

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Bedömning inom grundläggande vuxenutbildning  
utifrån ett inlärningsgrammatiskt perspektiv

Morgan Andersson

Magisteruppsats, SSA220, 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: Vårterminen 2021  
Handledare: Kristian Blensenius

## **Sammanfattning**

Av all forskning som idag bedrivs inom utbildning och lärande är det en förhållandevis liten del som skrivs om vuxenutbildningen och en ännu mindre del som handlar om vuxnas lärande på sitt andraspråk. Denna slutsats görs i en omfattande statlig utredning om vuxnas lärande med fokus på kvalitet och likvärdighet (KLIVA-utredningen 2020:458). Eftersom behovet av forskning är stort inom detta område har det varit extra intressant att genomföra denna undersökning. Fokus i föreliggande studie är bedömning och likvärdighet inom den skolform som motsvarar högstadiet inom grundskolan, nämligen *Grundläggande vuxenutbildning*. I studien undersöks, ur ett likvärdighetsperspektiv, hur lärare inom svenska som andraspråk i grundläggande vuxenutbildning bedömer elevers grammatiska kunskapsnivå i början av sin utbildning. Som insamlingsmaterial används semistrukturerade intervjuer och fem lärare intervjuas om hur bedömning genomförs på deras arbetsplats. Dessutom bedömer lärarna var för sig fyra elevtexter från ett inplaceringstest och placerar utifrån deras bedömning in eleverna i olika delkurser (1–4). Sedan jämförs lärarnas analyser av elevtexterna med processbarhetsteorin och dess hierarkiska nivåer (Pienemann 1998). Resultatet visar att lärarnas bedömning av de olika elevtexterna skiljer sig en hel del mellan skolorna och att elevtexterna i studien delvis placeras in i olika delkurser av lärarna på de olika skolorna. En anledning till diskrepansen kan vara avsaknaden av ett nationellt grammatiskt bedömningsverktyg. Det finns inget föreskrivet i styrdokumentet i grundläggande vuxenutbildning vilken grammatisk kunskap elever ska förvärva efter utbildningens olika delkurser (Skolverket 2017a). Resultatet visar också att det finns en viss samstämmighet mellan lärarnas grammatiska bedömning och processbarhetsteoris hierarkiska nivåer.

## **Nyckelord**

Bedömning, processbarhetsteorin, grammatisk kunskapsnivå, språklig kunskapsnivå, likvärdighet, grundläggande vuxenutbildning, Gruv, förkunskapskrav, SVA.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Syfte och forskningsfrågor .....	3
2.1. Centrala begrepp .....	4
2.1.1. Bedömning .....	4
2.1.2. Placering .....	4
2.1.3. Delkurser .....	5
2.1.4. Likvärdighet .....	5
2.1.5. Språkkurser inom sfi .....	5
2.1.6. Grammatisk eller språklig kunskapsnivå .....	6
3. Bakgrund .....	7
3.1. Grundläggande vuxenutbildning .....	7
3.2. Förekunskapskrav i grundläggande vuxenutbildning .....	8
3.2.1. Förekunskapskrav i andra skolformer .....	8
3.3. Svenska som andraspråk inom Gruv .....	9
3.3.1. Styrdokument samt bedömning inom SVA och sfi .....	9
3.4. Etableringsprogrammet .....	11
4. Teoriram och tidigare forskning .....	12
4.1. Processbarhetsteorin .....	12
4.2. Forskningsöversikt .....	16
5. Material och metod .....	22
5.1. Urval .....	22
5.2. Semistrukturerade intervjuer .....	23
5.3. Elevtexter .....	24
5.3.1. Analysunderlag av elevtexter .....	24
5.4. Genomförande .....	25
5.4.1. Intervjuer .....	25
5.4.2. Val av skola samt elevtexter .....	26
5.5. Etiska aspekter .....	27
5.6. Analysmetod .....	28

5.6.1.	Analys av intervjuer .....	28
5.6.2.	Analys av elevtexter utifrån PT .....	29
5.6.3.	Metodval.....	33
6.	Resultat.....	34
6.1.	Bedömning i olika skolor .....	34
6.2.	Vad bedömer informanterna i en text?.....	36
6.3.	Informanternas bedömning samt delkursplacering utifrån elevtexter.....	37
6.4.	Bedömning av elevtexter utifrån PT .....	41
6.5.	Jämförelseanalys mellan informanternas bedömning och PT.....	45
7.	Diskussion .....	47
7.1.	Bedömning i olika skolor .....	47
7.2.	Vad bedömer informanterna i en text?.....	50
7.3.	Informanternas bedömning och delkursplacering.....	52
7.4.	Textanalys utifrån PT kopplat till informanternas bedömning .....	54
7.5.	Metoddiskussion .....	57
7.6.	Framtida forskning .....	59
8.	Litteraturförteckning .....	60
9.	Bilagor.....	65
9.1.	Bilaga 1. Intervjuguide.....	65
9.2.	Bilaga 2. Skrivuppgift .....	66
9.3.	Bilaga 3. Elevtexter.....	67

## 1. Inledning

Grundläggande vuxenutbildning (hädanefter Gruv) fyller en viktig funktion för de elever som inte har med sig ett godkänt betyg från högstadiet i ämnen som engelska, matematik, samhällskunskap, svenska och svenska som andraspråk (SVA). För de individer som har invandrat till Sverige och läst svenska för invandrare (sfi), är Gruv sedan en naturlig länk där studierna fördjupas i det svenska språket. Jag har själv undervisat i sfi i sju år, men arbetar nu sedan knappt ett år tillbaka inom Gruv som SVA-lärare.

En stor del av en Gruv-lärares arbete handlar om att bedöma elevers språkliga nivå och kunskaper ska bedömas likvärdigt, oavsett var i landet elever studerar (se avsnitt 2.1.4). I början av utbildningen behöver läraren utifrån sin bedömning, placera elever i rätt delkurs (se 2.1.3) beroende på hur långt de har kommit i sin språkutveckling. Jag har dock noterat att det inte finns något gemensamt nationellt verktyg för hur denna bedömning ska gå till. Hur ska språkkunskaper mätas och i relation till vad? Det finns flera förmågor att bedöma såsom *sociokulturell kompetens* (att kunna anpassa språket till den sociala kontexten) och *interaktionell kompetens* som ingår i den *pragmatiska kompetensen* (hur t.ex. åsikter och känslor uttrycks) (Celce-Murcia 2008:46, 48f) men fokus i föreliggande studie är *grammatisk kompetens* (t.ex. syntax och morfologi) och bedömning av denna. Bedömningen som ska utgå från Manfred Pienemanns processbarhetsteori (1998; se avsnitt 4.1) ska inte ersätta tidigare bedömningsverktyg utan vara ett komplement till dem.

I samband med antagningen till Gruv finns ingen uttalad lägstanivå gällande elevers språkkunskaper (se avsnitt 3.2). Detta gör att många elever får svårt att slutföra utbildningen med ett godkänt betyg. Att många elever har för låga kunskaper i svenska språket för att kunna genomföra studierna, bekräftas också i KLIVA-utredningen som har utrett den kommunala vuxenutbildningen (Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk 2020:550).

2

Bland Sveriges 290 kommuner är risken att det finns lika många sätt att bedöma elevers förkunskaper på som det finns kommuner. Det finns ingen, vad jag vet, som har undersökt och sammanställt hur samtliga kommuner bedömer elevers språkkunskaper i Gruv. I föreliggande studie kommer fem skolor i fem olika kommuner att undersökas och detta blir en start för att bredda kunskapen om detta underbeforskade ämne.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Det ena syftet med studien är att, ur ett likvärdighetsperspektiv, undersöka hur lärare inom Gruv i ämnet SVA bedömer elevers grammatiska kunskapsnivå i början av utbildningen. Det andra syftet är att undersöka om processbarhetsteorin kan användas vid bedömning inom Gruv.

Syftena mynnar ut i följande forskningsfrågor:

1. Hur genomförs bedömning inom Gruv i fem olika skolor i Sverige?
2. Hur bedömer ett antal olika lärare samma elevers grammatiska kunskapsnivå och hur påverkar bedömningen i sin tur vilken delkurs eleverna placeras i?
3. Överensstämmer ett antal olika lärares bedömning av elevtexter med PT:s analys av samma texter? I så fall på vilket sätt?

- Forskningsfråga 1 handlar om hur likartad bedömningen är på olika skolor. Min hypotes är att det skiljer sig mycket mellan olika utbildningsanordnare eftersom det inte finns några nationella riktlinjer för hur en bedömning ska gå till när en elev börjar i Gruv. Forskningsfrågan avser bland annat *vem* som gör bedömningen och vilken funktion delkurserna fyller i de olika skolorna (se avsnitt 2.1.3).
- Syfte med forskningsfråga 2 är att undersöka i vilken omfattning lärare bedömer elevers grammatiska kunskaper och hur det sedan påverkar vilken delkurs elever placeras i. Jag vill också jämföra likheter och skillnader mellan informanternas delkursplaceringar av eleverna.
- Forskningsfråga 3 undersöker vilka likheter och skillnader det finns mellan lärares bedömning av ett antal elevtexter och en grammatisk analys av samma texter utifrån processbarhetsteorins hierarkiska nivåer.

## 2.1. Centrala begrepp

Nedan förklaras viktiga centrala begrepp som kommer att behandlas i studien. Begreppen är: *bedömning, placering, delkurser, likvärdighet, språknivåer inom sfi,* och *grammatisk och språklig kunskapsnivå.*

### 2.1.1. *Bedömning*

Bedömning innebär i denna studie att en eller flera språkliga förmågor (tala, höra, skriva och läsa) testas i olika uppgifter för de elever som ansöker till Gruv och resultatet analyseras sedan av lärare, antingen enskilt eller tillsammans. När t.ex. den skriftliga förmågan analyseras tittar läraren bland annat på *grammatiska kompetenser* som behärskning av ordföljd, tempus eller *inhållsliga kompetenser* som t.ex. tydlig struktur och kunskap om idiomatiska uttryck. Utifrån lärarnas helhetsbedömning placeras elever i en delkurs (1–4) beroende på deras språknivå. Detta innebär att utbildningen kan förkortas för de elever som har ett mer välutvecklat språk och kan placeras i en delkurs som är i nivå med deras kunskaper. Att ta tillvara elevers tidigare förvärvade kunskaper och att sedan anpassa undervisningen efter deras förutsättningar finns också beskrivet i Skolverkets allmänna råd om bedömning och betygsättning inom vuxenutbildningen (2014:20).

### 2.1.2. *Placering*

Elever som startar i Gruv har möjlighet att börja i olika delkurser beroende på deras språknivå. De placeras i den delkurs som bäst lämpar sig för deras aktuella språkkunskaper. Placeringen sker när det har gjorts en bedömning av elevens språkkunskaper och bedömningen görs i samband med ett inplaceringstest (*intest*) i början av utbildningen. Det finns också ett begrepp som kallas *prövning*. Prövning används för att ta reda på om individen har kunskaperna inom ett ämne och sedan kan en lärare eventuellt sätta ett betyg på hela den aktuella kursen (Skolverket 2013:10).



### **2.1.3. Delkurser**

Kursen i SVA omfattar 700 verksamhetspoäng och kan antingen läsas som en hel nationell kurs med sammanhållna delkurser eller som fyra individuella nationella delkurser där elever får betyg efter varje delkurs. Det betyg elever får i delkurs 4 motsvarar ett sammanfattande betyg på hela kursen. Ansvarig rektor på varje skola beslutar om kursen ska delas in i delkurser eller inte. Syftet med delkurser är dels att elever ska känna en större motivation när de i etapper kan närma sig sitt slutbetyg, men också att elever kan börja i en högre delkurs för att snabbare komma ut i arbetslivet eller fortsätta med högre studier (Skolverket 2021b).

### **2.1.4. Likvärdighet**

Likvärdighet är ett begrepp som ofta förekommer i skolans värld. I läroplanen för Gruv, precis som i övriga läroplaner, betonas att alla elever ska bedömas likvärdigt i hela landet (Skolverket 2017b). Likvärdighet som begrepp nämns inte mer än så i Skollagen men i 1 kap. 4 § beskrivs syftet med utbildningen och där står att *alla* elever ska få den hjälp och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt (SFS 2020:446). Denna paragraf, som innefattar likvärdighet, syftar på att elever ska få samma hjälp att nå sina studiemål oavsett var de studerar i landet.

I denna studie används begreppet likvärdighet i samband med att elever ska kunna bedömas lika utifrån grammatiska regler (t.ex. ordföljd och kongruens). Som teoretiskt ramverk används processbarhetsteorins hierarkiska modell och denna modell har visats sig ha både hög reliabilitet och validitet (Pienemann & Håkansson 1999; se avsnitt 4.1).

### **2.1.5. Språkkurser inom sfi**

Sfi består av tre studievägar (1–3) där 1 är till för elever med ingen eller kort skolbakgrund, 2 för elever som är mer studievana samt 3 för elever med högskolebakgrund. Det finns vidare fyra olika kurser (A–D). Elever i studieväg 1 läser samtliga kurser eller så långt de klarar av språkmässigt. Elever i studieväg 2 läser B–D och elever i studieväg 3 läser endast C–D. I alla studievägar inleds

utbildningen på ett grundläggande sätt men med olika studietakter och upplägg. När eleven har fått ett godkänt betyg i kurs D finns det möjlighet att ansöka till nästa nivå som är Gruv (Skolverket 2017c). Det finns även möjlighet att bli antagen till Gruv även om eleven bara har godkänt betyg på C-kursen (se avsnitt 3.2).

### **2.1.6. Grammatisk eller språklig kunskapsnivå**

*Grammatisk kunskapsnivå* (även grammatisk kompetens) i denna studie utgår från processbarhetsteorins hierarkiska nivåer. Det kan t.ex. vara om en elev har lärt sig kongruera adjektiv eller behärskar omvänd ordföljd. *Språklig kunskapsnivå* (även språklig nivå eller språkkompetens) innefattar i föreliggande studie inte bara grammatisk kunskap utan all sammantagen språkkompetens, som t.ex. *idiomatiska uttryck* eller *verbfraser* där *partikelverb* ingår (Celce-Murcia 2008). En del av språkkompetensen kan mätas genom frekvensen av partikelverben i en text och säkerheten vid användning, det vill säga, om ett visst partikelverb används på rätt sätt. Denna typ av analys används bland annat i *performansanalys* (Abrahamsson & Bergman 2008b:39–41). I föreliggande studie kommer endast den grammatiska kompetensen att mätas men eftersom den sammantagna språkliga kompetensen ibland diskuteras i studien är det viktigt att klargöra att den grammatiska kompetensen är *en del* av den så att inte dessa två begrepp likställs med varandra.

### **3. Bakgrund**

I det här kapitlet presenteras hur Gruv fungerar och hur bedömning går till inom Gruv. Inledningsvis beskrivs Gruv i korthet och sedan rätten att få delta i utbildningen. Därefter diskuteras bedömning inom Gruv och slutligen presenteras ämnet SVA i Gruv mer ingående. Kapitlet avslutas med en redogörelse för Etableringsprogrammet eftersom en stor del av elever i både sfi och Gruv deltar i det.

#### **3.1. Grundläggande vuxenutbildning**

Vuxenutbildningens uppdrag är att stödja elever och förmedla kunskap så att de kan få ett arbete i samhället. I uppdraget ingår också att hjälpa elever till fortsatta studier. Målgruppen är heterogen med elever med olika utbildningsbakgrunder. Därför ska utbildningen individanpassas, både vad gäller dess längd och innehåll. Detta flexibla förhållningssätt om elevers önskemål om studietakt, studieform och sätt att lära innebär bland annat elever kan välja att läsa en studietakt på 100, 75, 50 eller 25 %. Det motsvarar 10, 15, 20 eller 40 veckors studier per delkurs (delkurs 1 är hälften så lång som övriga delkurser). Om en elev läser med en studietakt på 100 % tar det 35 veckor att genomföra hela utbildningen i Gruv. Detta motsvarar 3 års studier på högstadiet i grundskolan. De har också rätt att byta studietakt när de så önskar och en vanlig orsak är att eleven har fått ett arbete eller ändrade arbetstider.

I kommunen där jag arbetar är det antagning var femte vecka. Det innebär att ca 50–100 nya elever börjar i Gruv vid varje antagning. Syftet är att det, som nämnts ovan, ska vara flexibelt för elever och att de hela tiden ska vara i sysselsättning. Dessutom ska utbildningen ”möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar” och särskild hänsyn ska tas till de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen (Skolverket 2017b:1). Utbildningen ska vidare vara likvärdig var än i landet eleven läser (se avsnitt 2.1.4).

### **3.2. Förkunskapskrav i grundläggande vuxenutbildning**

I 20 kap. 11 § i Skollagen (SFS 2020:446) finns tre kriterier som ska uppfyllas för att ha rätt att studera i Gruv. Den sökande måste:

1. vara bosatt i landet,
2. sakna sådana kunskaper som normalt uppnås i grundskolan, och
3. ha förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Enligt KLIVA-utredningen, som bland annat har analyserat förutsättningarna för att förbättra genomströmningen inom sfi och underlätta övergången till olika vuxenutbildningar, förekommer det att kommuner ställer förkunskapskrav på de elever som söker till Gruv inom SVA (2020:544f). Det kan t.ex. vara ett godkänt C eller D-betyg i sfi. Detta är inte förenligt med Skollagen, eftersom kommunen ska göra en individuell bedömning om en sökande är behörig eller inte. Om en sökande har förutsättningar att klara utbildningen ska hen antas till utbildningen. Samma utredning visar även att vissa kommuner också gör en korrekt bedömning när elevers förkunskaper i svenska språket inte visar sig tillräckliga, men då har elever rätt till det stöd och den anpassning som krävs så att utbildningen kan påbörjas (KLIVA-utredningen 2020:550). Utredarna ska bland annat undersöka om den garanterade undervisningstiden kan förlängas på A och B-nivå inom sfi, samt hur staten kan hjälpa kommunerna att arbeta med elever med bristande språkkunskaper (KLIVA-utredningen 2020:550f).

#### ***3.2.1. Förkunskapskrav i andra skolformer***

Det skiljer sig en hel del mellan Gruv och andra skolformer vad gäller förkunskapskrav. För att t.ex. få börja läsa på gymnasiet måste elever från årskurs 9 ha godkänt i minst åtta ämnen oavsett om de har tillägnat sig motsvarande kunskaper på annat sätt (Skolverket 2021a). På högskolan är det inte tillåtet att börja ett program om en sökande inte har grundläggande behörighet. Detta innebär enligt Högskoleförordningen att den sökande bland annat måste ha 2250 av 2500 gymnasiepoäng med rätt förkunskaper i form av betyg (SFS:1993:100; Skolverket

2021c). Det är bara om det finns *särskilda skäl* som det är möjligt att bli antagen, utan att uppfylla behörighetsvillkoren (SFS 1993:100). Även om särskilda skäl kan användas som antagningsförfarande handlar det ändå om något slags förkunskapskrav.

### **3.3. Svenska som andraspråk inom Gruv**

Liksom övriga elever inom Gruv är SVA-elever en heterogen grupp med olika behov och förutsättningar. Som nämnts i avsnitt 2.1.3 har rektor på varje skola möjlighet att dela in utbildningen i SVA i 4 olika delkurser. Detta möjliggör att elever kan få börja på en nivå som passar deras befintliga kunskaper. Det finns därmed inga krav på att en elev måste ha ett betyg i t.ex. delkurs 2 för att få börja i delkurs 3. Det är elevers behov och förutsättningar som styr vilken delkurs de kan börja i, trots att delkurserna bygger på en progressionstanke. Delkurs 1 och 2 är mindre omfattande gällande det centrala innehållet jämfört med delkurs 3 och 4. Denna fördelning innebär att elever ska få mer tid att utveckla sina grunder i svenska i början av utbildningen (Skolverket 2020:4f). Samtidigt ställs krav redan i delkurs 1 att elever ska kunna analysera skönlitteratur och sakprosa, vilket kräver en djupare förståelse i svenska språket (Skolverket 2017a).

#### **3.3.1. Styrdokument samt bedömning inom SVA och sfi**

Kursplanen består av *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskrav*. Dessa tre delar är tydligt kopplade till varandra och behöver tolkas i ett sammanhang och inte som enskilda delar. I syftet beskrivs vilka förmågor som elever förväntas uppnå under utbildningen. Elever ska bland annat kunna formulera sig i tal och skrift som kan handla om att argumentera för sin åsikt och presentera olika ämnen. Elever behöver även kunna följa språkliga normer, vilket bland annat innebär att de behöver ha kunskap om språket och hur det är uppbyggt. Det centrala innehållet berör vilket innehåll som är obligatoriskt för kursen och anger mer konkret vad som ska behandlas och där finns fem kunskapsområden: ”Läsa och skriva”, ”Tala, lyssna och samtala”, ”Sakprosatexter och berättande texter”, ”Språkbruk” och

”Informationssökning och källkritik”. För att nämna två av dem ska elever i ”Läsa och skriva” utveckla språkets struktur, meningsbyggnad samt tempus (gäller i samtliga delkurser) och i ”Språkbruk” lära sig olika idiomatiska uttryck samt bildspråk (endast i delkurs 4). Gällande kunskapskraven anger de mer direkt vad som ska bedömas och till vilken grad. Det kan t.ex. vara att läraren ska bedöma om eleven kan skriva med *enkel*, *utvecklad* eller *välutvecklad* textbindning utifrån en betygsskala från E–A. Eleven kan även få ett F om inte kunskapskravet för E uppnås (Skolverket 2017a; 2020). I januari 2022 kommer däremot betygsstegen inom både sfi och Gruv att förändras till en förenklad betygsskala, vilket innebär att läraren endast kommer att kunna välja på *Godkänt* eller *Icke godkänt*. Anledningen till detta är att betyget inte används som ett urvalsinstrument för högre studier och att minska arbetsbördan vid betygsättning och dokumentation för berörda lärare (Skolverket 2021d).

Det som är en svaghet när lärare ska bedöma elever är att den grammatiska komplexiteten inte är definierad i styrdokumentet. I kunskapskraven för betyget E i SVA i Gruv står följande:

Eleven kan skriva olika slags texter med **viss** språklig variation, **enkel** textbindning och **i huvudsak** fungerande anpassning till syfte, mottagare och texttyp samt till språkliga normer och strukturer.

(Skolverket 2017a)

Denna beskrivning säger inget konkret om vilken grammatisk kunskapsnivå elever ska uppnå när de är godkända i kursen och det är samma vaga definition i styrdokumentet inom sfi (Flyman Mattsson 2013). Det ger en stor godtycklighet i bedömningen och det skulle behövas mer detaljerade kriterier på vad en elev ska uppnå grammatiskt i styrdokumentet. Inom både sfi och SVA är målen för utbildningen också av funktionell karaktär snarare än lingvistisk. I kursplanen för svenska som andraspråk i Gruv står bland annat att ”Undervisningen ska ge eleven rika möjligheter att kommunicera på svenska i funktionella och meningsfulla sammanhang samt [...] hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags

texter och genom skilda medier” (Skolverket 2017a). Det nämns dock inget om en lingvistisk progression.

I SVA finns det ett bedömningsstöd att tillgå som ska bedöma elevers kunskaper i att *läsa, tala* och *skriva*. Förfarandet är att eleven först får läsa tre texter från olika textgenrer (argumenterande text, skönlitteratur samt faktatext). Därefter ska eleven svara på frågor om de olika texternas innehåll. Sedan ska eleven skriva en egen argumenterande text utifrån texten i läsdelen. Vidare finns också material där eleven ska tala och samtala om olika ämnen. Slutligen görs en helhetsbedömning av samtliga förmågor och ett betyg sätts. Nackdelen med detta bedömningsmaterial är att det endast är konstruerat till att användas i slutet av kursen. Det står uttryckligen i bedömningsanvisningarna att materialet bara är avsett för detta ändamål (Skolverket u.å.) och det betyder att de kunskaper som efterfrågas i bedömningsmaterialet ska elever har uppnått i slutet av utbildningen och därför vore det fel att använda det tidigare i kursen.

### **3.4. Etableringsprogrammet**

Många av dem elever som läser i sfi eller Gruv läser inom ramarna för Etableringsprogrammet. Det är Arbetsförmedlingen som ansvarar för det och syftet är att elever så snabbt som möjligt ska lära sig svenska och sedan komma ut på arbetsmarknaden och klara en egen försörjning. Programmet gäller för dem som har fått uppehållstillstånd och som är flyktingar, skyddsbehövande eller anhöriga. Arbetsförmedlingen hjälper till med olika insatser såsom språkutbildning på sfi och Gruv, praktik, stöd vid jobsök och stöd vid startande av eget företag. Programmets omfattning är normalt på heltid om eleven inte redan arbetar deltid, är föräldraledig eller har förhinder pga. sjukdom eller funktionsnedsättning. Eleven får ersättning via Försäkringskassan genom att regelbundet lämna in en aktivitetsrapport (Arbetsförmedlingen u.å.).

## 4. Teoriram och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras *processbarhetsteorin* (PT) med dess hierarkiska utvecklingsstadier. Sedan i följande avsnitt kopplas tidigare studier till PT. Jag valde PT eftersom det saknas grammatiska bedömningsverktyg inom Gruv och denna teori är väl beprövad (Pienemann & Håkansson 1999; Pienemann & Kessler 2011). Sedan finns det tidigare studier som visar hur man utifrån PT kan kartlägga elevers grammatiska utvecklingsnivå (se avsnitt 4.1). Min grundidé är att kunna visa på ett konkret sätt var elever är i sin språkutveckling, placera dem i en grupp likasinnade och sedan forma undervisningen därefter.

### 4.1. Processbarhetsteorin

PT utvecklades av andraspråksforskaren Manfred Pienemann (1998) och teorin bygger på Levelts *Speech Production Model* (1989) gällande språkproduktion och om hur talprocessen utvecklas i olika steg och att varje grammatisk struktur tar olika tid att processa och automatisera (Pienemann 1998:37; Flyman Mattsson & Håkansson 2016:15f). Grundtesen för PT är att inlärare behöver automatiska grammatiska procedurer för att kunna använda språket i kommunikativa situationer. För att förstå motparten och att kunna kommunicera måste de ha tillgång till färdiga rutiner för den grammatiska processen, så kallade *processprocedurer*. Dessa rutiner finns redan i förstaspråket men behöver även byggas upp i andraspråket (Levelt 1989; Pienemann 1998:5; Arntzen & Håkansson 2019:266). PT bygger dessutom på Bresnans (1982) grammatiska teori *Lexical Functional Grammar* (LFG; Pienemann 1998:37; Flyman Mattsson & Håkansson 2016:15f). Idéer från LFG valdes av Pienemann eftersom den bland annat är bäst lämpad för att ”överföra teorins universella struktur på enskilda språk” (Eklund Heinonen 2009:29).

Pienemann (1998) diskuterar om två slags språkliga problem. Det *logiska problemet* och *utvecklingsproblemet*. Det logiska problemet utgår ifrån frågan om hur barn kan utveckla ett sådant komplext språkssystem utan större ansträngning. Detta behandlas i den grammatiska teorin *UG* (eng: Universal grammar) som bland annat säger att barn har en medfödd universell grammatisk förmåga (Abrahamsson



2016:39f). Utvecklingsproblemet utgår å sin sida från frågor som hur en inlärare kan utveckla ett språk i ett visst mönster. Pienemann klargör väldigt noga att han genom PT inte tar ställning till huruvida UG-teorin stämmer eller inte utan fokuserar bara på hur språkutvecklingen går framåt hos inlärare. Det är enligt honom två olika frågeställningar (Pienemann 1998:16; Eklund Heinonen 2009:18f).

Vidare pratar Pienemann om begreppet *inlärarspråk* eller *interimspråk* (eng: interlanguage som en viktig del att ta hänsyn till inom PT (1998:9f). Begreppet myntades redan på 70-talet av Larry Selinker och handlar om att inläraren använder en egen version av språket med regelbundenheter som inte alltid sammanfaller med målspråket. Inlärarspråket existerar i ett system i olika stadier som utvecklas mot målspråket (Selinker 1972; Hammarberg 2013:29). Något Pienemann poängterar är att även om inlärare genomgår samma utvecklingsstadier när de lär sig ett nytt språk, skiljer sig interimspråket mellan olika inlärare. Om t.ex. en inlärare vill ställa frågan *Where is he going?* kan bland annat alternativen bli *Where he going?* eller *Where is going?* Han kallar detta *interlanguage variation* och det är kännetecknen på *förenklingar* hos inläraren (Pienemann & Kessler 2011:12f). Förenklingar är en slags inlärningsstrategi som handlar om att grammatiska delar skalas bort från språket. Detta förekommer bland annat i början av språkutvecklingen och motsvarar nivå 1 i PT (se Tabell 1) men dessa strategier används även senare i språkutvecklingen för att göra inläringen mindre komplicerad. Dessa förenklingar görs oftast omedvetet av inläraren (Selinker 1972:219f).

PT utgår från olika utvecklingsstadier som en inlärare går igenom (se tabell 1) och dessa stadier består av en *implikationell hierarki*. Detta betyder att en inlärare måste processa stadium 1 innan stadium 2 kan processas och så vidare, ända upp till stadium 5 (Flyman Mattsson & Håkansson 2016:16). Dessa idéer kommer ursprungligen från begreppet *learnability*, vilket innebär ”vad som är möjligt att lära sig vid ett visst stadium i inlärningsprocessen” (Pienemann 1998:1; Eklund Heinonen 2009:32).

Tabell 1. Utvecklingsstadier utifrån PT

Nivå	Morfologi	Syntax
5. Grammatisk information mellan satser		Inte inversion i indirekt fråga Jag undrar om det regnar Negation före verb i bisats Vi kan gå ut sedan om det inte regnar
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Kongruens (predikativ) Hundarna är bruna	Inversion i satser med framförställt adverb ( verbet alltid på andra plats) Nu skriver jag
3. Grammatisk information inom fraser, frasmorfologi	Kongruens (attributiv) En brun hund Flera bruna hundar	ADV + subjekt före verb Nu jag skriver
2. Ordklass, lexikal morfologi	Plural, bestämdhet, presens, preteritum etc. Hund-ar, Hund-en Skäll-er, Skäll-de	Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb) Jag skriver
1. "ord"	Invarianta former Du hjälp? Alla trött.	Enstaka konstituenten Äta. Test?

Det första stadiet består av ord som inte innehåller någon grammatisk information och som saknar ordföljdsregler. Orden är oböjda och kallas *invarianta former* t.ex. *Du hjälp?* eller *Alla trött*. Ibland producerar inlärare bara ett ord, likt ett litet barn som precis har börjat lära sig tala. Dessa *enstaka konstituenten* kan t.ex. vara *Äta* eller *Test?* Det kan även förekomma helfrasinlärningar men det betyder inte att de har processat ett högre stadium, utan upprepar kanske bara vad läraren har sagt på lektionen, t.ex. *Vi ses imorgon*. I stadium 2 börjar inlärare förstå att det finns ett morfologiskt system för vissa ordklasser t.ex. numerus för substantiv, *hästar* och även vissa enkla verb böjs som t.ex. *dansade*. De kan också säga *ätade* och även om ordet åter är ett orgelbundet verb så visar ändå inlärare att de kan processa på nivå 2. Detta sätt att resonera går i linje med interimspråksteorin där inlärare själva skapar hypoteser om det nya språket på ett omedvetet plan (Selinker 1972; Abrahamsson & Bergman 2008a:22). I det tredje stadiet processas hela frasen och då förstår de att det t.ex. heter *en grön väska* men *två gröna väskor*, så kallad *attributiv kongruensböjning*. Stadium 4 kännetecknas bland annat av att grammatisk information kan bearbetas mellan fraserna men inte över satserna. Exempel på så

kallad *predikativ kongruensböjning* är *väskorna är gröna*. I stadium 5, som är det sista stadiet, börjar inlärare kunna skilja på uppbyggnaden i huvudsatser och bisatser och även negationens och satsadverbialets position i en bisats behärskas efter hand. Detta är bara exempel på olika kännetecken och denna ordning på utvecklingsstadierna har visat sig stämma i många olika språk, däribland arabiska, tyska, italienska, svenska och japanska (Flyman Mattsson & Håkansson 2016:15f).

En viktig aspekt i den här modellen är att nästa stadium börjar processas så fort inlärarna har uppvisat de strukturer som krävs för ett underliggande stadium. De behöver nödvändigtvis inte behärska strukturen fullständigt för att nå ett visst stadium, utan detta automatiseras efter hand (Pienemann & Kessler 2011:94f; Flyman Mattsson & Håkansson 2016:15). Detta kallas för *uppträdandekriteriet* (eng. *emergence criterion*) och det innebär mer specifikt att det första systematiska användandet av en struktur visar att ett visst stadium har uppnåtts (Håkansson 2013:152).

När morfologiska strukturer ska analyseras är det eftersträvansvärt att hitta fler än *en* kontext för att fastställa ett visst stadium, det vill säga, det behöver finnas *kontrasterande* exempel i olika sammanhang. Om en text bara har konstruktioner som *bilen är dyr, katten är svart, maten är god* osv. så vet läraren inte om inläraren behärskar predikativ kongruens. Inläraren behöver visa konstruktioner i plural som *bilarna är dyra* eller tvärtom exempel på konstruktioner där det är uppenbart att inläraren inte hanterar kongruensböjning som *bilarna är dyr* eller *bilen är dyra* (Eklund Heinonen 2009:75f; Pienemann & Kessler 2011:94f). Avseende syntaxen räcker det att en inlärare vid ett tillfälle t.ex. skriver en huvudsats med omvänd ordföljd på rätt sätt för att visa att stadiet är processat, även om strukturen inte är automatiserad fullt ut. Detta eftersom man vid syntaktiska strukturer inte behöver ta hänsyn till variationer som vid morfologiska strukturer där både morfologiska variationer (bil, bilar, bilen, bilarna) och lexikala variationer (bilar, dockor, äpplen) måste tas med i beräkningen (Pienemann & Kessler 2011:94f). Inläraren kan göra fel då och då och det är helt normalt tills konstruktionen automatiseras. Vidare kan inlärare processa på stadium 5 men samtidigt göra misstag på stadium 3. Dessa misstag försvinner dock efter en tid (Flyman Mattsson & Håkansson 2016:15).

För att ta reda på om strukturen är automatiserad eller på väg att bli det, kan man förutom att använda sig av emergence criterion, använda *50-procentskriteriet*. Det innebär i korthet att hälften av alla passande exempel i texten (de konstruktioner som undersöks, läs mer i avsnitt 5.6.2) ska vara korrekta för att ett stadium ska vara uppnått, samt *80-procentkriteriet* där minst 80 % av alla passande exempel ska vara korrekt skrivna. Om det t.ex. finns tio bisatser som alla innehåller en negation i en text, ska det enligt det senare kriteriet vara korrekt placerat i meningen i åtta fall av tio för att kunna fastslå att inläraren processar på stadium 5 gällande syntax (Eklund Heinonen 2009:78).

Det finns kritik mot användandet av emergence criterion, att det är alldeles för osäkert att fastslå att en inlärare behärskar en viss konstruktion baserat på ett enstaka exempel. Det är därför flera forskare har använt sig av 50 och 80-procentskriteriet för att få en mer tillförlitligare bild av inlärarens språknivå och att bättre försäkra sig om att konstruktionerna inte rör sig om enstaka inlärd helfras (Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde & Lund 2001:402; Eklund Heinonen 2009:77). Annan kritik mot teorin är att den endast fokuserar på morfosyntax och tar varken hänsyn till semantik eller pragmatik som också har betydelse inom språkutveckling. Vidare finns ingen förklaring till vad som driver språkutvecklingen framåt genom stadierna (Hammarberg 2013:56). Som diskuteras i kapitel 7 är det inget problem att PT endast fokuserar på grammatiska strukturer så länge andra språkliga kompetenser inkluderas i en sammanlagd bedömning av t.ex. en elevtext.

## **4.2. Forskningsöversikt**

I följande avsnitt behandlas ett antal studier och de är utvalda eftersom de utgår från PT:s hierarkiska nivåer och de flesta använder skolan som forskningsfält, vilket jag själv även gör i föreliggande studie. Jag kan också genom vissa av dessa studier få en bekräftelse på att PT som teori har en hög validitet och reliabilitet vilket är viktigt för tillförlitligheten i datan. Jag avslutar forskningsöversikten med en avhandling om textlängd kopplat till betyg. Studien valdes att tas med eftersom jag i föreliggande studie undersöker elevtexter och bedömningen av dem och en reflektion är om ordmängden i en text eventuellt kan påverka bedömningen i någon riktning.

I en norsk studie undersöktes hur PT med dess hierarkiska stadier kunde användas som ett pedagogiskt verktyg för att kartlägga och följa inlärares andraspråksutveckling över tid (Arntzen & Håkansson 2019:269). Författarna av studien menar att de flesta verktyg idag bedömer kommunikativa och pragmatiska färdigheter och missar de grammatiska förändringarna i andraspråksutvecklingen (Arntzen & Håkansson 2019:264). Författarna tog hjälp av 60 lärarstudenter som läste andraspråkspedagogik. De samlade in olika slags texter från barn och ungdomar i förskolan och grundskolan och syftet var att analysera vilken grammatisk nivå de befann sig på utifrån PT. Många av texterna skrevs genom att elever fick se en bildserie som de sedan skrev en berättelse till. Med de yngsta barnen som inte kunde skriva genomfördes istället samtal som spelades in och som sedan transkriberades. Materialet presenterades därefter kvalitativt där författarna fick reflektera och diskutera runt sina resultat.

Resultatet visade att PT var en användbar modell för att lättare förstå hur andraspråket gradvis växer fram i förutsägbara stadier. PT, som har ett inlärarperspektiv, framhäver det inlärares *kan* istället för att hitta fel och tillvaratar individuell utveckling. Vidare kan PT:s modell anpassas till varje elev oavsett grammatisk kunskapsnivå. Andra resultat som framkom i studien var att med hjälp av PT är det lätt att ge feedback till inlärare eftersom läraren vet var nästa steg är i utvecklingen. Det är också motiverande för elever att de misstag som de gör, ses som steg i en process (Arntzen & Håkansson 2019:271). PT kan vidare användas som ett formativt kartläggningsverktyg dels *diagnostiskt* (vad eleven kan) men även *prognostiskt* (vart eleven är på väg) och eftersom verktyget har så klara avgränsningar från ett stadium till ett annat (se tabell 1) är det lätt att mäta det. Författarna sammanfattar i artikeln att tanken inte är att PT ska ersätta befintliga kommunikativa och pragmatiska kartläggningsverktyg utan ska mer ses som ett komplement till dessa. En inlärare kan ha relativt goda kommunikationsfärdigheter samtidigt som den grammatiska utvecklingen är begränsad vilket är viktigt att lyfta fram (Arntzen & Håkansson 2019:274).

I en pilotstudie av Anna Flyman Mattsson (2013:151) undersöktes ett antal läroböcker inom sfi inom samtliga nivåer (A–D) och böckernas lärandemål jämfördes med de grammatiska utvecklingsstadierna inom PT. Enligt PT är inlärare

endast mottagliga för de strukturer som ligger precis över den nivå som är processad. Resultatet visade att lärandemålen i läroböckerna inte var samstämmiga med forskningen inom språkinläring. Ett exempel var att sammansatta verbformer (t.ex. *vill sova*, nivå tre morfologiskt) introducerades ofta före preteritum (t.ex. *dansade*, nivå 2 morfologiskt). Följden av detta blir bland annat att elever inte kan processa det som lärs ut från läroboken, eftersom de inte har nått så långt i sin språkutveckling. Detta skapar frustration hos både elever och lärare och det blir ingen naturlig inlärningsgång. Läraren riskerar också att lägga tid på språkliga strukturer som inläraren redan behärskar eller att läraren hoppar över strukturer som inläraren behöver kunna för att nå nästa nivå. Inläraren kan lära in vissa strukturer som en helfras men de är inte processade vilket betyder att inläraren bara har imiterat det som läraren har undervisat om (Flyman Mattsson 2013).

Maria Eklund Heinonen jämförde i sin avhandling PT:s olika nivåer med elevers godkända och underkända testresultat i Tisus (Test i svenska för universitets- och högskolestudier; Eklund Heinonen 2009). Syftet var att ur ett processbarhetsperspektiv undersöka om inlärare som blev underkända i Tisus-testet, skiljde sig från de inlärare som fick godkänt. Materialet bestod av 148 muntliga testsamtal. Materialet som användes var spontandata och var från början inte ämnad att testa själva processbarhetsteorin. Detta var en lämplig utgångspunkt för att pröva en teoretisk modell praktiskt och se om modellen fungerade på spontandata. Resultatet visade att de flesta elever som godkändes i Tisus-testet befann sig på nivå 4 utifrån PT-hierarkin men de som underkändes processade mestadels på nivå 3. En viktig detalj i undersökningen var att de flesta elever som gjorde testen hade kommit långt i sin språkutveckling. Därmed blev det ingen större skillnad mellan elevgrupperna vid emergence criterion (se avsnitt 4.1) som är det första systematiska användandet av en struktur. Det var inte intressant när en viss grammatisk regel *processades* för första gången, utan när den behärskades av inläraren. Av den anledningen mätte författaren också till vilken grad de olika strukturerna hos deltagarna hade automatiserats, i både 50 % och 80 % av alla kontexter. (Eklund Heinonen 2009:15f).

Manfred Pienemann och Gisela Håkansson undersökte PT:s validitet i en studie (Pienemann & Håkansson 1999). De valde ut 14 olika empiriska studier som under

de senaste 20 åren har undersökt morfosyntaktisk språkutveckling i svenska språket. Studierna de valde ut var både *longitudinella* (varade från fem månader till fem år) och *tvärsnittsstudier* vilket innebär att studien gjordes vid ett enda tillfälle. Både barn och vuxna deltog i studierna. Det författarna bland annat ville se var om resultatet från de 14 studierna överensstämde med PT:s hierarkiska stadier vad gäller språkutveckling. Även om inte alla studierna hade exempel från samtliga nivåer i PT visade ändå ett sammantaget resultat att det finns en stark empirisk koppling till PT i de studier som undersöktes gällande andraspråksutveckling (Pienemann & Håkansson 1999:417).

Även om det finns starka bevis för att PT:s utvecklingsstadier är universella för alla språk i världen och att språkutvecklingen följer en viss ordning (Pienemann 1998) är det inte alls säkert att syntax och morfologi följer varandra utan det är mer vanligt att det sker en snabbare utveckling inom det ena eller andra området (Håkansson 2013:156). I en studie där finska gymnasieelever jämfördes med svenska högskoleelever visade resultatet att de finska eleverna utvecklade predikativ kongruens och inversion samtidigt medan de svenska eleverna producerade konstruktioner med predikativ innan inversion visade sig i texterna (Rahkonen & Håkansson 2008).

I en annan studie av Gisela Håkansson (1998) undersöktes fyra informanter gällande deras bruk av inversion. Två stycken (Leo och Mari) hade finska som modersmål medan de två andra (Fernando och Nora) hade spanska som modersmål. Uppgiften var att de under fyra tillfällen med sex månaders mellanrum skulle återge en filmsekvens från Charlie Chaplins film ”Moderna tider”. Syftet var att se hur deras språk utvecklades. Resultatet visade att användningen av omvänd ordföljd inte hade någon tydlig ökning med tiden för någon av deltagarna. Leo t.ex. hade förvisso en ökning från 20 % (1 av 5 inversioner var rätt) till 64 % (9 av 14 inversioner var rätt) från mättillfälle 1 till 2. Däremot sjönk antal rätt inversioner till 50 % (6 av 12) vid det tredje tillfället. Vid det fjärde tillfället hade det inte skett någon förändring åt något håll. Dessutom producerade alla väldigt få inversioner. Leo och Fernando visade t.ex. endast ett respektive två exempel på en korrekt inversion (Håkansson 1998). Någon förklaring till varför vissa inlärare med tiden producerar färre korrekta inversioner är svårt att svara på men en möjlig förklaring är att vissa verb är mer

gynnsamma att placera rätt vid en inversion. Ett sådant verb är ordet *kommer*. I Leos fall producerade han mestadels inversion i samband med verbet *kommer* men med de flesta andra verb producerade han rak ordföljd. Två exempel på meningar han sa var: ”Sen kom polisen tillbaka” och ”Sen han sprang också iväg”. Sammanlagt producerades 40 meningar med ordet *kommer* och av dem innehöll 35 stycken inversion. Verbet *går* producerades däremot 26 gånger utan en enda inversion. Ett annat resultat som också var förvånande var att samtliga informanter visade strukturer på nivå 4 syntaktiskt (inversion i huvudsatser) vid första mättillfället, även om det var få förekomster. Förväntningarna var att nivå 1–3 skulle processas först. En möjlig förklaring var att informanterna redan innan studien hade en ganska hög språklig nivå. De finska informanterna hade t.ex. deltagit i svenskundervisning i sitt hemland (Håkansson 1998).

I en tysk/svensk studie av Gisela Håkansson med kollegor undersökte de *transfer* (gällande inversion) hos svenska inlärare av tyska. Det innebär att inläraren använder regler i sitt eget modersmål och anammar det i sitt målspråk. Trots likheter i språket skedde ingen *positiv transfer*, det vill säga, att inläraren fick hjälp av sitt modersmål (Håkansson, Pienemann & Sayehli 2002:252). Detta resultat bekräftar att en inlärare, enligt PT, behöver processa stadium 1–3 syntaktiskt, innan stadium fyra kan processas oavsett om förstaspråket har samma ordföljd som målspråket. Språktypologiska likheter/skillnader mellan förstaspråket och andraspråket har ingen betydelse eftersom processandet ändå måste ha sin gång. Inlärare behöver därmed lära sig strukturerna från början i varje nytt språk som lärs in (Håkansson et al. 2002). Pienemann har ingående förklarat ovanstående resonemang i en hypotes kallad ”The Developmentally moderated transfer hypothesis” (Pienemann & Kessler 2011:75–83).

I en avhandling skriven av Mikael Nordenfors (2011) undersöktes texter från olika slags textgenrer som skrevs av elever från årskurs 5–9. Bland annat jämfördes ordmängd med betyg. Texternas längd varierade mycket beroende på genre och hur gammal eleven var. De kortaste texterna, som var nationella prov, skrevs av elever i årskurs fem med en genomsnittlig längd på 261 ord. De längsta texterna skrevs av elever i årskurs nio med en medellängd på 3021 ord. Eleverna i årskurs nio skrev en faktatext inom ämnet SO. Resultatet visade att en längre text inte ska ses som en



förutsättning för högre betyg eftersom både långa och korta texter gav höga betyg (Nordenfors 2011:96, 104).

## 5. Material och metod

I detta kapitel presenteras materialet och genomförandet av föreliggande studie. Inledningsvis beskrivs informanterna samt de elever som skrev texterna vilka har analyserats av både informanterna och av mig utifrån PT. Sedan förklaras hur intervjuer fungerar och för- och nackdelar tas upp med denna insamlingsmetod. Därefter behandlas elevtexterna och analysunderlaget utifrån texterna. Vidare förklaras själva genomförandet av studien och sedan presenteras etiska aspekter. Därefter behandlas analysmetoderna av intervjuerna och elevtexterna och kapitlet avslutas med varför jag valde PT som teori.

### 5.1. Urval

Informanterna är fem till antalet och arbetar eller har nyligen arbetat som SVA-lärare inom grundläggande vuxenutbildning. Samtliga informanter är kvinnor och har i genomsnitt arbetat i tolv år som lärare inom SVA. Skolorna där informanterna arbetar finns utspridda i södra Sverige i olika kommuner och för att inte röja identiteten på dem har fingerade namn använts. Samtliga informanter utom en är legitimerade lärare och behöriga i SVA på grundläggande nivå. *Sofie* har arbetat inom Gruv i ca fyra år, medan *Laura* har drygt fem års erfarenhet inom Gruv. *Christina* har arbetat ett år som Gruv-lärare, men har innan dess arbetat som sfi-lärare i 13 år. *Sabina* har arbetat som Gruv-lärare i drygt fyra år. *Ann-Marie* är ej legitimerad lärare men har 30 hp i SVA och har läst flera kurser i pedagogik på högskolenivå. Hon har undervisat i SVA i ca 30 år. Laura, Christina och Sabina har dessutom behörighet och erfarenhet på gymnasial nivå inom vuxenutbildningen. Christina och Sabinas skolor drivs i kommunal regi medan de andra skolorna är utlagda på entreprenad.

Här följer en kort beskrivning av de elever som har skrivit texterna som används som material i studien (se avsnitt 5.3). Siffran inom parentes avser längden på elevernas texter. Ali (33 år) har bott i Sverige i nio år och har en högskoleutbildning inom arkeologi. Hassan (45 år) har arbetat i mer än sju år i Sverige. Han har bland annat arbetserfarenhet som bagare och inom byggbranschen. Eva (38 år) har studerat

turism och sedan två år tillbaka arbetar hon som maskinoperatör. Sara (24 år) har bara bott i Sverige i två månader men hon har studerat svenska utomlands i ca 3 år. Samtidigt som hon studerar i Gruv, studerar hon på högskolenivå inom medie- och kommunikationsvetenskap.

Jag valde att inte intervjua dem eftersom det är texternas språkliga innehåll och informanternas analys av dem som är i fokus i studien. Det är av mindre vikt för studiens syfte vilket modersmål eleverna har eller hur många olika språk de behärskar osv. All information som presenteras om dem, framkom genom deras texter.

## **5.2. Semistrukturerade intervjuer**

Samtliga informanter intervjuades. Fördelar med intervjuer är att de är särskilt lämpade för djupgående och detaljerade data. Det krävs heller ingen större utrustning. Informanterna har också möjlighet att utveckla sina idéer och vid semistrukturerade intervjuer, som det är i föreliggande studie, kan undersökningens riktning utvecklas och ändras under och mellan intervjuerna (Denscombe 2016:287f). Intervjuns huvudfrågor kallas ofta för en *intervjuguide* och ett semistrukturerat upplägg ger stor frihet för informanten att utforma svaren på sitt eget sätt (Bryman 2013:415). Det finns från början ett antal bestämda frågor men det är också möjligt att ställa följdfrågor vid behov (Stukát 2011). Intervjuer är också givande för informanten som får möjlighet att kunna prata utförligt om sina åsikter kring ett visst ämne. Nackdelar med intervjuer är att validiteten kan vara låg eftersom människor tenderar att säga en sak i intervjun men gör sedan något annat i verkligheten. Det är med andra ord inte alltid att uttryck och handling överensstämmer. Det kräver också mycket tid att genomföra, där transkribering och kodning är exempel på två tidskrävande delar som görs efter själva intervjun (Denscombe 2016:287–289).

### 5.3. Elevtexter

I undersökningen användes fyra olika texter (se bilaga 3) som var skrivna av fyra andraspråksinlärare i samband med ett så kallat *intest* (inplaceringstest), där syftet var att placera elever i olika delkurser. Uppgiften bestod av att eleverna bland annat skulle berätta om sig själva och sina planer för framtiden (se bilaga 2). Det fanns inget föreskrivet i uppgiften hur lång texten skulle vara utan det var valfritt och enligt egen erfarenhet produceras sällan längre texter än ca 500 ord i dessa sammanhang. Intestet gjordes digitalt i skolan för att få allt material samlat i en plattform, vilket underlättade hanteringen av alla texter. Detta tillvägagångssätt eliminerade även risken att lärare misstolkade vad elever skrev på grund av slarvig handstil. Antal ord i de olika utvalda texterna var 141 (Ali), 231 (Hassan), 403 (Sara) och 419 (Eva).

#### 5.3.1. Analysunderlag av elevtexter

I undersökningen användes även dokumenterad data i form av informanternas analyser av elevtexterna (se avsnitt 6.4), så kallad *dokumentär forskningsdata*. Denna typ av dokument har egenskaper som är användbara i forskning. För det första kan datan användas som *belägg* för något och det finns ett värde i den information som dokumenteras. Sedan innefattas ibland en viss tolkning av dokumentet (Denscombe 2016:319). Detta är aktuellt i studien där informanternas textanalyser ska tolkas utifrån PT.

En förklaring till att både intervjuer och textanalys användes i studien var att inledningsvis få höra hur informanterna *resonerade* om bedömning och sedan undersöka hur de i praktiken *genomförde* den. Denna koppling mellan intervjumaterialet och analysvaren gav ett mer uttömmande svar gällande hur informanterna placerar elever i olika delkurser. Det gav också en högre validitet i svaren eftersom man då kunde jämföra att det som sades i intervjuerna (t.ex. vad som är viktigt att fokusera på vid bedömning) stämde överens med deras faktiska bedömning av elevtexterna (Denscombe 2016:263, 289).

## 5.4. Genomförande

### 5.4.1. Intervjuer

Informanterna kontaktades dels via en sluten Facebookgrupp och dels via e-post till SVA-lärare som arbetar inom samma företag som jag. Informanterna fick ta del av nio intervjufrågor (se bilaga 1) innan intervjun. Fördelen med det var att informanterna kunde förbereda sina svar innan och kunde förhoppningsvis ge mer uttömmande svar. Det gav också informanterna en chans att höra av sig om någon av frågorna skulle vara otydlig för dem. Att veta vilka frågor som ska komma kan också ge en viss trygghet för informanterna. Nackdelen kan vara att informanterna redan har bestämt sig för innan vad svaret ska vara och detta kan eventuellt begränsa svarets omfattning. För att motverka detta var jag noga med att ställa följdfrågor och be dem utveckla sina svar vid behov.

Fyra intervjuer genomfördes via en videolänk. Denna form av internetbaserad intervju har praktiska fördelar eftersom forskaren slipper resa till informanterna och kostnaden blir minimal. Det enda som behövs är internetuppkoppling och en dator/smartphone (Denscombe 2016:281). Informanterna kan också känna sig mer bekväma eftersom de själva kan välja en plats där de känner sig trygga att bli intervjuade på. Detta ger möjligheter för en bättre intervju (Denscombe 2016:277). För att slippa anteckna och istället fokusera på informanterna under intervjuerna, spelades alla samtal in. Fördelen med att spela in via videolänk är att forskaren dels får en närmast fullständig dokumentation av det som sägs under intervjun, men även den icke-verbala kommunikationen registreras eftersom man hela tiden ser informanten. Detta missas med enbart traditionell ljudupptagning (Denscombe 2016:280).

En informant träffade jag fysiskt och intervjun spelades in med en smartphone. Informanten intervjuades på sin arbetsplats och innan intervjun var jag noga med att säga ungefär hur lång tid det skulle ta, så att hon skulle slippa tänka på det och kunna vara fullt fokuserad under intervjun. Vid semistrukturerade intervjuer finns det möjlighet att lägga till extra frågor vid behov. För att kunna göra detta krävs ett så kallat *aktivt lyssnande*, att lyssna till *vad* informanten säger och *hur* det sägs.

Intervjuaren ska även ha en maximal öppenhet för den information som framkommer vid intervjun (Kvale & Brinkmann 2014:180). Detta förhållningssätt använde jag mig också av under alla intervjuer. Samtliga informanter blev innan intervjun informerade om att deltagandet var helt frivilligt och att de kunde avbryta när som helst utan anledning. Informanterna blev också informerade om att jag spelade in intervjuerna och samtliga samtyckte till detta (se avsnitt 5.5). För att öka validiteten i studien bad jag tre olika SVA-kollegor att läsa igenom intervjufrågorna innan jag skickade ut dem till informanterna. Detta ökade chansen till att inga frågor skulle missförstås (Stukát 2011). Följden blev att jag tog bort ett antal frågor och sedan redigerade jag några för att förtydliga dem.

#### **5.4.2. Val av skola samt elevtexter**

Valet av skola gjordes utifrån ett så kallat *bekvämlighetsurval*, vilket innebär att välja det mest fördelaktiga alternativet för forskaren med anledning av t.ex. begränsade resurser i form av tid och pengar (Denscombe 2016:77). Eftersom det bara finns en skola som bedriver grundläggande vuxenutbildning i den kommun jag utförde studien i, fann jag den skolan som det mest lämpliga alternativet istället för att åka till en närliggande kommun. Vidare arbetar jag på den skolan och det var då lätt att få elevernas tillåtelse till att använda de texter som skulle användas i studien. Jag gjorde ett *subjektivt urval* för att hitta data som var relevant för ämnet (Denscombe 2016:74f). Detta gjorde jag genom att välja texter utifrån en autentisk uppgift med syfte att placera elever i en delkurs. Samtliga texter valdes ut från elever som vid tillfället gick i delkurs 2 och anledningen var att jag ansvarade för den delkursen. Jag gjorde ingen djupare analys när jag valde ut elevtexterna utan kriterierna var att texterna skulle vara autentiska och från den delkurs som jag ansvarade för.

Det finns studier som använder sig av material där datan har eliciterats fram på experimentell väg för att "locka fram" utvalda strukturer från PT:s nivåer. Det har t.ex. handlat om olika bildserier där informanter får berätta vad de ser (Glahn et al. 2001; Arntzen & Håkansson 2019). Detta gör att det produceras många konstruktioner (utifrån PT) i varje text. Eftersom jag använder autentiska texter är

det inte säkert att eleverna använder de konstruktioner som jag vill analysera. Detta lyfter även Maria Eklund Heinonen fram i sin avhandling, som inte heller använder sig av data som är direkt framtagen för att analysera konstruktioner utifrån PT (2009:75).

Samtliga namn ändrades i texterna så att ingen kunde härledas via dem. Dessutom togs alla städer och länder bort i texterna för att ytterligare försäkra mig att ingen person kan identifieras. Informanterna fick sedan ta del av texterna samt tillhörande uppgift som ingick i det ursprungliga intestet. Informanternas uppgift var att bedöma texterna och sedan placera eleverna i en passande delkurs utifrån informanternas erfarenhet. De skulle även föra anteckningar om hur de resonerade under bedömningen av texten. Därefter analyserades elevtexterna av mig utifrån PT:s hierarkiska nivåer för att undersöka likheter och skillnader gentemot informanternas bedömningar.

### **5.5. Etiska aspekter**

God forskningssed är att alltid beakta etiska aspekter i samband med forskning. Vetenskapsrådet (2017) har som hjälp föreslagit en rad etiska principer som bör följas. Inledningsvis finns ett *informationskrav*. Med det menas att informanterna ska informeras om studiens syfte och att de kan avbryta sitt deltagande när de vill. Denna information gavs muntligt till samtliga informanter innan intervjun påbörjades. Nästa råd som ska följas är *samtyckeskravet*, vilket kortfattat innebär att informanterna själva får bestämma om de ska medverka eller ej. Detta var inga problem eftersom samtliga informanter är myndiga. Vidare är det viktigt att alla uppgifter som samlas in, stannar hos forskaren så att inte identiteten röjs för informanterna. Denna princip kallas *konfidentialitetskravet*. När studien är avslutad kommer all information (såsom inspelningsmaterial) förvaras på ett säkert ställe. Slutligen ska också *nyttjandekravet* följas, vilket innebär att informationen som insamlas bara får användas till forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2017). Detta krav kommer också att följas i föreliggande studie.

## 5.6. Analysmetod

### 5.6.1. *Analys av intervjuer*

Intervjunalyser kräver en grundlig genomgång av materialet där data kategoriseras och kodas (Denscombe 2016:394). Detta arbetssätt gör att forskaren får en överblick av materialet och lättare kan dela upp intervjuvären i passande ämnen (Kvale & Brinkmann 2014:241f). Det är också viktigt att forskaren har en klar bild av vilka kategorier som är intressanta för honom/henne. Vidare är kärnpunkten att identifiera begrepp som fångar textens innebörd (Denscombe 2016:394).

Jag började med att transkribera intervjuerna på ett pragmatiskt sätt, vilket innebar att den information som inte var relevant för föreliggande studie sållades bort (Justesen & Mik-Meyer 2011). Sedan bröt jag ned texten i olika stycken utifrån de nio frågor jag hade ställt till informanterna och började därefter kategorisera innehållet. Kategorierna hade jag valt ut innan och vid varje svar strök jag under den mest relevanta informationen utifrån varje kategori. För att skilja informationen i texten färgkodade jag de olika kategorierna. De kategorier som skapades är inledningsvis *Bedömning i olika skolor*. Denna kategori handlar om hur bedömning går till i de olika skolorna i samband med inplaceringstest och att undersöka likheter och skillnader mellan de olika skolorna vad gäller bedömning och placering av elever i de olika delkurserna. Kategori 2 heter *Förkunskapskrav till Gruv*. Kategorin fanns inte med som intervjufråga men informationen, som jag tycker är relevant för studien, lyftes upp av samtliga informanter så jag bestämde mig för att inkludera den också. Innehållet i kategorin är bland annat om de olika skolorna använder sig av förkunskapskrav eller ej för elever som ska börja i Gruv. Eftersom det är en mindre kategori rent innehållsmässigt placerades informationen tillsammans med kategori ett. Kategori 3 heter *Vad bedömer informanterna i en text?* Kategorin handlar om vad informanterna fokuserar på när de bedömer elevtexter. T.ex. grammatiska eller innehållsmässiga delar i texten. Den sista och fjärde kategorin heter *Informanternas bedömning samt delkursplacering utifrån elevtexter*. Här diskuteras hur informanterna bedömer elevtexterna och i vilka delkurser eleverna placeras in i. Av



utrymmesskäl och för att smalna av syftet valde jag att inte ta med informanternas svar om fjärr/distansundervisning och hur det påverkar bedömning.

### 5.6.2. *Analys av elevtexter utifrån PT*

Vid analys av elevtexterna användes en analysmodell som är tagen från boken ”Bedömning av svenska som andraspråk” (Flyman Mattsson & Håkansson 2016). Analysmodellen består av tre delar: *A: Processning av nya strukturer*, *B: Automatisering av en struktur* och *C: Språklig variation*. A-delen bygger på PT:s utvecklingsstadier och hur läraren ska identifiera när en inlärare processar på en viss nivå, för att sedan t.ex. kunna anpassa undervisningen därefter. B-delen är kopplad till hur automatiserad en viss konstruktion är (t.ex. attributiv kongruens). Denna del är av mer kvantitativ karaktär och syftet är att räkna antal förekomster av en viss konstruktion. Om en inlärare uppvisar en rätt konstruktion omkring 80–90 % av samtliga exempel i en text anses den som inlärd. I föreliggande studie har jag använt mig av emergence criterion, 50-procentskriteriet och 80-procentskriteriet (se avsnitt 4.1) och dessa kriterier har använts i tidigare studier (Glahn et al. 2001; Eklund Heinonen 2009). Av den anledningen används även dessa kriterier i föreliggande studie. C-delen, som också är kvantitativ, handlar om variationen i texten och ur ett grammatiskt perspektiv analyseras vilken satsdel som placeras först i satsen. Antal subjekt, objekt och adverbial ger en översiktlig bild av hur variationen ser ut. Som jämförelse brukar inverterad ordföljd ligga på ca 40 % av samtliga meningar i en text som är skriven av inlärare med svenska som modersmål. Av tids- och utrymmesskäl valde jag att främst fokusera på A-delen och till viss del B-delen. C-delen behandlas inte alls, även om den delen är intressant och ger än mer information om hur långt en inlärare har kommit i sin grammatiska språkutveckling (Flyman Mattsson & Håkansson 2016: 67–75). Jag hade behövt ett mer omfattande material för att kunna fördjupa mig i de två senare delarna.

För att genomföra analysförfarandet valde jag följande konstruktioner som bekräftade nivåerna 2, 3, 4 och 5 i PT-hierarkin (Eklund Heinonen 2009:74f). De olika konstruktionerna exemplifieras i tabell 2.

Tabell 2. Konstruktionsexempel utifrån analysen

Nivå	Morfologi	Syntax
5. Kan processa information mellan satser		<u>Negation före verb i bisats</u> eftersom jag <i>inte ville</i> det.
4. Kan processa information <i>mellan</i> fraser	<u>Predikativ kongruens</u> Stolarna är svarta	<u>ADV + subjekt <i>efter</i> verb</u> <i>Igår jobbade</i> jag hemma
3. Kan processa information <i>inom</i> fraser	<u>Attributiv kongruens</u> Två snabba bilar <u>Korrekt verbfras</u> Jag <i>kan klara</i> mig	<u>ADV + subjekt <i>före</i> verb</u> <i>Sen jag</i> gick hem
2. Processa ordklasser med lämpliga böjningar	Korrekta verbformer Jag <i>flyttade</i> till Sverige 2012.	Kanonisk (rak) ordföljd <u>Jag pratar</u> bara svenska
1. Ingen analys		

Jag valde medvetet att inte analysera på nivå 1, eftersom elever som läser Gruv ska ha processat nivå 1 med god marginal. T.ex. behärskar samtliga elever i studien helfraser och har ett relativt utvecklat ordförråd. För att analysera morfologin på nivå 2 analyserades korrekta verbformer (Jag *flyttade* till Sverige 2012), vilket inlärare behöver kunna för att en grammatik ska utvecklas (Håkansson 2013:153). För syntax på nivå 2 används kanonisk (rak) ordföljd (*Jag pratar* bara svenska). Dessa meningar karakteriseras av att det finita verbet kommer efter subjektet. Denna analys ger en bra bild av hur inlärare hanterar en rak ordföljd. På nivå 3 gällande morfologin tillämpas attributiv kongruens (Två snabba *bilar*) samt korrekt verbfras (Jag *kan klara* mig), för att undersöka om inlärare kan överföra grammatisk information *inom* en fras. För syntax används *ej* inverterade huvudsatser med framförställt adverb (Sen *jag gick* hem). I morfologin på nivå 4 tillämpas predikativ kongruens (*Stolarna* är svarta) och anledningen till det är att undersöka om inlärare kan processa *mellan* fraserna. För syntax på nivå 4 används inverterade huvudsatser med framförställt adverb (*Igår jobbade* jag hemma). På denna nivå kan läraren tydligt se om inlärare kan använda sig av V2-regeln, när t.ex. ett adverb kommer som första ord i meningen och verbet placeras direkt efter. På nivå 5 finns ingen struktur för morfologin men för syntax används preverbal negation, eller annat satsadverbial i bisats (eftersom jag *inte ville* det). Denna konstruktion används eftersom läraren då kan se om inlärare kan processa mellan satser och kan skilja på ordföljden mellan huvudsats och bisats. Nivåerna i PT ska dock inte tolkas

normativt utifrån ett målspråksperspektiv. *Ett fint tavla* betyder t.ex. att inläraren processar morfologiskt på nivå 3. PT tar inte hänsyn till genus överhuvudtaget, eftersom det är en lexikal kunskap (Eklund Heinonen 2009:82f).

Inledningsvis läste jag igenom de fyra elevtexterna var för sig och separerade varje mening i olika kolumner. Därefter letade jag efter de konstruktioner som jag hade valt ut (se exempel ovan). Jag analyserade samtliga utvalda konstruktioner i varje mening eftersom jag använde mig av både emergence criterion, 50-procentkriteriet och 80-procentkriteriet. Anledningen till detta var att undersöka till vilken grad en elev hade automatiserat en viss konstruktion (se avsnitt 4.1). Sedan summerade jag varje konstruktion för sig, för varje elevtext. Maria Eklund Heinonen diskuterar automatisering i sin avhandling och hon menar att det är viktigt att ta hänsyn till antal konstruktioner i en text så att man inte drar för stora slutsatser om det är få exempel som produceras. Detta illustreras i följande citat:

Om det vid analysen av morfologin endast finns 2 obligatoriska kontexter varav det ena är korrekt och det andra felaktigt anges detta (+). Att i det sammanhanget tala om 50 % av alla obligatoriska kontexter vore inte rimligt då antalet belägg är så begränsat, att det inte går att se om det finns någon systematik i kongruensböjningen.

(Eklund Heinonen 2009:78)

Hon skriver också att hon drar en gräns att minst tre morfologiska konstruktioner och minst två syntaktiska konstruktioner måste finnas för att kunna uttala sig om konstruktionen kan anses som automatiserad. Anledningen till att det är högre krav gällande morfologi är att det är en större variation i dessa strukturer jämfört med syntaktiska strukturer (se avsnitt 4.1). Eftersom materialet i föreliggande studie är av mindre omfattning än i Eklund Heinonens avhandling (2009) väljer jag en gräns till ett minimum av 10 korrekta konstruktioner gällande morfologi och 8 korrekta konstruktioner gällande syntax i respektive elevtext för att man ska kunna uttala sig om en viss systematik i användningen. Valet av denna avgränsning behandlas vidare i avsnitt 7.5. Nedan illustrerar jag två analys exempel från Saras och Alis texter gällande syntaktiska konstruktioner (texterna finns i helhet i bilaga 3).

*Sara*

1. Sedan kom jag
2. Nu har jag varit
3. I Sverige arbetar jag
4. Ibland skriver jag
5. I framtiden tror jag
6. I alla fall är det
7. I svenska har jag
8. Ibland konjurerar jag
9. Varje måndag går jag
10. Ibland läser jag

Totalt finns 10 exempel från Sara text från olika kontexter som alla bekräftar att hon processar syntaktiskt på nivå 4, det vill säga skriver inverterade huvudsatser med framförställt adverb. Eftersom det finns 10 konstruktioner och alla är korrekta visar det att nivå 4 är automatiserad hos Sara. Alis exempel nedan är däremot svårare att dra några enhetliga slutsatser ifrån.

*Ali*

1. Här kommer mitt personlig brev
2. sen flyttade jag
3. I (stad) jabbade jag
4. samtidigt plugga sfi
5. sen började jobba som
6. I mitt hemland bodde jag
7. sen flyttad jag
8. på jobbet jag mycket kollegor

Mening 1, 2, 3, 6, 7 är rätt konstruerade medan 4, 5, 8 är mer osäkra eftersom det saknas subjekt eller verb i satserna. Det som kan sägas först är att Ali processar syntaktiskt på nivå 4 enligt emergence criterion eftersom *en* korrekt utförd konstruktion räcker. Även om konstruktionerna är automatiserade enligt 50-

procentkriteriet (fem korrekta konstruktioner delat med totalt åtta = 63 %) är det totalt få korrekta konstruktioner. Dessutom går det inte att dra några slutsatser gällande de felaktiga exemplen eftersom det inte är fullständiga meningar. Här går det inte att säga att Alis konstruktioner är automatiserade (se en sammanställning av varje elevs konstruktioner i tabell 7 och 8 i avsnitt 6.6). Vidare går det att diskutera att verben *jabbade* och *flyttad* inte är korrekta, men det är inte relevant i detta sammanhang utan det är de inverterade huvudsatserna som analyseras (Flyman Mattsson & Håkansson 2016:68f).

### 5.6.3. *Metodval*

Att valet föll på processbarhetsteorin som grammatisk teori finns flera anledningar till. Inledningsvis har PT en hög validitet och reliabilitet och i många studier överensstämmer PT:s hierarkiska nivåer med hur ett andraspråk utvecklas (Pienemann & Håkansson 1999). När en viss nivå har identifierats hos en inlärare går det med stor säkerhet predicera nästa nivå som ska processas (Pienemann 1998). Idag finns det inte heller något grammatiskt verktyg som används när inlärare ska börja en utbildning i Gruv utan fokus i skolan ligger mest på kommunikativ språkfärdighet där bland annat pragmatiska och strategiska kompetenser behandlas (Arntzen & Håkansson 2019:264). Det är inte tänkt att PT ska ersätta befintliga bedömningsverktyg och vara ett universalverktyg gällande bedömning, utan ska ses som ett komplement till dem. Dessutom gäller samma grammatiska regler överallt, så med hjälp av PT:s strikta ramar blir bedömningen mer likvärdig. Att PT:s modell inte täcker in alla aspekter av inläring finns även väl beskrivet i litteraturen (Flyman Mattsson & Håkansson 2016:20; Arntzen & Håkansson 2019:274). Ett annat skäl till att använda PT är att det också går relativt snabbt att komma fram till vilken grammatisk kunskapsnivå eleven är på och det är en viktig detalj eftersom många lärare känner en tidspress i sitt arbete.

## 6. Resultat

I följande kapitel presenteras studiens resultat. Inledningsvis redovisas resultatet från intervjuerna där informanterna bland annat berättar om hur de bedömer och placerar elever i olika delkurser. I samma avsnitt diskuteras förkunskapskrav i Gruv. Sedan redogörs för vad informanterna anser är relevant att bedöma i en elevtext. Därefter visas hur informanterna har bedömt och placerat fyra elever i olika delkurser utifrån elevtexterna. Vidare analyseras samma texter utifrån PT:s hierarkiska modell för att ta reda på vilka nivåer eleverna processar på. Slutligen jämförs informanternas bedömning av elevtexterna med hur texterna är nivåplacerade utifrån PT.

### 6.1. Bedömning i olika skolor

Samtliga informanter menar att de använder sig av någon form av bedömning innan eleverna startar utbildningen i Gruv men det varierar en hel del i genomförandet. Sofie uppger att lärarna på den skola hon arbetar, endast bedömer den skriftliga förmågan på grund av bristande resurser. Hon hade gärna sett att lärarna hade bedömt alla fyra språkliga förmågor (skriva, läsa, tala och höra), för att få ett mer säkert resultat. Hon säger också att det har hänt att hon har behövt omplacera elever en bit in i kursen, eftersom de har placerats i fel delkurs från början. Merparten av de elever som bedöms, placeras i delkurs 1 eller 2. De som hamnar i delkurs 1 är oftast de elever som precis har klarat ett E-betyg på nivå D i sfi och som t.ex. saknar grammatiska färdigheter såsom grundläggande ordföljdsregler och enkel tempushantering.

Laura, en annan av informanterna, säger att alla elever gör ett skriftligt test på ca 250 ord och sedan en läsförståelse men det är resultatet på skrivdelen som väger tyngst i en bedömning. När elever ansöker till utbildningen kan de söka till valfri delkurs. Blir det sedan fel kan eleven flyttas till en delkurs som bättre stämmer överens med elevens språkliga kunskapsnivå. De allra flesta elever hamnar i delkurs 2 och de som placeras i delkurs 3 eller 4 har oftast redan betyg i tidigare delkurser. Till skillnad från Sofies skola där en relativt stor andel placeras i delkurs 1 är det mer ovanligt på Lauras arbetsplats. Hon menar att det ska finnas goda skäl till att

elever ska placeras i delkurs 1 och det är främst de med en långsam språkprogression som placeras där. På Ann-Maries skola är det också delkurs 2 som de flesta elever hamnar i (ca 90 %) men eftersom det är kommunen som automatiskt placerar elever i den delkursen (om de har ett godkänt D-betyg i sfi) handlar det inte om att bedöma elevers tidigare förvärvade språkkunskaper. I några fall kan det vara elever som har bott i Sverige väldigt länge och som behärskar språket relativt bra. Då kan eleven t.ex. placeras i delkurs 4. I de fall är det SYV på kommunen som placerar in dem i kurserna. Här har dock lärare möjlighet att placera om eleven om det blir fel, precis som på Lauras skola.

Christina berättar att på hennes skola testas alla fyra språkförmågor som hon liknar vid ett nationellt prov. Utifrån resultaten placeras vanligtvis ca två tredjedelar in på delkurs 1 eller 2, medan den sista tredjedelen fördelas mellan delkurs 3 och 4. På läsförståelsedelen ställs frågor med olika svårighetsgrad för att lärare lättare ska kunna placera elever i rätt delkurs. Hon önskar dock att det hade funnits ”ett centralt bedömningsverktyg” från Skolverket eftersom lärare kan ha så olika uppfattningar om vilken språklig kunskapsnivå en elev är på. På Sabinas skola skiljer det sig lite från de andra informanterna gällande bedömningsförfarandet. Deras kommun köper in tester från ett externt företag med syfte att placera in elever i en passande delkurs. Sabina själv upplever att det inte alltid har stämt. Personer som har en akademisk bakgrund placeras ibland in i delkurs 3 vilket hon tycker är fel, eftersom dessa elever oftast behöver de kunskaper som lärs ut i delkurs 2. Vidare anser hon att delkurs 1 mer är en fortsättning på sfi. Även om bedömningstjänsten köps in, är det ändå lärarna i slutändan som avgör var elever ska placeras. Sabina uttrycker också en frustration över att det inte finns tydliga kriterier från Skolverket gällande nivåplacering.

När det gäller förkunskapskrav för att få läsa på grundläggande nivå uppger fyra informanter ungefär liknande svar. När elever läser sfi på samma skola *måste* de ha fått ett godkänt betyg på nivå D. Om elever däremot har haft ett uppehåll eller kommer från en annan kommun, finns det möjlighet att antas till Gruv även om eleven endast kan uppvisa ett godkänt betyg från C-nivå på sfi. Detta har också kommit fram i KLIVA-utredningen (2020:550f) där det står att kommuner sätter upp språkrav för de elever som söker till Gruv. Detta är dock inte förenligt med

Skollagen som säger att varje kommun ska göra en individuell bedömning av varje sökande om det finns förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Om inte förutsättningar finns ska individen få det stöd och den anpassning som krävs för att klara utbildningen (ibid.).

Sammanfattningsvis bedöms elevers språkkunskaper på samtliga skolor innan utbildningen startar, men det skiljer sig hur många förmågor som bedöms. Det kan vara från en till fyra förmågor. Det skiljer sig också vilka som bedömer eleverna. Det kan vara den undervisande läraren, en SYV på kommunen eller ett externt utbildningsföretag. Elever placeras vanligtvis i delkurs 1 eller 2 men fördelningen var elever placeras skiljer sig åt. De elever som har varit länge i Sverige och som behärskar språket på en högre nivå eller har betyg från tidigare studier, placeras i delkurs 3 eller 4. Gällande förkunskapskrav visar resultatet att så länge elever kommer från samma skola är det ett krav från majoriteten av skolorna att eleven har ett godkänt betyg på D-kursen i sfi för att få gå vidare till Gruv men om det är elever som inte är inne i skolsystemet eller kommer från en annan kommun, kan det räcka att eleven har ett godkänt betyg på C-nivå i sfi.

## **6.2. Vad bedömer informanterna i en text?**

När informanterna uppger vad som bedöms i en elevtext är de eniga om att både de grammatiska förmågorna och hur innehållet är presenterat i texten spelar in. Exempel på grammatiska kunskaper, som de tittar på är ordföljd, tempus, bisatser och meningsbyggnad vilket tillhör den lingvistiska kompetensen (Celce-Murcia 2008). Ann-Marie säger att vissa grammatiska moment såsom grundläggande ordföljd och tempus måste elever kunna när de avslutar sfi, men att hon även ibland behöver gå igenom detta i Gruv. Exempel på innehållsliga kunskaper som informanterna tittar på, är strukturen och kunskaper om olika textgenrer. Sabina nämner också vikten av att lärare måste förstå texten för att kunna bedöma den och uttrycker sig följande: "Begriffligheten är det viktigaste, de grammatiska fel som stör förståelsen är allvarligast. Meningsbyggnad och struktur är viktigare än t.ex. adjektivkongruens, tempusharmoni är viktigare än ordföljd". Detta uttalande av Sabina visar att hon tycker att förståelsen är viktig i en text och att den grammatiska



kompetensen är *en* av flera kompetenser för inlärare att behärska för att kunna skriva en begriplig text.

Fyra av fem informanter använder sig av sambedömning när elever ska placeras i en delkurs. Christina, en av informanterna, ser en tydlig skillnad mellan sfi och Gruv när det gäller sambedömning. På sfi är det en inarbetad rutin medan det helt saknas i Gruv. Samma informant upplever också att vissa lärare ”släpper iväg” elever för tidigt från en delkurs till en annan, att elever inte har tillräckliga kunskaper för att klara av nästa delkurs. Att elever på sfi och Gruv inte har tillräckliga kunskaper för den nivå de studerar på har också tagits upp i KLIVA-utredningen (2020:550).

### 6.3. Informanternas bedömning samt delkursplacering utifrån elevtexter

#### *Text 1. Ali*

Sofie bedömer att innehållet är ”lite tunt” och att Ali använder ett enkelt språk. Sofie saknar variationen och hon tycker också att det finns en hel del grammatik som inläraren behöver arbeta med, som t.ex. meningsbyggnad. Det är även enligt Sofie många satsradningar och Ali böjer ord fel. Hon placerar honom i delkurs 1. Christina anser utifrån texten att elevens skriftliga förmåga inte ens skulle bli godkänd på nivå D i sfi. Hon tycker att Ali skriver korta och enkla meningar utan en tydlig textstruktur. Det som bland annat brister enligt Christina är styckeindelning, stor bokstav och punkt. Den sista meningen tycker hon delvis är obegriplig och hon tror det beror på att Ali skriver som han pratar. Verbhanteringen är vidare ojämn. Slutligen menar hon ändå att det finns en del kvaliteter i texten och att Ali kanske är ”lite ringrostig”. Hon placerar trots det, Ali i delkurs 1.

Laura tycker, likt Sofie, att innehållet är ”tunt och mindre innehållsrikt”. Dessutom anser hon att språket inte är utvecklat. Hon ger exempel på ord som Ali skriver, som *flyttad* och *pluggning*. Hon stör sig inte på att Ali missar stor bokstav. Detta misstag gör även ibland hennes gymnasieelever och hon menar att de lär sig det till slut. Hon placerar honom i delkurs 2. Ann-Marie trodde först inte att Ali var antagen till Gruv. Hon skriver att elevens språk är ”fattigt” och att han har ett litet ordförråd. Hon noterar dessutom att Ali inte behärskar grundläggande saker som stor bokstav och att han inte heller har svarat på alla frågor. Ann-Marie tycker att en stor

del av texten ligger på sfi C/D-nivå. Hon anser samtidigt att hon förstår allt i texten och att Ali får fram sitt budskap. Hon tror att han kan komma ikapp i sin språkutveckling. Ann-Marie placerar Ali i delkurs 1. Sabina tycker att det är en väldigt kort text och språknivån är ”förvånande låg” med tanke på hur länge Ali har varit i Sverige (9 år) och att han har en akademisk bakgrund. Hon anser att meningsbyggnaden är ”svag” och att språket är ”torftigt”. Sabina placerar honom i delkurs 1.

### *Text 2. Hassan*

Sofie anser att texten har ett relativt utvecklat innehåll men det finns många grammatiska brister som stör läsningen. Detta påverkar läsflytet, menar hon. Även om det är på gränsen till delkurs 2 placerar Sofie Hassan i delkurs 1, så att han får arbeta mer med sitt språk och sin grammatik. Då blir han mer förberedd till delkurs 2. Christinas bedömning är att Hassan behärskar en hel del avancerade formuleringar med idiomatiska uttryck som: *jag har jobbat en stor del av mitt liv* och *mina planer för framtiden*. Hennes bedömning är att språket kommer naturligt för eleven. Samtidigt anser hon att Hassan behöver jobba vidare med textstrukturen. Christina placerar honom i delkurs 4. Laura reagerar positivt över att Hassan behärskar partikelverb som: *få ihop* och *rätta till*. Hon tycker också att han visar en god meningsbyggnad: *med denna kurs* och han behärskar kongruens: *hjälpssamma människor*. Hon nämner också att Hassan har en del stavfel och ordföljdsfel. Laura placerar honom i delkurs 3. Ann-Marie tycker att Hassan skriver som han talar och hon anser att det märks att han kan prata mycket svenska. Dock säger hon att han behöver utveckla sitt skrivande till mer avancerade texter. Hon tvekar lite mellan delkurs 2 och 3 men placerar Hassan i delkurs 2. Sabina tycker texten håller en hög språklig nivå med många idiomatiska uttryck såsom: *få ihop lite kort* och *vi har kommit överens om*. Hon tycker vidare att strukturen är bra och meningsbyggnaden håller en ”okej” nivå. Vidare anser hon att ordförrådet är varierat. Hon placerar Hassan i delkurs 4.

*Text 3. Eva*

Sofie bedömer att textens innehåll är utvecklat och fördjupat och att Eva kan producera mycket text. Hon säger vidare att eleven behärskar omvänd ordföljd, bisatser och har en viss variation i språket. Sofie väljer mellan att placera Eva i delkurs 2 eller 3 eftersom hon känner att hon skulle vilja ha mer underlag men utifrån texten placerar Sofie eleven i delkurs 3. Christina tycker att Eva använder sig av avancerade formuleringar som: *men min rygg och mina leder säger nåt annat tyvärr* och *helt enkelt kunde jag inte lägga tid och jobba i min egen takt*. Samtidigt anser hon att grammatiken drar ner kvaliteten på texten där t.ex. ordföljd och verbhantering inte alltid fungerar. Eva placeras i delkurs 3.

Laura tyckte att Evas text var väldigt bra. Laura bedömer att hon har en bra meningsbyggnad som: *efter många misslyckade försök* och utvecklade verbböjningar som *uppvuxen* och hon kan skilja på *födde* och *föddes*. Det menar Laura att många elever har svårt med. Hon imponeras också av att Eva använder subjunktionen *vilken*. Eleven placeras i delkurs 4. Ann-Marie bedömer att Eva skriver ”helt okej” men att hon behöver utveckla sin struktur. Hon säger att lite ”finslip” behövs för att gå vidare. Ann-Marie väljer mellan delkurs 3 och 4 men placerar Eva i delkurs 4. Sabina är imponerad av texten och anser att Eva har ett rikt ordförråd som: *alla möjliga branscher* och *jobba i min egen takt*. De stavfel och grammatiska misstag eleven gör tycker inte Sabina stör läsningen. Hon placerar Eva i delkurs 4 och kanske även en prövning för SAS 1 på gymnasial nivå.

*Text 4. Sara*

Sofie anser att texten har ett ganska utvecklat innehåll och att Sara har en god förmåga att producera text. Samtidigt säger hon att det förekommer en del fel i verbböjningar, adjektiv, fel i ordföljd och placering av adverbial. Därför placerar hon Sara i delkurs 2 så att hon kan arbeta med detta tills hon ska börja i delkurs 3. Christina anser att Sara har ett mycket utvecklat språk och som hon själv uttrycker det ”en god känsla för idiomatiska formuleringar” som: *i alla fall är det en dröm jag har, det är kanske mitt eget fel och förbättra min vokabulär*. Christina anser också att Sara har goda förutsättningar för att vidareutveckla sitt språk eftersom hon är

akademiskt utbildad och är medveten om sina grammatiska fel. Christina placerar Sara i delkurs 4. Laura tyckte att Saras text var lite svårbedömd. Det positiva i texten anser Laura är att hon stavar bra och använder avancerade ord som *sympatiska* och *publicerar*. Hon säger vidare att eleven gör något vokalfel *ökänd* istället för *okänd*. Slutligen uppger Laura att Sara skriver en del engelska ord som: *arbetar som freelancer* och *att har en liten challenge för mig själv* men hon tycker att det är accepterat att blanda lite eftersom det finns många engelska lånord i det svenska språket. Hon väljer mellan att placera Sara i delkurs 3 eller 4 men bestämmer sig för delkurs 4. Ann-Marie anser att Sara kommer att utvecklas snabbt. Hon tycker också att Sara har en känsla för språket. Hon placerar Sara i delkurs 4. Sabina bedömer att texten har en hög språklig nivå med välformulerade ord och att strukturen är tydlig. Hon placerar Sara i delkurs 4 men om läraren vill ge henne mer tid att gå igenom fler moment kan hon placeras i delkurs 3.

Nedan presenteras en sammanställning av informanternas placering av eleverna. Siffrorna inom parentes visar att informanten valde mellan två delkurser i sin bedömning. Medel (I) är den genomsnittliga delkursplaceringen av respektive informant och Medel (E) visar den genomsnittliga delkursplaceringen per elev.

*Tabell 3. Informanternas delkursplacering utifrån elevtexterna*

	Sofie	Christina	Laura	Ann-Marie	Sabina	Medel (E)
Ali	1	1	2	1	1	<b>1.2</b>
Hassan	1 (2)	4	3	2 (3)	4	<b>2.8</b>
Eva	3 (2)	3	4	4 (3)	4 (Gy)	<b>3.6</b>
Sara	2	4	4 (3)	4	4 (3)	<b>3.6</b>
Medel (I)	<b>1.75</b>	<b>2.4</b>	<b>3.25</b>	<b>2.75</b>	<b>3.25</b>	

I tabell 3 kan utläsas att fyra informanter är eniga om att placera Ali i delkurs 1 medan Laura placerar honom i delkurs 2. Bristerna i texten enligt informanterna är allt från meningsbyggnadsfel, litet ordförråd och ojämn verbhantering. Två av informanterna tycker till och med att Alis språknivå passar för sfi. Hassans text visar sig tvärtom vara den text som informanterna är mest oeniga om. Han placeras i samtliga delkurser och där Christina och Sabina placerar honom i delkurs 4. De

flesta informanter anser att eleven har en del grammatiska brister som behöver vidareutvecklas, men det som imponerar på flera av dem är Hassans idiomatiska uttryck som enligt informanterna är välutvecklade.

Eva placeras övervägande i delkurs 4. Flera av informanterna gillar hennes utvecklade formuleringar. Däremot reagerar de inte samstämmigt på Evas stundtals grammatiska brister. Christina tycker att de grammatiska misstagen påverkar textens kvalitet negativt, medan Sabina menar att det inte alls stör, utan rekommenderar Eva en prövning till gymnasial nivå. Slutligen när det gäller Sara, placerar fyra informanter henne i delkurs 4 medan Sofie är mer kritisk och placerar henne i delkurs 2. Samtidigt ska tilläggas att både Laura och Sabina valde mellan delkurs 3 och 4. Samtliga informanter tycker att Sara har ett utvecklat språk med en bra struktur. Sofie och Laura resonerar lika, att Sara visar en hög språklig nivå men gör samtidigt en del grammatiska misstag. Placeringen skiljer sig dock där Sofie placerar henne i delkurs 2 och Laura i delkurs 4, vilket är en stor skillnad. Gällande den genomsnittliga delkursplaceringen per elev (Medel E) blir det tydligt att Alis text med 1.2 placerades lägst medan Eva och Saras texter imponerade på informanterna och delkursplacerades med ett genomsnitt på 3.6. För att också visa ett kvantitativt mått på informanternas placering går det att utläsa från samma tabell att Sofie var hårdast i sin bedömning med en genomsnittlig delkursplacering på 1.75 medan Laura och Sabina hade de mest generösa placeringarna med ett genomsnitt på 3.25 (Medel I).

#### **6.4. Bedömning av elevtexter utifrån PT**

I tabellerna nedan presenteras vilken nivå eleverna processar på utifrån PT. I tabell 4 räcker det att eleven endast presenterar en förekomst för att nivån ska anses som processad, förutsatt att det finns kontrasterande exempel gällande morfologi (se avsnitt 4.1). I tabell 5 behöver inläraren göra rätt i minst 50 % av förekomsterna i texten medan tabell 6 har en lägstanivå på 80 %. (+) betyder att nivån är processad. (–) betyder att nivån inte är processad. Tom ruta betyder att det inte finns någon förekomst av de eftersökta konstruktionerna, vilket varken bekräftar eller dementerar att eleven kan processa på den nivån (Pienemann & Kessler 2011:94f).

Ett frågetecken innebär att antal konstruktioner är för få för att kunna uttala sig om nivån är automatiserad eller inte. Gränsen för att en nivå ska betraktas som automatiserad är i föreliggande studie 10 korrekta morfologiska konstruktioner samt 8 syntaktiska (se avsnitt 5.6.2). MORF står för morfologi och SYN för syntax. Under tabellerna beskrivs analysen för varje elev. Se frekvenserna av varje konstruktion i tabell 7 och 8 i nästa avsnitt.

Tabell 4. Emergence criterion

PT-nivå	2		3		4		5
Elever	MORF	SYN	MORF	SYN	MORF	SYN	SYN
Ali	+	+	+			+	
Hassan	+	+	+	+	–	+	
Eva	+	+	+		+	+	–
Sara	+	+	+		–	+	+

Tabell 5. 50-procentsnivån

PT-nivå	2		3		4		5
Elever	MORF	SYN	MORF	SYN	MORF	SYN	SYN
Ali	+	?	?			?	
Hassan	+	+	+	?	–	?	
Eva	+	+	+		?	+	–
Sara	+	+	+		–	+	?

Tabell 6. 80-procentsnivån

PT-nivå	2		3		4		5
Elever	MORF	SYN	MORF	SYN	MORF	SYN	SYN
Ali	–	?	?			?	
Hassan	+	+	+	?	–	?	
Eva	+	+	+		?	+	–
Sara	+	+	+		–	+	?

#### Text 1, Ali

Ali visar i texten att han kan processa morfologiskt *inom* fraserna (attributiv kongruens, nivå 3) och detta kan bekräftas genom att det finns kontrasterande exempel *liten by/mina kontakter*. Därför kan man säga att det inte är några oanalyserade helfraser som lärts in (Eklund Heinonen 2009:75f). Däremot går det inte utifrån texten säga om han behärskar predikativ kongruens, vilket är den högsta

morfologiska nivån, eftersom det inte förekommer några exempel i texten. Gällande syntax uppvisar han inverterade satser med framförställt adverb. Det betyder att nivå 4 är processad. Ali skriver dessa konstruktioner korrekt vid fem tillfällen och de tre andra är inkorrekta, så det går inte uttala sig om det finns en systematik i användningen av dessa konstruktioner även om det finns 63 % korrekta strukturer (se tabell 8). Eleven visar vidare inget exempel på negation i bisats så det går inte att säga om nivå 5 är processad. Han skriver *en* huvudsats med en efterföljande bisats på ett korrekt sätt (första meningen, se bilaga 3) men eftersom det inte finns en negation går det inte att utläsa om Ali kan processa mellan satser eftersom bisatser också har en rak ordföljd. Sedan missar han att skriva både verb och subjekt ibland, vilket gör att det ibland blir svårt att avgöra om en nivå är processad eller inte utifrån dessa konstruktioner.

#### *Text 2, Hassan*

Hassan använder rätt predikativ kongruens vid endast ett tillfälle: *jag är tacksam*. Detta bekräftar inte att han processar morfologiskt på nivå 4 eftersom det enda andra exemplet inte stämmer: *jag är klart med kurserna*. Det finns med andra ord inga rätt utförda kontrasterande exempel. Däremot finns det 15 konstruktioner (se tabell 7) där Hassan processar morfologiskt på nivå 3 såsom *mitt liv* och *mina arbetskamrater*. Detta är tecken på att dessa strukturer är automatiserade. På nivå 4 (syntax) uppvisar Hassan tre korrekta strukturer: *i bilen lyssnar jag, därför valde jag* och *då kommer de*, vilket betyder att han har börjat processa denna nivå. Det går däremot inte uttala sig om någon systematisk användning av korrekt inversion eftersom det bara rör sig om tre exempel. Det finns slutligen inget i texten som visar att han processar på nivå 5.

#### *Text 3, Eva*

Eva visar exempel på predikativ kongruens *blev jag erbjuden* vilket betyder att hon processar på nivå 4 och det är den högsta morfologiska nivån. Fastän hälften av exemplen är rätt går det inte fastställa att det finns en systematik i användningen. Anledningen är (likt hos Hassan) att det är för få exempel och risken är att det kan röra sig om inlärd helfraser (Eklund Heinonen 2009:77). Vid tre tillfällen visar Eva

att hon inte processar syntaktiskt på nivå 5 eftersom negationen kommer på fel plats i en bisats: *insåg att det är inte jobb för mig, tyckte att jag kommer aldrig lära mig och att jag uttalar inte många ord bra*. I övrigt binder hon ihop flera meningar med hjälp av framförställda adverb. Dessa tematiska bindningar skapar ett sammanhang i texten: *Jag kom till Sverige 2008. Därefter födde jag mina två pojkar (2009, 2010). Under dom år har jag bara lyssnat på svenska*.

#### *Text 4, Sara*

Sara visar inte fullt ut att hon processar på nivå 4 morfologiskt även om hon generellt har en hög språknivå med bland annat komplicerade textbindningar. Det finns bara två exempel på predikativ kongruens men det finns inga kontrasterande exempel. De konstruktioner hon producerar är: *Min utbildning (Bachelor) är medie- och kommunikationsvetenskap och kaféet är alltid jätteroligt*. Syntaktiskt processar hon på nivå 4 där samtliga tio exempel från texten är rätt konstruerade. I detta exempel visar hon att strukturen är automatiserad (se Saras samtliga konstruktioner i avsnitt 5.6.2). Hon visar samtidigt i texten ett syntaktiskt exempel på nivå 5 *att jag kanske skulle vilja*, (att satsadverbet kommer före det finita verbet i en bisats). Detta innebär att hon har börjat processa på den nivån enligt emergence criterion (Pienemann & Kessler 2011:94f; Håkansson 2013:152). Hon producerar ytterligare ett exempel på nivå 5 men där kommer satsadverbet *efter* det finita verbet i bisatsen: *eftersom jag spenderade inte*. Med bara en korrekt och en felaktig konstruktion är det för få belegg för att dra några slutsatser om en automatisering av nivån.

Sammanfattningsvis enligt emergence criterion processar tre av fyra elever på nivå 3 morfologiskt (Eva processar på nivå fyra) och tre av fyra processar på nivå 4 syntaktiskt (Sara processar på nivå 5). Detta säger inget om hur väl de behärskar de olika konstruktionerna utan bara att de har börjat processa på de olika nivåerna. Enligt 50-procentskriteriet går det inte dra någon slutsats att Ali visar någon systematik i användningen på varken nivå 2 eller 3 morfologiskt, inte heller på nivå 4 syntaktiskt. Samma slutsats gäller även för Hassan på nivå 4 syntaktiskt (se tabell 5). Eva och Sara uppvisar båda tillräckligt många konstruktioner för att säga att de är automatiserade på nivå 3 morfologiskt och nivå 4 syntaktiskt. Enligt 80-procentskriteriet har det inte skett några förändringar som säkert går att uttala sig



om. Därför är det ingen skillnad från kriteriet ovan. Nedan redogör jag för de skillnader jag har hittat utifrån PT och jämför därefter med informanternas bedömning.

### 6.5. Jämförelseanalys mellan informanternas bedömning och PT

I tabell 7 och 8 presenteras från elevtexterna antal korrekta (+) och ej korrekta (–) strukturer utifrån PT:s hierarkiska nivåer. Tom ruta innebär ingen förekomst och % står för procentuellt korrekta strukturer. Ett frågetecken efter en siffra innebär att det är för få konstruktioner för att man ska kunna se en systematik i användningen.

Tabell 7. Antal korrekta och ej korrekta morfologiska strukturer utifrån elevtexterna

	MORFOLOGI								
	Nivå 2 Korrekt verbform <i>Studerar</i>			Nivå 3 Attributiv kongruens <i>Mina leder</i> Korrekt verbfras <i>Jag kan klara mig</i>			Nivå 4 Predikativ kongruens <i>Jag är tacksam</i>		
	+	–	%	+	–	%	+	–	%
Ali	11	3	79	9?	1	90			
Hassan	14	1	93	15		100	1*	1	
Eva	27	1	96	12		100	3?	3?	50
Sara	38	10	79	20	7	66	2*		

\* Ej processad nivå eftersom det inte finns kontrasterande förekomster

Tabell 8. Antal korrekta och ej korrekta syntaktiska strukturer utifrån elevtexterna

	SYNTAX											
	Nivå 2. Kanonisk (rak) ordföljd <i>Jag kör</i>			Nivå 3. ADV + subjekt <u>före</u> verb <i>Nu jag ser</i>			Nivå 4. ADV + subjekt efter verb <i>Nu ser jag</i>			Nivå 5. Negation före verb i bisats <i>ifall hon inte vill</i>		
	+	–	%	+	–	%	+	–	%	+	–	%
Ali	8		100				5?	3?	63			
Hassan	14	2	88	1?		100	3?		100			
Eva	24	2	92				15	1	94		3?	0
Sara	21		100				10		100	1?	1?	50

Ali placerades lägst av informanterna men enligt PT var det inte lika tydligt, där Ali utifrån texten processar på nivå 3 morfologiskt (samma nivå som Hassan och Sara, se tabell 7) och nivå 4 syntaktiskt (samma nivå som Hassan och Eva, se tabell 8). Däremot visar Ali en större osäkerhet syntaktiskt på nivå 4 där tre konstruktioner av fem är inkorrekta även om det hade behövts ett större antal för att kunna dra säkra slutsatser. Hassans text placerades i samtliga delkurser av informanterna och det speglar lite av analysen utifrån PT. Morfologiskt är han på samma nivå som Ali och Sara där han producerar 15 korrekta exempel från texten (attributiv kongruens och korrekt verbfras). Samtidigt är det många meningar som syntaktiskt inte når upp högre än till nivå 2. Hassan producerar endast tre exempel på nivå 4 även om de tre är korrekta. På den nivån producerar Eva 15 exempel och Sara 12 exempel med hög korrekthet, vilket påvisar en systematik i användningen vilket inte går säga om Hassans exempel.

Eva och Sara placerades högst i genomsnitt av informanterna (se tabell 3, Medel E) och det visar även PT. Eva är den enda som processar morfologiskt på nivå 4 (predikativ kongruens) och Sara processar ensam på nivå 5. Samtidigt var flera informanter lite osäkra på vilken delkurs Sara skulle placeras i och valde mellan två delkurser. En informant placerade henne i delkurs 2 och i samband med analysen sa hon bland annat att Sara hade problem med verbböjningen. Enligt PT finns det också signaler som pekar på att Sara inte har kommit lika långt i sin grammatiska språkutveckling som Eva. Det går t.ex. att utläsa från tabellen ovan att Sara har 10 inkorrekta exempel på verbformerna på nivå 2. Där gör Eva bara ett misstag av 28 förekomster. Vidare når Sara bara morfologiskt upp till nivå 3 medan Eva processar på nivå 4. Även om Sara ger ett korrekt exempel på en rätt placerad negation i en bisats ”att jag kanske skulle vilja” (syntax, nivå 5) producerar hon bara detta vid ett tillfälle. Det andra exemplet är felkonstruerat ”eftersom jag spenderade inte”.

Sammantaget finns det vissa mönster mellan informanternas placering av eleverna och med analysen utifrån PT som stämmer överens. Samtidigt är det vissa elever som producerar få konstruktioner och detta gör att det blir svårt att avgöra om dessa konstruktioner används systematiskt eller om det bara rör sig om inlärd helfraser (Eklund Heinonen 2009:78).

## 7. Diskussion

I detta kapitel problematiseras och diskuteras de olika delarna ur studien. Inledningsvis redogörs för bedömningsprocessen i de olika skolorna och i samma avsnitt diskuteras förkunskapskrav i olika skolformer. Därefter behandlas informanternas bedömning av elevtexterna. Sedan diskuteras informanternas analys och delkursplacering av samma elevtexter. Vidare diskuteras informanternas bedömning i relation till analysen utifrån PT. Kapitlet avslutas med framtida forskning.

### 7.1. Bedömning i olika skolor

Som resultatet visar, skiljer det sig en del mellan de olika skolorna när elevers språkkunskaper bedöms och eleverna sedan placeras i en delkurs. Även om varje kommun styrs oberoende av varandra, sker det ofta att elever byter kommun om de t.ex. flyttar. Om bedömningen skiljer sig mycket mellan olika kommuner blir det ingen likvärdig bedömning sett till hela landet, vilket kan göra att det blir mer förmånligt att studera i en viss kommun. Utifrån egen erfarenhet har det hänt att elever uppvisar godkänt betyg i en delkurs i Gruv men att nivån på den skriftliga färdigheten inte stämmer överens med betyget. Då har det visat sig att det räcker att eleven är godkänd i tre av fyra språkfärdigheter (tala, läsa, höra) i den skola hen arbetar på och den skriftliga förmågan är inte godkänd.

Utifrån studiens resultat, bedöms endast den skriftliga förmågan i en av skolorna. I en annan skola bedöms både läs- och skrivförmågan, medan samtliga förmågor bedöms i en annan skola. Det är rimligt att anta att tillförlitligheten i bedömningen sjunker när endast en eller två förmågor tas med och risken för felbedömningar ökar. Detta bekräftas bland annat av informanten Sofie som säger att hon har behövt omplacera vissa elever eftersom deras språkliga kunskapsnivå inte har stämt med den delkurs de har börjat på. Så länge inte Skolverket bestämmer riktlinjer för hur en bedömning ska genomföras i samband med när elever börjar i Gruv, kommer det alltid att vara upp till varje utbildningsanordnare för hur detta ska gå till. I styrdokumentet finns inget nämnt och vad gäller den grammatiska bedömningen

finns det kritik gällande den vaga beskrivningen om vad som krävs för ett godkänt betyg (Flyman Mattsson 2013; Skolverket 2017a). Christina, en av informanterna, efterfrågar ett centralt bedömningsverktyg eftersom hon upplever att olika kollegor bedömer elevers texter på så olika nivåer. Det är tydligt att det finns ett behov av tydliga nationella regler från Skolverket av vad som ska bedömas på de olika delkurserna och hur den grammatiska progressionen ska se ut. Som nämnts tidigare finns ett bedömningsstöd att använda sig av i Gruv som är utarbetat av Skolverket men det är bara avsett för att användas när eleven är i slutet av utbildningen (Skolverket u.å.). Jag hade önskat att det även hade funnits ett liknande material för elever som ska börja utbildningen för att få en likvärdig värdemätare över hela landet, så att elevers språkliga kunskapsnivå bättre skulle matchas med utbildningens innehåll. Flyman Mattsson (2013) visar också i sin pilotstudie att flera läroböcker inom sfi inte följer inlärares språkliga progression. Regeringen har satsat en hel del inom sfi vad gäller ökad kompetens för lärarna, kvalitetssäkring med nationella prov m.m. men det finns inget fokus på språklig progression vad gäller grammatiska färdigheter. Samma sak gäller för elever som ska gå vidare i systemet och ska läsa i Gruv (ibid.).

Vidare är det intressant vilka skillnader det finns mellan olika skolor på hur bedömningen utförs. Ofta görs bedömningen av de lärare som håller i utbildningen eller så sköter en SYV på kommunen det. Här kan man fråga sig om en SYV har den pedagogiska kunskapen? Det ingår i vilket fall inte i deras utbildning att bedöma elevers språkliga nivå. Bedömningen kan också ske av ett externt företag som bedömer elevernas texter. Alla dessa alternativ har de olika informanterna uppgett att de använder sig av. Två informanter, Sofie och Christina, har uttryckligen sagt att de skulle kunna tänka sig att låta ett externt utbildningsföretag med utbildade provkonstruktörer sköta intesten och bedömningen av dem. Christina själv har suttit i en referensgrupp för provutprovning och hon menar att det är ett för stort jobb för enskilda skolor att konstruera test och bedömningsmallar. Christina säger: ”Ingen lärare vill gärna sitta och göra egna prov om de kan slippa”. Hon säger också att detta bedömnings sätt fungerar bra i ämnena engelska och svenska på den skola hon arbetar på.

Sedan fungerar delkurs 1 på lite olika sätt. På en skola har den knappt någon funktion alls utan de allra flesta elever som ansöker placeras i delkurs 2, medan delkurs 1 på en annan skola är den delkurs där merparten hamnar. I kommentarmaterialet till kursplanen i SVA ges ingen information om de olika delkursernas funktion mer än att både delkurs 1 och 2 är mindre omfattande i det centrala innehållet jämfört med delkurs 3 och 4. Anledningen till det är att eleven ska få mer tid till att utveckla grunderna i svenska (Skolverket 2020:4). Däremot framgår det inte vad som konkret menas med *grunderna*. Ann-Marie, en av informanterna, menar att elever ska behärska grundläggande grammatik när de börjar i Gruv och hon nämner bland annat grundläggande ordföljd, huvudsats och tempus. Är det bland annat dessa grunder som Skolverket syftar på att elever ska lära sig i Gruv? Det är som sagt oklart vad som åsyftas i styrdokumentet. Laura, en annan av informanterna, menar att delkurs 1 bara är till för de elever som uttryckligen har stora brister i språket och har en långsam progression. Min fråga är då om dessa elever har förmågan att *tillgodogöra sig utbildningen* som Skollagen säger att elever ska kunna för att bli antagna till Gruv (SFS 2020:446).

Det är förståeligt att elever som har byggt upp en bra grund i svenska redan innan Gruv (individerna kanske har läst på egen hand eller har fått möjlighet att kommunicera mycket på svenska), ska kunna placeras i en högre delkurs eller till och med kunna genomföra en prövning för att gå vidare i utbildningssystemet (se avsnitt 2.1.2). Samtidigt finns det elever som enligt egen erfarenhet inte alls har kommit lika långt i sin språkutveckling och för dem är det en utmaning att få ett godkänt betyg i Gruv. Detta tas också upp i KLIVA-utredningen som skriver att utbildningsanordnare i kommuner ska se till att elever med bristande kunskaper i svenska språket ska kunna fullfölja utbildningen (2020:551). Det föreslås också i samma utredning att ett material ska tas fram som synliggör inlärares språkliga progression i både sfi och i Gruv. Däremot nämns inte vilken forskning detta material ska baseras på (2020:381f). Två informanter i föreliggande studie reagerade när de fick läsa Alis text, där språket stundtals hade stora brister (se bilaga 3). De trodde att eleven fortfarande studerade på sfi-nivå. Detta är ett bra exempel på en elev som enligt min uppfattning dels inte borde ha fått ett godkänt betyg på sfi D-

nivå och dels inte ha antagits till Gruv. Mer om informanternas bedömning redogörs i avsnitt 7.2.

Det är intressant att det skiljer sig så mycket mellan Gruv och andra skolformer vad gäller förkunskapskrav. Som nämnts i avsnitt 3.2.1 måste elever från årskurs 9 uppvisa godkänt betyg i minst 8 ämnen för att kunna läsa på gymnasiet men inom komvux på gymnasial nivå får huvudmannen inte sätta upp några betygskrav alls och det är likadant i Gruv där utbildningsanordnarna, enligt Skollagen 20 kap. 20 §, ska möta upp och anpassa utbildningen till varje elev (SFS 2020:446). Har inte elever rätt studieförutsättningar ska skolan erbjuda de utbildningsinsatser som krävs. Att använda sig av förkunskapskrav är inte tillåtet (KLIVA-utredningen 2020:550). Att så många av kommunerna ändå sätter upp förkunskapskrav i form av ett D-betyg på sfi är inte oväntat. Den enkla förklaringen är att det krävs att elever har nått en viss språklig kunskapsnivå för att de ska kunna processa den information som ges under utbildningen. Att t.ex. planera och skriva en berättande text på ca 400 ord och sedan analysera texttypiska drag i texten (problem, upplösning m.m.) finns med som moment i delkurs 1. Detta är nästintill en omöjlig uppgift för elever som bara kan producera enkla huvudsatser med bristfällig textbindning. Detta kan relateras till PT:s hierarkiska modell, att inlärare måste ha processat ett visst stadium för att språket ska kunna fortsätta utvecklas (Pienemann 1998). Det är samtidigt intressant att förkunskapskravet skiljer sig beroende på om eleven kommer från sfi från samma kommun och ansöker till Gruv (godkänt D-betyg från sfi krävs) eller om eleven kommer från en annan kommun eller har tagit en längre paus från studierna (kan räcka med ett godkänt C-betyg från sfi).

## **7.2. Vad bedömer informanterna i en text?**

Samtliga informanter uppgav att både grammatik och innehåll är viktigt när de bedömer en text. Detta kom inte som en överraskning eftersom det är dessa delar lärare oftast utgår ifrån. PT nämns inte uttryckligen av någon av informanterna men uttryck som ”ordföljd”, ”bisatser”, ”placering av adverbial”, och ”behärskar plural” förekommer hos flera av informanterna i samband med deras bedömning. Sofie och Christina betonade oftare grammatikens betydelse i analysen medan Sabina inte

tyckte att de grammatiska fel som eleverna gjorde, störde texten nämnvärt. Gällande Hassans text uttryckte sig Sofie att innehållet ibland kan vara utvecklat, samtidigt som grammatiken brister. Liknande resultat framkom i Arntzen och Håkanssons norska studie där syftet var att kartlägga elevers andraspråksutveckling över tid (2019:274). Författarna menade att en inlärares kommunikationsfärdigheter (i både tal och skrift) ibland kan vara goda, samtidigt som den grammatiska kompetensen är begränsad. Denna obalans i språknivån märker jag som lärare väldigt ofta hos elever som har varit i Sverige i flera år. Den pragmatiska kompetensen är hög (ofta med ett informellt språk innehållande en hel del slangord) samtidigt som den grammatiska kompetensen är underutvecklad. Det är givetvis frustrerande för eleven när skillnaden mellan kompetenserna är så påfallande och det är svårt, enligt egen erfarenhet, att placera dem i rätt klasser eftersom språkförmågorna skiljer sig åt så mycket.

En fråga man kan ställa sig är om dessa elever med brister i skriftliga färdigheter ändå ska godkännas eftersom de ändå kan "arbeta och verka i samhället" som är vuxenutbildningens huvuduppdrag (Skolverket 2017b:1). Utan att fördjupa mig i denna diskussion kan jag ändå kort nämna att lärare endast ska utgå ifrån elevers språkliga kunskaper när de bedöms men det finns också ett politiskt tryck från kommuner att elever snabbt ska få betyg i sfi och Gruv med syfte att komma ut och arbeta. Den statliga KLIVA-utredningen (2020:550) ska bland annat utreda om genomströmningen (den tid det tar för eleven att bli godkänd i sfi och Gruv) kan påskyndas om den garanterade undervisningstiden förlängs på speciellt A och B-nivå inom sfi. Det är en god tanke att ge mer tid till de elever som är i början av sin språkinläring men det som är viktigt att komma ihåg är att språkutveckling kräver tid även för dem som har kommit lite längre i sin språkutveckling. Att t.ex. läsa Gruv på 100 % (motsvarar 8 timmars studier per dag) tar endast 35 veckor och det ska motsvara grundskolans 3 år på högstadiet. Även om inlärare kan ha hjälp av enstaka strukturer från förstaspråket, behöver de bygga upp ett helt nytt system av grammatiska processer för målspråket (Eklund Heinonen 2009:38).

Många elever deltar också i Arbetsförmedlingens (AF) etableringsprogram där syftet är att så snabbt som möjligt få en egen försörjning. De får ekonomisk ersättning från Försäkringskassan men villkoret är att de är sysselsatta på heltid med

antingen studier eller studier plus arbete (Arbetsförmedlingen u.å.). Det görs ingen skillnad på om eleven har en kortare skolbakgrund från sitt hemland. Då är det lätt att förstå vilka utmaningar många elever har att klara ett godkänt betyg på Gruv på så kort tid.

Sammantaget har både innehållet och grammatiken en betydelse hos alla informanter för vilken delkurs eleverna hamnade i. Detta visar bland annat att de grammatiska förmågorna inte kan ignoreras i samband med bedömning utan är ett betydelsefullt komplement vid sidan av övriga språkförmågor. Detta resultat stärker grammatikens roll i samband med bedömning där t.ex. PT kan vara *ett* verktyg av flera. Forskning visar dessutom att renodlade grammatiska bedömningsverktyg saknas i skolor och befintliga verktyg är oftast designade till att mäta kommunikativa och pragmatiska färdigheter (Arntzen & Håkansson 2019:274).

### **7.3. Informanternas bedömning och delkursplacering**

Att nästan samtliga informanter placerade Ali i delkurs 1 (förutom Laura som placerade honom i delkurs 2) var kanske inte förvånande eftersom hans språkliga brister var tydliga. Vid ett antal ställen missade han bland annat att skriva subjekt eller verb vilket gör att meningarna blir ofullständiga. Det är möjligt att några av informanterna hade placerat Ali i en högre delkurs om texten hade varit längre. Det hade eventuellt gett utrymme till mer utvecklade meningar i texten. Å andra sidan hade en längre text också kunnat bekräfta Alis stundtals bristfälliga språk. Sabina ger lite ledtrådar om detta när hon säger att det är ett litet underlag för bedömning och att hon skulle vilja ha haft mer information för att få en mer rättvis bild av Alis språknivå där han t.ex. skulle ha kunnat reflektera över en bild med syfte att få mer material att analysera. Detta kan jag instämma i även när Alis text analyserades utifrån PT där fler exempel på grammatiska konstruktioner hade gett ett mer tillförlitligare underlag.

Något som var intressant var att Hassan placerades i samtliga delkurser av informanterna. Hur fem lärare kan bedöma samma text så olika är en högst relevant fråga. Jag har inget svar på detta men är det kanske informanternas tolkning av delkursernas syfte som skiljer sig mer mellan informanterna, än själva bedömningen



av elevtexten? Sofie, som placerade Hassan i delkurs 1, ansåg att han hade ett relativt utvecklat innehåll men att det var de grammatiska bristerna som gjorde att det blev delkurs 1. Sofie sade vidare att Hassan skulle få möjlighet att träna sina grammatiska färdigheter i den delkursen. Som nämnts tidigare (se avsnitt 3.3) är den största skillnaden mellan delkurs 1–2 och delkurs 3–4 att det centrala innehållet är mindre omfattande i de två första (Skolverket 2020:4), men det står inget om att grammatiken ska ha ett större utrymme i delkurs 1–2. Christina och Sabina som placerade Hassan i delkurs 4 tyckte däremot att Hassans skriftliga färdigheter var avancerade. Båda två nämnde hans idiomatiska uttryck som en bidragande del till att han placerades så högt.

En intressant detalj är att Sabina, som ifrågasatte att speciellt akademiker med goda förkunskaper ofta placerades i en för hög delkurs, hade tillsammans med Laura den mest generösa placeringen med ett medeltal på 3.25 (se tabell 3 i avsnitt 6.3). Tre av fyra elevtexter placerades av Sabina i delkurs fyra och en av dem (Evas) ville Sabina eventuellt erbjuda en prövning till gymnasienivå. Det förekommer ibland i undersökningar att informanter säger en sak i intervjun och gör en annan i praktiken och det är en av anledningarna till att jag först valde att fråga informanterna hur de tänker i samband med bedömningen och sedan jämföra med den faktiska bedömningen. Detta höjer validiteten i studien (Denscombe 2016:263, 289).

Både Eva och Sara placerades i en hög delkurs av de flesta informanterna och det var också de elever som hade skrivit längst texter. Mikael Nordenfors (2011) undersökte i sin avhandling, texter skrivna av elever från både mellanstadiet och högstadiet och om det fanns någon koppling mellan ordmängd och betyg (se avsnitt 4.2). Resultatet visade att både långa och korta texter gav höga betyg (Nordenfors 2011:96, 104). I Eklund Heinonens avhandling var det samma tendenser, att det inte förekom någon skillnad i textlängd mellan de elever som fick godkänt och de som fick underkänt i Tisus-testet (2009:117f). Att ordmängden i föreliggande studie spelar in i bedömningen märks däremot hos Sofie som reagerade positivt på att Sara producerade mycket text (408 ord) och hos Sabina som hade önskat en längre och mer utmanande text från Ali (140 ord). Hassan skrev 231 ord och Eva skrev 422 så den genomsnittliga textlängden hos de fyra eleverna var 299 ord. Däremot kan jag inte uttala mig om i vilken omfattning det påverkade bedömningen.

#### 7.4. Textanalys utifrån PT kopplat till informanternas bedömning

Ali placerades i delkurs 1 av samtliga informanter utom en (se tabell 3). Att Ali samtidigt processade förhållandevis högt i PT kan ha flera förklaringar. När man undersöker konstruktioner enligt emergence criterion räcker det med 1–2 konstruktioner för att uttala sig om nivån är processad. Det säger inget om hur väl inläraren behärskar strukturen utan bara att inläraren har börjat processa på en viss nivå. Grammatiska fel kan göras på både lägre nivåer och på den aktuella nivån som processas innan konstruktionerna automatiseras (Pienemann 1998). Därför kan två inlärare som processar på samma nivå komma olika långt i sin automatisering. Detta kan förklara varför t.ex. samtliga elever processar på nivå 4 i syntax (omvänd ordföljd i huvudsatser) även om det finns språkliga skillnader mellan elevernas texter. Det finns kritik mot emergence criterion att 1–2 konstruktioner är för få för att dra några säkra slutsatser om vad inläraren egentligen behärskar. Glahn et al. (2001) använde sig därför i sin studie två ytterligare kriterier (50 % och 80 %) för att kunna se en systematik i användningen. Det är dessa kriterier som jag även använder i föreliggande studie. Eftersom Ali producerade förhållandevis få konstruktioner är det däremot svårt att säga hur väl han behärskar de strukturer han uppvisar. Det som *kan* sägas är att han morfologiskt har börjat processa på nivå 3 men man kan utifrån samma resonemang som ovan inte uttala sig om han behärskar dessa konstruktioner. Det hade, som nämnts tidigare, varit intressant att se en längre text av Ali och jämföra om informanterna hade placerat honom på ett annorlunda sätt och se om han t.ex. fortsatt hade skrivit omvänd ordföljd (syntax nivå 4) på ett korrekt sätt i 63 % av samtliga konstruktioner. Det hade gett ett tillförlitligare resultat jämfört med de fem korrekta strukturer som han uppvisar nu. Ali processade även på nivå 1 med följande konstruktion: *samtidigt plugga sfi*. Detta kallas förenklingar, vilket är vanligt förekommande hos en inlärares interimsspråk och där satser skalas av (Selinker 1972; Abrahamsson & Bergman 2008a). Överfört till PT görs ofta dessa förenklingar på nivå 1 men i andra satser som t.ex. *på jobbet jag mycket kollegor* visar Ali att han processar på nivå 2 morfologiskt eftersom han t.ex. behärskar pluraländelser. Att Ali producerar konstruktioner på nivå 1 visar att han har brister i språket som skiljer sig från de andra eleverna. Detta visar också att det även i Gruv

är möjligt att elever fortfarande skriver enkla förkortade konstruktioner utan böjningar.

Hassan placerades i samtliga delkurser av informanterna. De grammatiska felen som Hassan gör, verkar av vissa informanter ha "överskuggats" av hans alla idiomatiska uttryck. Dessa uttryckssätt visar samtidigt att han överlag känner sig trygg med språket, i alla fall det informella. Idiomatiska uttryck analyseras inte i PT, så när informanten Sabina imponerades av Hassans uttryck som t.ex. *jag försöker att få ihop lite kort dom viktigaste*, när den konstruktionen endast upp till nivå 2 på både morfologi och syntax där rätt verbform (försöker) och rak ordföljd (jag försöker) används som exempel. Det betyder att relativt komplexa uttryck ignoreras från en text när en bedömning endast görs utifrån PT. Det finns en del kritik mot PT (Hammarberg 2013:56) att den endast analyserar morfosyntax och exemplet ovan visar att det finns så mycket mer att analysera i en text än bara grammatiska strukturer. Informanten Laura nämnde att Hassan skrev partikelverb som även finns i Hassans exempel ovan (få ihop). Partikelverb tar, enligt egen erfarenhet, lång tid för elever att behärska men eftersom PT:s modell inte behandlar lexikal kunskap går det inte att analysera partikelverb utifrån den. Många fasta uttryck, som ofta utgörs av partikelverb, är dock viktiga för inlärare och kan med fördel läras in parallellt med övriga ord, t.ex. uttrycket *hålla med*.

Både Eva och Sara placerades i en hög delkurs av de flesta informanter och detta överensstämmer med PT där både Sara och Eva uppvisar systematisk användning av konstruktioner i både morfologi (nivå 3) och syntax (nivå 4). Samtidigt fanns det knappt några exempel från nivå 5 utifrån PT. Bisatser används generellt mer sällan i skrift jämfört med huvudsatser och speciellt negerande bisatser (Eklund Heinonen 2009:97). Med andra ord kan texter vara avancerade utan att konstruktioner på nivå 5 finns med. Detta går att se i både Saras och Evas texter. Sara uppvisar ett exempel på nivå 5 men det är ett väldigt osäkert resultat. Vidare visar resultaten från studien att eleverna processar de syntaktiska konstruktionerna tidigare än de morfologiska. Detta är inget ovanligt utan forskning visar att morfologi och syntax ibland utvecklas i olika takt (Håkansson 2013:156). Detta undersöktes bland annat i en studie där finska gymnasieelever jämfördes med svenska högskoleelever. Resultatet visade att de finska eleverna utvecklade predikativ kongruens och

inversion samtidigt medan de svenska eleverna producerade konstruktioner med predikativ innan inversion visade sig i texterna (Rahkonen & Håkansson 2008). Inget av gruppernas resultat stämmer riktigt med resultatet i min studie eftersom de syntaktiska konstruktionerna var så framträdande där samtliga elever processade syntaktiskt på nivå 4 (inversion) medan endast Eva processade morfologiskt (predikativ) på samma nivå (se tabell 4). Det ska dock tilläggas att det var väldigt få förekomster med predikativ kongruens överlag där samtliga elever tillsammans endast hade tio förekomster i de fyra texterna och där Eva stod för sex av dem, så resultatet är inte tillförlitligt med tanke på det.

Likt samtliga informanter i föreliggande studie som inte är några nybörjare i sitt andraspråk, genomfördes en internationell studie av Gisela Håkansson med fyra informanter med finska och spanska som modersmål. Forskaren följde dem under ca två år och registrerade deras språkutveckling utifrån PT med fokus på inversion. Resultatet visade bland annat att antal korrekta inversioner blev färre med tiden. En tänkbar förklaring var att verbet *kommer* var mer gynnsamt för att producera inversioner (Håkansson 1998). Jag gjorde en jämförelse med föreliggande studie och tre exempel med verbet *kommer* innehöll rak ordföljd, medan de andra tre producerades med inversion. Eftersom hälften av konstruktionerna var med rak ordföljd går det inte utifrån studiens elevtexter säga att verbet *kommer* är mer gynnsamt för inversion. Sedan var antalet exempel för få för att överhuvudtaget dra någon slutsats av detta. Ett annat resultat från Håkanssons studie var att samtliga informanter processade syntaktiskt på nivå 4 redan vid första inspelningstillfället. En förklaring var att de redan låg på en hög grammatisk kunskapsnivå redan innan studien (1998). Eleverna i denna studie var, som nämnts tidigare, heller inga nybörjare i svenska och Sara som bara hade studerat två månader i Sverige hade likt informanterna i Håkanssons studie studerat svenska i sitt hemland. Sara hade studerat svenska i tre år innan hon kom till Sverige. Att samtliga informanter hade kommunicerat på svenska en längre tid kan vara en förklaring till varför de alla processade på nivå 4 syntaktiskt trots deras relativt korta tid i sfi och Gruv.

En annan struktur som enligt egen erfarenhet vållar en hel del problem för elever i Gruv är *bestämmdhet* och svenskans bestämmdhet är ovanlig bland världens språk (Källström 2012:57). Trots det befinner sig denna konstruktion bara på nivå 2 i PT:s

modell. Därför går det inte att säga att en struktur är svårare att lära sig bara för att den ligger högre upp i nivåerna. De hierarkiska nivåerna visar bara i vilken ordning strukturerna processas (Håkansson 2013:152, 160).

Sammanfattningsvis finns det exempel som visar att informanternas bedömning överensstämmer med analysen från PT. Sedan är det många exempel från PT där antal konstruktioner är för få för att dra säkra slutsatser. Detta gör att det inte går att jämföra PT fullt ut med informanternas bedömning av elevtexterna. Resultatet visar också att informanterna inte bara fokuserar på grammatik i texterna utan t.ex. idiomatiska uttryck är något som påverkar bedömningen och därmed placeringen av eleven. Detta visar att PT ska användas tillsammans med kommunikativa och pragmatiska bedömningsverktyg för att få en mer heltäckande bedömning (Arntzen & Håkansson 2019).

## **7.5. Metoddiskussion**

Det är viktigt att den metod som väljs i en studie fungerar ihop med syfte och forskningsfrågor. I detta avsnitt vill jag lyfta fram både styrkor och svagheter i mitt arbete. Inledningsvis fick jag genom intervjuerna utförlig information av informanterna hur bedömning och nivåplacering går till i de olika skolorna. Eftersom jag själv arbetar inom samma skolform som informanterna var det också lätt att diskutera olika begrepp (som t.ex. delkurs och intest) med dem. Detta kan annars vara svårt att förstå för en person som inte arbetar inom samma verksamhet. En annan av styrkorna är att jag, genom intervjuerna, fick noggranna redogörelser för vad informanterna bedömer i en elevtext och jag kunde sedan jämföra deras svar med deras faktiska bedömning av elevtexterna. Detta gav en högre validitet än att bara fråga hur de bedömer. Därmed besvarades forskningsfrågorna 1. Hur genomförs bedömning inom Gruv i fem olika skolor i Sverige? och 2. Hur bedömer ett antal olika lärare samma elevers grammatiska kunskapsnivå och hur påverkar bedömningen i sin tur vilken delkurs eleverna placeras i?

Det som var mer problematiskt var att kunna besvara forskningsfråga 3. Överensstämmer ett antal olika lärares bedömning av elevtexter med PT:s analys av samma texter? I så fall på vilket sätt? Även om analysen gjordes utifrån beprövade

metoder (Eklund Heinonen 2009; Flyman Mattsson & Håkansson 2016), visade det sig att vissa konstruktioner i elevtexterna var för få (i synnerhet Alis och Hassans) för att på ett tillförlitligt sätt kunna se en systematisering i användandet av dem. Det blev då svårt att fullt ut jämföra PT:s analys med informanternas analys av texterna. Studien visar att det hade behövts ett större antal konstruktioner för att på ett tillförlitligt sätt kunna utvärdera PT som instrument. Då hade man också kunnat uttala sig om automatiseringen på de olika nivåerna, vilket inte gick göra utifrån studiens resultat. Att antal konstruktioner var få påverkade troligtvis också att det inte gick att uppvisa några tillförlitliga skillnader mellan de olika kriterierna (50 % och 80 %, se tabell 5 och 6). När det gäller Evas och Saras texter gick det att dra säkrare slutsatser eftersom de producerade fler konstruktioner.

Det är långt ifrån självklart att veta hur många gånger en inlärare behöver producera en korrekt konstruktion i en text för att säga att den är automatiserad och används på ett systematiskt sätt. Detta tar Eklund Heinonen (2009) upp i sin avhandling (se avsnitt 5.6.2) och säger bland annat att man inte bara får titta på den procentuella korrektheten när man ska undersöka systematiken i användningen utan också det totala antalet konstruktioner. Jag instämmer, för om det bara finns 2 konstruktioner i en text och den ena är rätt blir det mycket osäkert att säga att konstruktionen är automatiserad enligt 50-procentskriteriet. Likadant om det är 4 stycken konstruktioner totalt och hälften är rätt. Det som är svårt att avgöra är var man ska dra gränsen för hur många konstruktioner det behövs för att redovisa ett tillförlitligt resultat. Eklund Heinonen bestämde sig för 3 (MORF) respektive 2 (SYN) men eftersom föreliggande studie inte är lika omfattande bestämde jag mig för 10 (MORF) och 8 (SYN) vilket höjer gränsen ordentligt. Anledningen till att morfologi är högre är att det behövs kontrasterande exempel (se 4.1). Detta höjda kriterium gör att man kan med större säkerhet kan uttala sig om att konstruktionen är systematiserad. Även om eleverna troligtvis hade producerat fler relevanta konstruktioner om texterna hade varit längre är det inte helt självklart, utan det beror på om eleven producerar just de utvalda konstruktioner som man eftersöker. I föreliggande studie innehåller Saras text 403 ord och hon producerar 110 konstruktioner totalt. Evas text innehåller 419 ord men producerar bara 91

konstruktioner. Skillnaden är inte stor men det visar att en längre text inte nödvändigtvis behöver innehålla fler konstruktioner.

## **7.6. Framtida forskning**

I vidare studier hade det varit intressant att utöka analysmodellen som används i studien (Flyman Mattsson & Håkansson 2016). B-delen som innehåller automatisering kräver ett större material med fler konstruktioner för att man ska kunna dra tillförlitliga slutsatser av resultatet. Jag hade även velat fördjupa mig i C-delen som handlar om språklig variation och var olika satsdelar placeras i texten. En annan inriktning är att utifrån PT:s modell kartlägga elevers grammatikkunskaper över tid och göra en så kallad *longitudinell* studie. Då skulle man kunna mäta elevers grammatikkunskaper när de börjar på sfi och sedan göra flera upprepade mätningar under utbildningen ända upp till Gruv. Det skulle ge ett tydligt mönster över när de olika stadierna processas under utbildningen. Det finns mycket att utforska om grammatisk bedömning inom vuxenutbildningen men jag hoppas att jag med denna studie har väckt nya tankar som kan leda till fortsatt forskning inom detta fält.

## 8. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman 2008a. Hur ett andraspråk växer fram. I:  
Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.), *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Vällingby: Stockholms universitetsförlag, s. 20–27.
- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman 2008b. Vad är performansanalys? I:  
Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.), *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Vällingby: Stockholms universitetsförlag, s. 35–42.
- Abrahamsson, Niclas 2016. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsförmedlingen u.å. *Etableringsprogrammet*.  
<<https://arbetsformedlingen.se/for-arbetssokande/extra-stod/stod-a-o/etableringsprogrammet>>. Hämtad 26 juli 2021.
- Arntzen, Ragnar & Gisela Håkansson 2019. PT som andrespråkspedagogisk verktøy i barnehage og skole. *Norsk Pedagogisk tidskrift* 4, s. 263–276.
- Bresnan, Joan 1982. *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: Mass.
- Bryman, Alan 2013. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Celce-Murcia, Marianne 2008. Rethinking the role of Communicative Competence in Language Teaching. I: Alcón Soler, Eva & Maria Pilar Safont Jordá (red.), *Intercultural Language Use and Language Learning* Heidelberg: Springer, s. 41–57.
- Denscombe, Martyn 2016. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund Heinonen, Maria 2009. *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Flyman Mattsson, Anna 2013. Språklig progression i läromedel för sfi. I: Rosén, Christina., Per Simfors & Ann-Kari Sundberg (red.), *Språk i undervisning*,



- ASLA:s årsböcker 24. Linköping: ASLA, s. 151–160. < <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A692145&dswid=-3268>>. Hämtad 9 augusti 2021.
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson 2016. *Bedömning av svenska som andraspråk – En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Glahn, Esther, Gisela Håkansson, Björn Hammarberg, Anne Holmen, Anne Hvenekilde & Karen Lund 2001. Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second language acquisition* 23 (3), s. 389–416.
- Hammarberg, Björn 2013. Teoretiska ramar för andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* Lund: Studentlitteratur, s. 27–84.
- Håkansson, Gisela 1998. Modern Times in L2 Swedish. Syntax and morphology in formal and informal acquisition of Swedish. I: Diaz, Lourdes & Carmen Perez (red.), *Views on the Acquisition and the use of a Second Language. EuroSLA 7 Proceedings*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra, s. 39–50.
- Håkansson, Gisela., Manfred Pienemann & Susan Sayehli 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second language research* 18 (3), s. 250–273.
- Håkansson, Gisela 2013. Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 151–167.
- Justesen, Lise & Nanna Mik-Meyer 2011. *Kvalitativa metoder – från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- KLIVA-utredningen 2020. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk (SOU 2020:66)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Källström, Roger 2012. *Svenska i kontrast*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Levelt, Willem, J. M. 1989. *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Nationellt centrum för andraspråksforskning 2013. *Kursplanen i sva inom vuxenutbildningen*. <<https://www.andrasprak.su.se/sfi-vuxenutbildning/styrdokument/kursplanen-i-sva-inom-vuxenutbildningen-1.124246>>. Hämtad 12 februari 2021.
- Nordenfors, Mikael 2011. *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Gisela Håkansson 1999. A unified approach toward the development of Swedish as L2 – A Processability Account. *Studies in second Language Acquisition* 21, s. 383–420.
- Pienemann, Manfred & Jörg-U. Kessler 2011. Research Methodology – How do we know about developmental schedules? I: Pienemann, Manfred & Jörg-U. Kessler (red.), *Studying Processability Theory*. Amsterdam: Johan Benjamins Publishing Company, s. 84–96.
- Rahkonen, Matti & Gisela Håkansson 2008. Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies. I: H-J Kessler (red.), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing, s. 135–161.
- Rehqvist, Gunilla & Gudrun Svensson 2014. *Lära om språk*. Falkenberg: Gleerups.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, s. 209–231.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2020:446. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket u.å. *Bedömningsportalen*. <<https://bp.skolverket.se/web/thv/start>>. Hämtad 8 maj 2021.
- Skolverket 2013. *Validering inom vuxenutbildning – Stödmaterial*. Stockholm: AB Typoform.

Skolverket 2014. *Bedömning och betygsättning inom vuxenutbildningen.*

Stockholm: Danagård LITHO AB.

Skolverket 2017a. *Kursplan i svenska som andraspråk.* Skolverket.

<<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2017/kommunal-vuxenutbildning-pa-grundlaggande-niva.-kursplaner-och-kommentarer---reviderad-2017>>. Hämtad 7 februari 2021.

Skolverket 2017b. *Läroplan för vuxenutbildningen.* Skolverket.

<<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2017/laroplan-for-vuxenutbildningen-reviderad-2017>>. Hämtad 7 februari 2021.

Skolverket 2017c. *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.* Skolverket.

<<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>>. Hämtad 9 juni 2021.

Skolverket 2020. *Kommentarmaterial till kursplanen för svenska som andraspråk – Komvux på grundläggande nivå.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2021a. *Antagning till gymnasieskolan.*

<<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/antagning-till-gymnasieskolan>>. Hämtad 2 maj 2021.

Skolverket 2021b. *Så använder du styrdokumentet inom komvux på grundläggande nivå.* <<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/sa-anvander-du-styrdokumentet-inom-komvux-grundlaggande>>. Hämtad 12 maj 2021.

Skolverket 2021c. *Universitet och högskola.* <<https://utbildningsguiden.skolverket.se/utbildning-for-vuxna/om-utbildning-for-vuxna/universitet-och-hogskola>>. Hämtad 2 maj 2021.

Skolverket 2021d. *En förenklad betygsskala inom delar av komvux.*

<<https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/aktuella-forandringar-inom-kommunal-vuxenutbildning-komvux/komvux-for-starkt-kompetensforsorjning#h-Enforenklaadbetygsskalainomdelaravkomvux>>. Hämtad 22 juni 2021.

Stukát, Staffan 2011. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*.

<[https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god forskningssed.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html)>. Hämtad 14 februari 2021.

## 9. Bilagor

### 9.1. Bilaga 1. Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som SVA-lärare inom grundläggande vuxenutbildning?
2. Vilka rutiner har ni gällande bedömning och hur elever placeras i delkurser?
3. Förekommer nivåtest till de olika delkurserna? I så fall, hur är de utformade? Bedöms alla språkliga förmågor?
4. Hur viktig är bedömningen av de grammatiska förmågorna när en elev ska placeras i en delkurs?
5. Hur viktig är bedömningen av elevers kunskaper om innehållet i kursen? T.ex. kunskap om olika textgenrer, hur en insändare är uppbyggd m.m.
6. Sker sambedömning i samband med när ni placerar elever i delkurser?
7. Skulle du vilja bedöma elevers kunskaper på något annat sätt? Om ja, i så fall på vilket sätt?
8. Sker bedömningen på distans eller på plats i skolan? För- och nackdelar?
9. Är det något annat du vill tillägga gällande bedömning av elever?

## 9.2. Bilaga 2. Skrivuppgift

Hej!

Det är alltid spännande och roligt att träffa nya elever, tycker vi. Vi hoppas att alla kommer att trivas bra på (utbildningsanordnare) och att vi får en trevlig tid tillsammans.

Det skulle vara roligt att veta lite mer om dig och dina förväntningar på kursen. Vi hoppas att du vill svara på vårt brev. Berätta gärna lite om dig själv. Var har du lärt dig svenska? Vad har du för utbildning? Vad arbetade du med i ditt hemland? Har du jobbat i Sverige? Vad har du för planer för framtiden? Vad är ditt mål med den här kursen?

Vi skulle också vilja veta vad som är dina starka och svaga sidor i svenska. Läsförståelse? Hörförståelse? Skriva? Prata? Uttal? Grammatik? Vad behöver du träna speciellt på, tycker du?

Hur gör du för att träna dig i svenska utanför skolan? Läser du tidningar eller böcker? Vad i så fall? Lyssnar du på radio eller tittar på tv? Har du ett bra lexikon? Pratar du mycket svenska utanför skolan?

Det ska bli så intressant att läsa ditt svar på vårt brev.

Många hälsningar  
Lärarna på grundläggande

### 9.3. Bilaga 3. Elevtexter

#### Text 1 (Ali)

*Hej . Här kommer mitt personlig brev där jag ska berätta om mig själv*

*Mitt name är Ali 33 år gammal bor (stad).*

*jag flyttade till Sverige 2012 och jag bodde i (stad) 5 år sen flyttade jag till (stad).*

*I (stad) jobbade jag på en restaurang som pizzabagare samtidigt plugga SFI .*

*jag flyttade till (stad) 2017 sen började jobba som lagerarbetare på ett lager ( babyshop)*

*I mitt hemland bodde jag i en liten by sen flyttad jag till (stad) universitet till pluggning, jag pluggade arkeolog 4,5 år .*

*på jobbet jag mycket kollegor som alla prata svenska , jag kan klara mig , helst faktiskt mitt jobb och mina kontakter hjälpa mig myt, men jag vill att prata akademisk svensk tala och skriva, så jag hittar att börja grund är bästa vägen om man vill börja.*

*MVH*

*Ali*

#### Text 2 (Hassan)

*Hej!*

*Jag har ganska mycket att berätta om mig, men jag försöker att få ihop lite kort dom viktigaste.*

*Om utbildningar,*

*Jag har jobbat som bagare och ceramike,men har jag stor erfarenhet inom bygget också, därför valde jag att börja läsa. Och nångång i framtiden jobba som rörmokare.*

*Jag har jobbat en stor del av mitt liv med djur och jordbruk också för att vi hadde mycket djur hemma och de behövde mat och kärlek.*

*Jag har jobbat mer om sju år i Sverige på samma ställe och har en ( ett ) extra jobb snart fyra år som persoligasistent.*

*Mina planer för framtiden är det att jobba som VVS montör och kanske kan börja*

*bygga min egen sommarstuga vid sjön.*

*Med denna kursen jag hoppas verkligen att kan bli super bra på svenska och matte, sen när jag är klart med kurserna kan börja direkt med yrkeskolan.*

*Jag pratar bara svenska på jobbet och vi har kommit överens med mina arbetskamrater om jag eventuellt använder fel ord eller uttryck, då kommer de att rätta till mig.*

*Jag tycker att denna metoden fungerar jättebra och jag är tacksam för att har hjälpsamma människor runt om kring.*

*Jag läser tidningar dagligen och i bilen lyssnar på radio och svensk musik, gärna dansband.*

*Utanför skolan jag pratar nästan bara svenska för att jag har inte så många vänner hemifrån.*

*Med vänliga hälsningar*

*Hassan*

### **Text 3 (Eva)**

*Hej som ni redan vet jag heter Eva är 38år gamla. Jag är född och uppvuxen i huvudstaden (stad) i (land). Där bodde jag med min mamma och min store bror i 26 år.*

*Efter gymnasiet påbörjade jag högskola som ekonomiassistent då jobbade samtidigt jag på banken. Under kris i landet blev många utan jobb , bland andra jag också. Jag slutade studera på grund av dålig ekonomi och började söka jobb inom alla möjliga branscher.*

*Jag kom till Sverige 2008. Därefter födde jag mina två pojkar (2009, 2010). Under dom år har jag bara lyssnat på svenska och tyckte att jag kommer aldrig lära mig att prata men det blev inte så. 2012 tror jag jag började sfi och jag samtidigt började jobba på en restaurang i nästan ett och halv år. När jag slutade jobba fick jag en kurs över arbetsförmedlingen för att lära mig svenska bättre. Jag hade prakti på en förskolan och insåg att det är inte jobb för mig. Efter många mtsslyckade försök att hitta jobb inom butik, mataffär mm. , blev jag erbjuden på vård och omsorg utbildning. Vilken jag accepterar direkt. Jag alltid tyckte om att hjälpa människor . 2015 blev jag färdigt utbildad undersköterska och gravid med*



*min lilla dotter. Under graviditeten och mammaledighet jobbade jag och därefter fick jag jobb tillsvidare på en demensboende. Jag trivdes där men inte helt och behövde mer utmaningar.*

*Under min utbildning hade jag praktik på en kortisboende och där sökte de personal en och jag fick jobbet. Jag älskar mitt jobb men min rygg och mina leder säger nåt annat tyvärr.*

*Jag försökte en gång med grundläggande men helt enkelt kunde jag inte lägga tid på den eftersom vi skulle flytta och jag skulle övningsköra och barnen och jobb. Det blev för mycket. Nu tycker jag att jag är redo .*

*Jag tycker att jag uttalar inte många ord bra och gramatik är också en liten problem men inte stavning. Läsförståelse är ganska bra. Jag lyssnar på radio , tittar på svenska program utan problem. De olika dialekter är ibland svart att förstå.*

*Mål med den här kursen är att ha behörighet för att studera vidare till medicinsk fötvård. Jag har många kurser redan från min vård och omsorg utbildning, men saknar svenska som andra språk, matte, engelska och datakunskap. Med denna utbildningen kan jag jobba i min egen takt både som anställd eller som egen företag. Det är en lång resa och jag hoppas att jag kommer att klara den .*

*Med vänliga hälsningar Eva*

#### **Text 4 (Sara)**

*Hej!*

*Jag heter Sara och är från (land). Jag har börjat att lära mig svenska i (land) i hösten av 2018 när jag studerade mitt Bachelor där. Sedan kom jag tillbaka till (land) och jag fortsatt att lära mig svenska på mitt universitet i (land). Det fanns ingen grund för att lära mig svenska men jag trodde att det är en roligt språk och jag älskade att gå till min språkkurs med mina vänner och sympatiska lärare. Nu har jag varit i (stad) i 2 månader för att göra mitt Master på (skola) och jag har börjat SFI i september.*

*Min utbildning (Bachelor) är medie och kommunikationsvetenskap. Jag har arbetat med kommunikation flera gånger, men det var alltid en studentjobb eller en praktik.*

*Jag har inte arbetat heltid. Jag har också gjort många andra jobbar men det var*

*inte så relevant för min framtid.*

*I Sverige arbetar jag inte eftersom jag har en stipendium från den (land) regeringen för att studerar här. Ibland skriver jag texter och publicerar dem, och så ganar jag lite pengar också. I framtiden tror jag att jag kanske skulle vilja arbetar som freelancer och undervisa (språk), men också skriver böcker eller texter. I alla fall är det en dröm jag har. Mina mål med den här kursen är att lära mycket mer om människorna här och att prata med dem på svenska, att har en liten "challenge" för mig själv, och att läsa böcker på svenska och förstå Sverige bättre. Jag älskar att lär mig olika språk.*

*I svenska har jag inget problem med att skriver, lyssna eller prata, men jag tänker att jag har ganska många problem med grammatiken. T.ex. bestämt/obestämt artiklar, sin/sitt eller hans/hennes, skriva en bisats; och ibland konjugerar jag verben inte korrekt. Det är kanske mitt eget fel eftersom jag spenderade inte mycket tid att repeterar den svensk grammatik hemma, eftersom när jag började svenska, jag hade inte så mycket motivation och jag visste inte att jag skulle bo i Sverige en dag. Jag vill också förbättra min vokabulär för att blir bättre på läsförståelse och har mer ord för att prata.*

*Varje måndag går jag till ett språkkafé här i (stad) och det älskar jag mycket. Det hjälpa mig att känna mig bättre när jag pratar med okänd personer, och kaféet är alltid jätteroligt. Ibland läser jag lättlästa böcker och jag brukade lyssna på Radio Sweden på lätt svenska.*

*Med vänliga hälsningar*

*Sara*