



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

Logopeders bedömning av textkvalitet

**Susanna Grandin
Marie Lindskog**

**Logopedutbildningen, 2007
Vetenskapligt arbete, 20 poäng**

Handledare: Åsa Wengelin och Eva Wigforss

Sammanfattning

I uppsatsen undersöks hur logopeders bedömning av kvalitet på fritt skriven text. Texterna är skrivna av 15-åriga elever, varav hälften har dokumenterade läs- och skrivsvårigheter och hälften inte har dessa problem.

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur samstämmiga logopederna är i sina bedömningar av textkvalitet och vad de lägger in i sina bedömningar. Resultaten skulle i en framtid kunna bidra till att förbättra den logopediska utredningen av personer med läs- och skrivsvårigheter.

Den forskning som idag finns om textkvalitet, har framför allt sitt upphov i undervisningsväsendet. Forskning kring textkvalitet kopplas ofta till objektiva, kvantitativa mått. Hur logopeders bedömning av textkvalitet är inte tidigare undersökt.

I denna studie är vår tolkning att logopeders, utifrån en fritt skriven text, kan identifiera eleverna med läs- och skrivsvårigheter, samt att textlängden är det objektiva mått som bäst korrelerar med logopedernas helhetsbedömning av texterna. Samstämmigheten mellan logopederna är inte så hög som förväntat och allra lägst är den inom aspekter som rör den språkliga bedömningen av texten.

Nya frågeställningar har väckts under arbetets gång. Viktiga delar i en fortsättning på detta arbete, är att intervjua de logopeders som gör bedömningarna för att få veta hur de tänker när de bedömer en text. Förhoppningsvis kommer ett textbedömningsmaterial för logopeders så småningom att kunna arbetas fram.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund.....	2
2.1. Bedömningsmodeller för textkvalitet	2
2.1.1. Bedömningsmodellen för det nationella provet i svenska	2
2.1.2. The ESL Composition Profile.....	2
2.1.3. IEA.....	2
2.1.4. PISA.....	3
2.1.5. Automatisk textbedömning.....	3
2.2. Bedömningsmodeller som används av logopederna.....	3
2.3. Olika objektiva mått för textkvalitet.....	3
2.3.1. Textlängd (antal bokstäver i sluttext)	4
2.3.2. Antal meningar och antal ord per mening.....	4
2.3.3. Ordlängd och ordvariation	4
2.3.4. Stavning	5
2.3.5. Koherens och kohesion.....	5
2.3.6. Pauseringar och redigeringar	5
2.4. Syfte och frågeställningar	6
3. Metod	8
3.1. Material	8
3.1.1. Textmaterial	8
3.1.2. Vårt val av bedömningsmodellen	8
3.1.3. Bedömningsmaterial	8
3.2. Försökspersoner	10
3.3. Procedur	10
3.4. Statistisk analys.....	10
3.4.1. Bedömningsskillnad mellan grupperna.....	10
3.4.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna	10
3.4.3. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått	10
4. Resultat	12
4.1. Bedömningsskillnad mellan grupperna.....	12
4.1.1. Jämförelse mellan grupperna	12
4.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna	13
4.2.1. Korrelation mellan medelvärden för fråga 1 – 5 och fråga 6.....	14
4.2.2. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga båda grupperna.....	14
4.3. Samstämmigheten mellan logopederna vid bedömning av respektive grupp... 15	
4.3.1. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga grupp 1	15
4.3.2. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga grupp 2.....	16
4.4. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning, specifika aspekter och objektiva mått.....	17
4.4.1. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och specifika aspekter 17	
4.4.2. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått	17
5. Diskussion.....	19
5.1. Resultatdiskussion.....	19
5.1.1. Bedömningsskillnad mellan grupperna.....	19
5.1.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna	19
5.1.3. Samstämmigheten mellan logopederna vid bedömning av respektive grupp	20
5.1.4. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått	21

5.2. Metodöverväganden.....	23
5.3. Sammanfattande slutsats	23
5.4. Avslutning.....	25
Bilaga 1	28
Bilaga 2	30
Bilaga 3	32
Bilaga 4.....	33
Bilaga 5	35
Bilaga 6	36

1. Inledning

I en dyslexiutredning kartläggs en elevs starka och svaga språkliga sidor i relation till elevernas läs- och skrivförmåga. Med utgångspunkt från utredningen föreslås lämpliga åtgärder. Vid uppläggningsen av en dyslexiutredning, använder många logopeders sig av en modell som kallas konsensusmodellen, se bilaga 1. Modellen är ett resultat av ett samråd inom Nätverk/Dyslexilogoped i Stockholm 2003. Enligt modellen ska anamnes och undersökning av språklig förmåga och språklig medvetenhet, läsning och skrivning ingå i den logopediska utredningen. Dessutom ska en del utvecklingsmässiga aspekter observeras och undersökas närmare vid behov. En dyslexiutredning är omfattande och flera språkliga aspekter testas såväl formellt som informellt.

En aspekt som ofta undersöks informellt, är den fria skrivningen. Syftet är att få en allmän bild av hur eleven uttrycker sig i skrift. I Sverige finns dock ingen gemensam modell för logopeders bedömning av text. Därför är det svårt att veta om en och samma text skulle bedömas lika av två olika logopeders. Däremot har samstämmighet mellan olika lärares bedömning av texter bland annat undersökts av Löfqvist (1990):

It would seem as if correlations around .70 would be what can be expected as a measure of agreement between teachers (Löfqvist, 1990, sid 111).

Det finns ingen av oss känd studie gjord på samstämmigheten mellan logopeders bedömning av skriven text.

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur samstämmiga logopederna är vid bedömning av texter skrivna av såväl personer med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter, som personer utan sådana svårigheter. Vi ämnar också närmare studera vilka faktorer de tar hänsyn till. Förhoppningen är att resultaten, efter vidare studier, ska kunna bidra till att förbättra den logopediska utredningen av personer med läs- och skrivsvårigheter.

2. Bakgrund

En del av den forskning som finns idag om textkvalitet, vänder sig till, eller har sitt ursprung i undervisningsväsendet. Hur textkvalitet ska definieras är dock oklart. I en del studier låter forskare innehåll och struktur definiera textkvalitet (McCutchen, 1986). I andra studier definieras textkvalitet utifrån ordval och avsaknad av fel (Spencer & Fitzgerald, 1993). Flera forskare är dock överens om att en god textkvalitet kännetecknas av såväl ämnesmässigt som formellt sammanhang (Witte & Faigley, 1981, McCutchen, 1986, Jafarpur, 1991).

2.1. Bedömningsmodeller för textkvalitet

Det finns flera olika bedömningsmodeller för textkvalitet, som främst skapats för olika forskningsändamål. Dessa är dock i de flesta fall allt för avancerade, eller inriktade på alltför få aspekter, för att vara användbara för klinisk verksamhet. Det förekommer att de är beskrivna i artiklar och rapporter som forskningsinstrument men sällan som forskningsobjekt. Nedan presenteras ett antal för uppsatsen relevanta bedömningsmodeller (eller metoder).

2.1.1. Bedömningsmodellen för det nationella provet i svenska

Skolverkets bedömningsmodell (Skolverket, 2006) är utformad för bedömning av nationella proven i svenska i årskurs 9. I lärarhandledningen (Skolverket, 2006) uppgavs att skrivande är en komplex verksamhet som inte kan beskrivas som summan av en rad lätt mätbara färdigheter. De aspekter som dock anses att en god skribent bör visa upp är kommunikativ kvalitet, innehållslig kvalitet, sammanhang och uppläggning, språklig kvalitet samt skrivregler. Utifrån dessa aspekter har skolverket skapat en bedömningsmodell som anger i vilken grad eleven har uppnått mål för att erhålla ett visst betyg (bedömningskriterierna).

2.1.2. The ESL Composition Profile

ESL Composition Profile är en bedömningsmodell som används flitigt i USA, för bedömning av uppsatser på universitetsnivå. Främst har den använts på utbildningar i engelska som andraspråk. Modellen är uppbyggd så att fem olika aspekter, innehåll, struktur, ordförråd, språkanvändning och skrivregler, bedöms var för sig. I totalbedömningen väger innehåll, struktur och ordförråd tyngre än språkanvändning och skrivregler, eftersom det är textens kommunikativa kvalitet som i första hand undersöks (Read, 2000).

2.1.3. IEA

I Takala (1989) beskrivs en jämförelse som gjorts mellan textbedömare inom ramen för IEA:s (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) verksamhet. Enligt Takala (1989) bedömdes texterna enligt ett schema bestående dels av

helhetsintryck, dels av detaljintryck som innehåll, disposition och stil. De fyra aspekterna utvärderades enligt en 5-gradig poängskala. Resultatet av studien visade att bedömarna i de olika deltagande länderna bedömde i stort sett enligt samma mönster. Enligt Löfqvist (1990) kan en bidragande orsak till den goda samstämmigheten ha varit att bedömarna tränades i att bedöma lika. Provbedömningar gjordes, som sedan diskuterades, innan de i undersökningen ingående bedömningarna gjordes.

2.1.4. PISA

PISA (the Procedures for Incremental Structure Analysis) är ytterligare en textbedömningsmetod med vars hjälp framför allt hierarkisk textstruktur analyseras. Modellens syfte är att via textanalys kartlägga de strategier skribenter använder sig av. Modellen är mycket avancerad och presenteras som ett forskningsinstrument (Sanders & Wijk, 1996).

2.1.5. Automatisk textbedömning

Automatiska textbedömningar har blivit allt mer populära inom skol- och universitetsvärlden. Det finns ett stort antal olika system och utvecklingen går framåt. Dikli (2006) beskriver fyra huvudgrupper av program för automatisk textbedömning, nämligen *Project Essay Grader (PEG)*, *Intelligent Essay Assessor (IEA)*, *E-Rater* och *Criterion* samt *Intellicentric* och *My Access*. I en jämförelse mellan dem har för vart och ett av dessa visat stor samstämmighet mellan datorsystem och när människor bedömer. Metoderna har fördelar som att textbedömningen kan gå fortare än med mänskliga bedömare. Det blir dessutom billigare och risk för orättvisa bedömningar undviks. Naturligtvis har metoderna även nackdelar, som att bedömningsprogrammen bara räknar de fel de är programmerade att räkna, utan att värdera hur betydelsefullt felet är i sitt sammanhang.

2.2. Bedömningsmodeller som används av logoped

Som nämndes i inledningen, finns det i Sverige ingen gemensam bedömningsmodell för textkvalitet. I USA där skrivforskningen kommit längre har poängsystem utvecklats för bedömning av skriven text (Westby & Clauser, 2005). Det finns modeller både för analytiska och holistiska bedömningar. Vid analytisk bedömning strävar man efter att sätta poäng på detaljnivå, såsom till exempel på grammatik, användning av skiljetecken, ordval och struktur. I den holistiska bedömningen ges en bild av vilka problem som finns hos elever med skrivproblem och hur eleven skriver generellt. Logopeder i Sverige arbetar i linje med de amerikanska analytiska modellerna, dock utan att använda poängsystem för bedömning av fritt skriven text.

2.3. Olika objektiva mått för textkvalitet

Det finns en mängd forskning på objektiva mått inom skrivforskningen. Dock ställs de inte alltid i direkt relation till begreppet textkvalitet. Östlund-Stjärnegårdh (2002) har i sin avhandling relaterat betygssättningen till ett antal kvantitativa mått. Avhandlingen är den mest omfattande svenska studien som är gjord på textbedömning. I det följande redovisas några vanliga relevanta objektiva mått för textkvalitet.

2.3.1. Textlängd (antal bokstäver i sluttext)

Ett mått med betydelse för bedömning av textkvalitet är *textlängd* (Jafarpur, 1991). I Östlund-Stjärnegårdhs undersökning (2002) ges längre texter bättre betyg av bedömarna. I en studie av Löfqvist (1990) jämförs bedömningar gjorda av lärare i olika länder. Enligt resultaten kan man lika säkert använda textlängden som bedömningsverktyg, som att använda sig av en lärare som bedömare (Löfqvist, 1990).

Nyström (2002) visar i en undersökning av gymnasisters skrivande att textlängden har betydelse vid betygssättningen för de texter som får lägre betyg. För de texter som får högre betyg, finns andra aspekter som tycks vara viktigare. Således tycks text av viss längd vara nödvändigt, men är inte tillräckligt kriterium för att ett högt betyg ska erhållas (Nyström, 2000). Även Jafarpur (1991) konstaterar att textlängden är nära kopplad till bedömningen av textkvalitet i studien av universitetsstudenter i engelska i Iran. När hela materialet analyseras erhålls en stark korrelation mellan textkvalitet och textlängd. Det är dock för medelgoda och lågpresterande skribenter textlängden har bedömningskiljande betydelse. För avancerade skribenter finns andra objektiva mått, till exempel koherens och kohesion, som har större betydelse (Jafarpur, 1991).

2.3.2. Antal meningar och antal ord per mening

Östlund-Stjärnegårdh (2002) har i sin avhandling undersökt vilken betydelse *antal meningar* och *antal ord per mening* har för textbedömningen. Resultatet visar att antalet meningar har samband med textlängden, och får därför samma koppling som textlängden till bedömningen. Antalet ord per mening ger emellertid en annan bild. De texter som får sämre betyg, har i snitt fler ord per mening. Östlund-Stjärnegårdh (2002) drar slutsatsen att det beror på att några av de lägst bedömda texterna innehåller en stor mängd ”satsradningar”, vilket innebär att skribenten radar upp huvudsatser utan sammanbindande konjunktion eller skiljetecken. Vidare har antalet ord per makrosyntagm beräknats, dvs den minsta syntaktiskt självständiga delen i en text (den mest typiska makrosyntagmen är huvudsatsen), och konstaterats ha samma förhållande till betygssättningen som antal ord per mening.

2.3.3. Ordlängd och ordvariation

Ordlängd är ett annat kvantitativt mått Östlund-Stjärnegårdh (2002) har studerat. De texter som får lägst betyg, har en ordmedellängd på 4,49 bokstäver per ord. De som får medelbetyg har en ordmedellängd på 4,44 bokstäver per ord och den enda text som får riktigt högt betyg har 4,90 bokstäver per ord. Studien visar således inget samband mellan ordmedellängden och betygssättningen.

Östlund-Stjärnegårdh (2002) undersöker också ordvariationens betydelse och använder här ett mått, OVIX, vilket räknas fram genom att antalet olika lexikala ord sätts i förhållande till textens totala antal ord, med kompensation för olika textlängd (Hultman & Westman, 1977 i Östlund-Stjärnegårdh, 2002). OVIX-värdet är marginellt högre för texter med lägst betyg än för texter med högre betyg. Det påvisas således inte något samband mellan ordvariation och textbedömning.

2.3.4. Stavning

För att utröna stavningens betydelse manipulerade Östlund-Stjärnegårdh (2002) en text genom att samtliga stavfel togs bort. I resultatet visas att texten fick högre betyg av fler bedömare efter justeringen. Turner (2005) låter 85 studenter läsa en broschyr, som justerats så att den dels gavs utan stavfel, dels med olika många inplanterade stavfel. Efter läsning fick studenterna svara på frågor om sin uppfattning av texten. Resultatet visar att stavfel försämrar förtroendet för det företag som givit ut broschyren (Turner, 2005).

2.3.5. Koherens och kohesion

Koherens och kohesion är två begrepp som flera forskare sätter i samband med textkvalitet. Witte & Faigley (1981) definierar kohesion som de bindningar som håller ihop en text, medan koherens definieras som de underliggande semantiska relationer som gör att en text kan bli förstådd. Typ och mängd av bindningar tycks visa skribentens uttrycksförmåga och därmed påverka textstrukturen, samtidigt som stort antal bindningar inte självklart höjer kvaliteten på texten. Spencer & Fitzgerald (1993) menar att det är alltför oklart vad begreppen koherens och kohesion egentligen står för och har i sina litteraturstudier till exempel funnit 27 definitioner för begreppet koherens varav bara en del av definitionerna var samstämmiga.

Spencer & Fitzgerald (1993) söker i sin studie validitet mellan tre olika begrepp för textkvalitet, *struktur*, *koherens* och *kvalitet*. De undersöker hur bra begreppen fungerar i textkvalitetsbedömning, genom att dels låta bedömare läsa och bedöma texter utifrån dessa tre begrepp, dels kvantifiera förekomsten i texterna och sedan korrelera resultaten från de två bedömningarna. Resultatet visar då att det finns god validitet mellan läsarbetyg och struktur. Det finns däremot en svag validitet mellan läsarbetyg och koherens och validiteten för begreppet kvalitet är dålig.

Jafarpurs (1991) tidigare nämnda studie undersöker sambandet mellan helhetsbedömning av texter och kohesiva särdrag. Resultatet visar att antal och typ av bindningar ger användbara kvantitativa mått vid bedömning av avancerade skribenters texter. Vid bedömning av medelgoda och lågpresterande skribenter har emellertid textlängden större bedömningsskiljande betydelse.

2.3.6. Pauseringar och redigeringar

Ransdell & Levy (1994) undersöker hur skrivverktyg, genre och mottagare påverkar textkvalitet, syntaktisk komplexitet samt typ av och antal redigeringar. De visar att kvaliteten på texten som helhet inte påverkas av de redigeringar som gjordes.

Vidare har Wengelin (2007) undersökt vilken effekt stavningsproblem har på pauser och redigeringar hos personer med dyslexi. En jämförelse har gjorts mellan vuxna personer med dyslexi och personer utan dessa problem vad gäller pauseringar och redigeringar i deras texter. Resultatet visar att personer med dyslexi gör fler pauser i alla kontexter. Per-

soner med dyslexi har också fler ordrelaterade pauser i relation till andra pauser. Med ordrelaterade pauser menas alla pauser inom och mellan ord inom en mening. Dessa resultat anses vara en stark indikation på att personer med dyslexi arbetar ansträngt på ordnivå (Wengelin, 2007).

Wengelin (2007) har också undersökt antalet redigeringar för samma grupper och finner då att det inte finns någon skillnad i redigeringsfrekvensen mellan gruppen av de personer som har dyslexi och gruppen utan dessa problem. Den första gruppen gör dock fler stavningsrelaterade redigeringar, vilket kan bero på att de har lågt självförtroende beträffande sin stavningsförmåga.

2.4. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka samstämmigheten mellan logopederna vid bedömning av texter skrivna av såväl personer med läs- och skrivsvårigheter, som personer utan dessa problem. Ett syfte är också att studera vilka faktorer logopederna tar hänsyn till.

Det finns bedömningsmodeller för textkvalitet i forsknings- och skolvärlden. I USA finns det olika kliniska poängsystem som logopeder kan använda sig av för att bedöma texter. I Sverige finns inget liknande system, trots att logopeder här har god vana med att arbeta med poängsystem. Det finns en del forskning kring huruvida enstaka, mätbara, aspekter utgör delar av det som uppfattas som god textkvalitet. Vi vill pröva att låta logopeder bedöma texter enligt en poängsättningsmodell och samtidigt undersöka om deras bedömningar är samstämmiga.

När det gäller logopedernas bedömning av textkvalitet känner inte vi till några gjorda studier. Därför finns det många frågor att besvara. Vi har dock valt att *inte* studera skrivprocessen, då vårt fokus ligger på bedömningen av texterna såsom de framstår för läsaren. Det är således logopederna och inte skribenterna som är våra studieobjekt. Vi vill ställa oss följande fyra frågor:

- *Går det att med hjälp av textkvalitetsbedömning urskilja eleverna med läs- och skrivsvårigheter?*
Skiljer sig en text skriven av en elev med läs- och skrivsvårigheter från en text skriven av en elev utan dessa svårigheter så mycket att logopederna bedömer texterna olika?
- *Är logopederna samstämmiga i sina bedömningar av textkvalitet?*
Om logopederna inte bedömer texter lika, kan detta vara ett tecken på att en gemensam bedömningsmodell med gemensamma kriterier behöver utarbetas.
- *Hur stor är samstämmigheten mellan logopederna i bedömningen av respektive grupps texter?*

Är logopederna samstämmiga i sina bedömningar? Om inte, i vilka bedömningsaspekter går då åsikterna isär och i vilka aspekter råder samstämmighet? Är logopederna mer samstämda i sin bedömning av någon av gruppernas texter?

- *Finns det ett samband mellan logopedernas helhetsbedömningar, specifika aspekter och objektiva mått?*

Verkar någon av de i studien undersökta aspekterna ha större betydelse för logopedernas helhetsbedömning än någon annan? Om det är så, vilken aspekt väger då tyngst? Har någon av aspekterna liten betydelse för helhetsbedömningen? Om någon av aspekterna har stor betydelse för helhetsbedömningen, räcker det då att endast bedöma den aspekten? Verkar något av de objektiva måtten korrelera med logopedernas helhetsbedömning? I så fall vilket eller vilka? Skulle det räcka med att mäta förekomsten av dem i en text?

3. Metod

3.1. Material

3.1.1. Textmaterial

I vår studie har vi valt att använda 26 datorskrivna, tangentloggade (scriptlog), texter, se exempel bilaga 2. Texterna har samlats in vid institutionen för lingvistik vid Lunds universitet för projektet *Produktionens och perceptionens dynamik under textskrivande*. Texterna är skrivna av 15-åringar, som först screenades vad gällde avkodning med *Djur lästest* (Herrström, 1998) och stavning med *LS klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet* (Johansson, 1992). De elever som hade staninepoäng 5 och mer på båda testen ansågs inte ha läs- och skrivsvårigheter. De elever som hade staninepoäng 3 och mindre på båda testen ansågs ha sådana problem enligt muntlig information av Åsa Wengelin.

Texterna har delats upp i två grupper. Grupp 1 är 13 texter skrivna av elever utan läs- och skrivsvårigheter och grupp 2 är 13 texter skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter.

Texterna var resultatet av en uppgift i vilken eleverna fick se en film som tidigare har använts i ett internationellt projekt *Developing literacy in different languages in different contexts*, (Berman & Verhoeven, 2002). Filmen hade inget ljud eftersom den används i ett flerspråkigt sammanhang. Filmen visade olika situationer som kan förekomma i skolan. Instruktionen till eleverna var att de skulle diskutera en eller flera händelser i filmen. Eleverna fick ingen tidsbegränsning och ingen uppmaning att skriva det bästa de kunde. De fick inte heller någon instruktion om vem som var mottagare av texten, vilket innebär att det var underförstått att det var försöksledaren som var mottagare och således ej den logoped som senare skulle göra bedömning av texten. Elevtexterna kan ha påverkats av att det inte var en reguljär skoluppgift utan en testsituation som de visste inte skulle betygsättas och bedömas av lärare.

3.1.2. Vårt val av bedömningsmodellen

Det finns, som vi tidigare nämnt, i Sverige idag ingen gemensam bedömningsmall för skriven text som används vid logopedbedömningar. Vi anser att bedömningsmodellen för de nationella proven, (se 2.1.1. i bakgrunden) väger in många aspekter samtidigt och är därför en bra utgångspunkt i diskussionen om hur en bedömningsmall för logopedier skulle kunna se ut.

3.1.3. Bedömningsmaterial

I nationella provets bedömningsunderlag delprov C för årskurs 9 (Skolverket, 2006) har varje bedömningskriterium en tydlig instruktion till vad eleven bör uppfylla för att få de olika betygen, *Godkänd*, *Väl godkänd* samt *Mycket väl godkänd*. Ett exempel på en sådan

instruktion, se nästa sida, är det första kriteriet som handlar om *kommunikativ kvalitet*, där läraren skall ta hänsyn till elevens syfte, fokus och medvetenhet om mottagare i sin bedömning. För betyget *Godkänd* skall eleven sträva efter anpassning till läsaren samt redovisa händelser mer än förmedla upplevelser. För betyget *Väl godkänd* skall eleven klara av att anpassa sig till läsaren och förmedla upplevelser, engagemang och reflektioner samt visa självständighet. Slutligen för betyget *Mycket väl godkänd* skall eleven vara väl anpassad till läsaren samt kunna förmedla, tolka och värdera upplevelser.

Exempel på bedömningskriterier för nationella provet:

Typiskt för texten	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
1. Kommunikativ kvalitet Syfte Fokus Medvetenhet om mottagaren	<ul style="list-style-type: none"> strävar efter anpassning till läsaren redovisar händelser mer än förmedlar upplevelser 	<ul style="list-style-type: none"> anpassad till läsaren förmedlar upplevelser, engagemang och reflektioner, visar självständighet 	<ul style="list-style-type: none"> väl anpassad till läsaren förmedlar, tolkar och värderar upplevelser

I vår anpassning av Skolverkets bedömningsunderlag (2006) tog vi bort bedömningskriterierna för betygen, *Godkänd*, *Väl godkänd* samt *Mycket väl godkänd*. Kriterierna togs bort eftersom vi använde en egen poängskala och för att inte styra logopedernas bedömning eftersom ett av syftena med undersökningen var att ta reda på vad logopeder lägger in i bedömning av textkvalitet. Våra frågor innehöll en rubrik samt en kortfattad beskrivning av vad vi ville logopederna skulle ha i beaktande vid bedömningen. För nationella provets bedömningskriterium, *Kommunikativ kvalitet*, resulterade vår anpassning i en kort instruktion där vi angav att logopeden skulle ta hänsyn till syfte, fokus, medvetenhet om mottagaren. Vi förtydligade med frågor som logopeden skulle väga in i sin bedömning, nämligen, hur väl texten är anpassad till läsaren samt hur väl skribenten förmedlar, tolkar och värderar sina upplevelser.

Exempel på fråga ur vår studies frågeformulär:

1. Kommunikativ kvalitet

Syfte, fokus, medvetenhet om mottagaren.

Hur väl är texten anpassad till läsaren? Hur väl förmedlar, tolkar och värderar skribenten sina upplevelser?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Kvalitativ kommentar ombads efter varje fråga.

Vi gjorde ytterligare en anpassning med referens till avsnitt 2.1.3. i bakgrunden, nämligen att lägga till en sjätte fråga till Skolverkets fem, vilket helhetsintryck bedömaren får av texten.

De sex aspekter som logopederna slutligen skulle bedöma var, kommunikativ kvalitet, innehållslig kvalitet, sammanhang och uppläggning, språklig kvalitet, skrivregler samt helhetsintryck, se bilaga 4. Logopederna är vana vid poängbedömning, se avsnitt 2.2. Vi valde därför att be logopederna poängsätta varje fråga på en skala från 1 – 5 där 1 var sämst och 5 var bäst.

3.2. Försökspersoner

För studien tillfrågades via e-post 26 logopeder med vana av textbedömning vid specifika läs- och skrivsvårigheter, som handledarna kände till, om de ville delta som bedömare i vår studie av texter. Av de tillfrågade var 18 logopeder verksamma i Skåne, Halland och Blekinge som studenthandledare, medan 8 var verksamma i andra delar av landet. Tio logopeder avböjde medverkan i undersökningen och 16 var positiva till att medverka.

3.3. Procedur

Vi skickade 26 texter till sexton logopeder med vana av textbedömning, för en kvalitativ bedömning. Logopederna fick inte veta vilka texter som tillhörde grupp 1 eller grupp 2. Instruktionen till logopederna var att göra en kvalitativ bedömning enligt frågorna i vårt frågeformulär (*bilaga 3 och 4*). Ifyllda frågeformulär skickades anonymt till uppsatsförfattarna. Ingen pilotstudie gjordes på grund av tidsbrist.

3.4. Statistisk analys

3.4.1. Bedömningsskillnad mellan grupperna

För att jämföra bedömningen mellan grupperna har vi gjort en ANOVA (Analysis of variance) i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Den version av SPSS som har använts genomgående i studien är version 14.0 för Windows.

3.4.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna

För att undersöka interbedömarreliabiliteten, har vi använt oss av *Intraclass correlation coefficient*, (Ebel,1951) Vi har även gjort bivariata korrelationer i SPSS för att se hur varje logopeds bedömning korrelerar med varje annan logopeds bedömning. Bedömningarna jämförs alltså här endast två och två.

3.4.3. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått

För att undersöka vilken eller vilka av de ingående frågorna, som mest påverkade logopedernas helhetsbedömning, gjorde vi en faktoranalys i SPSS. Vid denna analys, fick vi dock inte fram att någon eller några frågor påverkade helhetsbedömningen mer eller mindre än någon annan.

För att undersöka vilka objektiva mått som hade signifikant korrelation med helhetsbedömningen gjorde vi bivariata korrelationer i SPSS. De objektiva mått som analyserades på detta sätt var lexikal densitet och diversitet, pauser (mätt i procent av den totala skrivtiden), redigeringar (mätt i procent av totalt antal skrivna tecken), tangentbordshastighet (ju lägre värde, desto högre hastighet, vilket ger en negativ korrelation), stavfel, sär- och samskrivningar samt textlängd (antal bokstäver i sluttexten). De mått som visade signifikant korrelation gjorde vi sedan en regressionsanalys på i SPSS, för att ta reda på vilken eller vilka av de objektiva måtten som förklarar logopedernas helhetsbedömningar mest. De objektiva mått som togs med i regressionsanalysen var lexikal diversitet, tangentbordshastighet, pauser, stavfel, sär- och samskrivningar samt textlängd (antal tecken i sluttexten).

4. Resultat

Som tidigare nämnts tar den här uppsatsen upp frågor gällande huruvida personer med och utan läs- och skrivsvårigheter av logopeders bedöms ha olika kvalitet på sina texter, huruvida logopederna är samstämmiga i sina resultat – och om samstämmigheten skiljer mellan grupperna – samt om olika delbedömningar respektive objektiva mätbara mått korrelerar med helhetsbedömningarna. Nämnade tre delfrågor kommer att redovisas under var sin rubrik nedan.

4.1 Bedömningsskillnad mellan grupperna

Resultaten bygger som tidigare nämnts på 26 texter bedömda av 16 logopeders med hjälp av en enkät bestående av sex frågor. Det innebär alltså att vi har totalt $26 \cdot 16 \cdot 6 = 2496$ bedömningssvar. För att få fram *ett* jämförbart resultat för för varje fråga och text har vi räknat ut medelvärdet för de 16 logopederna. I tabell 11 i bilaga 6 redovisar vi dessa medelvärden samt standardavvikelsena för desamma.

4.1.1. Jämförelse mellan grupperna

I tabell 1 nedan redovisar vi den deskriptiva statistiken för de två gruppernas resultat på de 6 frågorna. Kolumn 1 (Fråga) anger frågans nummer. Sedan anges för varje grupp antal texter (N), medelvärdet över alla texterna i gruppen (Medel) samt standardavvikelsena för desamma (std.av.)

Tabell 1. Bedömning i snitt per fråga uppdelat per grupp

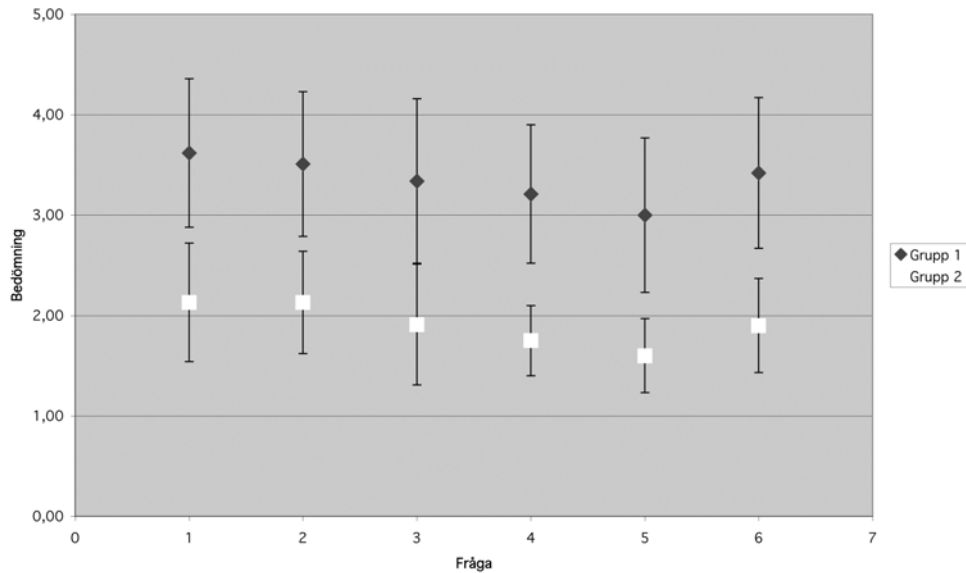
Fråga	Grupp 1			Grupp 2		
	N	Medel	Std.av.	N	Medel	Std.av.
1	13	3,62	0,74	13	2,13	0,59
2	13	3,51	0,72	13	2,13	0,51
3	13	3,34	0,82	13	1,91	0,60
4	13	3,21	0,69	13	1,75	0,35
5	13	3,00	0,77	13	1,60	0,37
6	13	3,42	0,75	13	1,90	0,47

Grupp 1: Texter skrivna av elever utan dokumenterade läs- och skrivsvårigheter.

Grupp 2: Texter skrivna av elever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter.

Tabellen antyder att grupp 1 (utan dokumenterade läs- och skrivsvårigheter) har fått högre textbedömningar än grupp 2 (med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter). En Anova (Analysis of Variance) visar att det för alla frågor finns signifikanta skillnader mellan grupperna. För fråga 1 gäller att $F(1) = 32,026$, $p < 0,01$, för fråga 2 $F(1) = 31,859$, $p < 0,01$, för fråga 3 $F(1) = 25,669$, $p < 0,01$, för fråga 4 $F(1) = 46,392$, $p < 0,01$, för fråga 5 $F(1) = 35,019$, $p < 0,01$ och för fråga 6 $F(1) = 38,350$, $p < 0,01$. Resultatet visar att logopederna vid sin betygsättning, utan att veta vilken text som tillhör vilken grupp, gjort en klar uppdelning av grupperna, vilket också kan utläsas ur figur 1. Figur 1 visar för varje fråga spridningen av bedömningarna inom respektive grupp. Figuren visar att för alla frågor utom en gäller att de lägsta resultaten för grupp 1 ligger högre än de högsta

resultaten för grupp 2. Fråga tre, sammanhang och upplägg (bilaga 4), är den fråga där betygsättning mellan grupperna närmar sig varandra, men fortfarande hålls åtskiljda. Fråga fyra, som berör den språkliga kvaliteten (bilaga 4), delar grupperna mest.



Figur 1. Diagrammet visar logopedernas bedömningsfördelning över grupperna.

4.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna

För att undersöka samstämmigheten mellan grupperna gjordes två typer av analyser. Eftersom vi är mest intresserade av helhetsbedömningarna undersökte vi först med hjälp av bivariata korrelationer om logopedernas helhetsbedömningar (Fråga 6) överensstämde med medelvärdet av delfrågorna (Fråga 1-5). Sedan undersöktes hur väl logopedernas bedömningar stämde överens med varandra, både för hela materialet och för varje grupp för sig.

4.2.1. Korrelation mellan medelvärden för fråga 1 – 5 och fråga 6

Tabell 2 nedan visar de bivariata korrelationerna mellan medelvärdena för fråga 1 – 5 och fråga 6 för varje logoped.

Tabell 2. Korrelation mellan medelvärden för fråga 1 – 5 och fråga 6 för varje logoped

Bedömare	r-värde	p-värde
A	0,975	p<0,01
B	0,929	p<0,01
C	0,966	p<0,01
D	0,943	p<0,01
E	0,928	p<0,01
F	0,939	p<0,01
G	0,956	p<0,01
H	0,915	p<0,01
I	0,957	p<0,01
J	0,972	p<0,01
K	0,897	p<0,01
L	0,941	p<0,01
M	0,955	p<0,01
N	0,958	p<0,01
O	0,916	p<0,01
P	0,853	p<0,01

Som tabellen visar var det mycket hög korrelation mellan medelvärdet av fråga 1 – 5 och fråga 6. Den som hade högst samstämmighet med snittet av fråga 1 – 5 hade en korrelation på 0,975. Den som hade lägst samstämmighet hade en korrelation på 0,853. Fjorton bedömare av sexton (87,5%) hade en korrelation som låg över 0,900. P<0,01 i samtliga fall.

4.2.2. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga båda grupperna

Tabell 3 visar hur väl logopedernas bedömningar samstämmer, beräknat med Intraclass correlation coefficient (r) (Ebel, 1951). Frågorna är rangordnade efter reliabilitetsordning. Kolumnerna i tabellen visar frågans nummer (Fråga), vilket ämne frågan gällde (Ämne), antal bedömare (N bedömare), antal texter (N texter) samt Interbedömarreliabilitetsvärdet (r).

Tabell 3. Rangordnad interbedömarreliabilitet för hela gruppen per fråga

Fråga	N bedömare	N texter	Ämne	r
6	16	26	Helhet	0,64
1	16	26	Kommunikativ kvalitet	0,61
3	16	26	Sammanhang och uppläggning	0,60
5	16	26	Skrivregler	0,57
4	16	26	Språklig kvalitet	0,56
2	16	26	Innehållslig kvalitet	0,56

För att mer i detalj kunna studera hur logopedernas bedömningar överensstämde med varandra beräknades också bivariata korrelationer mellan varje logoped för varje fråga och text. Av läsbarhetsskäl redovisas inte dessa 720 korrelationer på annat sätt än att den minsta och den högsta korrelationen för varje fråga anges i tabell 4 nedan. Kolumnerna i tabellen anger vilken fråga det gäller (Fråga) samt minsta korrelation (Min r) och högsta korrelation för respektive fråga (Max r). I princip alla dessa korrelationer var signifikanta på 0,05-nivån. Tabellen visar att medan en del logoped hade en mycket hög samstämmighet ($r = 0,897$) hade andra så låg samstämmighet som ($r = 0,254$). De lägsta korrelationerna var inte signifikanta.

Tabell 4. Samstämmighet mellan logopederna för båda grupperna

Fråga	Min r	Max r
1	0,254 (p=0,210)	0,874 (p=0,000)
2	0,345 (p=0,084)	0,853 (p=0,000)
3	0,291 (p=0,149)	0,878 (p=0,000)
4	0,371 (p=0,062)	0,897 (p=0,000)
5	0,447 (p=0,025)	0,863 (p=0,000)
6	0,437 (p=0,026)	0,873 (p=0,000)

4.3. Samstämmigheten mellan logopederna vid bedömning av respektive grupp

4.3.1. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga grupp 1

Tabell 5 visar hur väl logopedernas bedömningar samstämmer för grupp 1, beräknat med Intraclass correlation coefficient (r) (Ebel, 1951). Frågorna är rangordnade efter reliabilitetsordning. Kolumnerna i tabellen visar frågans nummer (Fråga), vilket ämne frågan gällde (Ämne), antal bedömare (N bedömare), antal texter (N texter) samt Interbedömarreliabilitetsvärdet (r).

Tabell 5. Rangordnad interbedömarreliabilitet för grupp 1 per fråga

Fråga	N bedömare	N texter	Ämne	r
6	16	13	Helhet	0,46
1	16	13	Kommunikativ kvalitet	0,45
3	16	13	Sammanhang och uppläggning	0,45
2	16	13	Innehållslig kvalitet	0,41
5	16	13	Skrivregler	0,38
4	16	13	Språklig kvalitet	0,35

Som synes i tabellen blir reliabiliteten beräknad för bara grupp 1 inte lika hög som för hela gruppen. Även för grupp 1, har bivariata korrelationer beräknats mellan alla logopederna för varje fråga och text för att i detalj kunna studera hur logopedernas bedömningar överensstämde med varandra. I tabell 6 redovisar vi dessa resultat summariskt på samma sätt som vi gjorde för hela gruppen. Kolumnerna i tabellen anger vilken fråga det gäller (Fråga) samt minsta korrelation (Min r) och högsta korrelation för respektive fråga (Max r). Antalet korrelationer med signifikans på 0,05-nivån sjunker för grupp 1, i förhållande till hela gruppen. Tabellen visar att medan en del logoped hade en mycket hög samstämmighet ($r = 0,927$) hade andra så låg samstämmighet som ($r = 0,000$). (Det värde som ligger närmast noll, är det som visar lägst korrelation. Ett negativt värde visar ett samband, om än ett negativt sådant.)

Tabell 6. Samstämmighet mellan logopederna för grupp 1

Fråga	Min r	Max r
1	-0,018 (p=0,952)	0,908 (p=0,000)
2	-0,040 (p=0,896)	0,881 (p=0,000)
3	0,101 (p=0,742)	0,843 (p=0,000)
4	0,000 (p=1,000)	0,856 (p=0,000)
5	0,064 (p=0,844)	0,879 (p=0,000)
6	0,120 (p=0,695)	0,927 (p=0,000)

4.3.2. Korrelation mellan bedömarna fråga för fråga grupp 2

Tabell 7 visar hur väl logopedernas bedömningar samstämmer för grupp 2, beräknat med Intraclass correlation coefficient (r) (Ebel, 1951). Frågorna är rangordnade efter reliabilitetsordning. Kolumnerna i tabellen visar frågans nummer (Fråga), vilket ämne frågan gällde (Ämne), antal bedömare (N bedömare), antal texter (N texter) samt Interbedömarreliabilitetsvärdet (r).

Tabell 7. Rangordnad interbedömarreliabilitet för grupp 2 per fråga

Fråga	N bedömare	N texter	Ämne	r
3	16	13	Sammanhang och uppläggning	0,37
1	16	13	Kommunikativ kvalitet	0,33
6	16	13	Helhet	0,31
2	16	13	Innehållslig kvalitet	0,25
5	16	13	Skrivregler	0,23
4	16	13	Språklig kvalitet	0,16

Även för grupp 2 blev samstämmigheten mellan logopederna lägre än för hela gruppen. Nedan redovisas dessa resultat summariskt på samma sätt som för hela gruppen och som för grupp 1 tidigare. Kolumnerna i tabellen anger vilken fråga det gäller (Fråga) samt minsta korrelation (Min r) och högsta korrelation för respektive fråga (Max r). Antalet korrelationer med signifikans på 0,05-nivån sjunker ytterligare för grupp 2, i förhållande till hela gruppen och grupp 1. Tabellen visar att medan en del logopeder hade en mycket hög samstämmighet ($r = 0,946$) hade andra hade ingen samstämmighet alls ($r = 0,000$).

Tabell 8. Samstämmighet mellan logopederna för grupp 2

Fråga	Min r	Max r
1	0,009 (p=0,978)	0,865 (p=0,000)
2	0,000 (p=1,000)	0,775 (p=0,002)
3	0,023 (p=0,941)	0,799 (p=0,001)
4	0,000 (p=1,000)	0,867 (p=0,000)
5	0,000 (p=1,000)	0,946 (p=0,000)
6	0,000 (p=1,000)	0,874 (p=0,000)

4.4. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning, specifika aspekter och objektiva mått

4.4.1. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och specifika aspekter

För att undersöka vilken eller vilka av de ingående frågorna, som mest påverkade logopedernas helhetsbedömning, gjordes en faktoranalys i SPSS. Vid denna analys, fick vi dock inte fram att någon eller några frågor påverkade helhetsbedömningen mer eller mindre än någon annan.

4.4.2. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått

Tabell 9 visar den deskriptiva statistiken för de olika objektiva variablerna beräknade på de 26 texterna. Den första kolumnen (Mått) visar det aktuella måttet. Den andra kolumnen (N) visar antalet texter måttet är beräknat på. Den tredje kolumnen (Medel) visar medelvärdet över alla texterna. Den fjärde (Std.av). visar standardavvikelsen. Den femte visar minimivärdet (Min) och den sjätte (Max) visar max-värdet. *Lexikal densitet* är kvoten

mellan mängd innehållsord delat med den totala ordmängden. *Lexikal diversitet* är ett annat uttryck för lexikal variation (Malvern, Richards, Chipere & Durán, 2004). Som en *paus* räknas ett uppehåll i skrivandet på mer än 2 sekunder. Här är de redovisade som procent av den totala skrivtiden. Antalet *redigeringar* är beräknade på så sätt att antal raderingar divideras med totalt antal skrivna tecken. *Stavfel* och *sär- och samskrivningar* är här redovisade i procent av totala antalet ord i sluttexten. *Tangentbordshastigheten* är medelvärdet för hur lång tid det tar för skribenten att flytta sig mellan två bokstäver inne i ord. Slutligen är *textlängden* lika med antalet bokstäver i sluttexten.

Tabell 9. Förekomst av de objektiva måtten i texterna

Mått	N	Medelvärde	Std.av.	Min	Max
Lexikal densitet	26	0,67	0,05	0,58	0,76
Lexikal diversitet	26	75,14	20,73	39,94	124,98
Pauser > 2 sek	26	43,35%	15,95%	12,35%	85,69%
Redigeringar	26	12,43%	9,85%	4,72%	40,43%
Stavfel	26	3,02%	4,47%	0,00%	18,52%
Sär-/samskrivning	26	0,01%	0,84%	0,00%	3,40%
Tangentbordshastighet	26	0,32	0,15	0,148	0,728
Textlängd	26	1905	900.45	301	3274

Tabell 10 visar hur de objektiva variablerna korrelerar med helhetsbetyget för texten (alltså medelvärdet av fråga 6 över alla 16 logopederna). Den första kolumnen visar det aktuella måttet (Mått), den andra (r) visar korrelationen och den tredje p-värdet.

Tabell 10. Korrelation mellan objektiva mått och fråga 6

Mått	r	p
Lexikal densitet	0,120	0,559
Lexikal diversitet	0,658	0,000
Pauser > 2 sek	-0,456	0,019
Redigeringar	-0,282	0,163
Stavfel	-0,599	0,001
Sär-/samskrivning	-0,492	0,011
Tangentbordshastighet	-0,488	0,011
Textlängd	0,811	0,000

Det objektiva mått som korrelerar bäst med helhetsbedömningen är *Textlängd* ($r=0,811$), följt av *Lexikal diversitet* ($r=0,658$). Lägst korrelation med helhetsbedömningen har *Lexikal densitet* ($r=0,120$) och *Redigeringar* ($r=-0,282$). (Det värde som ligger närmast noll, är det som visar lägst korrelation. Ett negativt värde visar ett samband, om än ett negativt sådant.)

Regressionsanalys

En regressionsanalys genomfördes med en modell av de sex variabler (lexikal diversitet, pauser, stavfel, sär- och samskrivningar, tangentbordshastighet, samt textlängd, dvs antal ord i sluttext) som uppvisade signifikanta korrelationer med helhetsbedömningarna (beroendevariabel). R^2 för hela modellen var 0,760 ($p<0,01$), vilket visar att dessa variabler tillsammans står för 76% av variationen i helhetsbedömningen. R^2 -värdet för enbart textlängden var 0,658, med ett ($p<0,01$). Detta innebär att 65,8% av variationen i helhetsbedömningen kan förklaras av enbart denna variabel.

5. Diskussion

5.1. Resultatdiskussion

5.1.1. Bedömningsskillnad mellan grupperna

I jämförelsen mellan logopedernas bedömningar av de olika grupperna, är bedömningsvärdena lägre för grupp 2, än för grupp 1 på samtliga frågor. Dessutom är spridningen mindre för bedömningarna av grupp 2, vilket tyder på att logopederna är säkrare i sina bedömningar av grupp 2. Signifikansen är hög. En möjlig anledning till att logopederna är säkrare i sin bedömning av grupp 2, kan vara att de i sin yrkesutövning är vana vid att bedöma avvikande texter.

Texterna som tillhör grupp 1, skrivna av elever utan dokumenterade läs- och skrivsvårigheter, kan vara högbedömda och lågbedömda av olika skäl. De texter i grupp 1 som får sämre betyg, är inte skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter, utan skälet till deras sämre prestation är av annan art. De lägst bedömda i grupp 1, har ändå fått högre bedömning än de högst bedömda i grupp 2, skrivna av elever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter. Om logopederna har kunnat ”avslöja” läs- och skrivsvårigheterna, går inte att avgöra, men vi kan konstatera att de med stor träffsäkerhet har bedömt grupperna olika, utan att veta vilka texter som ingår i vilken grupp (se figur 1, avsnitt 4.1.1. i resultatkapitlet). Hade logopederna intervjuats efter deras bedömningar var gjorda, hade det kunnat klargöras hur de tänkt.

Östlund-Stjärnegårdh (2002) beskriver i sin avhandling hur lärares bedömningar påverkades av stavfel. Efter att alla stav- och skrivfel hade justerats blev texten godkänd av samtliga bedömare. Därför argumenteras för att detta arbetssätt ska användas i skolan. Dock citeras även en lärare, som i en intervju har poängterat att den eleven inte kommer att klara ett skrivande jobb. Det är just i det sammanhanget skillnaden mellan lärarbedömningar och logopedbedömningar kan anses ligga. I en logopedbedömning är det viktigt att det kommer fram vilka problem eleven har så att relevant hjälp kan ges. Det är inte till hjälp för eleven att logopeden bedömer ”snällt”, utan verkligen lyfter fram de problem som upptäcks. Med tanke på att logopederna inte har något styrande verktyg vid bedömning av fritt skriven text är det mycket intressant att kunna konstatera att logopederna bedömer de båda grupperna olika.

5.1.2. Samstämmighet mellan logopedbedömningarna

Som tidigare nämnts, är 0,70 den korrelation som, enligt Löfqvist (1990), kan förväntas mellan lärare. Denna siffra baseras på ett antal svenska studier av textbedömning. I dessa hamnar korrelationerna på 0,63 – 0,76. Motsvarande interbedömarreliabilitet (beräknad med *Intraclass correlation coefficient*, Ebel, 1951) i denna undersökning är 0,56 – 0,64. Dock anges inte i Löfqvists avhandling hur korrelationsberäkningarna är gjorda. Ebels beräkningsmodell är strikt och räknar endast exakt samma svar som korrelerande. Om det enligt den beräkningsmodell Löfqvist (1990) använt sig av anses föreliggande korrelation om samma mått av förändring sker samtidigt, även om det inte är utifrån samma värde, kan

det vara en förklaring till korrelationsskillnaderna mellan Löfqvists (1990) resultat och denna studies. Korrelationen mellan logopederna kan alltså vara lägre än mellan lärarna, men det går inte att avgöra med säkerhet.

En viktig skillnad mellan logopedbedömningarna i vår studie och lärarbedömningarna, är att lärarna hade tillgång till bedömningskriterier att följa för varje betyg. Detta saknade logopederna i denna undersökning. Betygskriterierna plockades bort i materialet, dels för att logopederna inte skulle sätta betyg som motsvarar skolbetygen, dels för att bedömningarna inte skulle styras. Logopeder har dock stor vana av att sätta poäng vid bedömning efter utsatta kriterier. Därför är det en intressant fråga vad som skulle hända med korrelationen mellan logopederna om även de hade fått kriterier att följa.

5.1.3. Samstämmigheten mellan logopederna vid bedömning av respektive grupp

Reliabiliteten för bedömningen av grupp 1 är 0,35 – 0,46 och för bedömningen av grupp 2 är den 0,16 – 0,37. Signifikansen är också överlag lägre för de respektive grupperna än för hela gruppen tillsammans. En möjlig förklaring till detta är att grupperna är små.

Vi ställer oss frågan om vilka aspekter logopederna är mest respektive minst samstämmiga i. Sett över hela gruppen, är samstämmigheten högst mellan logopederna i deras helhetsbedömning (fråga 6). Samma sak gäller för bedömningen av grupp 1. Eftersom den skrivna texten i logopediska bedömningar idag, i många fall, bedöms som en helhet, är det också det som kan förväntas. I grupp 2 placerar sig helhetsfrågan först på tredje plats i samstämmighetsordningen. Den inbördes skillnaden mellan de överst placerade frågorna är dock liten och signifikansen låg och detta kan vara en bidragande orsak till detta.

Vid en helhetsbedömning läggs olika aspekter i bedömningen. Logopederna kan därför vara eniga om hur bra eller dålig en text är och därför poängsätta texten lika utan att vara eniga om exakt vilken aspekt de tycker är mest värdefull. Resultatet kan bli att helhetsbedömningarna korrelerar väl med varandra medan övriga frågor korrelerar sämre med varandra. Anledningen till att helhetsbedömningen för grupp 2 inte har den högsta korrelationen, skulle, i linje med ovanstående resonemang, kunna bero på att logopederna i större utsträckning är mer överens om någon av de andra aspekter.

Två frågor som placerar sig lågt, både när man studerar hela gruppen och respektive grupp, är de språkliga frågorna. Frågan om språklig kvalitet (fråga 4, bilaga 4) har så låg reliabilitet som 0,16 för grupp 2.

Anledningen till att samstämmigheten i de språkliga frågorna är så mycket lägre än övriga frågor, skulle kunna vara att de innehåller många delfrågor. Tänkbart är att de språkliga frågorna är viktigare för logopederna och att det är den typ av frågor som de har mest vana av att bedöma. Den bristande korrelationen kan därför tänkas bero på att olika logopeder låter olika delfrågor väga olika tungt.

Att samstämmigheten mellan logopederna ser ut som den gör kan ha flera tänkbara förklaringar. Frågeformuläret innehöll flera delfrågor som tillsammans bedömdes med ett betyg. Detta kommenterades som ett problem av tre logopeder och kanske upplevdes det som ett problem även av logopeder som inte kommenterade det. Kanske skulle samstämmigheten mellan logopederna påverkas positivt om varje delfråga fick bedömas separat. Särskilt förvånansvärt är det att samstämmigheten är så låg för de språkliga frågorna, som logopederna har stor erfarenhet av att bedöma. Samstämmigheten i dessa frågor kan ha påverkats av om logopeden satte högt betyg för den eller de delfrågor som eleven hade klarat bra, eller om hon (alla var kvinnor) valde att sätta lågt betyg för den fråga som klarades sämre. Detta skulle kunna klargöras, dels av intervju med logopederna, dels av uppdelning av betygsättningen.

Samstämmigheten för grupp 2, fråga 4, språklig kvalitet (bilaga 4), har en så låg reliabilitet som 0,16 och hamnar därmed sist i rangordningen av frågor. Fråga 5, skrivregler (bilaga 4), placeras näst sist med 0,23. De ingående delarna i dessa frågor var: Ordförråd, formulering, meningsbyggnad, stil för fråga 4 och skiljetecken, styckemarkering, stavning för fråga 5. Texterna i grupp 1 har i snitt en högre lexikal diversitet än grupp 2 och texterna i grupp 2 har i genomsnitt fler felstavade ord än grupp 1. Det skulle kunna antas att texterna i grupp 2 också har sämre bedömning för flera av de övriga ingående delarna och att de olika logopederna har låtit olika delfrågor väga olika tungt i sina bedömningar.

Andra tankar om vad som kan påverka korrelationen är hur mycket det beror på logopederna. I vår studie är logopederna anonyma. Det är dock känt att de är utbildade vid olika tider, på olika platser, är i olika ålder och är verksamma på olika platser i landet. Detta skulle kunna innebära att en prägling av olika skolsyn beroende på när den egna skolgången ägde rum och beroende på i vilken tid samarbete med skolan som logoped har skett. Det skulle också kunna innebära att olika dyslexiundervisning har erhållits, framförallt beträffande skrivande och text samt bedömning av detta. I hur stor utsträckning utbildningen ger och har gett undervisning i vad man som logoped bör ta hänsyn till i textbedömning är inte känt. Logopedernas olika bakgrund kan också innebära ett utbyte i olika nätverk, där bedömning av olika aspekter i läs- och skrivutredningen diskuteras. Allt detta och kanske annat kan påverka vilken vikt som läggs vid olika typer av brister och förtjänster i en skriven text. Även detta skulle kunna undersökas närmare i framtiden.

5.1.4. Samband mellan logopedernas helhetsbedömning och objektiva mått

För att undersöka vilken eller vilka av delfrågorna som skulle ha störst genomslagskraft på helhetsfrågan gjorde vi en faktoranalys i SPSS. Tyvärr gav denna analys endast en faktor, bestående av alla frågorna tillsammans, vilket kan ha berott på att betygsskalan var alltför snäv. Därför kan tyvärr inte något svar ges på vilken fråga som mest påverkar helhetsbedömningen. Detta är dock något som förhoppningsvis ska kunna lösas i framtiden.

Den textkvalitetsforskning som finns, handlar ofta om vilka objektiva, kvantitativa mått som motsvarar textkvaliteten. I denna studie har också undersökts vilka objektiva mått

som samvarierar med helhetsbedömningen (se tabell 10). Följande objektiva mått valdes ut för analys: Lexikal densitet, lexikal diversitet, pauser, redigeringar, stavfel, sär- och samskrivningar, tangentbordshastighet samt textlängd (antal bokstäver i sluttexten). Därefter har samstämmigheten mellan dessa mått och de helhetsbedömningar logopederna har gjort undersökts.

Textlängd (antal bokstäver i sluttext)

I likhet med tidigare forskning, har bedömningarna i vår undersökning stor samstämmighet med textlängden. En orsak till detta kan vara att det i en kortare text, inte i lika hög grad finns plats till sådana aspekter som höjer intrycket av texten (Scott, 2005, Malvern, et al. 2004). En av logopederna i vår undersökning har gjort den kommentaren om en, i materialet ingående, mycket kort text (57 ord).

Lexikal densitet och diversitet

I vår undersökning är korrelationen låg mellan lexikal densitet och helhetsintrycket, men däremot är korrelationen betydligt högre mellan lexikal diversitet och helhetsintrycket. Det visar att det inte spelar så stor roll för bedömningen hur många innehållsord texten innehåller. Variation är viktigare. Detta resultat skiljer sig till viss del från Östlund-Stjärnegårdhs (2002) undersökning, som inte uppvisar något samband mellan ordvariation och betyg.

En ökad lexikal diversitet innebär inte självklart en ökad textkvalitet. Det skulle också kunna innebära att skribenten inte har något gott sammanhang i sin text (Nyström 2000). Dessutom finns det en risk att skribenten, genom att använda sig av svåra ord, ökar antalet stavfel och därmed sänker textkvaliteten i det avseendet (Malvern et al., 2004).

Att dessa resultat skiljer sig så markant åt, leder tankarna till att det vore intressant att även mäta ordlängden i vårt material. Visserligen visade Östlund-Stjärnegårdhs (2002) undersökning inget samband mellan ordlängd och bedömning, men det gjorde den inte heller mellan ordvariation och bedömning. Det gjorde dock vår undersökning, vilket gör att det finns en möjlighet att ordlängden skulle kunna visa sig ha betydelse för bedömningen.

Stavfel

Det finns en signifikant korrelation mellan antalet stavfel och helhetsbedömningen i vår undersökning. I tidigare forskning om textkvalitet nämns oftast inte stavning. Östlund-Stjärnegårdh (2002) tar till och med bort en del stavfel innan texterna bedöms, för att inte så ytliga fel ska skymma sikten för bedömarna. Som tidigare har nämnts, har Turner (2005) skrivit att förtroendet för en text med stavfel i minskar. Vi förväntade oss att stavningen skulle ha större betydelse för helhetsintrycket i vår undersökning än den hade, eftersom logopeder gör en noggrann analys av olika språkliga förmågor i sina utredningar.

Pauseringar

Liksom Wengelin (2007), kan vi i vår undersökning se att gruppen skribenter med läs- och skrivsvårigheter, gör fler pauser än gruppen utan dessa svårigheter. Skälet till att mängden pauser inte slår igenom i helhetsbedömningen, kan vara att pauser görs av många olika anledningar.

Redigeringar

I Wengelins (2007) undersökning finns det i stort sett ingen skillnad i antalet redigeringar i texter skrivna av personer med läs- och skrivsvårigheter och i texter skrivna av kontrollgruppen. Ransdell & Levy (1994) konstaterar i sin undersökning att mängden och typen av redigeringar inte korrelerar med textkvaliteten. Även i vår undersökning saknas korrelation mellan antal redigeringar och helhetsintrycket. Det kan, precis som när det gäller pauseringar, vara så att redigeringar sker av olika skäl. Därför kan inget uppenbart genomslag i helhetsbedömningen förväntas.

5.2. Metodöverbäganden

En brist i metoden i vår undersökning, var att logopederna inte fick veta efter vilka förutsättningar eleverna skrev sina texter. De fick varken veta var ämnet kom ifrån, vilka tidsramar som sattes, vem mottagaren av texten var, eller hur lik en reguljär skoluppgift textskrivningen var. Fråga 1, 2 och 4 (bilaga 4) i frågeformuläret, utgår till stor del från att bedömaren känner till alla dessa uppgifter. Detta gjorde att 4 logopeder av totalt 16 angav att de upplevde det svårt att bedöma vissa av våra frågor. I fråga fyra finns en underfråga som ber logopeden bedöma hur väl skribenten har lyckats med den stilistiska anpassningen efter ämne/situation. Denna fråga får anses helt omöjlig för logopederna att bedöma efter de förutsättningar de hade för uppgiften. Det finns därför en risk att bedömningarna skulle ha sett annorlunda ut, om logopederna hade haft denna information. En annan brist var att varje huvudfråga följdes av flera frågor, som var avsedda att förtydliga, vilket gjorde att 3 logopeder av totalt 16 kommenterade att det var svårt att sätta endast ett betyg.

Ett sätt att undvika dessa brister, hade varit att göra en pilotstudie. Med en sådan hade det kunnat upptäckas att logopederna skulle få problem att bedöma fråga 1, 2 och 4 utan elevernas förutsättningar. Det hade också kunnat upptäckas att försöket att förtydliga huvudfrågorna med flera delfrågor försvårade för logopederna att sätta endast ett betyg.

5.3. Sammanfattande slutsats

Vi vill återkomma till vår studies frågeställningar (se bakgrund).

- *Går det att med hjälp av textkvalitetsbedömning urskilja eleverna med läs- och skrivsvårigheter?*
Skiljer sig en text skriven av en elev med läs- och skrivsvårigheter från en text skriven av en elev utan dessa svårigheter så mycket att logopederna bedömer texterna olika?

I vår undersökning har logopederna kunnat urskilja vilka texter som är skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter av att läsa en, i stort sett, fritt skriven text. Texterna i vår undersökning är begränsade genom att instruktionen har varit att diskutera innehållet i en film. För att en text ska anses vara helt fritt skriven bör skribenten få utrymme att skriva helt förutsättningslöst. Hur logopederna har gått tillväga för att skilja texterna åt, går dock inte att avgöra. För att få klarhet i detta, skulle vi kunnat ha intervjuat logopederna. Detta är en undersökning att gå vidare med i framtiden.

- *Är logopederna samstämmiga i sina bedömningar av textkvalitet?*
Om logopederna inte bedömer texter lika, kan detta vara ett tecken på att en gemensam bedömningsmodell med gemensamma kriterier behöver utarbetas.

Logopederna är i vår undersökning samstämmiga i lägre grad än lärarna. Lärarna har dock tydliga bedömningskriterier för vad som skall vara uppfyllt för att ett visst betyg ska kunna sättas. Det vore intressant att se hur samstämmigheten mellan logopederna skulle påverkas, om även de fick tydliga bedömningskriterier. Andra intressanta uppgifter att undersöka vore hur stor roll logopedernas ålder, utbildningsort och –år samt nätverk spelar. Om det visar sig att dessa aspekter har stor betydelse, ökar behovet av klart uttalade bedömningskriterier ytterligare.

- *Hur stor är samstämmigheten mellan logopederna i bedömningen av respektive gruppers texter?*
Är logopederna samstämmiga i sina bedömningar? Om inte, i vilka bedömningsaspekter går då åsikterna isär och i vilka aspekter råder samstämmighet? Är logopederna mer samstämda i sin bedömning av någon av gruppernas texter?

Samstämmigheten blir sämre när grupperna delas upp. Även detta skulle kunna studeras närmare med hjälp av intervjuer med logopederna.

- *Finns det ett samband mellan logopedernas helhetsbedömningar, specifika aspekter och objektiva mått?*
Verkar någon av de i studien undersökta aspekterna ha större betydelse för logopedernas helhetsbedömning än någon annan? Om det är så, vilken aspekt väger då tyngst? Har någon av aspekterna liten betydelse för helhetsbedömningen? Om någon av aspekterna har stor betydelse för helhetsbedömningen, räcker det då att endast bedöma den aspekten? Verkar något av de objektiva måtten korrelera med logopedernas helhetsbedömning? I så fall vilket eller vilka? Skulle det räcka med att mäta förekomsten av dem i en text?

Ingen enskild fråga kunde analyseras fram som större bidragsgivare till helhetsfrågan än någon annan. Detta är något vi hoppas ska kunna genomföras i ett framtida arbete.

Av de objektiva måtten, är det textlängden som har störst genomslagskraft på helhetsbedömningen.

5.4. Avslutning

Tidigare forskning sätter, som redan har nämnts, i hög grad textkvalitet i samband med koherens och kohesion. Detta har inte studerats i denna undersökning. Det vore intressant att undersöka vilken betydelse dessa aspekter har haft för bedömningen i detta material.

En annan fråga som inte har undersökts här är vilken betydelse meningslängden har för helhetsbedömningen i texterna.

När statistik analyseras på svaren som inkommit från logopederna, måste vi komma ihåg att vi bara har fått svar på de frågor vi har ställt.

Som tidigare nämnts finns det idag ett antal automatiska bedömningsprogram för bedömning av textkvalitet. Är det så enkelt? Skulle logopedbedömningarna kunna ersättas av bedömning med ett datorprogram?

Förhoppningen, när detta arbete påbörjades, var att det skulle kunna bidra till att förbättra den kliniska utredningen av personer med läs- och skrivsvårigheter genom att hitta, eller komma fram till, en lämplig bedömningsmodell för bedömning av textkvalitet för logopederna. Resultaten tyder på, att tydliga bedömningskriterier skulle vara till stor hjälp och nytta för logopederna för uppföljning och intervention. Hur dessa skulle se ut kan dock inte formuleras idag. För det krävs ytterligare svar på frågor som ovan har nämnts. Förhoppningen är att detta arbete kommer att fortsättas och att en bedömningsmodell så småningom kommer att konstrueras.

Tack

Vi tackar deltagande logopederna för deras arbete med bedömningarna. Vi tackar också våra handledare för god lotsning genom arbetet.

Referenser

- Berman, R. & Verhoeven, L. (2002). Developing text-production abilities across language, genre and modality. *Written Languages and Literacy*, 5(1): 1 – 44.
- Dikli, S. (2006). Automated Essay Scoring. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 7(1): 49 – 62.
- Ebel, R. L. (1951). Estimation of the reliability of ratings. *Psychometrika* 16: 407 – 424. Hämtad den 13 maj 2007 från <http://www.med-ed-online.org/rating/reliability.html>.
- Herrström, M. (1998). *Djur lästest*. Simrishamn: Ordfabriken.
- Jafarpur, A. (1991). Cohesiveness as a Basis for Evaluating Compositions. *System*, 19(4): 459 – 465.
- Johansson, M-G. (1992). *LS klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Löfqvist, G. (1990). *The IEA Study of Written Composition in Sweden*. Lund: Studia psychologica et paedagogica – series altera, nr 93.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Durán, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development Quantification and Assessment*. Chippenham: Palgrave Macmillan.
- McCutchen, D. (1986). Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability. *Journal of Memory and Language*, 25(4): 431 – 444.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk.
- Ransdell, S. E. & Levy, C. M. (1994). Writing as Process and Product: The Impact of Tool, Genre, Audience Knowledge, and Writer Expertise. *Computers in Human Behaviour*, 10(4): 511 – 527.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sanders, T. & van Wijk, C. (1996). Text Analysis as a Research Tool: How Hierarchical Text Structure Contributes to the Understanding of Conceptual Processes in Writing (251 – 269). I C. M. Levy & S. Ransdell (red.) *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C. M. (2005). Learning to Write (233 – 273). I H. W. Catts & A. G. Kamhi (red.) *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson Education Inc.

Skolverket (2006). *Svenska/Svenska som andraspråk. Ämnesprov för årskurs 9. Lärarinformation*. Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk. Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska (FUMS).

Spencer, L. S. & Fitzgerald, J. (1993). Validity and structure, coherence, and quality measures in writing. *Journal of Reading Behavior*, 25(2): 209 – 231.

Takala, S. (1989). Bedömning av elevuppsatser: några internationella resultat (216 – 222). I B-L. Gunnarsson, C. Liberg, S. Wahlén (red.) *Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala, 10 – 12 november 1988*. Uppsala: Uppsala universitet.

Turner, L. (2005). *Aldrig stavas alldrig med två l*. Stockholm: Stockholms universitet, institutionen för nordiska språk.

Wengelin, Å. (2007). Word-Level Focus in Writing Difficulties (67 – 82). I M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (red.) *Writing and Cognition Research and Applications*. Amsterdam: Elsevier.

Westby, C. E. & Clauser, P. S. (2005). *The Right Stuff for Writing: Assessing and Facilitating Written Language* (274 – 345). I H. W. Catts & A. G. Kamhi (red.) *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson Education Inc.

Witte, S. P. & Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32(2): 189 – 204.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk.

Bilaga 1

Konsensusmodell nr 1, från samråd i Stockholm mars 2003
Dokumentet presenteras för logopedier inom *Nätverk-Dyslexilogoped i Halmstad september 2004.*

1 (2)

LOGOPEDUTREDNING AV SPRÅK, LÄSNING OCH SKRIVNING

Den logopediska utredningen av språk, läsning och skrivning kombinerar kvantitativa och kvalitativa testmetoder och bygger på den lingvistiska, neuropsykologiska och neurolingvistiska teoribildning som är grunden i logopedisk kompetens. Följande punkter utgör stommen i utredningsmodellen och ska alltid beaktas. Specifika observationsmetoder väljs och utformas för varje individ beroende på problemens art och grad samt individens ålder.

Dokumentet är främst utformat för logopedverksamhet inom hälso- och sjukvården men kan till stora delar anses tillämpligt även för kommunanställda logopedier.

Efter beskrivning av utredningens innehåll återfinns rekommendationer beträffande dokumentation.

UTREDNING

Anamnes

Individens, föräldrarnas och skolans uppfattning om de svårigheter som föranlett remissen samt medicinska och utvecklingsmässiga data. I de fall det finns högst ett år gamla testresultat från skolan bör dessa beaktas.

Undersökning¹

Språklig förmåga

Textförståelse, grammatisk förståelse, ordförståelse, diskrimination av språkljud, berättarförmåga, meningsbyggnad, spontantal, artikulation.

Språklig medvetenhet

Förmågan att kunna skifta perspektiv mellan innehåll och form på ord-, morfem-, stavelse- och fonemnivå.

Läsning

Kvantitativ och kvalitativ analys av avkodning (bokstav, nonsens, ord, text), läsförståelse (ord, meningar, text) samt läshastighet.

Skrivning

Kvantitativ och kvalitativ analys av stavning (ord, nonsensord, meningar) samt fri skrivning.

Observation² och/eller vid behov bedömning

Auditiv förmåga

Visuell förmåga

Oralmotorik och finmotorik

Koncentration, uthållighet, språkligt samspel, icke-verbal kommunikation, allmänorientering, arbetstempo, kompensatoriska strategier.

¹ Undersökning avser här särskild prövning av varje del med formella eller informella testuppgifter

² Observation avser här att varje del ska iakttas och vid behov prövas. Områdena är viktiga bl.a. avseende differentialdiagnostik och med tanke på utformningen av rekommendationer.

DOKUMENTATION

Journal	Journaldokumentation enligt journallagen ³ . Sökord underlättar arbetet, liksom administrativt försättsblad vid pappersjournal.
Utlåtande	<p>Utlåtande med bakgrund till när utredningen ägt rum, av vem den genomförts; vilka test som använts, redovisning av starka och svaga sidor samt förklaring till prövade förmågors betydelse för läsning och skrivning, diagnos/er i klartext, motivering till vald diagnos/valda diagnoser, sammanfattning samt individuellt utformade råd relaterade till vad som framkommit i utredningen.</p> <p>Utlåtandet bör utformas enligt Policydokument från Danderyds sjukhus⁴. Utlåtandet kan utgöras av journal eller delar av journal, om denna utformas på lämpligt sätt.</p> <p>Med familjens tillåtelse bör utlåtandet delges skolans personal. Utlåtandet bör även tillställas andra berörda (t. ex. till team kring barn med neuropsykiatrisk problematik⁵ eller till inremitterande). Spridningen avgörs dock av familjen.</p>
Intyg	Äldre ungdomar och vuxna kan i vissa fall behöva ett kortfattat intyg, t ex då man söker en viss utbildning. Intyget, som inte ska användas som underlag vid utformning av stödinsatser, kan lämpligen utgöras av utlåtandets sammanfattning.
Remissvar	Till inremitterande är oftast kopia av utlåtande en lämplig form av svar.
Information	Muntlig genomgång bör göras med föräldrar och barn (beroende på barnets ålder och mognad) samt med representanter för skolans personal. Familjen inbjuder härvid skolans personal - oftast speciallärare/specialpedagog och/eller klasslärare.

³ Se t ex Författningshandboken 2002 s 168f. Även inom primärkommunen är legitimerad yrkesgrupp skyldig att föra journal.

⁴ Ulla-Britt Johnsen, Talkliniken, Danderyds sjukhus

⁵ Studs-team och Bas-team i Stockholms län samt VITS-team i Uppsala län är exempel på verksamheter där kompetens samlas över förvaltningsgränserna

Bilaga 2

Exempel på text ur grupp 1, dvs gruppen utan dokumenterade läs- och skrivsvårigheter.

Att tex fuska på ett prov, det har väll alla gjort någon gång, eller? det är inget man ska ta så allvarligt på. Jag personligen tycker att det är fel men om man sitter bredvid en kompis som ligger på gränsen till IG så är det omoraliskat att inte "hjälpa till". I skolan nu för tiden är det inte så viktigt vad du lär dig utan vad du skriver på proven. Det är en tävling, lärarna vet om det men i det flesta fall tror jag inte att de bryr sig, deras elever skriver ju bara bättre och bättre, jag menar vem vill komma sist i en så viktig tävling? Sedan finns det alltid folk som inte vill att man ska skriva av dem, då framstår inte de som lika duktiga! Jag säger bara, avskaffa betygen och ha bara G och IG så sliter nog inte barnen ut sig lika lätt. Det kommer också bli billigare för staten. Tänk så många psykologer och kuratorer som måste få betalt för att barnen ska kunna komma "gratis" till dem, när de är helt utbrända i 16 års ålder!

Allt handlar om respekt. Respektera folk för vad de är och sår inte dem. Att respektera någon handlar inte om att vara rädd för personen. I nästan varje klass finns det människor som är lite eller mycket utanför, kanske rentav mobbade. Även om du inte tycker om den där lilla tjejen i din klass som aldrig har någon att vara med och alltid går runt ensam på skolgården snurrande ett par av sina tunna röda flätor. När hon någongång ler så träder tandställningen fram. Reta inte henne för hennes tandställning, stripiga hår och fula kläder. Förgyll hennes dag med ett leende eller ett vänligt ord, hälsa iaf på henne! Jag kräver inte att du ska tycka om henne och vilja umgås med henne var eviga rast, men visa att hon finns. Respektera henne som människa och behandla henne inte bara som luft. Du och dina kompisar sitter och njuter av vårsolen, plötsligt står hon där och skymmer solen. Börja då inte skrika och be henne dra åt helvet, fråga istället vänligt om hon kan sätta sig ner för hon skymmer solen. Hon sätter sig försiktigt ner och ser nervös ut. Din ena kompis vänder sig om mot dig och viskar i ditt öra, lagom högt så att hon hör det. -Kan hon inte gå sin väg, hon är så äcklig. Tänk bara vad de orden måste göra ont. Det är alltid samma sak i jobbiga situationer, det finns olika saker att välja mellan. Tänk före handla efter. Var ärlig och gör vad som innerst inne känns rätt. Vilken stor moralkaka tänker man nu, men egentligen är det bara sunt förnuft. Om människan inte föds elak så utvecklas hon iaf till det. Men gör det bästa av situationen. En god gärning om dagen kan inte vara så svårt. Antingen det är att skänka fem kronor till rädda barnen, köpa krav-märkta ägg eller ge den gamla tanten ett glatt godmorgon. Människan är ond men nu när vi ändå existerar kan vi göra det bästa av våra annars totalt meningslösa liv.

Exempel på text ur grupp 2, dvs gruppen med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter.

Ungdomarna i skola i dagens samhälle fuskar mycket på prov. Det leder till att när de kommer in i arbetslivet kommer de ha stora problem med att göra rätt och kunskaperna är inte stora som beror på att fuskingen i skolorna. Att fuska leder inte till att man får det lättare i sitt liv utan tvärtom.

När det gäller mobningen så kommer de barnen ha det svårare i utbildningen och deras självförtroende minskar vilket kan leda till att personen tar livet av sig på grund av att den känner sig dålig, att ingen bryr sig om en och att den är så dålig att den inte har något liv att leva. Men det är egentligen mobbaren som har det svårt och tar ut det på andra människor som inte har gjort något.

Ungdomarna är också egoister som bara tänker på sig själv. De slås, lyder inte och har knapt några känslor för andra. Många skyller ofta på att det är hormonerna som spökar, men det är inte bara hormonerna utan hur föräldrarna har uppfostrat ungarna. En bra uppfostran leder till snällare barn tror jag.

Mina föräldrar har lyckats bra för vi är inga ungdomar som själer, slås eller mobas, vi behandlar människorna på de sätt vi vill bli behandlade.

Bilaga 3

Instruktion

Du har fått 26 datorskrivna texter, skrivna av 15-åringar. Det framgår inte vilket kön skribenterna har. Av texterna är 13 skrivna av personer med identifierade läs- och skrivsvårigheter och 13 av personer utan sådana svårigheter.

Det är meningen att du ska göra en kvalitativ bedömning på varje text enligt de frågor som finns på det frågeformulär som är häftat vid texten. Frågorna har vi baserat på den bedömningsinstruktion som gäller för det nationella provet, delprov C, i svenska för årskurs 9.

- Du anger din bedömning genom att sätta betyg 1 till 5 på sex olika aspekter av textens kvalitet. Kryssa över den siffra som motsvarar det betyg du vill ge. Efter varje fråga finns det utrymme för eventuella personliga kommentarer.
- Vi anger inte vilka texter som är skrivna av personer med läs- och skrivsvårigheter. Det är inte heller meningen att du skall ställa diagnos.
- Lägg märke till att varje text är märkt med en kod längst uppe till höger. Samma kod finns på respektive frågeformulär.

Bilaga 4

Frågeformulär för bedömning av textkvalitet

1. Kommunikativ kvalitet

Syfte, fokus, medvetenhet om mottagaren.

Hur väl är texten anpassad till läsaren? Hur väl förmedlar, tolkar och värderar skribenten sina upplevelser?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

2. Innehållslig kvalitet

Intressant innehåll, genremedvetande, trovärdighet, konkretion.

Hur väl utnyttjar skribenten genrens möjligheter? Hur kritiskt och väl underbyggt är resonemanget? Hur god är balansen mellan detaljer – översikt, personligt – allmänt?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

3. Sammanhang och uppläggning

Planering och röd tråd.

Hur säker är uppläggningsen med avseende på struktur och fokus? Hur väl passar uppläggningsen för ämnet?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

Frågeformulär för bedömning av textkvalitet

4. Språklig kvalitet

Ordförråd, formulering, meningsbyggnad, stil.

Hur varierat och precist är ordvalet? Hur varierad är menings- och styckeuppbyggnaden?

Hur väl har skribenten lyckats med den stilistiska anpassningen efter ämne/situation?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

5. Skrivregler

Skiljetecken, styckemarkering, stavning.

Finns det många formella fel? Gör skribenten gott bruk av markörer som skiljetecken, styckeindelning och rubriker?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

6. Helhetsintryck

Vilket är ditt helhetsintryck av texten?

Dålig

①

②

Medel

③

④

God

⑤

Eventuella kommentarer

Bilaga 5

Figur nedan är direkt hämtad från Skolverkets lärarinformation, 2006, sidan 16.

Kvalitet i elevtext – lärarens bedömningsunderlag i ämnet svenska

Typiskt för texten	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
1. Kommunikativ kvalitet Syfte Fokus Medvetenhet om mottagaren	<ul style="list-style-type: none"> • strävar efter anpassning till läsaren • redovisar händelser mer än förmedlar upplevelser 	<ul style="list-style-type: none"> • anpassad till läsaren • förmedlar upplevelser, engagemang och reflektioner • visar självständighet 	<ul style="list-style-type: none"> • väl anpassad till läsaren • förmedlar, tolkar och värderar upplevelser
2. Innehållslig kvalitet Intressant innehåll Genremedvetande Trovärdighet Konkretion	<ul style="list-style-type: none"> • relevanta uppslag antyder helheten • de flesta uppslag utvecklas något • den egna tankegången framgår och är delvis underbyggd • relevant innehåll • konkretion/exempel • detaljer med begränsad betydelse för helheten 	<ul style="list-style-type: none"> • relevanta uppslag och egna synvinklar utvecklas • kreativa idéer • den egna tankegången hålls kvar i större delen av texten • ansatser till kritiskt resonemang • träffande exempel • relevanta detaljer med betydelse för textens helhet 	<ul style="list-style-type: none"> • utnyttjar genrens möjligheter • kritiskt och väl underbyggt resonemang • god balans: detaljer–översikt, personligt–allmänt
3. Sammanhang och uppläggning Planering Röd tråd	<ul style="list-style-type: none"> • sammanhang främst kronologiskt • någorlunda tydlig struktur, t.ex. början/slut passar till ämnet 	<ul style="list-style-type: none"> • sammanhang inte endast kronologiskt • klar struktur och tydligt fokus på ämnet 	<ul style="list-style-type: none"> • säker uppläggning, • välvald uppläggning för ämnet
4. Språklig kvalitet Ordförråd Formulering Meningsbyggnad Stil	<ul style="list-style-type: none"> • ordvalet kan vara begränsat för uppgiftens krav eller textens syfte • meningsbyggnaden korrekt, enkel, föga varierad • få språkfel som inte stör läsningen 	<ul style="list-style-type: none"> • strävan efter varierat ordval • omväxlande meningsbyggnad • strävan efter att anpassa stil efter ämne/situation • strävan efter personlig stil 	<ul style="list-style-type: none"> • varierat och precist ordval • varierad menings- och styckeuppbyggnad • god stilistisk anpassning efter ämne/situation
5. Skrivregler Skiljetecken Styckemarkering Stavning	<ul style="list-style-type: none"> • relativt korrekt • viss formell osäkerhet som inte stör läsaren 	<ul style="list-style-type: none"> • få formella fel • överensstämmelse mellan formen och innehållet 	<ul style="list-style-type: none"> • få formella fel • gott bruk av markörer: skiljetecken, stycken, rubriker

Bilaga 6

Tabell 11. Medelvärde för alla 16 logopedernas bedömningar per fråga och text. Stanardavvikelser inom parentes.

Text	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6
1	2,75 (0,58)	2,69 (0,60)	2,19 (0,75)	2,63 (1,09)	1,94 (1,00)	2,75 (0,58)
2	4,50 (0,52)	4,38 (0,72)	4,38 (0,77)	3,94 (0,77)	3,69 (1,10)	4,31 (0,79)
3	4,13 (0,81)	3,88 (0,89)	3,88 (0,89)	3,69 (0,87)	4,06 (0,68)	3,94 (0,77)
4	2,50 (0,72)	2,31 (0,70)	2,31 (0,79)	2,44 (0,81)	2,25 (0,77)	2,50 (0,52)
5	1,94 (0,44)	2,19 (0,66)	1,81 (0,66)	1,44 (0,52)	1,25 (0,45)	1,75 (0,58)
6	2,13 (0,81)	1,81 (0,83)	1,69 (0,56)	1,63 (0,62)	1,44 (0,63)	1,63 (0,62)
7	1,88 (0,81)	1,75 (1,00)	1,75 (1,06)	1,56 (0,81)	1,13 (0,34)	1,63 (0,72)
8	3,44 (0,96)	3,31 (0,79)	3,50 (0,97)	2,38 (0,89)	2,25 (1,00)	3,00 (0,73)
9	2,56 (0,96)	2,69 (0,79)	2,19 (0,66)	2,19 (0,90)	2,06 (0,85)	2,44 (0,51)
10	3,50 (0,89)	3,31 (1,14)	3,25 (1,18)	2,69 (0,83)	2,31 (0,92)	2,81 (1,07)
11	3,06 (0,85)	2,81 (0,75)	2,75 (1,00)	2,56 (0,73)	2,56 (1,09)	2,75 (0,77)
12	2,13 (0,81)	2,00 (0,82)	1,75 (0,58)	1,94 (0,68)	1,56 (0,51)	1,88 (0,50)
13	4,31 (0,87)	4,13 (0,96)	3,94 (1,00)	3,81 (0,83)	3,50 (0,82)	4,19 (0,83)
14	4,19 (0,83)	4,13 (0,81)	3,88 (0,89)	3,81 (0,83)	3,25 (0,68)	4,13 (0,72)
15	2,81 (0,54)	2,69 (0,79)	2,63 (0,81)	2,00 (0,63)	1,88 (0,62)	2,44 (0,63)
16	1,56 (0,73)	2,06 (0,77)	1,75 (0,58)	1,81 (0,75)	1,69 (0,60)	1,63 (0,62)
17	1,44 (0,63)	1,75 (0,77)	1,31 (0,60)	1,13 (0,34)	1,06 (0,25)	1,44 (0,63)
18	1,81 (0,98)	1,63 (0,72)	1,50 (0,73)	1,81 (0,83)	2,00 (1,10)	1,75 (0,77)
19	4,31 (0,60)	4,19 (0,75)	3,88 (0,81)	4,06 (0,57)	3,94 (0,57)	4,19 (0,66)
20	4,25 (0,77)	4,19 (0,91)	4,06 (0,93)	3,94 (1,18)	3,56 (0,89)	4,00 (0,89)
21	3,94 (0,68)	3,94 (0,68)	4,06 (0,77)	3,25 (0,77)	3,50 (1,10)	3,75 (0,77)
22	1,25 (0,58)	1,38 (0,50)	1,19 (0,40)	1,25 (0,45)	1,31 (0,48)	1,19 (0,40)
23	3,06 (0,68)	3,06 (0,85)	2,56 (0,81)	2,69 (0,70)	2,31 (0,70)	2,75 (0,68)
24	2,50 (0,63)	2,50 (0,63)	2,06 (0,68)	2,06 (0,57)	1,88 (0,34)	2,19 (0,54)
25	2,38 (1,02)	2,38 (1,01)	1,81 (0,83)	1,75 (0,58)	1,94 (0,57)	2,13 (0,81)
26	2,44 (1,09)	2,44 (1,02)	2,13 (0,89)	2,00 (0,89)	1,38 (0,50)	2,13 (0,89)