



Examensarbete  
Avancerad nivå, 30 hp  
Självständigt arbete i svenska  
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

# Likvärdig bedömning – en utopi?

En kvalitativ studie om gymnasiesvensklärares bedömningar av tre  
elevtexter

Rebecca Nelsson

Kurskod: ÄSVM92  
Termin: VT17  
Handledare: Henrik Rahm  
Examinator: Marit Julien

## **Abstract**

Bedömning av elevtexter i svenskämnet på gymnasiet verkar vara komplicerat eftersom nuvarande kunskapskrav ger utrymme för tolkning och därmed inte är helt tydliga. Vad en lärare anser motsvarar kunskapskraven för de högre betygen anser kanske inte en annan lärare. En likvärdig bedömning blir därför inte helt lätt att uppnå eftersom bedömningar utgår från lärares individuella tolkningar av kunskapskraven. Studiens syfte är därför att undersöka hur svensklärare bedömer elevtexter från kursen Svenska 3 för att vidare kunna urskilja om det råder någon bedömarvariation mellan lärarna. Detta undersöks genom att sju svensklärare bedömer tre elevtexter från Svenska 3; varje elevtext bedöms således sju gånger. Till sin hjälp har lärarna skrivuppgiftsinstruktionen som eleverna har skrivit sina texter utifrån samt en bedömningsmatris. Resultatet visar att lärarna ofta bedömer olika. Detta kan bero på att de tolkar kunskapskraven olika och/eller för att de inte vet vad de olika begreppen, i kunskapskraven, innebär. Det råder en bedömarvariation lärarna emellan, vilket resulterar i att en helt likvärdig bedömning är svår att uppnå. Förslag på hur likvärdig bedömning kan uppnås är sambedömning där lärarna tillsammans bedömer en text, och inte individuellt.

Nyckelord: *kunskapskrav, svensklärare, bedömning, likvärdig bedömning, bedömningsaspekter*

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Avgränsning	5
1.3 Bakgrund	5
1.3.1 Bedömning och betygssättning på gymnasiet	5
1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet	7
1.3.3 Svenska 3	7
1.4 Orientering om studiens fortsatta disposition	8
<b>2. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>10</b>
2.1 Formativ bedömning och summativ bedömning	10
2.2 Reliabilitet och validitet	11
2.3 Rättssäkra och likvärdiga betyg och bedömningar	12
2.4 Bedömningsmodeller	12
2.4.1 Holistisk bedömning	13
2.4.2 Analytisk bedömning	13
<b>3. Tidigare forskning</b>	<b>15</b>
<b>4. Metod</b>	<b>19</b>
4.1 Metodval	19
4.2 Urval av informanter	20
4.3 Genomförande av lärarnas bedömningar	21
4.4 Tillvägagångssätt för dokumentanalys	23
4.5 Forskningsetiska överväganden	24
<b>5. Resultat och analys</b>	<b>26</b>
5.1 Bedömningar av texternas respektive disposition	26
5.2 Bedömningar av texternas anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation	28
5.3 Bedömningar av att texterna följer skriftspråkets normer för språkriktighet	30
5.4 Bedömningar av språket i respektive text	32
5.5 Sammanfattande analys av lärarnas bedömningar	34
<b>6. Diskussion</b>	<b>36</b>
6.1 Diskussion av resultat och analys	36
6.2 Metoddiskussion	40
6.3 Förslag till vidare forskning	41
<b>Källförteckning</b>	<b>43</b>
<b>Bilagor</b>	<b>46</b>
Bilaga 1 - Bedömningsmatris	46
Bilaga 2 - Uppgiftsinstruktioner till eleverna	47
Bilaga 3 - Elevtext 1	48
Bilaga 4 - Elevtext 2	49
Bilaga 5 - Elevtext 3	51
Bilaga 6 - Lärarnas bedömningar av elevtext 1	53
Bilaga 7 - Lärarnas bedömningar av elevtext 2	54
Bilaga 8 - Lärarnas bedömningar av elevtext 3	55
Bilaga 9 - Informationsbrev och samtyckesblankett	56

## 1. Inledning

Bedömning av elevtexter är något som tillhör en svensklärares vardag. Utmaningarna i detta är bland annat att bedöma utifrån kunskapskrav som inte är tydliga och att därefter kunna motivera bedömningarna utifrån dessa otydliga kunskapskrav. Det krävs därför en tolkning av kunskapskraven, och som blivande svensklärare finner jag det därför svårt att veta hur man bedömer och betygssätter utifrån tolkningsbara kunskapskrav som inte är helt konkreta. Som en följd av detta kan det vara svårt att bedöma likvärdigt och rättssäkert, vilket kan äventyra kvaliteten på bedömningen och betygssättningen.

I läroplanen Lgy11 framgår det att "[u]ndervisningen ska vila på vetenskaplig grund [...]" (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* 2011:5). Vetenskaplig grund i detta sammanhang skulle kunna vara den utbildningsvetenskap som dagens lärarstudenter utbildas inom. Lundgren, Säljö och Liberg (2014) menar att utbildningsvetenskap innefattar bl.a. läroplansteori, didaktik och bedömning och betygssättning. Bedömning och betygssättning, utifrån egna erfarenheter, kan vara svårt på grund av att kunskapskraven inte är tillräckligt precisa utan ger lärare mycket tolkningsutrymme. Håkansson (2011) hävdar, emellertid, att den svenska skolan "[...] lutat sig mot en europeisk eller nordisk didaktisk tradition" (Håkansson 2011:33) där just tolkningsutrymme vid bedömning ses som något bra eftersom det ger lärare friare tyglar och inte inskränker eller begränsar deras professionalitet. Problemet med tolkningsutrymme är att samma kunskapskrav kan tolkas på olika sätt, vilket kan riskera i en bedömning som inte är likvärdig.

Jag är således intresserad av att undersöka svensklärares bedömningspraktik för att vidare kunna urskilja om det råder någon bedömarvariation mellan lärarna. Med tanke på kunskapskravens tolkningsbarhet är det av relevans för såväl blivande som redan verksamma svensklärare att ha kännedom om och vara uppmärksamma på att en likvärdig bedömning inte alltid är lätt att uppnå och att vi därför måste finna strategier för hur vi bedömer mer likvärdigt än i dagsläget. Om bedömningen inte är likvärdig kommer betygssättningen inte att hålla hög kvalitet (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012) (*Hur når man likvärdig bedömning?* 2016), vilket den ska göra eftersom den är en myndighetsutövning. Likvärdig bedömning är också en förutsättning för elevers lärande; alla elever har rätt att äga sitt eget lärande (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* 2011).

Om bedömningen inte är likvärdig ges eleverna inte förutsättning att äga sitt eget lärande på så vis att olika elevers prestationer bedöms på olika sätt eftersom lärare kanske bedömer på samma grunder (bedömningsaspekter), men de tolkar kunskapskraven olika.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka gymnasiesvensklärares bedömningspraktik och ta reda på hur svensklärare bedömer elevtexter på gymnasiet i kursen Svenska 3 (för närmare motivering av valet av kursen Svenska 3 se 1.2 Avgränsning). Detta för att få en ökad förståelse för hur lärarna bedömer texter och i fall det finns en bedömarvariation mellan lärarna. För att undersöka om det finns någon bedömarvariation kommer jag att analysera hur lärarna bedömer elevtexters respektive disposition, anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation, anpassning till skriftspråkets normer för språkriktighet och sist språket. Studiens frågeställning är följande: Hur likvärdigt bedömer svensklärare elevtexter?

## **1.2 Avgränsning**

Studien är avgränsad till att undersöka svensklärares bedömningspraktik i enbart kursen Svenska 3. Anledningen är att tidsomfånget inte är tillräckligt för att undersöka dels fler lärares bedömningspraktiker, dels fler lärares bedömningspraktiker i fler kurser i svenskämnet. Att jag har valt att undersöka lärarnas bedömningspraktik i just Svenska 3 beror på att en del av materialet utgörs av elevtexter från denna kurs. På grund av vald metod för studien (se 4.1 Metodval) är det därför en del av materialet som fått avgöra vad som ska undersökas.

## **1.3 Bakgrund**

Bakgrundspresentationen nedan utgör den ämnesdidaktiska grunden för denna studie – att bedöma i ämnet svenska på gymnasiet. Nedan beskrivs hur bedömning och betygssättning på gymnasiet görs. Även en beskrivning av svenskämnet och kursen Svenska 3 ges.

### **1.3.1 Bedömning och betygssättning på gymnasiet**

Den nuvarande läroplanen, Lgy11, innefattar ett kunskapsrelaterat betygssystem. Detta innebär att elevers förmågor och kunskaper bedöms och betygssätts i relation till kunskapskrav för olika betyg i en kurs (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012).

För att undvika förvirring mellan begreppen *betygsättning* och *bedömning* är det viktigt att förklara skillnaden dem emellan. *Betygsättning* är "[e]n skriftlig handling som innefattar ett omdöme om en persons kunskaper, förmågor skicklighet, duglighet, kvalifikationer eller egenskaper" (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012:14). *Bedömning* innebär att en mätning av elevens kunskaper görs. Detta sker genom att läraren jämför elevens kunskaper med kunskapskraven för en specifik kurs (Jönsson 2013). Skillnaden mellan begreppen är att *betygsättning* sammanfattar elevens kunskaper i slutet av en kurs utifrån tidigare bedömningar av elevens prestationer, medan *bedömning* sammanfattar elevens kunskaper vid en enskild prestation. I föreliggande studie kommer begreppet *bedömning* vara mer centralt än *betygsättning* eftersom syftet är att undersöka lärares bedömningspraktik.

Vad som gäller vid bedömning av en prestation utifrån ett kunskapskrav som är formulerat på exakt samma vis för samtliga betygssteg framgår inte i alla kursplaner. Exempelvis finns följande formulering i kursplanen för svenskämnet på gymnasiet: "[e]leven kan tillämpa regler för citat- och referatteknik och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet" (Svenska 2011: 12). Denna formulering är likadan för betygen E, C och A och det finns alltså ingen skillnad i betygen när det gäller bedömningen av elevens kunskaper om språkriktighet. Hur läraren ska veta att en elevs språkriktighet uppnår en E- eller A-nivå framgår inte i varken kursplanen eller kommentarmaterialet till den. Däremot finns det en tydligare förklaring i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska på grundskolan. Där står det att "[d]e enda tillfällen då värdeorden är desamma för flera betygssteg är när kraven inte ökar mellan betygen" (*Kommentarmaterial till kursplanen i svenska 2016:25*). Om detta är applicerbart även på gymnasiet går inte att säkert påstå.

Det som, emellertid, framgår i kursplanen för svenska på gymnasiet är att för att få betyget E ska alla kunskapskrav för E uppnås. För betyget C ska alla kunskapskrav för C uppnås och för betyget A ska samtliga kunskapskrav för A uppnås. För att få betygen D eller B gäller andra regler då inga kunskapskrav för dessa betyg uttrycks i kursplanen (*Bedömning och betygsättning i gymnasieskolan 2012*). För att erhålla betyget D krävs att samtliga kunskapskrav för betyget E är uppfyllda och att kunskapskraven för betyget C är uppnådda till övervägande del. Liknande gäller för betyget B, nämligen att samtliga kunskapskrav för betyget C ska vara uppnådda och att kunskapskraven för betyget A är till övervägande del

uppfyllda. Vad som innebär med begreppet *till övervägande del* konkretiseras inte utan är en tolkning som respektive lärare får göra (a.a. 2012).

### 1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet

Svenskämnet på gymnasiet fokuserar på språk och litteratur utifrån vilka eleverna ska utveckla olika kunskaper och förmågor och genom såväl muntliga som skriftliga framställningar kunna påvisa sina tillägnade kunskaper. Språk och litteratur motiveras på följande vis:

Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv (Svenska 2011:1).

Centralt för ämnet är att "[u]ndervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna [...]" (a.a. 2011:1). Det övergripande syftet för ämnet är således att genom tal, skrift, läsning och lyssning ges eleven tillfälle att utveckla ett kritiskt tänkande.

Begreppet *språkriktighet* ingår i svenskämnet. Det finns en skillnad mellan begreppen *språkriktighet* och *språk*. *Språkriktighet* definieras följaktligen:

Termen språkriktighet syftar på sådant som kan anses vara riktigt eller felaktigt, såsom stavning, användning av skiljetecken, ordformer, fasta konstruktioner och meningsbyggnad" (Om ämnet svenska 2011:3).

Exempelvis skulle således stavfel och felaktig interpunktion gå under benämningen *språkriktighet*. Även termen *satsradning* ingår i begreppet *språkriktighet* eftersom detta fenomen kan ses som felaktigt eller riktigt beroende på i vilket sammanhang det är skrivet och om det är karakteriserande eller inte för texttypen. Begreppet *språk* innebär, däremot, en rad andra saker, t.ex. ordförråd; att kunna variera sitt språk, och anpassning av språket efter syftet, mottagaren och kommunikationssituationen (Ask 2012).

### 1.3.3 Svenska 3

De tre huvudsakliga områdena för kursen Svenska 3 är retorik, litteraturvetenskaplig analys samt vetenskapligt skrivande.

Vad gäller retorik är syftet med undervisningen att eleverna ska applicera den retoriska arbetsprocessen vid planering av muntliga framställningar. Vidare innebär den litteraturvetenskapliga analysen att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om olika litterära stilgrepp som t.ex. stilfigurer och berättarteknik. Sist men inte minst utgör det vetenskapliga skrivandet en mycket central del i kursen. Området innefattar dels läsning av vetenskapliga texter utifrån vilka eleverna ska tillägna sig kunskaper om disposition, språk och stil, dels att källkritiskt granska vetenskapliga texter med syftet att kunna använda texterna som källor i sitt egna vetenskapliga skrivande, dels att skriva vetenskapliga texter (Svenska 2011).

Syftet med kursen är att förbereda eleverna inför högre studier efter gymnasiet, varför området vetenskapligt skrivande betonas. Särskilt skrivandet är en viktig del av kursen då eleven inte enbart ska författa texter av vetenskaplig karaktär, utan också andra typer av texter, vilket bl.a. uttrycks i kunskapskravet för betyget E:

Eleven kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter (a.a. 2011:15).

Skrivandet prövar således elevens sätt att förhålla sig till konventioner om olika texttyper bl.a. disposition, syfte, språk och stil. Dessa konventioner kan se olika ut för olika texttyper, varför det krävs att eleven har kännedom om hur dessa texter bör utformas. Konventionerna kring språk och stil berör delvis grammatik och stavning på så vis att t.ex. satsradning och ordet *dom* kan vara mer acceptabla i texttyper av skönlitterär karaktär än i vetenskapliga texter.

Ask (2012) menar att skrivandet utgör en viktig roll för elevers förmåga att kunna uttrycka sig skriftligt i det offentliga rummet – att vara en del av demokratin. Även Larsson (1984) hävdar detsamma, men att särskilt språkförmågan genom skrivandet utvecklas i "[...] en skapande gemenskap med andra [...]" (a.a. 1984:58).

## 1.4 Orientering om studiens fortsatta disposition

Bakgrundspresentationen ovan utgör den ämnesdidaktiska grunden för denna studie – att bedöma i ämnet svenska på gymnasiet. Studien kommer att redovisas enligt följande: olika teoretiska begrepp om bedömning presenteras i 2. Teoretiska utgångspunkter. Vidare redogörs



tidigare forskning i området i 3. Tidigare forskning. I 4. Metod beskrivs undersökningens metod och i 5. Resultat och analys presenteras och analyseras studiens sammanställda data. Sist förs en diskussion av resultatet och analysen, en diskussion av studiens metod samt förslag till vidare forskning i avsnitt 6. Diskussion.

## 2. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras. I 2.1 beskrivs formativ respektive summativ bedömning. Begreppen *reliabilitet* och *validitet* beskrivs i 2.2 och i 2.3 beskrivs rättssäkra och likvärdiga betyg och bedömningar. Bedömningsmodeller, vilka presenterar såväl tillvägagångssätt för bedömning som modeller, redogörs för i 2.4.

### 2.1 Formativ bedömning och summativ bedömning

*Formativ bedömning* och *summativ bedömning* är termer som ofta används i skol- och bedömningssammanhang. Begreppet *formativ bedömning* har blivit populärt i svenska skolor (Hirsh & Lindberg 2015), varför det är på sin plats att definiera begreppet. Det finns en del olika definitioner av begreppet *formativ bedömning* och vissa av dem går ibland isär. Därför kommer föreliggande studie att utgå från definitionen av Black och William (2009), som de formulerar som följande:

[...] evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (Black & William 2009:7).

Formativ bedömning innebär således att läraren och eleven analyserar elevens prestation varefter de beslutar vad som behöver åstadkommas för att utveckla och förbättra elevens framtida prestationer. På så vis är den formativa bedömningen processinriktad (Pettersson 2010). Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015) hävdar detsamma, men att formativ bedömning, som process, hjälper eleven att även nå ett mål.

Ett sätt att arbeta med formativ bedömning är att använda bedömningsmatriser där kunskapskraven utgör de mål som eleverna kan uppnå. Bedömningsmatriser har sina förtjänster, t.ex. att de tydligt visar vad som förväntas av eleverna för att de ska uppnå kunskapskraven för ett särskilt betyg. Detta har påvisats framgångsrikt i Panaderos och Jönssons (2013) studie där eleverna blev positivt påverkade av matriser i den mån att de upplevde att de fick tydlig återkoppling och senare kunde använda matriserna till att utveckla sina kunskaper.

Begreppet *summativ bedömning* innebär däremot: "[n]är bedömningen inriktas på att mäta vad en elev vid en viss tidpunkt har lärt sig [...]" (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2015:135).

Emellertid menar Pettersson (2010) att en summativ bedömning kan fungera formativt i den mening att den summativa bedömningen utgör en grund för vidare lärande.

## 2.2 Reliabilitet och validitet

I bedömningssammanhang förekommer ofta begreppen *reliabilitet* och *validitet*. Dessa begrepp definieras relativt likartat av Breland (1983) och Bachman och Palmer (1996).

Breland (1983) och Bachman och Palmer (1996) menar att reliabilitet handlar om att en prestation, exempelvis ett prov eller en skrivuppgift, bör få samma omdöme eller poängvärde av olika bedömare. Emellertid bedöms texter olikartat, vilket kan bero på en del faktorer. Breland (1983) talar om "rater differences" där faktorerna som skulle kunna inverka på respektive bedömares bedömning är följande:

- Överseende – vissa bedömare tenderar att bedöma högre respektive lägre på prestationer.
- Medeltal/genomsnittsvärde – vissa bedömare tenderar att bedöma prestationer nära genomsnittsvärdet.
- Bedömningsaspekter – vissa bedömare värderar olika aspekter i bedömningen olika mycket, t.ex. en bedömare kan anse att språket i en text bör beaktas i högre utsträckning än dispositionen.

Validitet innebär att uppgifter och prov konstrueras på ett sådant sätt att det mäter det som avses att mätas (a.a 1983) (a.a 1996), dvs. att examinationsuppgifterna är förenliga med kunskapskraven (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012). Följande två exempel illustrerar en valid och en icke valid bedömning. I ett kunskapskrav uttrycks att eleven ska kunna använda specifika begrepp för svensk språkhistoria. Uppgiften eleven ska genomföra är att använda dessa begrepp. På detta vis mäter uppgiften det som kunskapskravet uttrycker, varför bedömningen av uppgiften blir valid. Om uppgiften i stället skulle vara att eleven använder begrepp för dansk språkhistoria mäter uppgiften inte det som kunskapskravet uttrycker, varför bedömningen följaktligen inte blir valid.

## 2.3 Rättssäkra och likvärdiga betyg och bedömningar

Rättssäkra och likvärdiga betyg och bedömningar är nära förknippade med ovan nämnda begrepp (se 2.2 Reliabilitet och validitet).

För att ett betyg ska anses rättssäkert måste fyra krav uppfyllas:

Med rättssäkra betyg menas betyg som kan motiveras med kunskapsomdömen som (1) speglar kunskapskravens bredd, (2) inte speglar ovidkommande faktorer, (3) överensstämmer med de kvaliteter som anges i kunskapskraven och som (4) har vägts samman på ett sätt som är förenligt med anvisningarna (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012:19).

Detta innebär sammanfattningsvis att betyget ska grundas på kunskapskraven och inte på ovidkommande faktorer. En ovidkommande faktor skulle exempelvis kunna vara att en lärare sätter ett högre betyg på en elev som har hög närvaro vid undervisningen. Huruvida en elev närvarar eller inte vid undervisningen uttrycks inte i kunskapskraven och om betyg sätts gällande elevers närvaro anses betyget inte rättssäkert.

Likvärdiga bedömningar och betyg innebär att kunskapskraven tolkas tämligen likartat av alla lärare. Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012) menar att "[i] och med att de kunskapskrav som betyget ska relateras till ger utrymme för variationer och anpassningar har optimal likvärdighet uppnåtts när elever med samma betyg har samma slags kunskaper/förmågor på ungefär samma kvalitetsnivå" (a.a 2012:19). Det innebär således att olika elever bör få samma omdöme och betyg om deras kunskaper ligger på ungefär samma kvalitetsnivå. Detta sammanfaller en aning med begreppet reliabilitet på så vis att olika bedömare bör komma fram till samma omdöme för en elevs prestation. Om lärare bedömer samma elevs prestation olika anses bedömningen inte likvärdig eller reliabel eftersom lärarna har tolkat kunskapskraven olika. Det ena leder till det andra – om lärarna tolkar kunskapskraven olika tolkar de även elevernas prestationer olika.

## 2.4 Bedömningsmodeller

Det finns olika typer av bedömningsmodeller som lärare kan använda sig av. Vilken modell som lämpar sig bäst är upp till läraren att avgöra i relation till uppgifterna och proven som ska bedömas. Intentionen med följande underavsnitt är att kartlägga de bedömningsmodeller som

verkar vara ofta förekommande i bedömningsammanhang, såväl nationellt som internationellt.

#### **2.4.1 Holistisk bedömning**

Det finns en del teorier om vad holistisk bedömning är. Enligt O'Neill (2003) innebär det att bedömaren bedömer helheten genom att läsa texten relativt snabbt en gång. Williamson (2003) menar, emellertid, att läsningen inte nödvändigtvis är snabb, utan snarare att bedömningen av textens helhet baseras på snabba beslut. Vad som, emellertid, är gemensamt för teorierna är att en holistisk bedömning innebär generellt en bedömning av helheten, något som Lindström, Lindberg och Pettersson (2011) också framhåller.

Weigle (2002) framhåller både fördelar och nackdelar med holistisk bedömning. En fördel är att den genom att fokusera på helheten koncentrerar sig på textens övergripande styrkor, dvs. det som är uppenbart bra i texten, t.ex. dispositionen. Fördelen med detta är att skribentens självförtroende för skrivande ökar eller fortsätter att vara stabilt. En nackdel med holistisk bedömning är, däremot, att bedömningen inte alltid blir likvärdig. En text kan få olika omdömen av olika bedömare om de har bedömt texten utifrån olika kriterier för helheten (Weigle 2002), vilket sammanfaller en del med Brelands (1983) teori om "rater differences" (se ovan 2.2 Reliabilitet och validitet).

Vidare menar Breland (1983) att det finns flera typer av holistisk bedömning. En av dessa är den han kallar för "impressionistic scoring", vilken innebär att bedömningen sker slumpmässigt och okontrollerat. En annan typ är den fokuserade holistiska bedömningen som går ut på att bedöma en text efter en snabb läsning utifrån ett par kriterier, såsom språk och struktur. Skillnaden mellan den fokuserade holistiska bedömningen och en analytisk bedömning är att den senare innefattar fler kriterier.

#### **2.4.2 Analytisk bedömning**

Den analytiska bedömningen fokuserar på särskilda kriterier. Hit hör exempelvis ordförråd, grammatik och textbindning. Fördelen med analytisk bedömning är att den ger en fördjupad bild av skribentens skrivförmåga. En annan fördel är att den tränar oerfarna bedömare att bedöma utifrån särskilda kriterier. Nackdelen är att denna typ av bedömning kräver mer tid än en holistisk bedömning vanligtvis kräver (Weigle 2002).

Ett sätt att göra en analytisk bedömning är att utgå från motsatspar, som Melin (2009) förespråkar. Ett av motsatsparen kallas för ”röd tråd eller röra” där ett antal aspekter avseende en texts disposition tas hänsyn till. En sådan aspekt är sammanhangssignaler, eller konnektivbindning som Melin själv uttrycker det. Detta innebär att en bedömning av dispositionens logik görs, dvs. huruvida meningarna i texten hänger samman. Exempel på ord som markerar konnektivbindning är följande: *därför*, *således* och *eftersom*. En annan aspekt är dynamiken i texten. Om en text är dynamisk råder en balans mellan känd respektive ny information, vilket kännetecknar en ”röd tråd”. Huruvida informationen hänger samman beror exempelvis på ord som är innehållsmässigt besläktade, s.k. ledfamiljer (a.a 2009). En ledfamilj kan exempelvis se ut på följande vis: *sjukhus* → *läkare* → *sjuksköterska*. Melin (2009) menar att ”[d]ynamiken mellan känd och ny information tjänar syftet att leda läsaren vidare i texten. Om det inte finns någon sådan dynamik känner sig läsaren i regel förvirrad” (a.a 2009:39). En tredje aspekt är den synliga strukturen, som innebär huruvida strukturen är visuellt tydlig. En synlig struktur kan bidras av grafiska medel, såsom rubriker, och metatexter som är ”[...] text [sic] om texten” (a.a 2009:41). Metatexter kan vara uppräknings, t.ex. *för det första*, *för det andra*. Det kan också vara meningar som exempelvis följande: *som nämnt ovan*, *som nämns nedan*.

Ett annat motsatspar som Melin (2009) förespråkar kallas för ”formell eller informell”, vilket innebär en bedömning av en texts språk. Avsikten med ett formellt eller informellt språk i en text beror på den tänkta läsaren. En språkaspekt man kan granska är innehållstätheten – om texten är komprimerad eller gles. En komprimerad text, således en tät sådan, är formulerad med få ord, mestadels substantiv. Detta är karakteriserande för en formell text. En gles text innehåller färre substantiv och fler verb, vilket kännetecknar en informell text (a.a 2009). En annan aspekt är tilltalet i texten. I en informell text är det vanligt med du-tilltal, dvs. att skribenten tilltalar läsaren som ”du”. Även talspråkliga formuleringar som t.ex. ”roligt, va?” är vanligt för en informell text. Den formella texten, däremot, har sällan ett du-tilltal och användningen av passiverade verb, t.ex. *formuleras*, samt substantiverade verb, t.ex. *formulering*, är vanliga (a.a 2009). En tredje aspekt är om språket är konservativt eller personligt. Det konservativa språket, vilket är vanligt i den formella texten, innefattar ord som inte är vardagliga, exempelvis *iakta* i stället för *kolla*. Det innefattar även ålderdomliga ord, såsom *därvidlag*. Det personliga språket, som är vanligt i den informella texten, är vardagligt och innehåller ord som exempelvis *kolla* i stället för *iakta* och *jobb* i stället för *arbete* (a.a 2009:46).

### 3. Tidigare forskning

En kartläggning av forskningen som har gjorts presenterar rådande kunskaper om vad bedömning är ur olika perspektiv. I detta avsnitt kommer därför tidigare forskning om bedömning och skrivande i skolan att presenteras. Studierna behandlar följande teman: *bedömning av elevtexter, skrivande i skolan, svensklärares skriftliga kommentarer vid bedömning* samt *svensklärares bedömningspraktik*. Avsikten med avsnittet är att belysa det som har forskats om ämnena och att utifrån detta placera föreliggande studie i ett forskningssammanhang. Studierna som redovisas nedan blir relevanta för min studie då det övergripande temat är bedömning. Några studier är särskilt inriktade på bedömning i svenskämnet, vilket även min studie åsyftar.

En av de studier som gjordes under tidigt 2000-tal var Östlund-Stjärnegårdhs (2002). Hennes studie handlar i första hand om svensklärares bedömning och betygssättning av gymnasieelevers texter. Syftet med studien är att undersöka var gränsen mellan betygen Icke godkänd och Godkänd går genom att titta på särskilda kunskapskrav för respektive betyg. För att ta reda på detta använde Östlund-Stjärnegårdh 60 elevtexter i olika genrer (bl.a. skönlitterärt berättande, argumenterande text och utredande text) från det nationella provet i svenska för kursen Svenska B (som den hette vid läroplanen lpf94) på gymnasiet. Provet skrevs år 1997, vilket är fem år innan studien genomfördes. Vidare bedömde och betygssatte 21 gymnasielärare i svenska, som deltog i studien, de 60 texterna. Varje lärare fick tio texter att betygssätta, vilket innebar att varje text blev betygssatt av tre lärare i studien. Förutom de 21 gymnasielärares betygssättning användes även undervisande lärares betygssättning för att analysera och diskutera resultaten.

Östlund-Stjärnegårdh kommer fram till att externa bedömare och lärare som undervisar sina egna elever betygssätter elevtexterna olika. Studiens resultat visar att undervisande lärare har satt betyget Icke godkänd på tio texter, medan 35 texter har fått betyget Icke Godkänd av de externa bedömarna. Detta resultat problematiserar Östlund-Stjärnegårdh med hjälp av ännu tidigare forskning om lärarens dubbla roll. Enligt den refererade litteraturen i studien innebär lärarens dubbla roll att hen både ska undervisa och bedöma: "[h]on eller han ska vara både pedagog och domare [...]" (Östlund-Stjärnegårdh 2002:184). Östlund-Stjärnegårdh konstaterar, emellertid, att den dubbla rollen ingår i yrket och är något som lärare vänjer sig vid. I diskussionen beskrivs kriterier som verkar vara avgörande för huruvida en elevtext

godkänns eller inte, vilka är bl.a. styckeindelning, meningsbyggnad och språkriktighet. Icke godkända texter är de som har inkonsekventa styckeindelningar, ovarierade ordföljder och en del satsradningar.

Ämnet bedömning av elevtexter berörs även i Parmenius Swärds (2008) studie som publicerades ett antal år efter Östlund-Stjärnegårdhs (2002). Parmenius Swärd undersöker särskilt elevers skrivande på gymnasiet och hur det bedöms. Till skillnad från Östlund-Stjärnegårdhs studie är syftet med Parmenius Swärds att ta reda på hur elever hanterar skrivande och hur påverkade de blir av att bli bedömda. För att ta reda på detta använde Parmenius Swärd ett antal metoder. Några av metoderna är att hon intervjuade lärare och elever, observerade undervisning och lät elever skriva uppsatser och loggböcker. Med hjälp av metoderna konstaterar hon att elevers hantering av skrivuppgifter kan påverka bedömningen av deras texter på så vis att om elever känner oro inför skrivuppgifter kan det leda till att texterna blir av låg kvalitet och att det genererar bedömningar som inte är till elevernas fördel. Hon framhåller även att det är lärarens ansvar att avgöra vad som ska bedömas i respektive uppgift, vilket hon kopplar till tidigare forskning om skrivande där det framkommer att lärare ibland bedömer elevtexter på ett sätt som inte är förenligt med vad hen har undervisat eleverna, dvs. att lärare bedömer elevers prestationer utifrån aspekter som hen inte har undervisat. Slutsatsen är att elever behöver strategier för att utveckla sitt skrivande

Vidare undersöker Bergman Claeson (2003) lärares skriftliga kommentarer, i bedömningssammanhang, till elevtexter i svenska på gymnasiet. Syftet med undersökningen är att få en bild av lärares sätt att kommentera texter, vilket leder till frågorna: hur, vad och var kommenterar lärarna elevernas texter. Detta genomfördes med hjälp av intervjuer, frågeformulär, som besvarades av såväl lärare som elever, samt en dokumentanalys. Materialet består av frågeformulär, inspelningar av intervjuer samt dokument i form av lärares kommentarer av elevtexter.

För att kunna besvara frågeställningarna använder Bergman Claeson en modell där hon delar in lärarnas kommentarer i hur-, vad- och var-kategorier. Ett exempel på en vad-kategori är kommentarer till grammatik- och konstruktionsproblem, som berör bl.a. ordföljd och meningsbyggnad. Några av kategorierna kopplar Bergman Claeson samman med de kriterier som lärare anser viktiga i Östlund-Stjärnegårdhs (2002) studie (se kortfattad beskrivning av Östlund-Stjärnegårdhs studie ovan). Vidare utgår studien ifrån konventioner om exempelvis



vad som är rätt och fel respektive bra och dåligt gällande språk. Konventioner om vad som är rätt och fel berör bl.a. stavning och skiljetecken. Det som är bra eller dåligt är nära förknippat med stil, dvs. om det exempelvis är bra eller dåligt att satsrada i en text beroende på vilken texttyp man skriver. I sin analys kommer Bergman Claeson fram till att lärarna kommenterar stavning, ordval och disposition. Hon konstaterar att elevers skrivande bör uppmuntras och utvecklas genom att läraren kommenterar elevernas texter.

En annan studie, som också fokuserar på kommentarer vid bedömning, är den gjord av van Veen (2014). van Veen undersöker särskilt hur kommentarer och även färger fungerar mer eller mindre framgångsrikt som formativ bedömning. Syftet med hennes studie är således att undersöka hur elever upplever att de lär sig mer eller mindre med hjälp av kommentarer och färger på sina texter. Detta undersöks genom att van Veen lät sina elever i årskurserna åtta och nio besvara en enkät. Vidare beskriver hon att genomförandet av enkäten skedde under elevernas lektionstid och att hon inte var närvarande vid detta tillfälle.

Tidigare forskning och teorier om formativ bedömning används i studien. van Veen beskriver att ett formativt förhållningssätt till bedömning är strategier som exempelvis att tydliggöra lärandemål för arbetsområdet, genomföra undervisning, ge återkoppling, låta elever hjälpa varandra och utgöra läranderesurser för varandra samt att aktivera eleverna att äga sitt eget lärande. van Veens (2014) studie baseras även på litteratur om färgers betydelse i bedömningssammanhang; färger är symboliska och fungerar som koder. Med hjälp av färger kan eleverna visuellt se vad de har gjort bra eller mindre bra i sina texter. Exempelvis kan en färg överskådligt visa vilka fel eleverna brukar göra om färgen återfinns på flera ställen i texten. Om läraren har markerat en del ord med en grön överstrykningspenna kan eleverna förstå att de t.ex har stavat fel. van Veens studies resultat och analys visar att eleverna upplever att de lär sig mest när de återkopplas med en kombination av betyg, färger och kommentarer på sina texter. Slutsatsen är att rättningsmetoden, dvs. att ge formativ bedömning i form av betyg, färger och kommentarer, fungerar bra. Däremot menar van Veen att återkopplingen måste vara effektiv för att elever ska lära sig något. För att återkopplingen ska vara effektiv måste kommentarerna till färgerna och kommentarer överhuvudtaget vara tydliga och konkreta. Utan konkreta kommentarer är återkopplingen inte särskilt effektiv och utvecklar således inte elevernas lärande i den utsträckning som är eftersträvänsvärt.

Temat *svensklärares bedömningspraktik* behandlas i Sjöstrands (2014) studie. Syftet med studien är att undersöka svensklärares attityder till och bedömning av språkriktighet, som ju

ingår i svenskämnet (se 1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet). En av frågorna Sjöstrand ställer sig är vad lärarna anser att det innebär att en elev i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. För att undersöka detta intervjuade hon fem lärare som inte bara svarade på frågor om språkriktighet utan även fick ta ställning till ett antal påståenden om språkriktighet. Sjöstrand kommer fram till att lärarna inte har särskilt höga förväntningar på elevers språkriktighet. Det framkommer även att just elevers sarskrivningar inte bedöms som allvarliga språkfel, men att det beror på hur ofta de förekommer i en text. Detta kopplar Sjöstrand med tidigare forskning om skrivundervisning i vilken man lägger tonvikt på elevers skrivlust och att alltför många ramar kan hämma skrivlusten. Enligt lärarna i studien är andra språkfel såsom subjektlösa satser mer störande än exempelvis sarskrivning och bedöms därför hårdare än sarskrivning. Sjöstrand kommer också fram till att lärare ofta lär ut gamla skrivregler, vilket kan vara en orsak till att elever inte lär sig att skriva språkriktigt enligt de konventioner som råder idag.

Samma tema som behandlas i Sjöstrands studie behandlas också i Aldrins (2015) artikel. Aldrin utgår från tidigare forskning som belyser textbedömningens komplexitet; att olika lärare bedömer olika utifrån de bedömningskriterier som de anser viktigast. Syftet med studien är att undersöka dels vilka attityder lärarna har till bedömning, dels om det finns någon bedömarvariation lärarna emellan. Detta undersöks via en webbenkät som lärare i grundskolan (årskurs 7-9) fick svara på. Dessutom fick dessa lärare bedöma en autentisk elevtext från årskurs 8 utifrån särskilda bedömningskriterier.

Aldrin kommer fram till att en del lärare finner en svårighet, vid bedömningen, i att tolka styrdokumentens kunskapskrav och värdeord. Dessa lärare menar att det är svårt att veta skillnaden mellan en utvecklad och en välutvecklad text. Andra lärare menar att svårigheten ligger i att veta vilket kunskapskrav som väger tyngst, t.ex. innehåll kontra språk. Lärarnas bedömningar av den autentiska elevtexten skiljer sig åt då det visar sig att några sätter betyget E, medan andra sätter betyget B. Aldrin kopplar detta till bedömningsforskning som antyder att den svenska skolan inte har någon tydlig bedömningsnorm. Slutligen kommer hon fram till att lärare upplever Skolverkets bedömningsanvisningar som otydliga, varför hon föreslår sambedömning för att öka likvärdigheten vid bedömningen av elevtexter då det existerar en bedömarvariation mellan lärarna i hennes undersökning. Eftersom det förekommer en bedömarvariation är det därför intressant att undersöka hur lärare bedömer, vilket är där min studie tar vid.

## 4. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens metod och material. Val av metod presenteras i avsnitt 4.1. Vidare redovisas urvalet av informanterna i avsnitt 4.2 och i 4.3 beskrivs genomförandet av lärarnas bedömning. I 4.4 redovisas, motiveras och kommenteras tillvägagångssättet för analysen av lärarnas bedömningar (dokumentanalys). Forskningsetiska överväganden för studien presenteras i 4.5. En diskussion av metoden förs längre fram i avsnitt 6.2 som ingår studiens diskussionsdel, dvs. 6. Diskussion.

### 4.1 Metodval

Syftet med studien är att undersöka hur svensklärare bedömer elevtexter i Svenska 3 på gymnasiet, varför antalet informanter begränsas då inte alla svensklärare undervisar i denna kurs. Studien fokuserar på att undersöka individens tolkningar av verkligheten, i detta fall bedömningar av elevtexter (Backman 2008). En sådan undersökning, med individen i centrum, är karakteriserande för kvalitativa metoder (a.a. 2008), varför min undersökning är av kvalitativ art.

Ett annat kännetecken för kvalitativa metoder är att forskaren först när hen samlat in empiri börjar ta hänsyn till teorier i ämnet och formulerar frågeställningar därefter. Det innebär att empirin avgör vad som ska undersökas, vilket motsvaras av en induktiv kvalitativ metod. En deduktiv metod innebär, däremot, att forskaren först formulerar frågeställningar och tar hänsyn till teorier innan empiri samlas in (a.a. 2008). Till en början prövade jag den deduktiva metoden där jag formulerade en frågeställning som berörde lärares bedömning av språkriktighet, närmare bestämt särskrivning. När jag hade samlat in empiri upptäckte jag att elevtexterna, som utgör en del av studiens material, inte innehåller några särskrivningar, vilket gjorde att jag fick överväga en annan metod för att ändå kunna använda insamlat material. Jag bestämde därför att elevtexterna, en del av materialet, i stället skulle avgöra vad jag skulle undersöka, vilket ju kännetecknar en induktiv kvalitativ metod. Jag kom fram till att jag skulle undersöka hur svensklärare bedömer de insamlade elevtexterna.

Elevtexterna är skrivna av gymnasieelever som läser kursen Svenska 3 under nuvarande vårtermin (2017). När texterna var mig tillhanda var de redan bedömda av undervisande svensklärare. Urvalet av texterna har jag inte kunnat påverka då jag valde att låta undervisande lärare avgöra vilka texter hen ville bidra med. Med det sagt har jag inte heller

kunnat påverka utformningen av uppgiften som eleverna fick för att kunna genomföra den. Uppgiften eleverna fick var att skriva en text av genren PM, dvs. promemoria, med syftet att beskriva två kamraters framtid och jämföra dessa med en frågeställning i inledningen (se bilaga 2). Skribenterna, eleverna, är helt anonyma och jag har således aldrig fått reda på varken deras namn, ålder eller kön eftersom texterna anonymiserades innan de var mig tillhanda. Även annan eventuell känslig information i texterna såsom namn på personer, skolor och arbetsplatser ersattes i förväg med fingerade namn. Däremot vet läraren, L1 (informanten som bidrar med texterna), vilka eleverna är.

De tre texterna bedömdes sedan, med hjälp av en bedömningsmatris och uppgiftsinstruktion, av sju svensklärare som deltar i studien, vilket innebär att varje text har blivit bedömd sju gånger eftersom varje lärare har bedömt varje text. Bedömningsmatrisen innehåller ett antal kunskapskrav som är tagna från kursplanen för Svenska 3, vilka motsvarar betygen E, C och A. Konstruktionen av matrisen och uppgiftsinstruktionen står svenskläraren som bidrar med elevtexterna för, dvs. L1 (för närmre beskrivning av L1 se 4.2 Urval av informanter).

## 4.2 Urval av informanter

Den urvalsstrategi som används för urvalet av informanterna är ett kriteriebaserat urval. Backman (2008) menar att "[i] den kvalitativa ansatsen utväljs personer (informanter) via andra än statistiska kriterier, och dessa kan fortlöpande ändras, allt i syfte att medge ökad förståelse och insikt" (a.a. 2008:59). Kriteriet för att delta i föreliggande undersökning är att informanterna ska vara svensklärare på gymnasiet och undervisa kursen Svenska 3 under nuvarande termin (vårterminen 2017).

Inget urval av informanterna gällande ålder, könsidentitet och antal yrkesverksamma år görs eftersom bedömningen av elevtexter ska vara likvärdig (Gustavsson, Måhl & Sundblad 2012) (*Hur når man likvärdig bedömning?* 2016) oberoende av dessa faktorer. Faktum är, emellertid, att ålder, kön och erfarenhet kan inverka på bedömningen (jmf. Denscombe 2004 om interaktionseffekten). Icke desto mindre blir likvärdighetsperspektivet i bedömningen mycket relevant här.

Utifrån ovanstående kriterium kontaktades sex gymnasielärare i mitt kontaktnät, varav två svarade ja till att delta i studien, två svarade inte alls och två svarade nej till att delta. Med

detta rekryteringsresultat av informanter ansåg jag att två svensklärare inte var tillräckligt representativt då syftet med studien är dels att ta reda på svensklärares bedömningspraktik, dels att kunna säga något om huruvida en bedömarvariation råder (se 1.1 Syfte och frågeställningar). Att jämföra två lärares bedömningar för att undersöka hur pass likvärdigt de bedömer skulle troligtvis vara missvisande och metoden skulle inte vara tillräckligt valid för ändamålets syfte.

Eftersom två lärare inte är tillräckligt representativt beslutade jag att kontakta rektorer runtomkring södra Sverige med förhoppningen att de kunde sända vidare min förfrågan om informanter till potentiella deltagare, svensklärare, i studien. Detta skulle kunna liknas vid snöbollsmetoden där en kontakt mellan forskare och informant etableras för att forskaren ska förvissas om att informanten har andra kontakter som skulle kunna vara potentiella deltagare i studien, som Trost (2012) uttrycker det. Däremot är rektorerna inte tilltänkta informanter för studiens syfte, därav den försiktiga ansatsen till jämförelse med snöbollsmetoden. 62 rektorer på gymnasieskolor i södra Sverige kontaktades således. Kontaktuppgifterna till samtliga rektorer fann jag på respektive gymnasieskolas hemsida. 16 av rektorerna svarade, varav 14 svarade att de skulle vidarebefordra informationen, en svarade att det var bättre att kontakta lärarna själv med hjälp av kontaktuppgifter som fanns på skolans hemsida och slutligen svarade en rektor att skolan inte hade tid att delta i studien. Därefter svarade 16 svensklärare på min förfrågan och ville veta mer om studien, varefter fem svarade att de ville delta, medan 11 svensklärare svarade att deltagandet verkade för omfattande.

De fem lärarna som svarade jakande samt två av de sex initialt kontaktade lärarna, som också svarade jakande, utgör således det totala antalet, sju, informanter i studien. Skriftligt samtycke från samtliga informanter är inhämtat. Jag har garanterat informanterna konfidentialitet och därför refereras lärarna till med fingerade namn, således Lärare 1 (hädanefter L1), Lärare 2 (hädanefter L2), Lärare 3 (hädanefter L3), Lärare 4 (hädanefter L4), Lärare 5 (hädanefter L5), Lärare 6 (hädanefter L6) och Lärare 7 (hädanefter L7).

### **4.3 Genomförande av lärarnas bedömningar**

En av informanterna bidrar med eget material från undervisning och bedömning. Detta material består av en bedömningsmatris, uppgiftsinstruktioner samt tre elevtexter från samma kurs (Svenska 3). Läraren i fråga har även talat med eleverna, som skrev texterna, och

informerat dem om föreliggande studie. Eleverna samtyckte till att deras texter skulle användas för vetenskapligt ändamål, men däremot lämnades inget skriftligt samtycke från dem eftersom det inte är deras texter som primärt undersöks i denna studie.

Eleverna skrev texterna på dator under ett provtillfälle i Svenska 3. Provet genomfördes i ett program som heter DigiExam där läraren bestämde att eleverna inte skulle ha tillgång till internet. När provet var avslutat fick läraren tillgång till elevernas texter och laddade ner dem. Därefter stängdes provet och åtkomst till det och texterna gick inte längre att erhålla. Läraren läste sedan texterna och bedömde dem genom att markera de kunskapskrav, i bedömningsmatrisen, som respektive elevtext uppnådde

För att resterande lärare skulle kunna genomföra bedömningarna tilldelades de ett antal dokument. Dessa dokument är de tre elevtexterna, en bedömningsmatris samt uppgiftsinstruktionerna som eleverna fick vid provtillfället. Andra dokument som informanterna fick var en informationsblankett med information om min studie samt en samtyckesblankett där de kunde underteckna sitt samtycke till att delta i studien.

När lärarna fått alla dokument som behövdes gav jag dem instruktioner på hur de skulle genomföra bedömningarna. Jag informerade först om att både bedömningsmatrisen och uppgiftsinstruktionerna som eleverna fick är dokument som är konstruerade av en informant i studien och inte av mig och att jag således inte haft någon påverkan i utformningen av dessa dokument. Jag talade även om för lärarna att elevtexterna är anonymiserade och att alla namn i texterna är fingerade. Vidare förklarade jag att lärarna skulle markera de kunskapskrav i bedömningsmatrisen som de ansåg att texterna uppnådde. Kunskapskraven som de skulle markera berör språk och disposition. De skulle inte markera kunskapskraven för sovring och hantering av källor samt referatteknik. Om lärarna ville stryka under ord, meningar, ställa frågor i texten, kommentera, rätta fel etc. fick de göra det, men det var inget krav. Det var heller inget krav på att de skulle skriva en sammanfattande text av deras bedömningar. Lärarna fick avgöra individuellt om de ville skriva bedömningarna för hand eller på dator, men de skulle skicka bedömningarna digitalt till mig. Till sist informerade jag om tidsgränsen för inlämnande av bedömningarna, vilket var den 17 mars 2017. Jag talade även om för lärarna att det gick bra att lämna in bedömningarna tidigare om de skulle hinna det. Samtliga lärare ansåg att datumet var en rimlig tidsgräns.

Vidare vill jag tillägga att jag inte var närvarande vid någon tidpunkt av svensklärarnas bedömningar, utan respektive informant fick avgöra när och var hen skulle bedöma elevtexterna inom ramen för tidsgränsen. Detta kan motiveras med att ett karaktärsdrag för den kvalitativa metoden är autenticitet (Backman 2008), vilket i detta fall är att bedömningar görs när lärare finner tid till det. Jag är dock medveten om att motiveringen ovan kan ses som motstridig till faktumet att en tidsgräns för inlämnandet av lärarnas bedömningar har bestämts. Icke desto mindre har lärarnas bedömningar gjorts med så stor autenticitet som går att åstadkomma för en studie som denna. För det första har de gjorts i den miljö (skolan) där de brukar göras, för det andra med hjälp av bedömningsmatriser som överensstämmer med kunskapskraven som uttrycks i Skolverkets kursplan för svenska på gymnasiet och för det tredje av personer som har adekvat utbildning, lärare. Dessa tre argument fungerar även som motiveringar för studiens validitet – metoden och materialet mäter det som studiens ändamål avser (Denscombe 2004).

#### **4.4 Tillvägagångssätt för dokumentanalys**

Vid analysen av materialet, bedömningsmatriserna med tillhörande eventuella kommentarer, har jag valt att studera kunskapskraven som avser texternas disposition, anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation, språkriktighet samt språk. Dessa kunskapskrav utgör också grunden för frågeställningarna i föreliggande studie. Eftersom frågeställningarna snarare berör elevtexters disposition och språk än sovring och hantering av källor avgränsas undersökningen till att analysera hur svensklärarna bedömer elevtexterna utifrån kunskapskraven som berör just språk och disposition. Med det sagt undersöks således inte det första kunskapskravet och halva första delen av det fjärde kunskapskravet (se Bilaga 1. Bedömningsmatris).

I bedömningsmatriserna kan jag se vilka kunskapskrav svensklärarna har markerat och bedömt att respektive elevtext uppfyller, vilket dessutom kan avslöja något om huruvida likvärdigt svensklärarna bedömer, som studien åsyftar.

På grund av den valda induktiva kvalitativa metoden vill jag poängtera att materialet fick avgöra vad jag skulle undersöka (se ovan 4.1 Metodval). Därför bestämde jag först när materialet var inhämtat tillvägagångssättet för hur jag skulle analysera det. Utifrån materialet framkommer det att några av lärarna har skrivit en sammanfattande text av sina bedömningar

även om det inte var ett krav. Vissa av dessa lärare har motiverat sina bedömningar genom att exempelvis säga vad som saknas i elevtexterna för att uppnå kunskapskraven för de högre betygen.

I lärarnas bedömningar finns också oftast kommentarer om olika saker i elevtexterna. Dessa kommentarer innehåller oftast olika kategoribeteckningar som avser de olika bedömningsaspekterna; disposition, anpassning till syfte mottagare och kommunikationssituation, språkriktighet samt språk. Några förekommande kategoribeteckningar är begreppen *stavfel*, *satsradning*, *fristående bisats*. Dessa begrepp kännetecknar olika feltyper som lärarna markerar. Utifrån att ha läst lärarnas kategoribeteckningar till orden eller meningarna som de stryker under eller markerar på annat sätt använder jag följande definitioner för att kunna analysera materialet:

- Ett stavfel är något som bryter mot rättstavningsreglerna (*Svenska Akademiens Ordbok* (hädanefter SAOB) 1989). Exempelvis är följande ord inte rättstavat: *åtminstone*. Ordet stavas på följande vis: *åtminstone*.
- En satsradning innebär, enligt Josephson (2009) att "[...] två huvudsatser står i samma mening utan något och, men eller annat bindeord" (a.a. 2009). Satsradning är en term som ingår i begreppet *språkriktighet* och ska således bedömas efter *språkriktighet* och inte *språk* (*Språkriktighetsboken* 2011).
- En fristående bisats, som lärarna i studien kallar det, innebär att en bisats har skrivits med intentionen att den ska utgöra en huvudsats. Det denna typ av bisats inte gör är just att utgöra en huvudsats. En bisats är beroende av en huvudsats för att fungera i sammanhanget och fungerar därför inte självständigt (Josefsson 2009). Denna typ av bisats kallas också för grafisk mening.

#### 4.5 Forskningsetiska överväganden

Jag utgår från *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), Christoffersen och Johannessen (2015) samt Denscombe (2004) vid mina forskningsetiska överväganden. Särskilt de fyra huvudkraven för bedrivande av forskning tillämpas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren informerar samtliga deltagare om bl.a. studiens syfte, frågeställning och genomförande. Jag har informerat samtliga att deltagandet är frivilligt och



att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Deltagarna har även fått information om att deras personuppgifter hanteras med konfidentialitet. En närmre beskrivning av konfidentialitet ges nedan i samma avsnitt.

Vidare krävs ett samtycke från deltagarna, vilket bör ges skriftligen. Jag vill ha ett skriftligt samtycke därför att "[d]en behandlingsansvarige ska kunna bekräfta med rimlig sannolikhet att samtycke är lämnat, vilket är lättare när samtycket ges skriftligen" (Christoffersen & Johannessen 2015:49). Emellertid finns det en risk att några av eleverna inte hunnit fylla 18 år, vilket fordrar att vårdnadshavare ger samtycket. Eftersom syftet och forskningsfrågorna i studien inte primärt berör eleverna och inte är av särskilt etiskt känslig karaktär kan eleverna själva ge sitt samtycke till L1 (en av deltagarna i studien), vilket de också har gjort.

Ytterligare ett krav som tas hänsyn till är konfidentialitetskravet. Ingen mer än jag har tagit del av deltagarnas personuppgifter. Informanterna, svensklärarna, benämns med fingerade namn för att skydda deras identitet. Dock menar Denscombe (2004) att "[j]u bättre deltagarnas identitet kamoufleras, desto svårare blir det att kontrollera validiteten i data" (a.a. 2004:220). Jag anser dock att det är fullt tillräckligt att deltagarnas yrke avslöjas i studien för att påvisa validiteten i datan därför att det enbart är just lärare som får bedöma och betygssätta elevtexter på gymnasiet. Validiteten i datan innebär i detta fall att lämpliga informanter genomför det som åsyftar studiens ändamål, vilket jag menar att den gör utan att personuppgifter behöver avslöjas. Personuppgifter är inte av relevans för studiens ändamål. Däremot, som ovan nämnt, kan fullständig anonymitet inte ges eftersom deltagarnas yrke framgår i studien. Icke desto mindre avslöjas inga autentiska namn, åldrar eller kön.

Slutligen vill jag understryka att alla uppgifter om deltagarna enbart kommer att användas för vetenskapligt ändamål och inte lämnas ut till obehöriga, vilket uppfyller nyttjandekravet. Det innebär även att samtliga informanter kommer att få åtkomst till resultatet av denna studie om de skulle vilja det.

## 5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras studiens resultat och analys. Samtliga elevtexter är bedömda utifrån fyra av kunskapskraven som ingår i bedömningsmatrisen som samtliga informanter har försetts med. I avsnitt 5.1 beskrivs svensklärarnas bedömningar av elevtexternas respektive disposition. Vidare i 5.2 presenteras svensklärarnas bedömningar av elevtexternas anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Bedömningarna av språkriktighet redogörs för i 5.3 och i 5.4 redogörs bedömningarna av elevtexternas språk. I sista avsnittet, 5.5, görs en sammanfattande analys av lärarnas bedömningar av samtliga elevtexter.

### 5.1 Bedömningar av texternas respektive disposition

E	C	A
Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition. L1 L3 L4 L6 L7	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L2	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L5

Figur 1. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande dispositionen av elevtext 1.

I figur 1 kan vi se att svensklärarna verkar bedöma dispositionen i elevtext 1 relativt likartat. Fem svensklärare anser att textens disposition är tydligt urskiljbar och att texten är sammanhängande, vilket innebär att texten når upp till kunskapskravet för betyget E. Några av dessa lärare motiverar sina bedömningar. L7 motiverar sin bedömning genom att kommentera att elevtexten saknar en medveten avslutning, vilket kan sammanfalla med L4 och L6, som menar att texten hade gynnats av sammanhangssignaler på så vis att de skulle kunna signalera om en tydligare avslutning. Sammanhangssignaler som stöd för att tydliggöra en disposition hänger samman med Melins (2009) teori om att konnektivbinding underlättar en ”röd tråd”. Vidare menar L6 också att texten hade behövt vara fylligare, vilket emellertid inte är särskilt konkret och därför svårt att förstå eller tolka innebörden av. Att detta, däremot, uppmärksammas tillsammans med sammanhangssignalerna motiverar att texten således uppnår en E-nivå och inte mer, åtminstone av majoriteten av lärarna.

De resterande två lärarna, L2 och L5, bedömer att elevtext 1 uppnår kunskapskraven för de högre betygen (C och A). Intressant är att kunskapskravet för betyget A är likadant utformat för betyget C (se figur 1), men ändå har L2 bedömt att texten uppnår ett C i detta avseende, till skillnad från L5 som bedömer att texten uppnår ett A. Hur dessa lärare resonerar framgår inte då inga kommentarer eller motiveringar ges.

E	C	A
Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition. L2 L3 L4 L7	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L6	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L1 L5

Figur 2. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande dispositionen av elevtext 2.

I figur 2 syns det att lärarna är mer oense än vid elevtext 1 gällande samma bedömningsaspekt. Majoriteten av lärarna, fyra stycken, bedömer att textens disposition når upp till en E-nivå. En svensklärare, L6, anser att den når upp till kunskapskravet för betyget C och två svensklärare, L1 och L5, anser att den når upp till ett A. L1, L5 och L6 har således bedömt att texten uppnår de högre betygen gällande dispositionen (se bilaga 7). Kunskapskraven för betygen C och A är, som poängterat ovan, likadant formulerade, varför det är intressant att L6 har bedömt att texten uppnår endast en C-nivå i detta avseende och inte en A-nivå. L6 kommenterar att textens inledning och avslutning är fylliga och att styckemarkeringen är korrekt och tydlig, men varför detta inte motsvarar en A-nivå framgår inte i L6's kommentarer. Till skillnad från L6 motiverar L7 sin bedömning genom att poängtera textens inte särskilt tydliga avslutning. Att avslutningen är otydlig resulterar i att L7 bedömer texten motsvarande betyget E. Även L5 motiverar sin bedömning. Hen anser, till skillnad från L6, att textens stycken bitvis är långa, men att den trots det lyckas uppnå en A-nivå.

E	C	A
Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition. L2 L3 L4 L6	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L7	Texterna är sammanhängande och väldisponerade. L1 L5

Figur 3. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande dispositionen av elevtext 3.

Även bedömningarna av elevtext 3 skiljer sig åt. I figur 3 ser vi att fyra lärare anser att textens disposition uppnår kunskapskravet för betyget E, medan en lärare, L7, anser att den uppnår en C-nivå och två lärare, L1 och L5, menar att den når upp till kunskapskravet för betyget A. Särskilt L2, som bedömer texten motsvara en E-nivå, kommenterar att dispositionen ibland är svår att urskilja då något stycke är för långt och bör delas upp i två stycken, vilket kan sammankopplas med Östlund-Stjärnegårdh (2002) som menar att en tydlig styckeindelning är avgörande för huruvida en elevtext godkänns. Till skillnad från L2 menar L5 att texten är väldisponerad. Huruvida en text bedöms som väldisponerad är därför svårt att säga då L2 och L5 verkar vara helt oense gällande denna bedömningsaspekt.

Både L4 och L7 konstaterar att inledningen och avslutningen i elevtext 3 kunde vara mer genomarbetade, och utifrån detta bedömer L4 att texten ligger på en E-nivå, medan L7 till skillnad från L4 menar att texten ändå uppnår kunskapskravet för betyget C. Slutligen poängterar endast L5 och även L6 att det finns stycken i texten där eleven upprepar allt hen redan har sagt, vilket hen hade kunnat undvika.

## 5.2 Bedömningar av texternas anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation

E	C	A
Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. <b>L1</b> <b>L2</b> <b>L3</b> <b>L4</b> <b>L5</b> <b>L6</b> <b>L7</b>	Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.	Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.

*Figur 4. Del av bedömningsmatrix med innehållande kunskapskrav gällande anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation i elevtext 1.*

För elevtext 1 har samtliga svensklärare markerat, i bedömningsmatrixen (se figur 4), att texten uppnår kunskapskravet för betyget E gällande dess anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation. I detta fall verkar informanterna överens. Ingen lärare anser att texten når upp till kunskapskraven för betygen C och A.

E	C	A
Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L2 L3 L4 L6	Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L7	Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L1 L5

Figur 5. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation i elevtext 2.

Bedömningarna av elevtext 2 skiljer sig åt i aspekten anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation (se figur 5). Enligt fyra svensklärare uppnår texten en E-nivå. L6, som tillsammans med tre andra lärare bedömer att texten uppnår kunskapskravet för betyget E, hävdar att stilbrotten som finns i texten avslöjar att texten inte är (väl) anpassad till texttypen. De tre resterande lärarna menar till skillnad från de andra lärarna att texten uppnår kunskapskraven för de högre betygen. Hur dessa lärare resonerar framgår inte.

E	C	A
Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L2 L3 L4 L6 L7	Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L5	Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. L1

Figur 6. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation i elevtext 3.

I figur 6 kan vi se att majoriteten av lärarna anser att elevtext 3 uppnår kunskapskravet för betyget E, medan två lärare, L1 och L5 menar att den uppnår de högre betygsnivåerna. L5 kommenterar att eleven har missat att jämföra de två intervjuerna, vilket visar att eleven inte har följt uppgiftsinstruktionen helt. Trots detta bedömer L5 att texten uppnår kunskapskravet för betyget C.

### 5.3 Bedömningar av att texterna följer skriftspråkets normer för språkriktighet

Kunskapskraven för betygen E, C och A är exakt likadant formulerade (se bilaga 1 samt jmf. Svenska (2011)) men trots detta är lärarna inte överens i sina bedömningar.

E	C	A
Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L1 L3 L4 L7	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L5	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L2 L6

Figur 7. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande skriftspråkets normer för språkriktighet i elevtext 1.

Figur 7 visar att fyra svensklärare anser att elevtext 1 når upp till ett E, en lärare, L5, menar att texten når upp till ett C och två svensklärare, L2 och L6, bedömer att texten når upp till ett A. L2 kommenterar att eleven har skrivit en formulering som utgör ett stilbrott mot texttypen, nämligen meningen "Det ska bli roligt och se" (se bilaga 3), men ändå bedömer L2 att texten motsvarar en A-nivå.

E	C	A
Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L2 L3 L4	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L5 L7	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. L1 L6

Figur 8. Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande skriftspråkets normer för språkriktighet i elevtext 2.

Vidare menar tre lärare att elevtext 2 når upp till kunskapskravet för betyget E, två, L5 och L7, anser att den når upp till en C-nivå och två, L1 och L6, hävdar att den når upp till en A-nivå (se figur 8). Lärarna är således inte överens om hur elevtext 2 uppnår kunskapskraven för språkriktighet.

L3, som menar att elevtext 2 uppnår en E-nivå, kommenterar att texten innehåller en satsradning. Satsradningen är följande: ”Ingrid vill i nuläget bli polis men det varierar även mellan läraryrket, grundtanken Ingrid har är att hon vill hjälpa människor” (se bilaga 4). Denna satsradning verkar för L3 vara avgörande för huruvida en text uppnår kunskapskraven för de högre betygen och bedömer således att texten motsvarar en E-nivå. Även L5 och L6 noterar satsradningen, men för dem verkar den inte vara lika avgörande som för L3. Trots satsradningen bedömer L5 och L6 att texten uppnår kunskapskraven för de högre betygen, vilket skulle kunna sammanfalla med Sjöstrand (2014) som kommer fram till att lärare inte har särskilt höga förväntningar på elevers språkriktighet. Det kan även vara så att satsradning är något som irriterar vissa lärare, men inte alla. L6 noterar även att texten innehåller en fristående bisats, nämligen följande mening: ”[e]ftersom han inte vill att någon annan ska behöva genomgå samma sak som han själv gick igenom” (se bilaga 4). L6 menar att detta inte stor och bedömer ändå att texten uppnår en A-nivå.

E	C	A
Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. <b>L3</b> <b>L4</b>	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. <b>L7</b>	Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. <b>L1</b> <b>L2</b> <b>L5</b> <b>L6</b>

**Figur 9.** Del av bedömningsmatris med innehållande kunskapskrav gällande skriftspråkets normer för språkriktighet i elevtext 3.

Enligt två lärare når elevtext 3 upp till kunskapskravet för betyget E medan en lärare anser att texten når upp till en C-nivå. Enligt majoriteten av lärarna, fyra stycken, uppnår texten en A-nivå (se figur 9). Inga kommentarer av lärarna ges.

## 5.4 Bedömningar av språket i respektive text

E	C	A
Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. <b>L1</b> <b>L3</b> <b>L4</b> <b>L7</b>	Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar. <b>L2</b> <b>L5</b> <b>L6</b>	Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat.

Figur 10. Del av bedömningsmatris innehållande kunskapskraven gällande språket i elevtext 1.

Hur språket i en text bedöms verkar förefalla olikartat. I figur 10 kan vi se att majoriteten av lärarna anser att språket i elevtext 1 motsvarar en E-nivå, men de tre resterande lärarna tycker att det motsvarar en C-nivå. Vad lärarna dock är överens om är att språket inte motsvarar en A-nivå. Lärarna som bedömer språket motsvarande en E-nivå hävdar att texten har en talspråklig karaktär. De kommenterar att orden *jobba* och *jobblivet* (se bilaga 3) är talspråkliga och kunde ersättas med orden *arbeta* och *arbetslivet*. Särskilt L4 konstaterar att den talspråkliga karaktären vittnar om en osäkerhet om texttypen och att ett mer varierat språk behövs för att åstadkomma en nyanserad text. Det verkar såldes som om ordvalen har en avgörande roll för huruvida en text har ett varierat språk och att dessa ordval avslöjar hur väl eleven lyckas anpassa texten efter syftet, i detta fall att följa konventioner för texttypen. Lärarna som kommenterar orden *jobba* och *jobblivet* verkar ha liknande tankar som Melin (2009) om vad som utgör ett formellt och informellt språk.

Vidare kommenterar L6 att elevtext 1 har en del upprepningar, vilka är följande: "[...] kommer se ut" och "[...] kommer att se ut" (se bilaga 3). Trots detta bedömer L6 att språket når en C-nivå. L3, till skillnad från L6, anser dock att upprepningarna stör för mycket och leder till att språket inte blir helt anpassad efter texttypen, varför hen bedömer att språket uppnår en E-nivå. Även L5 verkar bedöma språket som motsvarande en C-nivå trots att hen kommenterar elevens interpunktion och menar att eleven behöver tillägna sig kunskaper om när punkt och kommatecken ska användas. Interpunktionen verkar dock inte vara något som påverkar språket enligt L5s bedömning, vilket överensstämmer med definitionen ovan (se 1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet) om att interpunktion inte är något som ska bedömas vid språkbedömning.



E	C	A
Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. L2 L3 L4 L7	Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar. L1 L6	Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat. L5

Figur 11. Del av bedömningsmatris innehållande kunskapskraven gällande språket i elevtext 2.

Språket i elevtext 2 bedöms nå upp till ett E enligt fyra lärare som menar att texten inte når upp till de högre betygen på grund av andelen stavfel i texten. Stavfelen noteras också av två andra lärare, men de bedömer likväl att texten uppnår en C-nivå. För två av lärarna, som bedömer språket motsvarande en E-nivå, verkar formuleringar, ordval och partikelverb vara avgörande för språknivån i en text. Dessa tre faktorer verkar dock inte vara avgörande för L6 eller L1 som bedömer att språket uppnår en C-nivå. Förutom de tre faktorerna poängterar L4 även att eleven har svårt att använda lämpliga skiljetecken för rätt ändamål, vilket också visar på, enligt hen, att språket inte uppnår mer än kunskapskravet för betyget E. Den ende som bedömer att texten har A-kvaliteter avseende språket är L5 (se figur 11).

E	C	A
Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. L2 L4	Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar. L3	Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat. L1 L5 L6 L7

Figur 12. Del av bedömningsmatris innehållande kunskapskraven gällande språket i elevtext 3.

Lärarna verkar inte heller överens i sina bedömningar av språket i elevtext 3. I figur 12 kan vi se att två lärare bedömer att texten når upp till kunskapskravet för betyget E. En annan lärare, L3, bedömer att den når upp till en C-nivå och majoriteten, fyra stycken, tycker att texten är träffsäker och når alltså upp till kunskapskravet för betyget A. Tre lärare noterar att texten innehåller en del stavfel. L4 kommenterar att texten innehåller, förutom stavfelen, felaktig användning av en typ av skiljetecken samt en del talspråkliga formuleringar som inte är karakteriserande för texttypen PM. Stavning, användning av interpunktion och formuleringar

verkar avgörande vid bedömningen för L4 och utifrån de ”fel” hen hittar bedöms texten uppnå enbart en E-nivå.

Alla lärare verkar inte vara överens om hur exempelvis stavfel avgör språknivån i en text eftersom de har bedömt att språket når upp till olika nivåer (E-A). Detta skulle kunna bero på det som Breland (1983) kallar för ”rater differences”; att olika lärare anser att olika bedömningsaspekter är mer eller mindre avgörande för hur en text bedöms. L6, som är enig med majoriteten av lärarna som bedömt textens språk motsvarande en A-nivå, poängterar att det finns ett syftningsfel i texten, nämligen följande:

Det var efter denna händelse som Ola bestämde sig för att söka till Solgymnasiet eftersom han ville bli polis och motverka att andra hamnar i samma situation som han själv gjorde. Under gymnasietiden berättar han att inriktningen av karriärsval ändrades något och han ville istället arbeta som advokat.

Syftningsfelet stryker L6 under och kommenterar att Ola (se citat ovan och bilaga 5) antagligen inte berättade om sitt karriärsval under gymnasietiden, utan att han snarare berättar i nutid, presens, om sin gymnasietid. Dock är detta syftningsfel inget som drar ner språknivån, enligt L6, men L2 hävdar motsatsen. L2 menar att eleven skiftar mellan olika tempus, vilket kan vara anledningen bakom syftningsfelet. Detta är en orsak till att L2 bedömer att språket uppnår kunskapskravet för betyget E och inte högre.

## 5.5 Sammanfattande analys av lärarnas bedömningar

I bedömningarna av elevtext 1 verkar det som om fyra av informanterna, dvs. majoriteten, är överens om att texten uppnår kunskapskraven för betyget E gällande samtliga bedömningsaspekter (disposition, anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation, språkriktighet samt språk). Tre lärare bedömer att texten uppnår kunskapskraven för de högre betygen (C och A). Lärarna är således mestadels oeniga, förutom gällande kunskapskravet om textens anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation; här är lärarna eniga om att texten uppnår en E-nivå och inte mer.

Vid bedömningarna av elevtext 2 verkar det som om tre av informanterna är överens gällande samtliga bedömningsaspekter (disposition, anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation, språkriktighet samt språk) och bedömer att texten uppnår

kunskapskraven för betyget E. Vidare är L6 enig med lärarna, som bedömer texten motsvarande E-nivå, gällande anpassningen utifrån syfte mottagare och kommunikationssituation, men gällande de resterande aspekterna är L6 inte enig med dessa lärare. L5 verkar vara den ende lärare som bedömer samtliga aspekter motsvarande kunskapskraven för de högre betygen och är inte vid en enda bedömningsaspekt överens med de andra lärarna. Lärarna är ofta oeniga om elevtext 2 vid ett flertal bedömningsaspekter.

Elevtext 3 verkar vara den text som lärarna är mest oeniga om i sina bedömningar. Inga lärare verkar vara överens i samtliga bedömningsaspekter. Det verkar som att L2 och L6 är de lärare som oftast är överens, men deras bedömningar skiljer sig åt gällande textens språk. För textens disposition och anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation verkar majoriteten av lärarna vara ense om att kunskapskraven för betyget E uppnås, medan L1 och L5 är överens om att kunskapskraven för betygen C och A uppnås. Några av lärarna är överens om att textens språk och anpassning till språkriktighet motsvarar kunskapskravet för betyget A.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarna ofta är oense vid bedömningarna av samtliga elevtexter. De enda lärare som alltid är överens är L3 och L4. Några lärare är överens ibland, och ibland är de inte alls överens. Att lärarna ofta är oense i sina bedömningar kan ha sin grund i att det inte råder någon tydlig bedömningsnorm i den svenska skolan, vilket Aldrin (2015) uttrycker i sin studie. Det är även tydligt att lärarna har svårt att veta gränsen mellan språkriktighet och språk. För de flesta lärare verkar språkriktighet innebära fenomen såsom satsradning och fristående bisatser, vilket är förenligt med bl.a. Josephson (2009) och *Språkriktighetsboken* (2011). Däremot kommenterar lärarna exempelvis stavfel och felaktig interpunktion när de bedömer texternas språk, vilket inte alls stämmer överens med kommentarmaterialet till kursplanen för svenskämnet på gymnasiet (jmf. *Om ämnet svenska* 2011) då stavfel och interpunktion berör snarare språkriktighet än språk (se definitioner i 1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet). Om lärarna har olika syn på vad språkriktighet och språk innebär kan det riskera att bedömningarna inte blir likvärdiga. Det är därför viktigt att svensklärarna inte bara läser kursplanen i ämnet, utan även läser kommentarmaterialet noggrant för att undvika just feltolkning.

## 6. Diskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultat och analys samt metod att diskuteras. Först diskuteras studiens resultat och analys och 6.1. Vidare förs en diskussion kring studiens metod i 6.2 och sist ges förslag till vidare forskning i 6.3.

### 6.1 Diskussion av resultat och analys

Syftet med studien är att undersöka lärares bedömningspraktik och på så vis kunna säga något om huruvida bedömningarna är likvärdiga. Till att börja med kan det konstateras att informanterna, svensklärarna, oftast bedömer elevtexterna olika, vilket kan sammankopplas med Aldrin (2015) som menar att det är vanligt med en bedömarvariation då ingen tydlig bedömningsnorm finns i den svenska skolan. Detta i sin tur påvisar att lärarna inte bedömer likvärdigt eftersom det verkar som att olika lärare anser att olika bedömningsaspekter är mer eller mindre viktiga, något som Breland (1983) kallar för "rater differences" vilket kan påverka reliabiliteten i bedömningarna.

Lärarna i föreliggande studie har fått i uppgift att göra analytiska bedömningar av tre olika elevtexter. I bedömningarna tas olika aspekter och kriterier hänsyn till, vilket motsvarar det som Weigle (2002) menar utgör en analytisk bedömning. Om eleverna som skrivit texterna skulle få ta del av bedömningsmatriserna som lärarna har fyllt i skulle bedömningarna fungera formativt i den mening att eleverna får se vilka mål de har nått upp till och vilka mål som de potentiellt kan nå upp till, vilket sammanfaller med Panadero och Jönsson (2013). Dock skulle enbart matriserna förmodligen inte fungera som god återkoppling för vidare lärande om vi utgår från van Veens (2014) studie. van Veen menar att en kombination av olika rättningsmetoder fungerar bäst, varför förslagsvis tydliga kommentarer i kombination med bedömningsmatrisen skulle vara önskvärt om eleverna, som skrivit elevtexterna i föreliggande studie, fick återkoppling. Eftersom eleverna inte har fått ta del av matriserna anses bedömningarna vara summativa på så vis att lärarna har gjort bedömningar av vad eleverna kan vid en viss tidpunkt, precis som Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015) definierar summativ bedömning.

För att uppfylla syftet med studien behövs en diskussion kring lärarnas bedömningar utifrån bedömningsaspekterna: disposition, anpassning till syfte, mottagare och kommunikationssituation, anpassning till skriftspråkets normer för språkriktighet och sist

språk. Gällande elevtexternas respektive disposition verkar det som om majoriteten av lärarna, av vilka särskilt L3 och L4, är överens om att samtliga elevtexter motsvarar kunskapskravet för betyget E. Några av lärarna motiverar sina bedömningar och så här skriver L4: "[t]exten har inte en vetenskaplig uppbyggnad och den hade gynnats av sammanhangssignaler men kan ändå anses ha en urskiljbar disposition och innehållet är sammanhängande". Detta sammanfaller med Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015) samt Melin (2009) som menar att en röd tråd i en text utgörs av just konnektivbindning (sammanhangssignaler som lärarna uttrycker det). L5 verkar vara den lärare som alltid bedömer texternas disposition motsvarande kunskapskravet för betyget A. Hen verkar anse att texterna är väldisponerade även om det emellanåt förekommer långa stycken och att tydligare sammanhangssignaler hade behövts.

Majoriteten av lärarna bedömer att samtliga elevtexters anpassningar till syfte, mottagare och kommunikationssituation uppnår kunskapskravet för betyget E. Däremot är L1 och L5 alltid överens om att texterna uppnår kunskapskraven för de högre betygen gällande denna bedömningsaspekt.

Hur lärarna bedömer att eleverna följer skriftspråkets normer för språkriktighet är den tredje bedömningsaspekten som ska diskuteras. Vad som först bör poängteras är att kunskapskraven för samtliga betyg är formulerade på exakt samma vis och det inte finns några värdeord som skulle visa på skillnader mellan betygen (*Om ämnet svenska* 2011). Gällande denna bedömningsaspekt skiljer sig bedömningarna åt, vilket kanske är en konsekvens av att kursplanen och dess kommentarmaterial är otydliga. Oftast bedömer L5 och L6 att texterna uppnår kunskapskraven för de högre betygen, medan majoriteten av lärarna oftast bedömer att texterna uppnår kunskapskravet för betyget E med undantag för elevtext 3 där majoriteten av informanterna är överens om att texten motsvarar kunskapskravet för betyget A i detta avseende. I en av elevtexterna förekommer en del formuleringar som några av lärarna ifrågasätter ur ett språkriktighetsperspektiv. Dessa formuleringar är exempel på fristående bisats och satsradning. L6 kommenterar följande mening från elevtext 2 som exempel på fristående bisats: "[e]ftersom han inte vill att någon annan ska behöva genomgå samma sak som han själv gick igenom" (se bilaga 4). Det verkar i detta avseende som att lärarna, som bedömer att elevtexten motsvarar kunskapskravet för betyget E, anser att fristående bisats och satsradning är formuleringar som visar på en osäkerhet gällande språkriktighet. Till skillnad från dessa lärare bedömer några andra lärare att texten uppnår kunskapskravet för betyget A

trots att det förekommer fristående bisats och satsradning i texten. Att lärarna bedömer så olika skulle kunna grundas i det som Aldrin (2015) framhäver i sin studie, vilket är att det inte finns någon tydlig bedömarnorm i den svenska skolan. Det kan även bero på att några lärare inte känner till skillnaden mellan begreppen *språkriktighet* och *språk*.

Majoriteten av informanterna verkar vara överens och bedömer att språket i elevtext 1, elevtext 2 och elevtext 3 uppnår kunskapskraven för betygen E, E respektive A. För dessa lärare är följande faktorer avgörande vid bedömningen av språket i texterna: ordval, upprepningar, felaktig interpunktion, stavfel och formuleringar (meningsuppbyggnad). Enligt minoriteten av lärarna är dessa faktorer dock inte avgörande vid bedömningen av texternas språk. Texterna kan ändå uppnå kunskapskraven för betyget A trots att t.ex. stavfel förekommer. Detta skulle kunna bero på att några lärare är medvetna om att stavfel ingår i begreppet *språkriktighet* och inte *språk* (se 1.3.2 Svenskämnet på gymnasiet).

Hur likvärdigt bedömer svensklärare elevtexter då? Det är viktigt att betona att svaret på denna fråga inte representerar hur svensklärare generellt över landet bedömer likvärdigt, utan att det enbart går att dra en slutsats utifrån materialet för föreliggande studie. Det som kan sägas är att lärarna oftast är oense, men att majoriteten oftast är överens. Majoriteten utgörs vanligtvis av fyra lärare, ibland till och med fem. L5 verkar var den lärare som nästan alltid bedömer annorlunda än majoriteten. Lärarna är oftast inte överens vid bedömningsaspekterna språk och språkriktighet. Orsaken till detta skulle kunna vara, som jag har tangerat flera gånger i detta avsnitt, att inte alla lärare känner till skillnaden mellan begreppen *språkriktighet* och *språk* och därför tolkar begreppen olika. Bedömningsmatrisen och kunskapskraven ger kanske så pass mycket tolkningsutrymme att lärarna helt enkelt på grund av det bedömer olika.

I denna studie är det uppenbart att några av lärarna anser att t.ex. en viss mängd stavfel stör läsningen, varför de bedömer att textens kvalitet gällande språk sänks och bedöms således motsvara kunskapskravet för betyget E och inte mer. Problemet här är att stavfel inte ingår i begreppet *språk*, utan snarare i *språkriktighet*. Bedömningarna blir då inte rättssäkra eftersom lärarna inte har kännedom om skillnaderna mellan språk och språkriktighet. Dessa lärare, som störs av många stavfel, är dessutom de som oftast kommenterar just stavfel till skillnad från de andra lärarna. Det verkar som att några lärare i min studie och i Bergman Claesons (2003) studie ofta kommenterar stavfel, men vad detta beror på är svårt att säga. Möjligtvis är det så

att lärarna anser att stavning är mer eller mindre avgörande för hur en text bedöms uppnå ett särskilt betyg.

Breland (1983) resonerar också att vissa lärare tenderar att sätta högre betyg och omdömen på prestationer än andra lärare, dvs. att dessa lärare har mer överseende med vissa bedömningsaspekter, vilket kan leda till att bedömningarna inte blir reliabla. Detta kan appliceras på L5 i denna studie då hen alltid skiljer sig från majoriteten i bedömningarna. L5 verkar ofta bedöma att texterna uppfyller kunskapskraven för de högre betygen och verkar inte anse att t.ex. stavfel skulle störa läsningen och därmed sänka textens kvalitet. Om L5 har överseende med stavfel kan det vara så att hens bedömningar inte är reliabla i förhållande till andra lärares bedömningar. Det kan, emellertid, vara så att L5 känner till att just stavfel och felaktig interpunktion tillhör begreppet *språkriktighet* och att hen således bedömer att texterna uppnår kunskapskraven för de högre betygen när språkriktighet ska bedömas om t.ex. stavfel inte finns i texten. Om det är så är L5s bedömningar reliabla eftersom hen inte har överseende med vissa bedömningsaspekter utan snarare väger in samtliga i sina bedömningar. Dessvärre går det dock inte att konstatera att det är så eftersom L5 inte har resonerat kring sina bedömningar.

För att kunna använda begreppen *reliabilitet* och *likvärdighet* (se 2. Teoretiska utgångspunkter) krävs det att flera bedömares bedömningar jämförs. Huruvida den sammantagna bedömningen av en text anses reliabel beror således på om bedömarna har kommit fram till samma omdöme eller poängvärde (se 2.2 Reliabilitet och validitet). För vissa bedömningsaspekter är några lärare i föreliggande studie överens om att texterna uppnår kunskapskraven för ett visst betyg. På så vis kan bedömningarna anses reliabla. Tyvärr är det så att lärarna inte alltid vet vad som ingår i de olika bedömningsaspekterna och vad de innebär, vilket kan resultera i att bedömningarna trots allt inte är reliabla och likvärdiga även om lärarna har kommit fram till samma omdöme. Dessutom kan det vara så att några lärare har bedömt rättssäkert medan andra inte har gjort det och då anses bedömningarna inte vara likvärdiga.

Sammanfattningsvis visar studiens resultat att det finns en bedömarvariation mellan lärarna och att likvärdigheten i bedömningarna därför riskerar att sjunka. Liknande resultat går också att finna i Östlund-Stjärnegårdhs (2002) studie där det visar sig att undervisande lärare respektive externa bedömare bedömer texterna väldigt olika. Faktum är att L1 i föreliggande

studie är undervisande lärare för samtliga elever som har skrivit elevtexterna, som denna studies material delvis utgörs av, och hen bedömer oftast att texterna uppnår kunskapskraven för de högre betygen än vad de andra svensklärarna bedömer. Om L1 skulle vara en avgörande faktor för huruvida studiens resultat är valid eller ej kan därför diskuteras. Om det skulle vara så att L1 var den ende lärare i studien som bedömer annorlunda i förhållande till de andra lärarna skulle resultatet vara missvisande i frågan om hur pass väl lärare bedömer likvärdigt och på så vis inte vara valid. Emellertid är L1 inte den ende lärare i studien vars bedömningar ser annorlunda ut än majoritetens, utan några andra lärare bedömer ibland också annorlunda jämfört med majoriteten. Resultatet är därför valid. Orsaken till det kan vara just tolkningsutrymmet som lärarna ges med tanke på kunskapskravens inte helt tydliga formuleringar, vilket sammanfaller med Aldrins (2015) studie där lärare anser att kunskapskraven är otydliga. Detta tolkningsutrymme anses vara bra i viss mån (Håkansson 2011), men i för stor mån kan det eventuellt äventyra likvärdigheten i bedömningen. För att öka likvärdigheten kan lärare exempelvis samverka kring bedömning och tillsammans tolka kunskapskraven, vilket också Aldrin föreslår i sin studie.

## 6.2 Metoddiskussion

Till att börja med ska det betonas att metoden för föreliggande studie fungerade på så vis att en del av syftet med undersökningen gick att uppfylla; att undersöka svensklärares bedömningspraktik. Svensklärarnas bedömningspraktik gick att analysera utifrån materialet som samlades in, vilket ju var lärarnas bedömningar av samtliga elevtexter. Vidare kan det konstateras att genom lärarnas bedömningar gick det att urskilja en bedömarvariation. Däremot kan inte en slutsats dras om det råder en bedömarvariation mellan svensklärare generellt i Sverige.

Studien vilar alltså på en kvalitativ metod där sju svensklärares bedömningar av tre elevtexter undersöks. Innan jag bestämde mig för att undersöka informanternas bedömningar av elevtexterna, ville jag först undersöka svensklärares bedömningar av språkriktighet, närmare bestämt särskrivning, i elevtexter, vilket motsvarar en deduktiv metod som innebär att forskaren först formulerar frågeställningar och tar hänsyn till teorier innan empiri samlas in (Backman 2008). När jag hade samlat in material upptäckte jag att elevtexterna, som är en del av studiens material, inte innehöll några särskrivningar, vilket gjorde att jag fick överväga en annan metod för att kunna använda det material jag redan samlat in. Detta kan bero på att



urvalet av elevtexterna inte gjordes av mig utan av L1. Hur L1 har valt ut texterna vet jag dessvärre inte utan kan bara spekulera i. Det skulle kunna vara möjligt att texterna har valts ut baserat på språket i dem eftersom det är tydligt att inga särskrivningar förekommer. Om jag hade bestämt mig för att undersöka hur särskrivningar bedöms i elevtexter hade resultaten påverkats på så sätt att de inte hade varit valida eftersom texterna inte innehåller några särskrivningar. Det hade följaktligen lett till att materialet inte skulle uppfylla syftet. Med detta i åtanke bestämde jag därför att empirin i stället skulle avgöra vad jag skulle undersöka, vilket kännetecknar en induktiv kvalitativ metod där empirin avgör vad som ska undersökas. Utifrån empirin kunde jag bestämma vad som skulle kunna undersökas, nämligen svensklärares bedömningspraktik. Det kan därför sägas att det initiala metodvalet, den deduktiva metoden, inte fungerade i förhållande till studiens syfte, men att det andra metodvalet däremot, den induktiva metoden, fungerade mycket bättre.

Jag vill även poängtera att det finns en risk att felfaktorer föreligger. I mina instruktioner till informanterna förklarade jag att lärarna skulle bedöma texterna på det sättet de brukar göra. Därefter gav jag exempel på hur de kunde bedöma texterna, vilka var att kommentera, stryka under och ställa frågor. Om det är så att lärarna eller någon av dem inte är vana vid att bedöma texter på det sättet som exemplifierades av mig, finns det en risk att de har bedömt på ett sätt som inte är förenligt med hur de brukar göra. Det skulle kunna påverka resultaten i den bemärkelse att bedömarvariationen således snarare beror på att lärarna har uppfattat instruktionerna olika. Vad som däremot kan sägas är att om jag inte hade informerat lärarna om de olika exemplen hade de kanske enbart satt ett betyg på elevtexterna, vilket inte är intentionen med bedömningarna. Intentionen är att lärarna ska bedöma elevtexterna, inte betygssätta dem. Därför tror jag att det givetvis föreligger någon slags felfaktor, men att denna förhoppningsvis inte påverkar resultatet i alltför stor utsträckning att validiteten av studien riskerar att sjunka.

### **6.3 Förslag till vidare forskning**

Slutsatsen av studiens resultat är att det finns en bedömarvariation mellan lärarna och att på grund av detta går det att ifrågasätta likvärdigheten i lärarnas bedömningar. Konsekvensen av detta resultat är att likvärdig bedömning inte är helt lätt att uppnå eftersom lärare tolkar kunskapskraven olika.

En annan konsekvens är att det skulle kunna föreligga en risk i att blivande svensklärare som läser denna studie får uppfattningen att det är acceptabelt att själv avgöra vad som är viktigt och oviktigt att bedöma och att lärare på så vis fortsätter att bedöma olikvärdigt. Låt oss kalla det för en icke önskvärd trend. Denna icke önskvärda trend får inte fortgå eftersom bedömningen följaktligen inte blir reliabel och rättssäker. Detta kan leda till ett nationellt problem då kursplanen för ämnet Svenska är ett styrdokument, som samtliga svensklärare i landet ska följa, som dessvärre inte är formulerad på ett sätt som utmynnar i reliabla och rättssäkra bedömningar.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns ett behov av att fler studier om likvärdig bedömning i svenskämnet görs. Studier som inkluderar ett flertal svensklärare, till skillnad från vad denna studie gör, behövs för att i större utsträckning kunna uttrycka hur bedömningar av elevtexter generellt görs och ser ut. Eftersom denna studie är begränsad till att endast undersöka ett fåtal lärares bedömningar går inga generella slutsatser att dra. Generella slutsatser behöver dras för att belysa vikten av likvärdig bedömning nationellt, varför fler studier i ämnet skulle behövas. Den likvärdiga bedömningen är en förutsättning för att utveckla elevers lärande på så vis att alla elevers prestationer bedöms på samma grunder oavsett lärares respektive åsikter och tolkningar. Och elevers utveckling är ju centralt i den svenska skolan – vad annars är utbildningsväsendets syfte?

## Källförteckning

- Aldrin, E. (2015). Textbedömning i svenskämnet – attityder, erfarenheter och variation. I *Forskning om undervisning och lärande*, nr. 14, s. 62-82.
- Ask, S. (2012). *Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press. Tillgänglig på <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf> Hämtad 2017-04-22.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. (2012). Stockholm: Skolverket.
- Bergman Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. I *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, nr. 21, s. 5-21. Tillgänglig på [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009\\_Developing\\_the\\_theory\\_of\\_formative\\_assessment.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf) Hämtad 2017-04-22.
- Breland, H. M. (1983). *The direct assessment of writing skill: a measurement review*. College Board Report. New York: College Entrance Examination Board.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) Hämtad 2017-01-13.
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Betygssättning. En handbok*. Stockholm: Liber AB.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet. En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hur när man likvärdig bedömning?* (2016). Tillgänglig på <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-nar-man-likvardig-bedomning-1.157709> Hämtad 2017-01-03.

- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Tillgänglig på <http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-706-1.pdf>  
Hämtad 2017-01-13.
- Josefsson, G. (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, O. (2009). Satsradning. I *Språktidningen*. Tillgänglig på <http://spraktidningen.se/artiklar/2009/02/satsradning> Hämtad 2017-04-30.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups AB.
- Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. (2016). Stockholm: Skolverket.
- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga*. Diss., Uppsala universitet, 1982.
- Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (2011). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Melin, L. (2009). *Nyfiken på texten*. Stockholm: Liber AB.
- Om ämnet svenska*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- O'Neill, P. (2003). Moving beyond holistic scoring through validity inquiry. I *Journal of Writing Assessment*, nr. 1, s. 47-65.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2015). *Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Panadero, E. & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. I *Educational research review*, nr. 9, s. 129-144.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss., Malmö högskola, 2008.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I *Forskning om undervisning och lärande*, nr 3, s. 7-18.
- Sjöstrand, L. (2014). *Språkriktighetens roll i svenskundervisningen. En kvalitativ studie av fem svensklärares attityder till, kunskaper om och bedömning av språkriktighet i gymnasieskolan*. Examensarbete, Göteborgs universitet, 2014.
- Språkriktighetsboken*. 2. uppl. (2011). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Svenska*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Svenska Akademiens Ordbok [SAOB]*. (1989). Lund: Svenska Akademien.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

- van Veen, P. (2014). *Att rätta prov/arbeten med färger och kommentarer. En elevutvärdering av en rättningsmetod med formativ bedömning*. Examensarbete, Malmö högskola, 2014.
- Weigle, Cushing S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, M. M. (2003). Validity of automated scoring. Prologue for a continuing discussion of machine scoring student writing. I *Journal of Writing Assessment*, nr. 2, s. 85-104.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss., Uppsala universitet, 2002.

## Bilagor

### Bilaga 1 - Bedömningsmatris

#### Bedömningsmatris

E	C	A
Elever kan med viss säkerhet samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter.	Elever kan med viss säkerhet samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter.	Elever kan med säkerhet samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och skriver med utgångspunkt från detta texter av vetenskaplig karaktär och andra texter.
Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition.	Texterna är sammanhängande och väldisponerade.	Texterna är sammanhängande och väldisponerade.
Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.	Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.	Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.
Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.	Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.	Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.
Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.	Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar.	Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat.

## Bilaga 2 – Uppgiftsinstruktioner till eleverna

### SVENSKA 3. Att skriva PM på lektionstid

1. Intervjua två kamrater om deras framtid/morgon:

- När de steg upp.
- Vad de gjorde sedan (åt frukost etc.)
- Hur de tog sig till skolan.

Framtid:

- Drömyrke.
- Familj/barn/singelhushåll, etc.
- Studier.
- Ni kan själva komma på vad ni vill ha för ingångspunkt angående framtiden.

2. Skriv ett kort PM med dispositionen:

- Lämplig och relevant rubrik.
- Inledning med inbyggd frågeställning, till exempel vilka skillnader och likheter finns i klassmedlemmarnas morgonrutiner?
- Utredningen: Huvuddelen – intervjumaterialet i klargörande referatform.
- Utredningen: Jämförelsedelen – jämför huvuddelen utifrån frågeställningen.
- En god avslutning.

#### TÄNK PÅ:

- Språket skall vara sakligt och objektiva
- Jämförelsen skall bygga på referaten (referaten är era två intervjuer) → Referera i texten!!!!!!!

## Bilaga 3 – Elevtext 1

### Hur ser ditt liv ut i framtiden?

Alla har olika framtidsmål och allas framtid ser olika ut. Jag frågade två personer om hur de tror att deras framtid kommer se ut. Det ska bli roligt och se hur de tror att deras framtid kommer att se ut. De fick tre olika frågor och de var följande. Vad ska du göra efter skolan? Vad vill du jobba med i framtiden? Var ser du dig om tio år?

Den första personen jag intervjuade sa att hon först och främst skulle ut och resa. ”Tar nog en sista-minuten resa” sa hon. Hon tänkte ta en solsemester, men vart hon skulle åka visste hon inte, bara det var en solsemester. Därefter ville hon jobba och skaffa sig erfarenhet inom jobblivet. Hon ville också tjäna pengar och skaffa sig allmän livserfarenhet. Vad ville hon jobba med i framtiden då? Hon sa till mig att hon ville jobba som polis i nuläget men att det kunde ändras. Hon hade tänkt på att bli militär eller kustbevakare innan men att hon inte ville det längre. Jag ställde henne frågan om var hon såg sig om tio år och hon sa att hon skulle vara framgångsrik och att hon troligtvis hade gått klart Polishögskolan. Hon sa att hon hade rest runt lite och varit på spännande platser. Hon sa även att hon troligtvis har en sambo och kanske något barn. Hon tänkte antagligen bo i Halmstad eller Göteborg. (Intervjuperson 1, 2016).

Den andra personen jag intervjuade fick exakt samma frågor och hennes svar löd såhär. Efter skolan så ville hon ta ett år ledigt, då ville hon gärna arbeta med något volontärarbete i Afrika. Annars ville hon bara ut och resa. I framtiden så ville hon antingen arbeta som polis eller som en advokat. ”Med andra ord vill jag jobba med något där man hjälper människor” sa hon. Hon sa att om tio år så såg hon sig själv som en mamma med två barn och en man och att hon antagligen skulle bo kvar i Malmö. (Intervjuperson 2, 2016).

Både personerna jag intervjuade fick samma frågor men deras svar var lite olika varandra. Båda två hade velat jobba som poliser och att de hade en sambo eller man och barn. Men vad båda ville göra efter skolan var lika varandra också. Både ville ut och resa men den andra personen jag intervjuade ville arbeta med volontärarbete om hon fick välja.



## Bilaga 4 – Elevtext 2

### Framtiden

Ambitioner är något de flesta människor har, åtminstone har många en dröm de vill uppnå. Något som kan vara avgörande för om man kommer lyckas eller få drömmen i uppfyllelse, kan vara hur väl man har planerat och hur mycket man har i bagaget sedan tidigare. I denna analys kommer jag att undersöka vad mina två vänner Ingrid och Svens drömyrken är. Frågeställningen som kommer besvaras i denna analys är; Hur ska du gå till väga för att uppnå ditt drömyrke? I slutet av arbetet kommer deras ambitioner att jämföras med varandra och jag kommer även att diskutera mitt eget drömyrke i jämförelse med deras.

Ingrid vill i nuläget bli polis men det varierar även mellan läraryrket, grundtanken Ingrid har är att hon vill hjälpa människor. I princip direkt efter att frågan är ställd angående hennes drömyrke, uttrycker hon; ”nä polis blir det förresten”. Redan innan hon började denna skola visste hon att hon ville arbeta med ett uniformerat yrke, men då var hon mer inriktad på att bli militär. För att bli polis måste hon gå polishögskolan, men hon påstår att hon är för ung och behöver mer erfarenhet för att komma in där direkt efter gymnasiet. Hennes plan är att först arbeta i några år och hon har inga speciella krav på vilket yrke det blir, så länge hon tjänar pengar. Däremot hade hon gärna arbetat inom kriminalvården, som hon tror är en merit och hon menar på att hon samtidigt får en inblick i polisyrket. Under tiden hon arbetar kan hon även tänka sig att läsa ensaka kurser, såsom kriminologi då det är meriterande för att komma in på polishögskolan. Ingrids betyg från gymnasiet ser bra ut och hon påstår att betygen inte ska vara något problem för att komma in på skolan. Sammanfattningsvis ser Ingrid helt enkelt inga hinder på vägen för att uppnå sitt drömyrke. (Intervju 1, 2016)

”Jag har två drömyrken kan jag säga, polis eller advokat”. Så säger min vän Sven när frågan om hans drömyrke kommer på tal. När Sven gick i sjunde klass blev han råddad och misshandlad, vilket gav honom intresset för att bli polis. Eftersom han inte vill att någon annan ska behöva genomgå samma sak som han själv gick igenom. Det är även därför Sven valde att gå en gymnasielinje med en uniformell inriktning, då han kan få en inblick i polisyrket. Under gymnasietiden har han även fått intresset för att bli advokat. Sven berättar hur han blev intresserad och uttrycker; ”jag såg en riktigt fet serie om advokater som har inspirerat mig, de tjänar också väldigt bra”. Däremot vill han inte arbeta som advokat i

Sverige, utan vill hellre bostätta sig i Schweiz. Anledningarna är att de tjänar bättre där och har lägre skatt. Därefter berättar Sven att hans vän nyligen blivit skjuten till döds, vilket har fått honom att öppna upp ögonen för polisyrket igen. Framförallt då de endast är fyra poliser som arbetar med fallet, något han anser vara helt fel. För att bli polis behöver Sven studera på polishögskolan men även han säger att han är för ung nu och behöver mer erfarenhet. Därför planerar han att resa en hel del efter gymnasiet, då han redan har mycket erfarenhet av att arbeta med människor i sitt nuvarande yrke. Om han väljer att arbeta som advokat ska han läsa juridik och han anser inte att hans gymnasiebetyg ska vara något problem för att komma in på den skolan han vill studera på. (Intervju 2, 2016)

Mina två vänners ambitioner är väldigt lika. De vill båda i huvudsak hjälpa människor och de har båda väldigt klart för sig hur de ska gå tillväga för att lyckas. Exakt vilket yrke de vill arbeta som har ingen av dem kommit helt fram till och de har gemensamt att det varierar mellan två yrken och att de båda har ett stort intresse för polisyrket. Mitt drömyrke är inte särskilt likt deras, förutom att jag också har ett stort intresse för att hjälpa människor. Mitt drömyrke är att bli flygvärdinna, vilket som sagt skiljer sig en hel del från deras drömyrken, men min plan och mina ambitioner för att lyckas är lika välplanerade som deras. Framtiden kan vara något läskigt för många människor, men så länge man har ett mål och en plan för att ta sig dit, verkar inte det kommande vara så skrämmande. Det är min uppfattning efter att jag intervjuat två vänner som har en solklar vision över hur det ska göra för att uppnå just deras drömyrke.

## Bilaga 5 – Elevtext 3

### Drömyrket

Detta PM kommer att behandla drömyrken som två av mina klasskamrater i Sol3 har. De blev intervjuade den 16 december 2016 och svarade på en rad frågor kring det yrke som de helst vill ha i framtiden. Frågeställningen i detta PM är följande; Vad är respektive persons drömyrke och hur ska den nå dit?

Anita berättar att hon allra helst vill jobba som flygvärdinna. Hon säger att anledningen är att ”Jag älskar att resa och träffa nya människor och jag har jobbat inom servicebranschen tidigare och jag fastande för det”. Dessutom förklarar hon att hon skulle trivas med den fartfyllda vardag som detta yrke innebär. På frågan om hur länge hon har haft just flygvärdinna som drömyrke svarar hon ”Så länge jag kan minnas. Min faster är flygvärdinna och hon har berättat hur kul hon tycker det är och då blev jag intresserad”. Vidare redogör Anita för att det krävs en gymnasieexamen och bra erfarenhet för att få anställning. För att få erfarenhet förklarar hon att hon kommer arbeta utomlands några år innan hon söker sig vidare till flygvärdinna. Att jobba utomlands är något hon kommer börja med redan till sommaren, då hon nyligen har fått anställning på ett resebolag. För resebolaget kommer hon arbeta aningen som träningsinstruktör, ta hand om Kids Club eller jobba med kvällsunderhållningen. När Anita väl blir anställd som flygvärdinna klargör hon att hon kommer behöva gå en internutbildning hos det flygbolag där hon fått arbete. (Intervju Anita, 2016).

Ola vill allra helst jobba som polis i framtiden. Han förklarar att detta beror på att han blev utsatt för ett personrån när han gick i sjunde klass. Det var efter denna händelse som Ola bestämde sig för att söka till Solgymnasiet eftersom han ville bli polis och motverka att andra hamnar i samma situation som han själv gjorde. Under gymnasietiden berättar han att inriktningen av karriärsval ändrades något och han ville istället arbeta som advokat. Att han ändrade sig beror enligt honom själv på att han ”/.../ såg en riktigt fet serie. Det är en serie advokater och den är riktigt bra och den har inspirerat mig”. Efter en händelse där en av hans barndomsvänner skjuts till döds ändrar Ola sig och polis blir drömyrket igen. Detta beror på att han läste att endast fyra poliser försöker lösa mordet på hans barndomsvän och han anser att det inte är rätt. För att Ola ska nå sitt drömyrke krävs det att han går polisutbildningen och

han ser inga hinder med att söka dit, eftersom han har de betyg som krävs för att bli antagen till utbildningen. (Intervju Ola, 2016).

Anitas drömyrke är flygvärdinna eftersom hon ”älskar att resa och träffa nya människor” (Intervju Anita, 2016) samt att hon har erfarenhet av servicebranschen sen tidigare och hon trivdes bra med att arbeta inom den. För att nå sitt mål krävs det att hon har en gymnasieexamen och erfarenhet av att ha arbetat utomlands, vilket hon kommer få nästa sommar då hon nyligen blivit anställd på ett resebolag. Ola vill allra helst arbeta som polis eftersom han varit med om två händelser som har präglat hans val av karriär. I sjunde klass blev han rånad och nyligen blev en av hans barndomsvänner skjuten till döds och Ola vill hjälpa till att motverka det onda som finns i vårt samhälle idag. För att Ola ska nå sitt mål krävs det att han genomför en polisutbildning och han ser inga hinder, eftersom han har de betyg som krävs för att bli antagen.

Avslutningsvis har mina klasskamrater väldigt olika drömyrken. I intervjuer som gjordes den 16 december 2016 berättar de om det yrke de helst vill ha i framtiden. Anita vill arbeta som flygvärdinna eftersom hon vill resa runt jorden, träffa nya människor samt att hon trivs inom servicebranschen. Ola däremot vill bli polis och hjälpa de personer i samhället som behöver det som mest, eftersom han vet hur det är att bli rånad och förlora en vän.

## Bilaga 6 – Lärarnas bedömningar av elevtext 1

### Bedömningsmatris

E	C	A
<p>Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition.</p> <p>L1 L3 L4 L6 L7</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L2</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L5</p>
<p>Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L1 L2 L3 L4 L5 L6 L7</p>	<p>Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p>	<p>Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p>
<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L1 L3 L4 L7</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L5</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L2 L6</p>
<p>Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.</p> <p>L1 L3 L4 L7</p>	<p>Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar.</p> <p>L2 L5 L6</p>	<p>Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat.</p>

## Bilaga 7 – Lärarnas bedömningar av elevtext 2

### Bedömningsmatris

E	C	A
<p>Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition.</p> <p>L2 L3 L4 L7</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L6</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L1 L5</p>
<p>Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L2 L3 L4 L6</p>	<p>Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L7</p>	<p>Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L1 L5</p>
<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L2 L3 L4</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L5 L7</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L1 L6</p>
<p>Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.</p> <p>L2 L3 L4 L7</p>	<p>Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar.</p> <p>L1 L6</p>	<p>Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat.</p> <p>L5</p>

## Bilaga 8 – Lärarnas bedömningar av elevtext 3

### Bedömningsmatris

E	C	A
<p>Texterna är sammanhängande och har tydligt urskiljbar disposition.</p> <p>L2 L3 L4 L6</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L7</p>	<p>Texterna är sammanhängande och väldisponerade.</p> <p>L1 L5</p>
<p>Texterna är dessutom till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L2 L3 L4 L6 L7</p>	<p>Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L5</p>	<p>Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.</p> <p>L1</p>
<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L3 L4</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L7</p>	<p>Eleven kan [...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.</p> <p>L1 L2 L5 L6</p>
<p>Språket är varierat och innehåller goda formuleringar.</p> <p>L2 L4</p>	<p>Språket är klart och varierat samt innehåller goda formuleringar.</p> <p>L3</p>	<p>Språket är träffsäkert, klart, varierat och över lag välformulerat.</p> <p>L1 L5 L6 L7</p>

## Bilaga 9 – Informationsbrev och samtyckesblankett



### **Informationsbrev och samtyckesblankett för studie om bedömning av elevtexter på gymnasiet**

Hej!

Jag gör just nu mitt examensarbete på lärarutbildningen vid Lunds universitet och Högskolan Kristianstad. Min studie syftar till att undersöka hur gymnasielärare i svenska bedömer elevtexter i Svenska 3.

#### **Hur går studien till?**

Studien genomförs genom att gymnasielärare i svenska får en eller två elevtexter från Svenska 3 som de ska bedöma. När bedömningen är gjord sänder läraren sin bedömning till mig som genomför studien. Lärarens bedömning kommer att analyseras och jämföras med bl.a. den aktuella läroplanen Lgy11 och tidigare forskning om bedömning.

#### **Vad innebär det att medverka i studien?**

Om du medverkar i studien innebär det att jag undersöker din bedömning av elevtexter. Om du vill delta i studien ska du skriva under ditt samtycke i samtyckesblanketten som du finner nedan.

#### **Finns det några risker?**

Det skulle kunna vara möjligt att du upplever dig granskad eftersom jag undersöker din bedömning av elevtexter, vilket kan upplevas som något personligt. Om du skulle uppleva detta får du gärna kontakta mig. Du får även avbryta ditt deltagande när som helst. Syftet med



studien är inte att hänga ut någon lärare, utan snarare att undersöka hur svensklärare faktiskt bedömer elevtexter.

### **Hur säkras uppgifternas konfidentialitet?**

Dina personuppgifter kommer endast att användas för syftet att bedriva forskning. Personuppgifter såsom namn, ålder och kön kommer inte att beskrivas i studien. Det innebär således att du kommer att vara anonym i min studie. Ingen mer än jag och möjligtvis min handledare kommer att känna till personuppgifterna. I studien kommer ditt namn att ersättas med fingerat namn eller tecknen "xxx". Den enda uppgift om dig som kommer att framgå i studien är att du är gymnasielärare. Däremot kommer namnet på din arbetsplats inte att stå med.

### **Hur får man reda på information om resultaten av studien?**

Du kan få reda på information om resultaten av mig genom att kontakta mig på de kontaktuppgifter som anges nedan.

### **Frivillighet**

Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan även avbryta ert deltagande när som helst utan att ange några skäl. Om du väljer att avbryta ditt deltagande kommer detta inte att få några negativa konsekvenser för dig.

### **Vem är ansvarig för studien?**

Den som är huvudansvarig för studien är jag, Rebecca Nelsson. Om du önskar kontakta mig nås jag på följande kontaktuppgifter:

Mobilnummer: +46709583757

E-mail: [nelsonrebecca@hotmail.com](mailto:nelsonrebecca@hotmail.com)

[Agy11rne@student.lu.se](mailto:Agy11rne@student.lu.se)

## **Samtyckesblankett**

Samtycket avser min medverkan i ett examensarbete vars syfte är att undersöka gymnasielärares bedömning av elevtexter från Svenska 3.

Min medverkan innebär att min bedömning av elevtexter kommer att undersökas, analyseras och jämföras med bl.a. den aktuella läroplanen Lgy11 och tidigare forskning.

Det är frivilligt att delta i studien och jag får när som helst avbryta min medverkan om så önskas.

Jag intygar härmed att jag har läst och förstått informationsbrevet om studien och att jag frivilligt deltar.

Datum och underskrift

Namnförtydligande