet inte blir lika tillförlitligt. Icke desto mindre används den i flera undersökningar (se t ex af Geijerstam 2006; Olausson 2017) och jag använder därför båda metoderna för att kunna göra fler jämförelser.

2.2.1.2. Lexikal densitet

Ett annat sätt att mäta informationstäthet är *lexikal densitet*. Halliday (1989) mäter denna på två sätt; genom att dividera antalet innehållsord (lexical items) med det totala antalet ord, eller med antalet satser. Det första sättet kallar han lexikal densitet 1 och det andra lexikal densitet 2 (Halliday 1989:64, 67). En skillnad mellan talat och skrivet språk är enligt Halliday att det skrivna språket har hög lexikal densitet med få satser och många innehållsord, medan talat språk har en mer intrikat grammatisk struktur med många satser och färre innehållsord vilket ger en lägre lexikal densitet. Halliday (1989:67) menar att lexikal densitet 2 är det mest rättvisande sättet att mäta täthet eftersom satsanalysen visar på de strukturer som är framträdande och viktiga för talet. Jag använder båda sätten för att kunna göra fler relevanta jämförelser med andra studier.

När man räknar ut lexikal densitet 2 ska man räkna satser. Dock specificeras inte huruvida man då ska räkna de inbäddade satserna. I min analys har jag räknat med fria, bundna och inbäddade satser (se avsnitt 2.2 ovan), eftersom Halliday och Matthiessen (2014:737f.) trycker på just skillnaden i satser mellan tal- och skriftspråk. Att räkna alla typer av satser indikerar alltså om eleven använder sig av talspråkliga formuleringar i skrift. Ett exempel kan tas från text E2:

- (3) I filmen makt språket som vi såg handlar om länder som kolonier andra länder.

De två inbäddade satser som finns i exemplet är understrukna. För att konstruktioner som dessa ska synas i resultatet väljer jag att räkna inbäddade satser när jag analyserar lexikal densitet.

Till innehållsorden hör typiskt substantiv, adjektiv, de flesta verb samt även några adverb (Halliday 1989:63). Vissa av adverbena ligger på gränsen mellan innehållsord och grammatisk enhet. Halliday menar att det inte går att dra en klar gräns mellan dessa, utan att det viktiga när man gör en analys är att man är konsekvent med var man drar gränsen. Jag har med stöd i Hallidays (1989:63), Halliday och Matthiessens (2014:727f) och Johanssons (2009:146-147) analyser uteslutit temporala och modala hjälpverb samt verben *vara* och *ha* från innehållsorden. Bland adverbena har jag valt bort pronomina adverb, tids- och rumsadverb samt satsadverb. Jag har räknat interjektioner till innehållsorden eftersom jag anser att de bär på mer betydelse än grammatisk information.

2.2.2. Processtyper och transitivitet

Språkets ideationella metafunktion skapar betydelse dels åt erfarenheter, dels åt de logiska relationerna mellan erfarenheterna (Holmberg & Karlsson 2006:73). Beskrivningar av erfarenheter kretsar kring *processen* som är kärnan i det som pågår. *Deltagare* deltar i eller påverkas av processen och *omständigheter* ger ytterligare information som tid, rum och sätt.

Processer uttrycks typiskt genom ett verb eller en verbgrupp, deltagarna utgörs av nominalgrupper och omständigheterna av prepositionsfraser eller bisatser. Indelningen av satser i processer och deltagare kallas *transitivitetsanalys*. Tabell 2 nedan visar transitivitetsanalysen av satskomplexet ”när de blev kolonierade av andra länder så var de tvungna att tala deras språk” (E2).

Tabell 2. *Transitivitetsanalys*

Förstadeltagare	Process	Andradeltagare	Omständighet
de	var tvungna att tala	deras språk	när de blev kolonierade av andra länder

Holmberg och Karlsson (2006:78ff.) delar in processerna i fyra typer⁴. Flera av processtyperna har undergrupper som jag inte kommer att gå igenom här eftersom de saknar betydelse för min analys. *Materiella* processer innebär att något händer eller att någon gör något. I de flesta fall finns en deltagare som är *aktör*. Till de materiella processerna hör verb som ’ta’, ’göra’ och ’åka’. Generellt sett är materiella processer vanligast i språket. De *mentala* processerna beskriver förmimmelser eller sådant som pågår inom oss, exempelvis ’se’, ’tänka’ och ’gilla’. *Relationella* processer beskriver relationen mellan två deltagare, eller en deltagares existens. Typiska exempel är ’vara’, ’finnas’ och ’ha’. Andelen relationella processer tenderar att öka med textens formalitet (Holmberg och Karlsson 2006:94). *Verbala* processer, slutligen, beskriver kommunikativa handlingar, som ’säga’, ’framföra’ och ’tala’. De ligger i gränslandet mellan de mentala och de materiella processerna. Verbala processer är en viktig byggsten i det akademiska språket där man har behov av att referera till andra källor (Halliday & Matthiessen 2014:303). Exakt vilket ord som används kan också visa skribentens inställning till det skrivna, till exempel ’hävdar’ eller ’skriver’.

När processen utgörs av en verbgrupp utgör det sista verbet processens *kärna* och bestämmer alltså vilken typ av process det är fråga om. I verbgruppen ’skulle kunnat vara’ är det alltså ’vara’ som är kärnan och ska analyseras.

Jag har analyserat processerna i fria och bundna satser, men i enlighet med Holmberg och Karlsson (2006:80, 120) har jag inte räknat inbäddade satser då dessa inte anses ha några egna satssegenskaper och därmed ingen processkärna. Jag har också utelämnat infinitivfraser. Vissa svårigheter har uppstått i analysen, när texten har legat långt ifrån vad som kan anses vara grammatiskt korrekt och därmed varit svårförståelig. I de få fall då ord används felaktigt, eller en elev har ”uppfunnit” ett eget ord, har jag utgått ifrån vad jag tror att eleven menar, snarare än den korrekta definitionen av ordet. I text E2 finns till exempel konstruktionen:

- (4) Hon hävdar också att språk matkten pågrår inte bara inomer pronomer men även bland människor.

I det här fallet har jag analyserat ’pågår’ som en synonym till ’finns’ och därmed en relationell process. Detta har tillfört en viss del av tolkning, men jag anser inte att det har påverkat

⁴ Andra teoretiker, däribland Halliday och Matthiessen (2014), gör delvis andra indelningar, men jag följer Holmberg och Karlssons indelning.

resultatet i någon större utsträckning då skillnaden mellan olika tolkningar i de flesta fall har varit försumbar.

Partikelverb har jag analyserat utifrån deras sammansatta betydelse, exempelvis har 'se ut' i "hur skulle världen se ut om alla talar samma språk" (F) analyserats som en relationell process och inte mental, eftersom det handlar om världens beskaffenhet snarare än dess perception (Halliday & Matthiessen 2014:413f.).

Vidare skriver Halliday och Matthiessen (2014:567) att utvidgade verbgrupper av typen *tried to do* ska analyseras som en enhet. Därför analyserar jag exempelvis "tvungen att lära sig" i "så var de tvungen att lära sig det kolonierade landet språk" (E2) som en verbgrupp där 'lära sig' är processkärna snarare än en deltagare i processen 'tvungen'.

Något som har vållat mig vissa problem i analysen är emfatiska utbrytningar av typen: "det är precis de här frågorna som ska utredas" (A2, min kursivering) i stället för "precis de här frågorna ska utredas". Enligt Holmberg och Karlsson (2006:120f.) räknas inbäddade satsers inte som satser med en egen processkärna. Jag anser dock att emfatiska utbrytningar utgör ett undantag, eftersom användandet av dessa har att göra med hur vi organiserar information, där det i svenskan (liksom i engelskan) finns en tendens att lägga ny och viktig information sist i satsen. Genom att introducera med ett *Det är* gör skribenten ett val att framhäva viss information. Därför har jag tagit med båda satsernas processer i min analys, för att inte förlora något av betydelsen.

2.2.3. Grammatisk metafor

En tanke inom SFG är att det finns ett naturligt eller *kongruent* sätt att uttrycka betydelse. I kongruent språk ligger det lexikogrammatiska skiktet och betydelseskiktet mycket nära varandra. Ett exempel på kongruent språk är det vardagsspråk som vi använder inom familjen. Abstrakt och formellt språkbruk som används inom vetenskapen och i skolans senare år tenderar att vara *inkongruent* eftersom man behöver kunna uttrycka sig mer precist och kortfattat. Inom SFL används begreppet *grammatisk metafor* för den typ av lexikogrammatiska förändringar som ett inkongruent språkbruk medför (Holmberg & Karlsson 2006:162).

I figur 2 nedan visas den kongruenta relationen mellan betydelse och grammatik och i figur 3 den inkongruenta relationen, där en förskjutning mellan skikten har skett. I det kongruenta språket realiseras en relator, som sammanlänkar olika satser med varandra, typiskt med konjunktioner. Omständigheter (inom satsen) realiseras med prepositionsfraser, processer med verb, egenskaper med adjektiv och ting med substantiv (Halliday 1999:367).

relator	omständighet	process	egenskap	ting
konjunktion	prepositionsfras	verb	adjektiv	substantiv

Figur 2. Kongruent språk

I det inkongruenta språket förskjuts relationen som vi kan se i figur 3. Förskjutningen kan göras i flera led så att alla element kan realiseras av ett substantiv; process, omständighet och relator kan realiseras av adjektiv, omständighet och relator med verb, och relator med en prepositionsfras (Halliday 1998:211).

	relator	omständighet	process	egenskap	ting
konjunktion	prep.fras	verb	adjektiv	substantiv	

Figur 3. Konstruktion av grammatisk metafor

Halliday (1998:192) förklarar att den grammatiska metaforen (hädanefter GM) uppkommer genom en förskjutning av det lexikogrammatiska skiktet i förhållande till betydelseskiktet så att de inte längre överensstämmer helt. Förskjutningen visas i figur 2 och 3 ovan. Han menar också att denna förskjutning blir betydelsefull först när den utgör ett typiskt inslag i en viss diskurs. För skolan är detta viktigt när eleverna kommer upp i högstadieåldern, då de förväntas klara av ett mer abstrakt språk som innehåller just GM (Halliday 1999:368). Inom ämnet Historia kan den grammatiska metaforen 'kolonialismen' förekomma, ett begrepp som sammanfattar ett långt och komplext händelseförlopp. Mer kongruent kan samma sak uttryckas: "länder som kolonier andra länder" (E2).

Figurerna 2 och 3 visar att en process uttrycks med ett verb i det kongruenta språkbruket, till exempel 'tror'. Om man däremot uttrycker en process med hjälp av ett substantiv, 'tro' är det inkongruent (Holmberg & Karlsson 2006:29f.). På samma sätt uttrycks en egenskap kongruent med ett adjektiv, till exempel 'möjlig', medan substantivet 'möjlighet' är inkongruent. I text A2 finner vi satsen:

- (5) därför har hon starkt tro på att ge människor möjligheten att kunna skriva. (A2, mina understrykningar)
Kongruent: därför tror hon starkt på att man ska göra det möjligt för människor att kunna skriva.

Man kan också gå åt andra hållet och förtäta texten ännu mer genom att skriva:

- (6) därför har hon stark tro på att ge människor möjlighet till skrivkunnighet

En fråga som är viktig för avgränsningen av GM är den om morfologisk släktskap mellan kongruent och inkongruent språkbruk. Magnusson (2011:92) använder följande exempel:

- (7) Två bilar krockade på E4:an. Krocken inträffade vid tiotiden på förmiddagen.
 (8) Två bilar krockade på E4:an. Incidenten inträffade vid tiotiden på förmiddagen.

I exempel 7 är 'krocken' en inkongruent realisering av processen 'att krocka'. I exempel 8 används i stället 'incidenten' men eftersom det inte finns ett korresponderande verb (*incidera) anses det av många inte vara en grammatisk metafor, vilket representerar en konservativ inställning till GM. Om man däremot väljer att tolka både 'krocken och incidenten' som GM av en process intar man en liberal hållning. Magnusson (2011:92) väljer den konservativa hållningen, framför allt när det gäller nominaliseringar. Dock går hon ifrån detta vid vissa typer av GM eftersom dessa inte går att "packa upp" med bibehållen rot, exempelvis när kausalitet uttrycks med ett verb eller ett substantiv istället för en konjunktion (t ex 'leda till' eller 'orsak' istället för 'därför'). Jag har valt att anta en mer liberal hållning till GM generellt eftersom jag inte anser att det finns någon anledning att begränsa detta i en mindre studie som denna. Även denna typ av formulering visar hur skribenterna använder sig av lexikogrammatikens möjligheter för att skapa betydelse. Således har jag till exempel tolkat 'majoriteten' som GM av 'de flesta' trots att det inte finns något morfologiskt släktskap mellan dessa. Däremot räknar jag inte ord som syftar tillbaka på flera satser i texten som GM, till exempel 'detta', även om det är en möjlig tolkning (Magnusson 2011:92).

Magnusson (2011:94) tar även upp så kallade *bleknade GM*. Dessa är exempelvis nominaliseringar som kan anses vara mer vardagliga och vanliga än motsvarande kongruenta formuleringar, till exempel i uttryck som 'ta en dusch' där 'dusch' utgör en GM för processen 'duscha'. Eftersom man inte med säkerhet kan veta vad som är metaforiskt för andra människor är det svårt att dra en skarp linje mellan bleknade och "vanliga" GM vilket är en anledning till att jag väljer att inte särskilja dessa i analysen. Jag kommenterar dock begrepp som kan anses vara bleknade metaforer, men gör inte en absolut tolkning. I ljuset av detta anser jag att en liberal tolkning av GM är rimlig då mer abstrakta uttryck, till exempel 'majoritet', som hör till skriftspråket annars inte skulle räknas som GM medan vardagliga uttryckssätt skulle göra det.

2.2.4. GM:s funktion

GM kan ha flera olika funktioner i en text. GM medför ofta förtätning, alltså att färre ord eller satser behövs för att uttrycka en viss betydelse (Magnusson 2011:54; se även avsnitt 2.2.1.). Istället för att information står i en bisats blir den en del av den fria satsen. Schleppegrell (2004:178) uttrycker det som att GM underlättar resonering inom istället för mellan satser. I de fall då GM består av en nominalisering kan informationen klassificeras och beskrivas på samma sätt som ett substantiv. I exempel 9 visar Magnusson (2011:54) hur en prepositionsfras packas upp till en bisats.

- (9) På den ena skolan fokuserar man på färdighetsträning.
Kongruent: På den ena skolan fokuserar man på att elever ska träna färdigheter.

Nominaliseringen *färdighetsträning* kan ingå i en längre nominalfras och till exempel beskrivas med adjektiv som *den viktiga färdighetsträningen* eller liknande.

Ytterligare en funktion är förändring av deltagarna i satsen (Magnusson 2011:55). Dels medför GM att deltagare kan försvinna helt och hållet eftersom de ersätts med en nominaliserad process, dels kan satsens agens förändras. I exempel 9 ovan försvinner deltagaren 'elever' när bisatsen görs om till en prepositionsfras. Att det är eleverna som ska träna färdigheter blir därmed underförstått. I kongruent språk får man i regel veta vem som

utför eller är upphov till processen, men denna information kan döljas med hjälp av GM. Magnusson (2011:55) påpekar att viss information, till exempel aktören, tenderar att bli överflödigt inom en gemenskap och därför inte behöver nämnas explicit, vilket gynnar bruket av GM. I en akademisk kontext behöver man exempelvis inte skriva ut att det är 'jag' som har samlat in material, utan kan tala om 'materialinsamlingen'. Att det är 'jag' som har utfört samlandet är underförstått.

GM kan även förändra textens logiska samband till exempel genom att ett verb istället för en konjunktion uttrycker kausalitet (Magnusson 2011:56; se även figur 3). Ett exempel är *gjorde* i följande konstruktion:

- (10) Det fanns för många nackdelare med språket, det blev typ som en tvångströja hos människor och gjorde att så att de inte ville lära sig (E2, min understrykning)
Kongruent: ...det blev typ som en tvångströja hos människor och därför ville de inte lära sig språket.

Textens syfte är ofta avgörande för användningen av GM (Holmberg & Karlsson 2006:168ff.). I vissa fall är aktören oviktig, medan processen är central och därför kan det vara mer meningsfullt att tala om den som ett ting samtidigt som man gör sig av med aktören. En annan aspekt är att materiella och mentala processer i högre grad behöver animata, alltså levande, helst mänskliga deltagare medan relationella processer inte kräver det, vilket gör dem vanligare i formella texter. I formella texter tenderar deltagarna att vara abstrakta och nominaliserade. Holmberg och Karlsson (2006:168) ger följande exempel:

- (11) Granskningen av ärendena på Länsstyrelsen i XXX län visar att handläggningen och hanteringen av bidragsärendena i huvudsak är tillfredsställande.
Kongruent: Jag **har granskat** ärendena på Länsstyrelsen i XXX län. Jag **såg** att ni i huvudsak **hade handlagt** och **hanterat** bidragsärendena tillfredsställande. (Understrykningar och fetstil i original)

Den inkongruent utformade meningen innehåller abstrakta, inanimata deltagare, som 'granskningen av ärendena på Länsstyrelsen i XXX län', samt en verbal process (visar) och en relationell process (är), medan den kongruent utformade motsvarigheten enbart har 'jag' som deltagare samt tre materiella processer (granskat, handlagt, hanterat) och en mental process (såg). Exemplet visar tydligt hur materiella och mentala processer blir nominaliserade, abstrakta deltagare i det inkongruenta språket. I det här fallet är deltagaren 'jag' inte heller särskilt intressant för läsaren, varför en GM kan bidra till att rikta fokus rätt i texten. Även abstraktion, vilket vi ser i exemplet, är ett tecken på formellt språk, men faller utanför den här studiens omfång.

Sammanfattningsvis kan GM alltså förtäta texten, förändra satsens deltagare och/eller agens samt förändra hur kausalitet uttrycks.

2.3. Etiska överväganden

Under min undersökning har jag behövt förhålla mig till några forskningsetiska principer. För att försäkra mig om att eleverna deltog på frivillig basis besökte jag gruppen och förklarade vad jag ville göra, samt syftet med min studie. Då det var svårt att få kontakt med flera elever i klassen föll deras texter bort. Jag inhämtade skriftligt samtycke från de elever vars texter förekommer i studien, samt den undervisande läraren i enlighet med Vetenskapsrådets föreskrifter (Vetenskapsrådet 2002:9). Blankett för informerat samtycke är bifogad som bilaga. Med hänsyn till eleverna har jag valt att inte bifoga de analyserade texterna i sin helhet, då detta skulle kunna ge texterna en större spridning än vad eleverna önskar, även om det av transparens skull hade varit önskvärt. Dock försöker jag ge utförliga exempel så att sammanhang ska framgå tydligt.

3. Tidigare forskning

Här redogörs för tidigare forskning inom fältet. Jag tar enbart med forskning som undersöker elevtexter med hjälp av SFL. Därmed väljer jag bort SFL-studier som undersöker andra texter samt studier på elevtexter som inte använder SFL.

af Geijerstam (2006), Johansson (2009), Fang och Wang (2011) samt Shen (2011) har undersökt lexikal densitet i elevtexter skrivna av elever i tonåren eller på universitetsnivå. Studierna från af Geijerstam (2006) och Johansson (2009) visar att den lexikala densiteten ökar med åren. Fang och Wang (2011) jämför en elevtext och en lärobokstext och visar att den lexikala densitet hänger samman med textens formalitet och är högre i lärobokstexten. af Geijerstams (2006) studie fokuserar på vad hon kallar lågpresterande elever. Den visar att skillnaden i täthet mellan hög- och lågpresterande elever var liten. En tendens hon såg var dock att de högpresterande eleverna hade en något lägre täthet, vilket verkar bero på att en av de texter som undersöks är elevernas avskrifter av ord från tavlan, där de högpresterande eleverna lägger till mer egna anteckningar än de lågpresterande, vilket gör att de får fler verb (af Geijerstam 2006:108ff.). Shen (2011:131) undersöker 17-åringars uppsatser i Historia och får fram att den lexikala densiteten varierar mellan 3,25 och 8 med ett genomsnitt på 4,86 vilket hon anser vara lågt för åldern.

GM kan hjälpa till att förtäta texten, vilket har undersökts av Magnusson (2011). Hennes studie av användningen av GM i det nationella provet i Svenska B och Svenska som andraspråk B samt grundskolans år nio visar att enspråkigt svenska elever utnyttjar GM i högre grad än flerspråkiga elever (Magnusson 2011:131). För båda grupperna gäller att de som har högre andel GM utnyttjar dess funktion i högre grad och har fler olika typer av GM (Magnusson 2011:200). Funktionen är ofta abstraktionshöjande och förtätande vilket leder till mindre vardagliga texter (Magnusson 2011:159). GM förekom oftare i texter skrivna på gymnasiet än i år nio, vilket är i linje med att GM är ett tecken på att eleven kommit längre i sin språkutveckling, men det hänger även ihop med textens genre (Magnusson 2011:111, 126f.). Även Shen (2011) har undersökt nominaliseringar, en typ av grammatisk metafor, i texter skrivna av elever i år nio i USA. Hon fann att användningen varierade mycket mellan elever. En fjärdedel av texterna innehöll inga nominaliseringar alls medan den högsta andelen nominaliseringar var 0,25, vilket innebär 25 nominaliseringar per 100 satser. Medeltalet för alla texter var 0,06, alltså sex nominaliseringar per 100 satser (Shen 2011:127, 149). Shen gör inga jämförelser med andra grupper utan konstaterar att användningen varierar mycket mellan

elever i samma klass, vilket stämmer överens med Magnussons (2011) resultat. Magnussons (2011:111) studie visar dock att texter med en hög andel GM generellt sett har högre betyg.

Nygård Larsson (2011) har undersökt texter skrivna i ämnet Biologi i gymnasiet år 1 och gör en jämförelse mellan enspråkigt svenska och flerspråkiga elever. Hennes resultat visar att de flerspråkiga eleverna hade lägre betyg än de enspråkiga. De hade generellt sett svårt att få högre betyg än Godkänt, vilket i princip innebär att redogöra för fakta. De högre betygsnivåerna kräver att eleverna behärskar textaktiviteterna *förklaring* och *argumentation* vilket innebär en större självständighet gentemot lärobokstexten. Det är inte textproduktionen i sig som utgör ett problem för de flerspråkiga eleverna, utan läsningen och kravet på att se samband, abstrahera och generalisera (Nygård Larsson 303f.). af Geijerstam (2006:160f.) kommer fram till liknande resultat där hon fann att elevernas texter till stor del byggde på muntlighet och att eleverna inte fick möjlighet att ta till sig den naturvetenskapliga diskursen på ett djupare plan. Hon såg också att den stora skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever var att de högpresterande eleverna kunde tala om sina texter på ett mer utvecklat sätt. Förståelsen var alltså en viktig faktor precis som i Nygård Larssons (2011) studie.

Magnusson (2011) och Olausson (2017) har undersökt täthet genom nominalkvot. Magnusson (2011) fann att nominalkvoten ökade med elevernas ålder. Dessutom korrelerade nominalkvot och GM på så sätt att ju fler GM en text innehöll, desto högre var dess nominalkvot (Magnusson 2011:129). Olausson (2017) har gjort en undersökning av texter skrivna i TISUS-testet, ett test som ska visa om en person har uppnått nivå C1 enligt GERS (gemensam europeisk referensram för språk) och alltså får söka till ett svenskt universitet. Resultatet av undersökningen visar att texter som blir godkända, och alltså uppnår C1, har en högre genomsnittlig nominalkvot än de som underkänns. Olaussons (2017) studie använder sig inte av SFL som teori, men är relevant i sammanhanget eftersom den undersöker texter som ger behörighet till högskolestudier vilket även gäller Svenska som andraspråk 3.

Fang och Wang (2011) undersöker användningen av processer i en beskrivande text skriven av en elev i nionde klass samt en lärobokstext för mellanstadiet. Elevtexten domineras av materiella processer, medan lärobokstexten till största delen består av relationella processer. Verbala processer förekommer inte alls medan mentala processer fanns i mycket låg grad i elevtexten och inte alls i lärobokstexten (Fang & Wang 2011:154). Fang och Wang (2011:160) menar att lärobokstexten är mer akademisk än elevtexten och kopplar detta till en ökad användning av nominalgrupper som i sin tur kopplas ihop med relationella processer.

4. Resultat

I det här kapitlet redovisar jag resultaten av min analys och gör vissa tolkningar och jämförelser. Först redovisas texternas täthet, både som nominalkvot och som lexikal densitet. Sedan redovisas processtyperna och sist förekomst och funktion av grammatiska metaforer. Resultaten jämförs och diskuteras mer utförligt i kapitel fem.

4.1. Täthet

Här redogör jag för texternas nominalkvot och lexikal densitet. Dessa jämförs sedan i diskussionen.

4.1.1. Nominalkvot

I tabellen nedan redovisas nominalkvot (NQ) samt enkel nominalkvot (N/V). Talen inom parentes avser fördelningen mellan olika ordklasser i samma ordning som de står i rubriken.

Tabell 3. Nominalkvot

Text	Antal ord	Nominala led (subst, prep, part)	Verbala led (verb, pron, adv)	N/V	NQ
F	441	145 (102, 43,0)	201 (100, 70, 31)	1,02	0,72
E1	268	70 (47, 23, 0)	127 (57, 52, 18)	0,82	0,55
E2	712	253 (168, 74, 11)	295 (138, 109, 48)	1,22	0,86
A1	448	162 (112, 48, 2)	170 (87, 55, 28)	1,13	0,95
A2	894	334 (232, 89, 13)	368 (188, 133, 47)	1,23	0,91
Medel				1,08	0,80

Med undantag av text E1 är NQ högre ju högre betyg texten har. Tendensen är densamma för N/V-kvoten med skillnaden att text A1 här ligger betydligt lägre, och text E2 betydligt högre. E2 och A2 har i princip samma N/V-kvot, vilket kan tyckas anmärkningsvärt då NQ skiljer sig åt. Detta visar att det, precis som Melin och Lange (2011:49) skriver, har betydelse vilken av metoderna man använder.

4.1.2. Lexikal densitet

I tabell 4 anges texternas lexikala densitet, både som lexikal densitet 1 och lexikal densitet 2. Det totala antalet ord i texterna anges för att ge en uppfattning om deras längd. Jag anger även antalet innehållsord och antalet satser. Lexikal densitet 1 räknas ut genom att dividera antalet innehållsord med det totala antalet ord och lexikal densitet 2 räknas ut genom att dividera antalet innehållsord med antalet satser.

Tabell 4. Lexikal densitet

Text	Tot. antal ord	Innehållsord	Satser	Lexikal densitet 1	Lexikal densitet 2
F	441	197	60	0,447	3,28
E1	268	109	37	0,407	2,95
E2	712	283	102	0,397	2,77
A1	448	200	55	0,447	3,64
A2	894	393	113	0,440	3,48

När det gäller lexikal densitet 2 visar resultatet på ganska små skillnader mellan de olika texterna. Text E2 skiljer ut sig genom att ha ett värde på 2,77 vilket är avsevärt lägre än de andra texterna. Denna text ger också ett något ”pratigt” intryck vid genomläsning, vilket bekräftas av den lexikala densiteten. Här följer ett utdrag från texten:

- (12) I filmen så var det en gammal gumma i Kina | som berättade | vad som hade pågått i landet Kina och | vilka länder som kolonierade de. | Gumman kunde även tre olika språk plus kinesiska | så det blev fyra. (E2)

Utdraget innehåller sex satser och 15 innehållsord (filmen, gammal, gumma, Kina, berättade, pågått, landet, Kina, länder, kolonierade, gumman, kunde, olika, språk, kinesiska). Detta kan kontrasteras mot att text F har ett värde på 3,28. Texten som har fått F avseende språk ligger alltså på ett högre värde än båda E-texterna. Här följer ett ungefär lika långt utdrag från text F:

- (13) En tredjedel av alla barnets i Sverige i åldern 0-5 år. Växer upp med föräldrar | som har olika modersmål. | Barnet kan lära sig olika språk genom att höra andra pratar deras modersmål. (F)

Här finns tre satser (dock med en punkt mellan förstadedeltagare och process i den första satsen) och 16 innehållsord (tredjedel, barnets, Sverige, åldern, år, växer upp, föräldrar, olika, modersmål, barnet, lära sig, olika, språk, höra, pratar, modersmål). Med ungefär samma ordmängd och antal innehållsord, men en stor skillnad mellan antal satser, får elevernas texter alltså helt olika karaktär. Det relativt höga värdet för text F bör dock tas med en nypa salt eftersom den dels innehåller ett långt citat från en av källtexterna, dels har en del mer eller mindre avskrivna partier.

Även text E1 har ett ganska lågt värde, 2,95. Liksom E2 ger den ett talspråkligt intryck på grund av sina många satser. Utdraget nedan består av 45 ord, sju satser och 23 innehållsord (många, barn, fler, språk, gör, blanda, olika, språket, prata, engelska, hemma, lära sig, nytt, språk, svenska, händer, blanda, olika, språk, gäller, uttal, grammatik, ord).

- (14) Många barn med fler språk gör så | att dem blanda olika språket | som om dem prata engelska hemma | och måste lära sig ett nytt språk som svenska | händer så | att dem blanda dem olika språk med varandra | när det gäller deras uttal, grammatik och ord. (E1)

A-texterna uppvisar ungefär lika stora skillnader gällande värdena för lexikal densitet 2 som E-texterna. A1 ligger på 3,64, vilket är det högsta värdet av alla, medan A2 ligger på 3,48. Här följer ett utdrag från text A1:

Som avslut kan man säga | att människor tar makt genom språket på olika sätt, beroende på situation. | Man talar annorlunda, med olika fraser och hälsningar beroende på | vilken maktposition samtalspartnerna befinner sig i. (A1)

I utdraget finns 19 innehållsord (avslut, säga, människor, tar, makt, språket, olika, sätt, beroende, situation, talar, annorlunda, olika, fraser, hälsningar, beroende, maktposition,

samtalspartnerna, befinner sig) fördelade på fyra satser. Trots att E1 har fler innehållsord i utdraget får A1 en högre lexikal densitet tack vare färre antal satser. Utdraget från text A2 nedan innehåller 17 innehållsord (språket, vertyget, skilljer, djur, brukar, säga, språket, användbara, ta, makt, hela, samhälle, byggt, makt, språket, viktigaste, faktorer) men dessa är fördelade på sju satser, vilket ger skillnaden i värde mellan texterna.

- (15) Språket är ett av vertyget | som skilljer oss från djur, | som man brukar säga. Språket är användbara | när vi ska ta makt. | Hela vårt samhälle är byggt på makt | och därför är språket är ett av viktigaste faktorer. (A2)

Sett till lexikal densitet 1 är värdena mellan de två A-texterna relativt lika, 0,447 och 0,440, vilket visar att det är just i fråga om satsstruktur som texterna skiljer sig åt. Här är det dock värt att notera att text F ligger på exakt samma värde som A1, nämligen 0,447. Som tidigare nämnts har dock författaren till text F skrivit av från källtexterna medan A1-skribenten formulerar sig självständigt. Text F är också ojämn, där man kan se att vissa partier där skribenten lämnar källtexternas formuleringar är mindre täta, se exemplen nedan där det första exemplet kommer från en av källtexterna och det andra är elevens bearbetning.

- (16) En elev som stiger in i en 6:a utan att kunna ett enda ord svenska | har svårt att hänga med i klasskompisarnas ganska abstrakta snack om relationer och | vad man har gjort i helgen. (Lagerström 2014)
- (17) En elev som stiger in i sexan utan att kunna ett enda ord svenska | har svårt att hänga med klasskompisar | för att det är ganska snack om relationer och | vad man har gjort under helgen. (F)

Elevens text har utökats med en sats medan innehållsorden har minskat från 16 till 14. Därmed minskar den lexikala densiteten. Båda utdragen innehåller samma antal ord, men eftersom Lagerströms text har fler innehållsord är den också tätare. I övrigt liknar resultaten för lexikal densitet 1 de för lexikal densitet 2.

4.2. Processtyper

Tabell 5 visar fördelningen av processtyper i texterna. Resultatet redovisas i procent, med det faktiska antalet belägg inom parentes. Det totala antalet processkärnor i varje text redovisas också.

Tabell 5. Processtypernas fördelning

Text	Materiella	Relationella	Mentala	Verbala	Antal processkärnor
F	23 (7)	50 (15)	23 (7)	3 (1)	30
E1	21 (6)	28 (8)	24 (7)	28 (8)	29
E2	25 (21)	39 (32)	17 (14)	19 (16)	83
A1	24 (9)	26 (10)	13 (5)	37 (14)	38
A2	28 (25)	41 (36)	13 (11)	21 (18)	87

I alla texter utom A1 dominerar de relationella processerna; i F är andelen så mycket som hälften. Det är intressant, eftersom de materiella processerna dominerar i språket i stort (Holmberg & Karlsson 2006:80), medan detta inte gäller för någon av texterna i mitt material. Enligt Holmberg och Karlsson (2006:94) tenderar andelen relationella processer vara högre i formella texter (se även avsnitt 2.2.4.), vilket skulle kunna indikera en hög grad av formalitet i mitt material. Text E2 innehåller dock flera presentationskonstruktioner av typen ”Det är X som Y”. Till exempel i:

- (18) Exempelvis så finns det många språk som har den maskulina pronomen...
 (19) När det gäller engelska så är det Amerikanerna och Storbritanierna som har makt... (E2, mina understrykningar)

Dessa exempel kan inte anses vara en indikator på formalitet, utan snarare på talspråkighet, men drar likväl upp andelen relationella processer. En hög andel relationella processer är alltså inte liktydigt med en formell text.

I text E1 delas förstaplatsen av relationella och verbala processer. Sett till antal belägg är skillnaderna mellan de olika processtyperna dock mycket små. E1 är också den kortaste texten med färst antal processkärnor vilket gör att man egentligen kan bortse från skillnaden och se processerna som jämnt fördelade mellan de fyra kategorierna. Troligen har den höga andelen mentala och verbala processer att göra med textens ämne som är flerspråkiga barns språkutveckling. *Lära sig* och *prata* återkommer på flera ställen i texten och drar därmed upp värdet för mentala och verbala processer.

Text A1 sticker ut genom att ha en mycket stor andel verbala processer. Möjligtvis beror dominansen delvis på textens ämne, som är språkets makt. Skribenten använder sig av också av många referatmarkörer av typen *hävdar*, *påpekar* och *belyser*, vilka alla räknas till de verbala processerna vilket antagligen också påverkar. Halliday och Matthiessen (2014:303) påpekar att den här typen av verbala processer är en del av det akademiska språkbruket.

De mentala processerna är relativt vanliga i materialet, framför allt i text F och E1 där de utgör ungefär en fjärdedel. En möjlig förklaring till detta är att dessa texter handlar om språkinläring vilket gör processer som *lära sig* och *utveckla [ett språk]* vanliga. I de övriga texterna utgör de mentala processerna den minsta andelen av alla processer.

Ett möjligt mönster är att A-texterna domineras av relationella och verbala processer, medan mentala och materiella processer kommer på tredje och fjärde plats. Dock gäller detta

även för text E1 (som dock har en ganska jämn fördelning av processtyperna), vilket försvagar tendensen något. Eftersom materialet är så begränsat är det svårt att dra några slutsatser av resultatet på den här punkten.

4.3. Grammatisk metafor

I det här avsnittet redogör jag för förekomsten av grammatiska metaforer i materialet samt deras funktion. För att kunna göra en jämförelse mellan texterna redovisar jag andelen GM i förhållande till textlängd. Jag har då delat antalet GM med det totala antalet ord och sedan i likhet med Magnusson (2011:105) multiplicerat summan med 1000 för att få mer lätthanterliga tal. För att exemplifiera innehåller text E2 17 GM och 712 ord. Man dividerar då 17 med 712 vilket blir 0,024. Detta multipliceras med 1000 vilket blir 24. Jag redovisar också andelen GM per sats, vilket i diskussionen kommer att jämföras med de olika täthetsmått.

Halliday (1998:208-210) delar in de grammatiska metaforerna i 13 olika kategorier med undergrupper, vilket blir 19 stycken. Magnusson (2011:43) har i sin avhandling översatt indelningen till svenska. I min studie har jag funnit elva av dessa kategorier, vilka visas i tabellen nedan. Där redovisas även det totala antalet förekomster av varje GM-typ.

Tabell 6. *Typer av grammatisk metafor i materialet*

Typ av GM	Skifte	Antal	Exempel
1. nominaliserad egenskap	adj → subst.	9	orättvisor
2i. nominaliserad process	verb → subst	54	diskriminering
2ii. nominaliserad fas	verb → subst	1	avslut
2iii. nominaliserad modalitet	mod. verb → subst	2	möjlighet
3. nominaliserad tid	adv → subst	1	dagens (språk)
4. nominaliserad kausalitet	konj → subst.	1	anledningen [till ngt]
5i. process som adjektiv	verb → adj.	2	kränkande
5ii. modalitet som adjektiv	mod. verb → adj.	1	möjligt
6. omständighet som adjektiv	prep.fras → adj.	3	med flera språk → flerspråkig
9. relator som verb	konj. → verb	5	för att → bero [på]
10. relator som prep.fras	konj. → prep.fras	4	för att → med mening att

GM2ii, nominaliserad fas, avser fall där betydelsen kongruent skulle ha uttryckts med fasalt verb eller adverb, vilket i Halliday (1998:209) exemplifieras med *going to try*. Som GM ersätts det med *prospect* eller *attempt*, vilket på svenska kan översättas med *kommer att försöka* och ersätts då med *ett försök*. Magnusson (2011:99f.) räknar även till exempel *börja* som fasala verb om modifierar en process. På samma sätt har jag därför räknat *avslut* i ”som

avslut kan man säga” (A1) som en GM eftersom den modifierar processen *säga*. GM2iii, nominaliserad modalitet, uttrycks kongruent med ett modalt verb, till exempel *kan*.

Som man kan utläsa av tabellen består GM1, GM2i, GM2ii, GM2iii, GM3 samt GM4 av nominaliseringar, som alltså är den vanligaste typen av GM i undersökningen. Den är också vanligast sett till antal belägg. Även adjektiv istället för process och tid förekommer. Verb ersätter konjunktioner, framför allt kausalitet. Prepositionsfraser används i några fall istället för konjunktioner. I mitt material har jag enbart hittat en förekomst av nominaliserad fas, *avslut* istället för *avsluta*.

I tabell 7 nedan redogörs för andelen GM i texterna. Först anges hur många GM som förekommer i texten, sedan det totala antalet ord och andelen GM i förhållande till hela texten. Efter det anges hur många satser texten består av följt av andelen GM per sats.

Tabell 7. Andel grammatiska metaforer i materialet

Text	Antal GM	Antal ord	GM/text (x1000)	Antal satser	GM/sats
F	15	441	34	60	0,34
E1	1	268	4	37	0,03
E2	17	712	24	102	0,20
A1	15	448	36	55	0,40
A2	33	894	37	113	0,37

En första anblick ger vid handen att A1, A2 samt F ligger på nära varandra vad gäller GM per sats, 0,40 och 0,37 respektive 0,34, medan värdena för de båda E-texterna är betydligt lägre, 0,03 och 0,20. En jämförelse mellan E-texterna visar att E1 enbart innehåller en GM, vilket i sig är intressant, men försvårar en kvantitativ analys, medan E2 innehåller näst flest GM av alla texter sett till antal förekomster. E2 är dock förhållandevis lång vilket gör att andelen GM ändå inte blir hög. Text F skiljer ut sig genom att ha ett högre värde än de båda E-texterna. Dock innehåller den texten, vilket tidigare nämnts, två långa citat, samt ett del avskrivna partier vilket gör att det inte är elevens egen textproduktion som syns här. Även de andra texterna innehåller citat eller har inspirerats av källtexterna, dock inte lika mycket som text F.

4.3.1. GM i text A1

Text A1 innehåller 16 GM fördelade på fem kategorier. Dessa redovisas i tabell 8 nedan. En asterisk efter ett ord innebär att ordet också förekommer i någon av källtexterna. Siffrorna inom parentes anger antal förekomster av ett specifikt ord.

Tabell 8. GM i text A1

Typ av GM	Förekomster
1. Nominaliserad egenskap	mängd
2i. Nominaliserad process	debatt, hälsningar, kommunikation*, lösning (2), samtal (2), samtalet, språkförändringar (2), tal
2ii. Nominaliserad fas	avslut
5i. Process som adjektiv	varierade
6. Omständighet som adjektiv	beroende på (2)

Framför allt använder sig skribenten av olika typer av nominaliseringar, men även participerna *varierade* och *beroende på* förekommer. Användningen av participformen istället för ett verb bidrar till att minska antalet satser i texten och textens täthet. Den nominaliserade fasen *avslut* är intressant eftersom den ingår i satsen ”Som avslut kan man säga...” där den kongruenta formen hade varit att använda verbet *avsluta*. Formuleringen *som avslut* är något icke-idiomatisk, vilket visar att bruket av GM inte automatiskt leder till skolspråkighet.

Ett par av förekomsterna kan möjligen sägas tillhöra kategorin bleknade GM, som redogjordes för i avsnitt 2.2.3. Till dessa hör *tal*, som är deltagare i processen *framföra ett tal*, men även *samtal* skulle kunna räknas dit eftersom den kan anses vara vardagligare än processen *samtala*.

GM:s potential att förtäta utnyttjas i satser som ”en lösning på ett ojämnt samtal kan vara att samtalspartnerna väljer ett tredje språk” där nominaliseringarna *lösning* och *samtal* bidrar till att minska antalet satser. En möjlig uppackning av metaforerna skulle kunna vara: ”om personer samtalar och inte är jämlika kan man lösa det om man väljer ett tredje språk”, vilket ger fyra satser istället för två.

GM6, *beroende på*, påverkar hur kausalitet uttrycks i texten. Den förekommer två gånger i konstruktionen:

- (20) Som avslut kan man säga att människor tar makt genom språket på olika sätt, beroende på situation. Man talar annorlunda, med olika fraser och hälsningar beroende på vilken maktposition samtalspartnerna befinner sig i.

I det här sammanhanget är GM relativt svår att packa upp. Man måste göra om satserna ganska mycket. Ett alternativ är: ”människor kan ta makt på olika sätt *eftersom* situationerna är olika” och ”samtalspartnerna har olika maktpositioner och *därför* talar de annorlunda”.

4.3.2. GM i text A2

I text A2 finns rikligt med GM, vilket delvis kan förklaras med att det är den längsta texten i materialet. Totalt finns 33 GM fördelade på sex kategorier. I tabell 9 nedan redovisas typer och förekomster av GM. Siffrorna inom parentes anger hur många gånger en viss GM förekommer och en asterisk att samma ord finns i någon av källtexterna.

Tabell 9. GM i text A2

Typ av GM	Förekomster
1. nominaliserad egenskap	neutralitet, ojämlikhet, ojämlikheter, orättvisor (2), svårigheter
2i. nominaliserad process	betydelse, brister, cirkelresonemang*, diskriminering (6), erfarenhet, fantasi, förståelse*, kunskap, kunskaper, kvinnoförtryck*, reformationer*, relation, tankar, tanken*, tro, tvång
2iii. nominaliserad modalitet	möjligheten
4. nominaliserad kausalitet	anledning
5i. process som adjektiv	kränkande
10. relator som prep.fras	med mening att, med sikte att, med tanken att

Precis som A1 använder sig skribenten av text A2 framför allt av nominaliseringar, men även ett fall av adjektiviserad process samt relator som prepositionsfras. Fem av de 22 nominaliserade processerna är sådana som förekommer i källtexterna. Sex av GM-förekomsterna består av ordet *diskriminering*.

A2 är den enda av materialets texter som innehåller GM4, nominaliserad kausalitet. Den återfinns i exemplet:

- (21) i sin artikeln [...] beskriver hon att inom språket finns det ojämlikhet, att i många olika språk finns det patrialska ideeler, altså anledning med det är att vissa att männen har makten över kvinnor.

Här används alltså *anledning* istället för en relator som ”för att visa” eller något liknande. Likheten med GM10, relator som omständighet är slående. Skillnaden är att GM10 består av en prepositionsfras, där en nominalisering kan ingå. Funktionen av GM4 och GM10 förefaller dock vara likartad. Alla tre förekomster av GM10 ersätter i princip relatorn ’för att’, utom möjligtvis *med tanken att* som förekommer i konstruktionen:

- (22) Eva Bakerman skriver att Demirbagsten startade en berättarministriet i 2011 med tanken att barnen skall kunna uppmuntra barnen att ”ha en relation till det skrivande språket”

En möjlig analys här är att *med tanken att* inte är en GM10 utan en omskrivning av *tanken var att* eller liknande. Så som satserna är organiserade visar *med tanken att* dock orsaken till starten av Berättarministeriet och jag har därför tolkat den som GM10. GM har alltså en relativt stor påverkan på kausaliteten i texten och bidrar också till dess variation.

GM:s förtätande funktion uppfylls delvis i texten. Konstruktionen ”måste man kunna ha kunskap hur språket egentligen bildas” innehåller en GM2i, *kunskap*, men den bidrar inte till

förtätning, snarare tvärtom. ”måste man känna till” eller ”måste man veta” hade förtätat texten mer och kortat ner den. Ett mer lyckat exempel är ”[e]tt av esperantos svårigheter”, där den kongruenta formen är ”något som är svårt med esperanto” eller liknande. Här bidrar GM till att förtäta texten. Ytterligare ett exempel är ”ett världsspråk⁵ fria från födomar, orättvissor och diskriminering” där en upppackad variant hade varit betydligt klumpigare.

4.3.3. GM i text E1

I text E1 förekommer enbart en GM, vilken redovisas i tabell 10 nedan.

Tabell 10. GM i text E1

Typ av GM	Förekomster
2i. nominaliserad process	uttal*

Den nominaliserade processen *uttal* är den enda GM i text E1, vilket i sig är intressant. Den återfinns i konstruktionen:

- (23) Många barn med fler språk gör så att dem blanda olika språket som om dem prata engelska hemma och måste lära sig ett nytt språk som svenska händer så att dem blanda dem olika språk med varandra när det gäller deras uttal, grammatik och ord.

Kongruent: ... när det gäller hur de uttalar språket, deras grammatik och ord.

Här kan man se att GM:s potential till förtätning används genom att förvandla en bisats till en nominalfras. Samtidigt är den kongruenta formen inte nödvändigtvis den vanligaste (Magnusson 2011:94) och i det här fallet kan den tyckas vara ganska klumpig. Formuleringen ”uttal, grammatik och ord” finns dessutom med i en av källtexterna och är alltså inget som eleven har konstruerat själv, även om resten av meningen är egenkomponerad. *Uttal* skulle också kunna ses som en bleknad GM.

En intressant iakttagelse i text E1 är även att skribenten tenderar att packa upp de GM som finns i källtexterna. Textens rubrik är given av läraren och lyder ”Flerspråkiga barns språkutveckling”. När eleven själv får formulera sig skriver hen däremot ”barn med fler språk” eller ”bar[n]en som har flera språk” istället för ”flerspråkiga barn”, vilket indikerar att hen inte har inkorporerat konstruktionen i sin egen språkproduktion. Text E1 präglas av ett mycket kongruent språk, vilket återspeglas i nominalkvoten (se avsnitt 6.1.2.) som är betydligt lägre än de andra texternas. Att eleven klarar av att packa upp GM visar dock att hen har förstått betydelsen av den.

⁵ världsspråk

4.3.4. GM i text E2

Text E2 innehåller 17 GM fördelade på sex kategorier, vilket visas i tabell 11 nedan.

Tabell 11. GM i text E2

Funktion	Förekomster
1. nominaliserad egenskap	majoriteten, nackdelar
2i. nominaliserad process	diskriminering (2), talet, skrift (2), tal, tvång, ordval*, handel*
3. nominaliserad tid	dagens (språk)
5ii. modalitet som adjektiv	möjligt
9. kausalitet som verb	gör, gör, gjorde
10. relator som prep.fras	av olika anledningar

I text E2 är den nominaliserade processen den vanligaste formen av GM, precis som i de båda A-texterna. Enbart två av de använda grammatiska metaforerna återfinns i källtexterna, vilket indikerar att eleven någorlunda behärskar användandet av GM. Ett av dessa återanvända GM är *handel* som kan klassas som en bleknad GM som eleven redan känner till. Förutom de GM som redovisas i tabellen innehåller E2 ett par gränsfall som jag inte har tagit med. Den ena är ”vilka klasstillhörig man tillhör”, där *klasstillhörig* skulle kunna vara ett försök till GM. I källtexten förekommer *klasstillhörighet* i en annan konstruktion. Skribenten av E2 försöker förmodligen göra ordet till sitt eget. Eftersom betydelsen av hela konstruktionen och ordets morfologi inte stämmer överens med *klasstillhörighet* har jag valt att inte räkna den som GM här, men försöket säger något om skribentens strategier och språkbehärskning.

Det andra gränsfallet gäller ordet *självstädnings* i konstruktionen ”innan de blev självstädnings”. Det kan tolkas som ett felstavat ’självständiga’ eller som ett ord som skribenten själv har kommit på som en benämning på ett folk som har blivit självständigt. På grund av den tvetydigheten har jag valt att inte ta med ordet i min analys.

Generellt sett bidrar GM inte till att förtäta text E2. Texten har, som syntes i avsnitt 4.1.2., den lägsta lexikala densiteten av texterna i materialet. I exemplet ”så skulle det inte längre vara *möjligt* att kunna underbygga orättvisor” används *möjligt* som GM, men funktionen att förtäta försvinner genom det efterföljande *att kunna* som bildar en tautologi. Den långa meningen ”Exempelvis så finns det många språk som har den maskulina pronomen och detta gör att män har oftast makten inom de olika språk talet och skrift, detta gör att kvinnorna blir automatisk utanför och kränkt inom både tal o skrift” innehåller flera GM (understrukna). *Gör* är GM 9, kausalitet som process, och ersätter *därför* som kausalitetsmarkör. Dock leder användandet av *gör* till fler satser; istället för ”därför har män oftast makten” krävs en bisats, vilket minskar textens täthet. *tal* och *skrift* är innehållsord som bidrar till att öka textens täthet, men i slutet av meningen tas de ut av *inom*, *både* och *o*.

4.3.5. GM i text F

Text F innehåller 15 GM fördelade på fyra kategorier, vilket visas i tabellen nedan. Alla utom en av förekomsterna är markerade med asterisk för att visa att de även finns i källtexterna. Siffran inom parentes visar antalet förekomster av ordet.

Tabell 12. GM i text F

Funktion	Förekomster
2i. nominaliserad process	samspelet*, samtal*, samtalen (2)*, snack*, språkstimulering (2)*, språkutveckling (2)*, språkutvecklingen*, uttal*
2iii. nominaliserad modalitet	möjlighet*
6. omständighet som adjektiv	flerspråkiga*
9. kausalitet som verb	bero på, innebär*

Precis som i de övriga texterna i materialet är GM i form av nominaliseringar i majoritet i text F. Det är omöjligt att veta om eleven använder samma GM som källtexten för att de ingår i hans vokabulär, men man kan misstänka att exempelvis *samtal*, *snack* och *uttal* är begrepp som hen behärskar, inte minst för att det finns indikationer i texten på att eleven undviker att skriva av ord hen inte känner till. Till exempel tar eleven bort *abstrakta* i konstruktionen ”det är ganska ~~abstrakta~~ snack om relationer”. Att *abstrakta* utelämnas kan indikera att eleven försöker undvika ord hen inte förstår, även om satsen därmed blir mer inkorrekt och svårförståelig.

Till skillnad från skribenten av text E1 packar F:s författare inte upp GM som förekommer i källtexten. Således skriver hen ”flerspråkiga barn” och inte ”barn med flera språk” som vi såg i 4.3.4. ovan.

Det är svårt att se vilken funktion GM får i texten på grund av att så mycket är avskrivet. Eleven har dock ändrat om en del i texten så att det inte är ordagrant som förlagan. Texten är relativt tät, vilket syns både i tabell 3 och tabell 4. Värdet är dock högre i Lexikal densitet 1 än Lexikal densitet 2, vilket tyder på att konstruktionen av satser är svårare för eleven. Ett exempel på när GM förtätar texten är:

(24) Det är så | att föräldrarna ska förhålla sig till barnets språkutveckling i de olika språken.

Kongruent: Det är så | att föräldrarna ska förhålla sig till | hur barnet utvecklar de olika språken.

Här gör den grammatiska metaforen *språkutveckling* att språket förtätas. I exempel 1 finns två satser, medan exempel 2 har tre satser.

Kausaliteten i språket påverkas av bruket av GM. Den enda egenproducerade GM:en i texten är GM9, kausalitet som verb. Den finns i konstruktionen:

- (25) För flerspråkiga barn räknar man med att det tar 1-2 år till dem lär sig nytt språk, det kan bero på att vissa barn har två föräldrar som har annat modersmål än svenska.

Problem uppstår dock i betydelseskiktet. Det är svårt att förstå vad det är som beror på föräldrarnas språkkunskaper. Man skulle kunna tolka den andra delen av meningen som en slags förklaring till den första delen; flerspråkiga barn har en viss språkutveckling eftersom båda deras föräldrar har ett annat modersmål än svenska. Eleven försöker med hjälp av en GM att förmedla någon typ av beroenderelation, som dock i sammanhanget blir svår att förstå.

GM påverkar inte satsernas agens i någon större utsträckning. De flesta deltagarna är personer som betecknas av pronomen eller nominalgrupper som *barn* eller *föräldrarna* och alltså är kongruenta. Många GM ingår i prepositionsfraser som utgör omständigheter och alltså inte har någon agens.

5. Diskussion

Här diskuterar jag först mina två frågeställningar och jämför mina resultat med tidigare forskning. Sedan skriver jag om vilka pedagogiska implikationer min undersökning för med sig samt ger förslag på vidare forskning.

5.1. Jämförelse av texterna samt samspelet mellan processer, grammatiska metaforer och täthet i elevernas texter

Mina resultat visar att täthet och GM kan sammankopplas, eftersom de påverkar varandra, medan processanalysen hamnar lite vid sidan av eftersom den inte har en så tydlig koppling till de andra undersökta aspekterna. I resultatet framkommer att A-texterna har en högre täthet och en större andel GM än E- och F-texterna. För processtyperna finner jag däremot inga mönster som korrelerar med betygen. För att kunna se ett mönster där skulle man behöva analysera framför allt de verbala processerna närmare eftersom förekomsten av dessa kan indikera en vetenskaplig stil om de används som referatmarkering (Halliday & Matthiessen 2014:303). I tabell 13 nedan redovisas nominalkvot, lexikal densitet och GM/sats för att tydliggöra samspelet mellan dessa drag.

Tabell 13. Jämförelse av nominalkvot, lexikal densitet och GM/sats

Text	N/V	NQ	Lexikal densitet 1	Lexikal densitet 2	GM/sats
F	1,02	0,72	0,447	3,28	0,34
E1	0,82	0,55	0,407	2,95	0,03
E2	1,22	0,86	0,397	2,77	0,20
A1	1,13	0,95	0,447	3,64	0,40
A2	1,23	0,91	0,440	3,48	0,37

Nominalkvot räknas ut genom att dividera antalet substantiv, particip och prepositioner med summan av antalet verb, pronomen och adverb. Varje ord räknas för sig. Lexikal densitet räknas ut genom att dividera antalet innehållsord antingen med det totala antalet ord, eller antalet satser. Den stora skillnaden mellan nominalkvot och lexikal densitet är verbens roll. I uträkningen av lexikal densitet räknas många verb som innehållsord och därmed en tillgång i texten. I nominalkvot däremot står verben som motsats till substantiven vilket gör att många verb på bekostnad av substantiv i texten drar ner värdet. Jag anser att denna skillnad motiverar användandet av båda måtten i uppsatsen.

Man kan se uppenbara skillnader i resultatet mellan de två sätten att mäta. Text E1 har det lägsta värdet räknat som N/V och NQ men näst lägst sett till lexikal densitet 1 och 2. E1 har även det lägsta värdet för GM/sats. GM påverkar alltså inte den lexikala densiteten så mycket som man skulle kunna tro, men har desto större påverkan på nominalkvoten. Text A1 har det högsta värdet i alla kategorier utom i N/V. Detta indikerar att många verb inte automatiskt betyder många satser. En förklaring kan vara att A1 använder infinitivfraser i hög grad, vilket ger många verb men få satser. En annan möjlig förklaring är förekomsten av längre verbgrupper, alltså konstruktioner av typen ”skulle kunna hända”. Dessa ger många verb, men inte så många satser.

Inget av måtten på täthet kan helt och hållet spegla GM-användningen då GM kan ta sig uttryck genom både prepositionsfras, verb, adjektiv och substantiv. Lexikal densitet 2 speglar dock hur språket blir mer kompakt av GM och kan därför anses vara den bästa indikatorn på täthet av de som undersöks.

En svaghet i min studie är att ingen av mina analyser, utom möjligtvis transitivhetsanalysen, mäter innehållets betydelse. Man kan räkna ut tätheten i en text som inte har ett förståeligt innehåll och alltså inte lyckas förmedla betydelse. Lexikal densitet har den fördelen att man måste fundera på vad orden betyder för att kunna göra analysen, men även slumpmässigt utvalda ord utan sammanhang har betydelse. En tät text är bra, men att stirra sig blind på tätheten hjälper inte. Språkets organisation gör att vi ibland måste använda emfatiska omskrivningar, efterställda prepositionsfraser och presentationskonstruktioner för att det inte ska låta för stolpigt, men detta speglas inte riktigt i mina resultat. GM är inte alltid ett bra val. Ett exempel finns i text A1 där ”som avslut” används istället för det mer idiomatiska ”avslutningsvis”. Dessutom måste man ibland uttrycka sig kongruent för att texten inte ska bli för tät. Lösningen måste bli att man ska vara lagom inkongruent, men hur undervisar man om det? Det är inte en absolut kunskap.

I flera av texterna återger skribenterna felaktig information, ibland för att de missförstått något (som när en elev skriver att en kvinna kommer från Kina istället för Vietnam) och ibland har de lagt till en egen åsikt som inte har stöd i källtexterna. Den grammatiska analysen kan göras ändå, men innehållet blir meningslöst och texterna uppnår därmed inte sitt syfte.

I inledningen av det här examensarbetet hänvisade jag till Heberlein (2013), Josefsson och Santesson (2017) samt Thurfjell (2017) som menade att dagens studenter inte kan skriva ordentlig svenska. Josefsson och Santesson (2017) skriver till exempel att de har hittat en text, skriven av en universitetsstudent, utan en enda korrekt mening. Eftersom det är en debattartikel är det svårt att veta hur undersökningen och bedömningen har sett ut. Vad är det som anses vara inkorrekt? Idén bakom SFL är att en text har en viss betydelse i en viss kontext och detta medför vissa krav. Innehållet är viktigare än formen. Skolverket (2011) menar att språket inte får ta fokus från innehållet, vilket det kan göra om det är för mycket

som uppfattas som fel. Men ställer gymnasieskolan samma typ av krav som universitetslärarna? Det verkar inte så.

5.2. Mina resultat i förhållande till tidigare forskning

Magnussons (2011) studie är den som ligger närmast min egen i det att den undersöker grammatiska metaforer och nominalkvot i ämnet Svenska som andraspråk på gymnasienivå. Texterna som hon undersöker är från 2002–2003 och därmed skrivna före den senaste läroplansreformen. Eventuellt påverkar de olika ämnesplanerna texternas utformning, vilket bör tas i beaktande när man jämför dem. Magnusson (2011:129) såg att täthet och användning av GM korrelerade. Mina resultat är i linje med hennes, då en hög nominalkvot sammanfaller med en hög andel GM i texten. Även den lexikala densiteten speglar detta. A-texterna har fler GM och högre nominalkvot än E- och F-texterna.

Shen (2011) har undersökt nominaliseringar i elevtexter i historia och sett att användandet varierar stort mellan elever i samma grupp. Detta visar även mina resultat där antal GM varierar mellan 1 och 33 vilket ger GM/text på mellan 4 och 37 och GM/sats på mellan 0,03 och 0,40. Genomsnittet i Shens studie var 0,6 GM per 100 satser vilket är mycket över mina resultat. Texterna är skrivna på olika språk (svenska respektive engelska) vilket skulle kunna påverka resultatet. Våra olika sätt att räkna satser, där jag har räknat med inbäddade satser medan Shen (2011) inte har gjort det påverkar troligtvis också. En jämförelse försvåras därmed. Tendensen är dock liknande i båda studierna, med en stor variation mellan eleverna.

En intressant skillnad mellan min och Magnussons (2011) studie gäller nominalkvot. I Magnussons material är genomsnittet för nominalkvot i gymnasiekurserna 0,43 medan det i mitt material är 0,80. Magnusson (2011:129) redovisar inte nominalkvot i förhållande till flerspråkighet, utan det mått som anges är ett genomsnitt för hela materialet. Man kan fråga sig varför det är så stora skillnader mellan våra studier, i synnerhet eftersom andraspråkselever tenderar att skriva mer talspråkligt än enspråkiga elever (Schleppegrell 2004:176f.). Alla texter i mitt material har en betydligt högre nominalkvot än Magnussons genomsnitt. Förklaringen torde vara att vi antingen har räknat på olika sätt eller att texternas genrer skiljer sig på ett sätt som påverkar tätheten. Även andra faktorer skulle kunna vara orsak till de olika resultaten.

Lexikal densitet 2 har undersökts av Shen (2011). Medan hennes resultat har ett genomsnitt på 4,86 varierar mina mellan 2,77 och 3,64. En skillnad i uträkningar är dock att jag räknar med inbäddade satser, medan Shen (2011) inte gör det, vilket gör en jämförelse vanskelig.

Olaussons (2017) studie mäter N/V-kvot och ligger närmare mina resultat. Texterna i hennes studie spänner mellan 0,65 och 1,55 medan mina varierar mellan 0,82 och 1,23. Det lägsta resultatet för ett godkänt test i Olaussons studie var 0,85 (Olausson 2017:57). I mitt material är 0,82 godkänt.

En slutsats man kan dra av mina resultat är att NQ och lexikal densitet 2 är mer tillförlitliga än N/V och lexikal densitet 1. Detta tror jag är viktigt att tänka på i en kvalitativ studie där den enskilda texten står i centrum. I kvantitativa studier, som af Geijerstam (2008) och Olausson (2017) verkar man däremot kunna se generella tendenser oavsett vilket mått man väljer.

Fang och Wang (2011) har undersökt processtyper i beskrivande texter och kommit fram till att en text med en högre andel relationella processer är mer akademisk (Fang & Wang 2011:160). I min undersökning ser resultatet annorlunda ut, då tre av texterna (F, E2 och A2) har flest relationella processer medan de verbala processerna dominerar A1. Dock går det inte

att generalisera mina resultat eftersom undersökningen är kvalitativ. Skillnaden mellan mina och Fang och Wangs (2011) resultat skulle också kunna bero på att vi undersöker olika texttyper med olika krav på utformning. Att beskriva och utreda är olika aktiviteter och kräver således olika sätt att uttrycka sig på. Jag har tidigare konstaterat att texternas ämne påverkar de verbala processerna mycket vilket givetvis gör det svårare att jämföra processanvändning mellan texter med olika ämnen.

5.3. Pedagogiska implikationer och slutsatser

Resultaten i den här studien visar att GM och informationstäthet hänger samman, dels med varandra, dels med betyg. För lärare i Svenska som andraspråk visar min studie att det är viktigt att undervisa om nominaliseringar och andra GM, men att detta inte räcker. Analysen av texternas lexikala densitet visar tydligt att även satsstrukturen spelar in i hur tät, och därmed skriftspråklig, texten blir. Dessutom måste läraren fokusera på betydelsen, både elevernas läsförståelse och betydelser och nyanser hos ord och uttryck, för att eleverna ska kunna göra fungerande val i sina texter.

Texterna i min undersökning visar prov på två olika förhållningssätt till källtexterna. Medan framför allt text F till stor del består av avskrifter är text E1, E2 och A1 i princip helt självständigt författade. Text A2 innehåller avskrifter, men är till största delen skriven ”med egna ord”. Den här studien behandlar inte elevers strategier för skrivande, men jag tror att det är oundvikligt att behandla frågan när man talar om pedagogiska implikationer, eftersom det delvis handlar om hur mycket eleven vågar ta ut svängarna. Både Nygård Larsson (2011:265ff.) och af Geijerstam (2006:161ff.) behandlar frågan om reproduktion som hinder och potential för lärande. En tolkning är att läraren kan visa på vad som är centrala ord och begrepp i källtexter som används, och vad som bör vara elevens egen språkproduktion och visa på lyckade exempel.

5.4. Vidare forskning

Detta är en studie som fokuserar elevers textproduktion och beskriver den. En vidareutveckling av ämnet som jag hade velat undersöka är hur undervisningen bedrivs i klassrummet. Får eleverna något stöd i att utveckla ett vetenskapligt och formellt språk, eller lämnas de ensamma med den uppgiften? En beskrivning av hur undervisningen ser ut i gymnasiets kurser i Svenska som andraspråk hade enligt min mening varit ett värdefullt tillskott både till forskningen och till lärarprofessionen.

Under analysprocessen upptäckte jag att användningen av vissa ord inte är så precis hos eleverna. Detta gäller både det vardagliga och det specialiserade ordförrådet. Det hade varit intressant att undersöka detta närmare i en annan studie och ta reda på hur eleverna själva resonerar kring sina ordval.

Referenslista

- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Economou, Catharina 2015. *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 374.) Göteborg : Göteborgs universitet.
- Fang, Zhihui & Wang, Zhijun 2011. Beyond rubrics: Using functional language analysis to evaluate student writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 34, nr. 2, s. 147–165.
- Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and written language*. 2 uppl. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Halliday, M.A.K. 1998. Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. I: Martin, J.R. & Robert Veel, *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, p. 185–235. London and New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1999. Grammar and the Construction of Educational Knowledge. In: Halliday, M.A.K. (2004), *The Language of Early Childhood*, p. 353–372. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4 uppl. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Heberlein, Ann 2013. De nya studenternas svagheter är ett samhällsproblem. *Dagens Nyheter* 2013-09-06. <<https://www.dn.se/kultur-noje/kulturbatt/ann-heberlein-de-nya-studenternas-svagheter-ar-ett-samhallsproblem/>> Hämtad 2018-04-09.
- Holmberg, Per 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Karin Sandwall (red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. (ROSA 6.), s. 129–146. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet. <<http://hdl.handle.net/2077/20797>> Hämtad 2017-09-13.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- 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.
- Josefsson, Gunlög & Sara Santesson 2017. Många studenter har stora problem med att skriva. *Svenska Dagbladet* 2017-10-04. <<https://www.svd.se/manga-studenter-har-stora-problem-att-skriva>> Hämtad 2018-04-09.
- Klapp, Alli 2015. *Betyg, bedömning och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Melin, Lars & Sven Lange 2000. *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 62.) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

- Olausson, Ylva 2017. Akademiskt ordförråd under utveckling: med fokus på substantiv i Tisustexter. Magisteruppsats i svenska språket. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Rose, David & J.R. Martin 2013. *Skriva läsa lära. Genre, kunskap och pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Schleppegrell, Mary 2004. Technical writing in a second language: the role of grammatical metaphors. In: Ravelli, Louise J. & Robert A. Ellis (eds.), *Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks*, p. 172–189. New York: Continuum.
- Shen, Ting 2011. *Adolescents' Use of Academic Language in Historical Writing*. Miami: ProQuest Dissertations and Theses.
- Skolverket 2011a. Ämne – Svenska som andraspråk. <<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva>> Hämtad 2018-04-23.
- Skolverket 2011b. Om ämnet Svenska som andraspråk. <<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva/subject.htm?subjectCode=SVA&version=2&tos=gy&p=p>> Hämtad 2018-01-24.
- Skolverket 2016. *Svenska och svenska som andraspråk, kursprov 3, HT 2016, Bedömningsanvisningar*. Stockholm: Skolverket.
- Thurfjell, Karin 2017. Studenter för dåliga på svenska för att läsa historia. *Svenska Dagbladet* 2017-07-24. <<https://www.svd.se/studenter-for-daliga-pa-svenska-for-att-lasa-historia>> Hämtad 2018-04-09.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf> Hämtad 2018-04-04.

Källtexter:

- Andersson, Lars-Gunnar 2013. Makten går till den som kan språket. *Språktidningen* november 2013. <<http://spraktidningen.se/artiklar/2013/11/makten-gar-till-den-som-kan-sprak>> Hämtad 2018-06-02.
- Barkeman, Eva 2016. Hon bjuder in till skrivfest. *Språktidningen* 2016/3:36–41. <<http://spraktidningen.se/artiklar/2016/03/hon-bjuder-till-skrivfest>> Hämtad 2018-06-12.
- Lagerström, Ann 2014. Leken lär dig språket. *Forskning & framsteg* 2014:3. <<https://fof.se/tidning/2014/3/artikel/leken-lar-dig-sprak>> Hämtad 2018-06-12.
- Salameh, Eva-Kristina. Flerspråkiga barn. Kommunikativ utveckling. *Rikshandboken barnhälsovård*. <<http://www.rikshandboken-bhv.se/Texter/Kommunikativ-utveckling/Flersprakiga-barn/>> Hämtad 2018-06-12.
- UR Skola 2011. Världens språk, del 4. Maktsspråket. <<https://urskola.se/Produkter/165423-Varldens-sprak-Maktssprak#Se-program>> Hämtad 2018-06-12.
- Åberg, Caroline 2010. Du är vad du säger. *Bang* 2010/3:54–56.

Bilaga - informerat samtycke

Samtyckesbrev

Jag heter Cecilia Kristoffersson och skriver mitt examensarbete på ämneslärarprogrammet i ämnet Svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet.Handledare för uppsatsen är Lotta Olvegård, universitetslektor vid institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Examensarbetets syfte är att undersöka språkliga strukturer i texter skrivna av elever som läser svenska som andraspråk 3 på gymnasiet. Jag vill också undersöka hur dessa strukturer hänger ihop med lärarens bedömning.

För att samla in material till studien kommer jag att använda texter som är skrivna av elever som läser svenska som andraspråk 3. Jag är därför tacksam om du vill låta mig använda de texter som du har skrivit i den kursen.

Ditt deltagande i studien och allt insamlat material kommer att hanteras enligt vetenskapsrådets forskningsetiska antaganden. Alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Namn kommer att ändras så du kommer att vara anonym. Materialet används enbart i den här uppsatsen.

Det är *frivilligt* att delta i undersökningen och du kan när som helst *avbryta* din medverkan om du önskar det genom att kontakta mig.

- Ja, jag deltar och tillåter att materialet får användas i studien
- Nej, jag vill inte delta i studien

Datum -----

Underskrift -----

Namnförtydligande -----

Vid ytterligare frågor kontakta: Cecilia Kristoffersson

E-post: guskrcec@student.gu.se