



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att bedöma elevtexter – en ”fingertoppskänsla”?

En kvalitativ studie om svensklärares tolkningar av kunskapskrav som gäller språket i elevtexter

Namn: Carolina Falander
Program: Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT16
Handledare: Maia Andréasson
Examinator:
Kod:

Nyckelord: Bedömning; elevtexter; kunskapskrav; språk; svenskämnet

Abstract

I alla gymnasieskolor ska likvärdiga elevprestationer värderas med samma betyg. För att uppnå detta ska betygsättningen ske utifrån kunskapskrav, men vissa kunskapskrav lämnar utrymme för tolkning.

Syftet med denna undersökning är att beskriva hur svensklärare tolkar kunskapskraven att språket i elevtexter är ”varierat och innehåller goda formuleringar” för betyget A eller att det ska vara ”varierat och delvis välformulerat” för betyget C, samt att beskriva hur svensklärare tolkar skillnaden mellan dessa kunskapskrav. Syftet är även att visa om svensklärare, utifrån tolkningarna av kunskapskraven, kan sägas utgöra en så kallad tolkningsgemenskap.

En enkätundersökning med öppna frågor och en uppföljande intervjuundersökning visar att svensklärarna i studien till viss del använder sig av samma begrepp i sina tolkningar av kunskapskraven, men att de definierar dessa begrepp på olika sätt. Det visar sig också att de tolkar skillnaden mellan kunskapskraven olika. Utöver detta framgår även att lärarna betygsätter elevtexter på olika sätt utifrån kunskapskraven. Det tydligaste resultatet i studien är dock att svensklärarna uttrycker sig vagt och subjektivt, vilket indikerar att de tycker att det är svårt att definiera vilka språkliga aspekter som ska bedömas utifrån kunskapskraven. Sammantaget tyder resultaten på att svensklärarna i studien inte kan sägas utgöra någon tolkningsgemenskap.

Förord

Denna studie beskriver hur svensklärare tolkar två kunskapskrav som gäller elevers språkliga produktion i kursen *Svenska 1* på gymnasiet. Kunskapskraven som är i fokus är öppet formulerade, vilket ger lärare ett stort tolkningsutrymme. Samtidigt ska gymnasieutbildningarna vara likvärdiga över hela landet. Det betyder att likvärdiga kunskaper ska ges samma betyg oavsett vilken skola eleven går på. Men just likvärdigheten i betygsättningen är något som ofta kritiserats i granskningar av skolans verksamhet.

Jag anser att det är viktigt att belysa hur kunskapskraven i styrdokumentet tolkas och hur lärare använder sig av dem när de bedömer. Det är viktigt att visa hur teori och praktik överensstämmer eftersom sådana beskrivningar kan öppna upp för viktiga diskussioner om hur skolan fungerar i förhållande till vad som står i styrdokumentet.

Jag vill tacka de respondenter som har svarat på min enkät och ställt upp på intervjuer och som därmed har gjort det möjligt för mig att genomföra studien. Jag vill även tacka min handledare, Maia Andréasson, som har bistått i arbetet.

Ed, 15 maj 2016

Carolina Falander

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	2
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
1.3 Uppsatsens disposition	3
2 Teoretisk bakgrund.....	4
2.1 Bedömning av språklig kvalitet i elevtexter.....	4
2.1.1 Redskap för bedömning av språk i elevtexter	4
2.1.2 Stöd till bedömning av språk i elevtexter.....	5
2.1.3 Handböcker om bedömning av språk i elevtexter	6
2.1.4 Svensklärare som en tolkningsgemenskap?	7
2.2 Tidigare forskning om elevers skrivande i skolan	8
2.3 Tidigare forskning om bedömning och betyg	9
2.3.1 Samstämmighet i bedömningar.....	9
2.3.2 Betygssystemets funktion som bedömningsredskap	10
2.4 Sammanfattning	12
3 Metod och material	13
3.1 Metodval.....	13
3.2 Material, materialinsamling och urval	14
3.3 Bearbetning av data.....	15
3.4 Etiska överväganden	15
3.5 Metoddiskussion.....	16
4 Resultatredovisning.....	18
4.1 Enkäten.....	18
4.1.1 Respondenterna	18
4.1.2 Tolkningarna av kunskapskraven.....	18
4.1.2.1 Ord och uttryck	19
4.1.2.2 Meningsbyggnad och meningslängd.....	20
4.1.2.3 Språkkriktighet	20
4.1.2.4 Anpassning till syfte, situation, mottagare och texttyp eller genre.....	20
4.1.2.5 Bildspråk och stil	21
4.1.2.6 Flyt och tydlighet.....	21
4.1.2.7 Övriga kommentarer om elevspråk.....	21
4.1.2.8 Likheter mellan tolkningarna av kunskapskraven för betyget A och betyget C ...	22

4.1.3 Tolkningarna av skillnaden mellan kunskapskraven.....	22
4.1.4 Sammanfattning.....	23
4.2 Intervjuerna	24
4.2.1 Respondenterna	24
4.2.2 Bedömning av elevtexter	24
4.2.3 Tolkningarna av kunskapskraven utifrån elevtexter.....	27
4.2.4 Sammanfattning.....	29
5 Diskussion	31
5.1 Tolkningarna av kunskapskraven och skillnaden mellan dem.....	31
5.2 Respondenterna som en tolkningsgemenskap?.....	36
6 Sammanfattning med didaktiska implikationer och förslag till vidare forskning.....	39
Referenser	41
Bilaga 1: Enkäten	44
Bilaga 2: Intervjuguiden	46
Bilaga 3: Elevtexter	48

1 Inledning

Bedömning, och särskilt betygsättning, är något som ständigt är föremål för debatt. Nyligen publicerades en artikel som fick starkt genomslag i media (se exempelvis Forsberg, 2016, 7 april). Den handlar om att tre elever lämnade in exakt samma skrivuppgift i svenska till sina lärare och lärarna bedömde denna uppgift med tre olika betyg. Att artikeln fick så mycket uppmärksamhet kan till viss del förklaras med hjälp av skollagen. Där står att "[u]tbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig [...]" (SFS 2010:800, 1. Kap., 9§). Det innebär att elever ska kunna tillägna sig ungefär samma kunskaper oavsett var de går i skola. Dessa likvärdiga kunskaper ska också värderas på samma sätt, alltså ges samma betyg. Detta är viktigt eftersom urvalet till högre utbildning baseras på just betyg. I den refererade artikeln ovan framgår att lärare som arbetar på samma skola bedömer samma text på olika sätt. Det framgår till och med att två av eleverna lämnade in texten till samma lärare som gav dem olika betyg. Det visar att det finns en diskrepans mellan teori och praktik när det gäller likvärdigheten i bedömningar.

För en svensklärare innebär en stor del av lärargärningen att läsa och bedöma elevtexter. Men för att kunna göra det så behöver läraren först förstå kunskapskraven och sedan värdera hur en elevtext förhåller sig till dessa. Det finns dessutom många kunskapskrav att ta hänsyn till vid bedömningen av texter. I kursplanen för *Svenska 1* på gymnasiet står det bland annat att elevens språk är "[...] **varierat och innehåller goda formuleringar.**"¹ för betyget A (Skolverket, 2011, s. 164) eller "[...] **varierat och delvis välformulerat.**" (a.a., s. 163) för betyget C. I läroplanen finns dock inga förklaringar på vad *varierat*, *välformulerat* eller *goda formuleringar* betyder i relation till en elevtext. Kunskapskraven lämnar med andra ord utrymme för tolkning.

I föreliggande studie undersöks hur lärare tolkar kunskapskrav i *Svenska 1* och det är just uttrycken "varierat och innehåller goda formuleringar" respektive "varierat och delvis välformulerat" (Skolverket, 2011, s. 164, 163) som är i fokus. Eftersom dessa kunskapskrav är öppet formulerade är det intressant att undersöka om lärare tolkar dem på likartade sätt.

¹ I styrdokumentet är dessa formuleringar ur kunskapskraven fetmarkerade men i det följande fetmarkeras de inte.

1.1 Bakgrund

Innan år 1994 var skolan statligt reglerad och detaljstyrd (SOU, 2008:27, s. 300). Betygen sattes utifrån en normrelaterad princip, vilket innebar att betyget informerades om hur eleven presterade i förhållande till andra elever istället för att beskriva vilka kunskaper eleven hade (Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014, s. 19). På 90-talet decentraliserades dock skolan, vilket innebar att kommunen (eller fristående aktörer) tog över statens uppgift som huvudman. Kunskap skulle nu mätas genom ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem, vilket innebar att mål och kriterier formulerades. Dessa skulle lärarna sedan tolka och sätta i relation till elevprestationerna för att värdera vilket betyg eleven uppnådde (a.a., s. 19ff). Under 00-talet kritiserades dock skolans styrdokument för att vara otydliga. Regeringen föreslog då att kursplanerna skulle förändras – de behövde bli tydligare (Prop., 2008/09:199, s. 110). Utöver detta ville regeringen ändra betygsskalan från *Mycket Väl Godkänd, Väl Godkänd* och *Godkänd* till en skala från A-F där A-E representerar godkända betyg (a.a., s. 109). Detta resulterade i att skolan år 2011 fick en ny läroplan och en ny betygsskala.

Efter införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har Skolverket genomfört flera undersökningar för att granska likvärdigheten i betygsättningar. Skolverket har undersökt likvärdigheten genom att till exempel analysera sambandet mellan elevers resultat på de nationella proven och deras betyg på kursen (Skolverket, 2009, 2015). Den senaste undersökningen av likvärdigheten i betygsättningar som Skolverket (Skolverket, 2015) har genomfört bygger på en totalinsamling av resultaten från de nationella prov som hade genomförts i gymnasieskolor och komvuxenheter i ämnena matematik, engelska, svenska och svenska som andraspråk under läsåret 2013/2014. Dessa resultat jämfördes sedan med elevernas preliminära kursbetyg. Rapporten visar att likvärdigheten i betygsättningen brister eftersom kursbetygen och resultaten på de nationella proven inte korrelerar (a.a., s 4). Denna tendens hade upptäckts tidigare och då presenterades även troliga förklaringar till resultaten, bland annat att lärare tolkar mål och betygskriterier på olika sätt, att lärare ger elever betyg som de inte förtjänar eller att betyg inte sätts utifrån de kunskaper som beskrivs i målen och betygskriterierna (Skolverket, 2009, s. 9).

Kunskapskraven lämnar alltså utrymme för tolkning samtidigt som det fastslås i skollagen att gymnasieutbildningar ska vara likvärdiga över hela landet. Om svensklärare tolkar kunskapskraven på olika sätt, hur påverkas då likvärdigheten i bedömningar och betygsättningar?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att beskriva hur svensklärare tolkar de kunskapskrav som gäller språklig kvalitet i elevtexter i kursen *Svenska 1* på gymnasiet, alltså ”varierat och innehåller goda formuleringar” för betyget A respektive ”varierat och delvis välformulerat” för betyget C (Skolverket, 2011, s. 163, 164), samt att beskriva hur de tolkar skillnaden mellan kunskapskraven. Syftet är också att visa om lärare tolkar kunskapskraven på ett så likartat sätt att de kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap. Jag har specificerat syftena genom dessa frågeställningar:

- På vilka sätt tolkar svensklärare de kunskapskrav för A och C som gäller språklig kvalitet i elevtexter i kursen *Svenska 1* på gymnasiet och på vilka sätt tolkar de skillnaden mellan dessa kunskapskrav?
- Kan svensklärare sägas utgöra en tolkningsgemenskap när de tolkar de kunskapskrav som gäller språklig kvalitet i elevtexter i kursen *Svenska 1* på gymnasiet?

För att besvara dessa frågor har jag utformat och genomfört en enkätundersökning och en intervjuundersökning.

1.3 Uppsatsens disposition

I kapitel 2 presenteras de teoretiska utgångspunkterna, det vill säga de kunskapskrav som är i fokus och de stöd lärare har att tillgå för att tolka dessa kunskapskrav. Här introduceras även begreppet *tolkningsgemenskap*. Därefter presenteras tidigare forskning om kvalitet i elevspråk samt forskning om bedömning och betygsättning. För att besvara mina forskningsfrågor (se 1.2) har jag genomfört en enkätundersökning och en intervjuundersökning bland svensklärare. I kapitel 3 beskrivs hur dessa undersökningar var utformade, hur de genomfördes, vilka som deltog i studien och vilka etiska överväganden som gjordes i samband med undersökningarna. Därefter diskuterar jag mina metodval. I kapitel 4 redovisas resultaten från undersökningarna. Sedan, i kapitel 5, diskuteras resultaten. Kapitel 6 innehåller en sammanfattning av studien. Dessutom redogör jag för didaktiska implikationer och ger förslag till vidare forskning.

2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras först, i avsnitt 2.1, studiens teoretiska utgångspunkter. Jag redogör sedan för tidigare forskning om ämnet. Eftersom studien är interdisciplinär tar den sin utgångspunkt i både det svenskämnesdidaktiska och det pedagogiska fältet. Därför presenteras först, i 2.2, undersökningar om bedömning av elevtexter inom svenskämnet och därefter, i 2.3, presenteras undersökningar som fokuserar på likvärdighet i bedömningar.

2.1 Bedömning av språklig kvalitet i elevtexter

Först i detta avsnitt, i 2.1.1, redogör jag för de styrdokument som svensklärares bedömningar ska baseras på. Därefter, i 2.1.2 och i 2.1.3 presenteras material som kan fungera som stöd för lärarna när de bedömer elevtexter. Slutligen, i avsnitt 2.1.4, introduceras begreppet tolkningsgemenskap.

2.1.1 Redskap för bedömning av språk i elevtexter

För att bedömningar och betygsättningar ska bli likvärdiga i gymnasieskolan finns styrdokument som lärare ska följa. För varje kurs finns ett antal kunskapskrav angivna och dessa ska ligga till grund för bedömningarna av elevers prestationer. I de krav som gäller elevers skriftspråk står det att för betyget E kan eleven "[...] i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet" (Skolverket, 2011, s. 162). För betyget C krävs däremot att "[e]leven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och delvis välformulerat." (a.a., s. 163) och för A uttrycks att "[e]leven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar." (a.a., s. 164).

Kunskapskraven som gäller elevers skriftspråk skiljer sig alltså endast åt genom uttrycken "varierat och innehåller goda formuleringar" respektive "varierat och delvis välformulerat" (Skolverket, 2011, s. 164, 163). Det är just dessa uttryck som fokuseras i undersökningen. Dessa formuleringar lämnar utrymme för tolkning, men det finns material som kan fungera som stöd för lärare när de ska tolka dem och använda sig av dem i bedömningar.

2.1.2 Stöd till bedömning av språk i elevtexter

Nationella prov genomförs i vissa kurser i gymnasieskolan. Ett syfte med dessa är att stödja en likvärdig bedömning och betygsättning eftersom resultaten på proven ska vara en del av underlaget som lärare utgår från när de sätter betyg i kurserna (SFS 2010:2039, 8. Kap., 3§). I kursen *Svenska 1* genomför eleverna ett nationellt prov som testar deras läsförståelse och deras muntliga respektive skriftliga förmåga. Den skriftliga förmågan testas genom att eleverna får skriva en sammanhängande argumenterande eller utredande text utifrån ett texthäfte (www.natprov.nordiska.uu.se, 2016-04-05)². Den nationella provgruppen har utformat bedömningsmatriser och kommentarer till dessa för att underlätta lärares arbete med bedömningen av det skriftliga delprovet. Enligt den nationella provgruppen är detta material ”konkretiseringar av kunskapskraven” (Kommentarer till bedömningsmatriserna, i det följande *Kommentarer*, s. 24) och därför tas de upp här.

I kommentarerna till bedömningsmatriserna finns en underrubrik som heter: ”Varierat och välformulerat språk”. Där skriver den nationella provgruppen om vilka språkliga aspekter som bör vara i fokus vid en bedömning av språket i en elevtext. För att avgöra om en elevtext är varierad och välformulerad skriver de till exempel att läraren bör undersöka meningsbyggnaden, ordföljden, nominalfraserna, verbfraserna och ”adverbialfraserna[Sic!]”³ i texten (Kommentarer, s. 27).

Den nationella provgruppen (Kommentarer, s. 27) skriver att en hög kvalitet på språket i en elevtext kännetecknas av att kortare meningar blandas med meningar som innehåller underordnade satser. De skriver också att ordföljden bör varieras om texten ska kunna nå ett högt betyg. Detta kan läraren avgöra genom att undersöka om fundamenten, alltså meningarnas inledande satsdel, är av olika längd och består av olika satsdelar. Finns en variation i fundamenten kan texten upplevas som att den har flyt och rytm, enligt den nationella provgruppen (a.a.). En text som är varierad och välformulerad bör även innehålla en del utbyggda nominalfraser och eleven bör använda sig av fler precisa än allmänna ord. Vidare skriver den nationella provgruppen att en rik och varierad användning av adverbialfraser är ett tecken på en högre språklig kvalitet i elevtexten (a.a.).

I kommentarerna till bedömningsmatriserna för det skriftliga nationella provet berörs även skillnaden mellan kunskapskraven för betygen A och C: ”För A-nivå krävs högre grad av

² När jag i det följande skriver *Det nationella provet* är det detta prov som avses.

³ Det är anmärkningsvärt att den nationella provgruppen använder sig av begreppet *adverbialfras* eftersom fraser normalt namnges efter sitt huvudord och inte efter sin funktion (se exempelvis *Adverbfras* i Hultman, 2003, s. 244).

goda formuleringar än på C-nivå, men enstaka, mindre lyckade formuleringar kan förekomma”. (Den nationella provgruppen, Kommentarer, s. 28).

2.1.3 Handböcker om bedömning av språk i elevtexter

Ytterligare stöd som kan underlätta lärares arbete med bedömningen av elevtexter är handböcker. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015), forskare och provkonstruktörer för det nationella provet i svenska, presenterar en analysmodell för bedömning och betygsättning av elevtexter i en handbok.

Modellen utgår från elevtextens innehåll, disposition och sammanhang samt språk och stil. När respektive del har bedömts görs en helhetsbedömning av texten utifrån hur väl den svarar mot det kommunikativa krav som ställs på en text (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2015, s. 23).

Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s. 23f) skriver att språket och stilen i elevtexten ska anpassas till texttypen. Enligt dem bör språket även vara tydligt och varierat (a.a., s. 28). Det senare betyder till exempel att skribenten har ett rikt och varierat ordförråd. Ett tecken på att eleven har detta är att texten inte innehåller upprepningar. Men de skriver också att utbyggda nominalfraser skapar ett varierat språk. Enligt Palmér och Östlund-Stjärnegårdh bör även ordföljden varieras för att elevtexten ska nå ett högt betyg. Detta innebär att långa och korta meningar blandas och att fundamenten består av olika typer av satsdelar (a.a.). Utöver att variera ord, fraser och ordföljd behöver språket följa normerna för språkriktighet, annars kan budskapet med texten gå förlorat, skriver författarna (a.a., s. 29). Även stil är något som markerar kvalitet i en elevtext, enligt Palmér och Östlund-Stjärnegårdh. De nämner att en elevtext som innehåller stilmedel som till exempel retoriska frågor, kontraster eller bildspråk ofta når ett högre betyg (a.a.).

Lundin (2015) har också skrivit en handbok om elevtexter. I den presenterar hon hur lärare kan analysera texter grammatiskt för att hjälpa elever att utveckla sitt språk. Den grammatiska analysen görs genom att Lundin sätter in elevtexter i det så kallade satsschemat, som i boken även kallas typplatsschemat. Detta schema bygger på att alla satser följer samma ordföljdsprincip (a.a., s. 20) och genom att sätta in hela texter, det vill säga både huvudsatser och bisatser, i schemat kan lärare upptäcka mönster i satsstrukturen (a.a., s. 21). Dessa mönster kan sedan utgöra underlaget för en diskussion om språkutveckling. Grundtanken som boken vilar på är att eleven ska utveckla en förtrogenhet med olika typer av språkbruk, till exempel med det offentliga språket och med skriftspråket. Detta för att hen ska kunna välja att

använda rätt typ av språk och stil i rätt sammanhang (a.a., s. 96f). Författaren skriver att analysen bland annat kan visa hur varierad en text är genom att satsdelarna i fundamentpositionen granskas; varierar satsdelarna i fundamenten eller består de främst av exempelvis subjekt (a.a., s. 27, 29)? Däremot tillägger hon att satsdelen som placeras i fundamentet inte bör vara för lång eller för tung eftersom "[...] svenska språkbrukare inte uppskattar vänstertunga satser" (a.a., s. 85). Det är bättre att placera tung information längre fram i satsen. Lundin skriver även att konjunktionerna i en elevtext kan undersökas eftersom det då blir tydligt om sambanden i texten är logiska (a.a., s. 30). Vidare skriver hon att bisatser påverkar sambanden eller informationsstrukturen i texten och att det därför är viktigt att undersöka hur elever använder sig av dessa (a.a., s. 32).

Handböckerna är, i likhet med kommentarerna till bedömningsmatriserna i avsnitt 2.1.2 ovan, en hjälp för läraren i arbetet med bedömningar eftersom de tar upp vilka aspekter som kan ligga till grund för en språklig kvalitetsanalys av en elevtext. Men för att elevers texter ska bedömas och betygsättas på ett likvärdigt sätt krävs att lärarna tolkar och tillämpar styrdokumentet och dessa hjälpmedel på likartade sätt.

2.1.4 Svensklärare som en tolkningsgemenskap?

Begreppet tolkningsgemenskap myntades av Fish inom litteraturvetenskapen på 70-talet. Han skriver att texter inte bär på en specifik tolkning, utan hävdar att det är läsaren som skapar mening i texten (Fish, 1980, s. 2). Däremot menar Fish att olika läsares tolkningar ibland kan överensstämma och läsarna ingår då i en så kallad tolkningsgemenskap. En tolkningsgemenskap innebär att läsarna har liknande tolkningsstrategier (a.a., s. 171), vilket i sin tur bygger på att läsarna har gemensamma intressen, syften och mål (a.a., s. 14). Det bygger också på att läsarna ingår i samma kontext och att de delar: "[...] understood practices and assumptions of the institutions [...]" (a.a., s. 306).

Berge (2002) använder sig också av begreppet tolkningsgemenskap. Han undersöker om lärare kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap när de bedömer elevtexter i norska. För att ta reda på detta studerar han lärarnas textnormer och doxa. Med textnormer avses kriterier som definierar kvalitet i en elevtext och med doxa menas lärares, ofta outtalade, uppfattningar om vad norskämnet bör vara (a.a., s. 459). Han kommer fram till att lärarna verkar ha en ganska enhetlig syn på hur norskämnet bör utformas; de har en gemensam doxa (a.a., s. 477ff). Däremot konstaterar Berge att lärarna i hans undersökning inte verkar bedöma enligt samma textnormer och han ifrågasätter därmed om lärare utgör en tolkningsgemenskap (a.a., s. 487).

Även Borgström och Ledin (2014, s. 161) utgår från begreppet tolkningsgemenskap när de undersöker bedömarvariationen bland rättare som betygsätter elevtexter i ämnet svenska. De konstaterar att lärares, och särskilt ämneslärares, bedömningar av elevtexter överensstämmer i högre grad än vad exempelvis forskares bedömningar av elevtexter gör. Lärarna sätter inte samma betyg på elevtexterna, men de rangordnar dem på samma sätt. Därför hävdar Borgström och Ledin att ämneslärare, till exempel svensklärare, har en liknande uppfattning om vad kvalitet i elevtexter är och att de därmed utgör en tolkningsgemenskap (a.a.).

2.2 Tidigare forskning om elevers skrivande i skolan

I svensk forskning om elevtexter från 70- och 80-talen låg fokus på att studera formella aspekter i elevtexter, till exempel lexikon, syntax och styckeindelning. Sådan forskning presenteras av Hultman och Westman (1977). Syftet med deras studie var att jämföra gymnasieelevers skriftspråk dels med betyget på elevtexten, dels med bruksprosa skriven av vuxna. Som material användes elevtexter från det centrala provet i svenska som genomfördes bland elever i årskurs tre på gymnasiet år 1970 (a.a., s. 11).

I elevtexterna undersöktes bland annat ordlängd och ordvariation. Hultman och Westman visar att dessa aspekter verkar korrelera med betyget; en högre ordvariation och längre ord ger ett högre betyg (1977, s. 59, 78). De visar också att precisa ord och klara syftningar ger ett högt betyg (a.a., s. 177f). I analysen av syntaxen presenteras att en nominal stil värderas högre än en verbal stil. Det betyder att om språket i elevtexten är koncentrerat, innehåller nominaliseringar och utbyggda satsled får den ett högt betyg (a.a, s. 186, 205). Detsamma gäller om texten är styckeindeldad, om meningslängden varierar och om olika typer av skiljetecken används (a.a., s. 226).

En liknande studie har genomförts av Östlund-Stjärnegårdh (2002). Hon analyserade elevtexter från det nationella provet i svenska år 1997 både kvantitativt och kvalitativt för att avgöra vilka drag i texterna som påverkade om de fick betyget *Godkänd* eller *Icke Godkänd*. Sådana avgörande aspekter var exempelvis textlängd, användning av det talspråkliga dom, hantering av styckeindelning, satsradning och längden på fundamenten (a.a., s. 185f). En kort text med otydlig styckeindelning, satsradningar, korta subjektsfundament och en text som innehåller ordet dom riskerar alltså att bli underkänd, enligt Östlund-Stjärnegårdh. Hon manipulerade även sex av de *icke godkända* elevtexterna med avseende på stavning, satsradning och styckeindelning. Det resulterade i att fyra av texterna bedömdes som

godkända, vilket visar att formella aspekter i texterna påverkar bedömningen (a.a., s. 169, 173).

Det har varit svårt att hitta senare svensk forskning som har undersökt språkliga aspekter i elevtexter ur ett kvalitetsperspektiv. Sådan forskning har dock bedrivits i Norge. Skjelten avhandling (2013) liknar Östlund-Stjärnegårdhs (2002) studie eftersom båda studerar vilka språkliga drag som påverkar bedömningen av elevtexter. Skjelten har undersökt vilka drag som skiljer goda texter från medelgoda. För att ta reda på detta bedömdes 58 elevtexter från examensprovet i norsk skrivförmåga, vilket genomförs det sista året i grundskolan, i detta fall under åren 2000 och 2001 (2013, s. 44). Elevtexterna bedömdes utifrån textstruktur, trovärdighet, engagemang och språkriktighet. Textstruktur definieras av Skjelten som sammanhang, både när det gäller textens innehåll och form. Med trovärdighet avses hur skribenten förhåller sig till innehållet. Engagemanget beskriver hur skribenten skapar en relation med läsaren och språkriktighet innefattar bland annat stavning (a.a., s. 258, 264).

Skjelten skriver att de kvalitetsskiljande dragen varierar mellan olika texttyper. De kvalitetsskiljande dragen i resonerande texter gäller främst textstrukturen och trovärdigheten. En resonerande text som har fått ett högt betyg har bättre struktur, fler fackuttryck och mer underbyggda resonemang än en resonerande text som inte har fått ett lika högt betyg (2013, s. 265). Skjelten konstaterar dock att det inte är enkelt att peka ut vilka drag som skiljer goda texter från medelgoda. Hon betonar att kriterierna för bedömningen av elevtexter måste vara tydliga om lärare ska kunna bilda en tolkningsgemenskap och kunna göra likvärdiga bedömningar (a.a., s. 275f).

2.3 Tidigare forskning om bedömning och betyg

I detta avsnitt presenteras forskning om likvärdigheten i lärares betygsättningar samt forskning som beskriver hur betygssystemet fungerar i förhållande till lagen om att utbildningarna, och betygen, ska vara likvärdiga.

2.3.1 Samstämmighet i bedömningar

Östlund-Stjärnegårdh (2002) utgår från det nationella provet i svenska när hon studerar graden av samstämmighet i bedömningar, eller den så kallade interbedömarreliabiliteten, mellan lärare och externa bedömare (för en mer utförlig redogörelse av begreppet interbedömarreliabilitet, se exempelvis Korp, 2011, s. 91). Elevtexterna bedömdes av elevens

lärare och av tre externa bedömare. De texter som är i fokus i studien är de som bedömts som *Godkända* (G) respektive *Icke Godkända* (IG) (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 41). Av de tio texter som bedömdes med betyget IG av elevens lärare fick nio av texterna samma betyg av de externa bedömarna. Av de 50 texter som hade fått betyget G av den undervisande läraren fick däremot bara 23 av texterna samma betyg av de externa bedömarna, resten underkändes (a.a., s. 61). Enligt Östlund-Stjärnegårdh tenderar alltså den undervisande läraren att sätta högre betyg på texterna än vad oberoende bedömare gör (a.a., s. 63). Östlund-Stjärnegårdh diskuterar om de undervisande lärarnas högre betyg kanske beror på att dessa lärare väger in mer information om eleven och dennes prestationer i betyget än vad som syns i den enskilda elevtexten (a.a., s. 64). Vidare ifrågasätter Östlund-Stjärnegårdh (a.a., s. 183) om det är möjligt att uppnå helt likvärdiga betygsättningar över landet.

Borgström och Ledin (2014) undersöker också interbedömarreliabiliteten bland svensk-lärare och det är elevtexter som har skrivits inom det nationella provet i svenska som bedöms. Resultatet visar att skrivprov är svårbedömda. Men lärare, och särskilt lärare som undervisar i samma ämne, visar en ganska hög samstämmighet i bedömningarna, åtminstone om man jämför med andra bedömargrupper, exempelvis forskare (a.a., s. 161).

Både Östlund-Stjärnegårdh (2002) och Borgström och Ledin (2014) har alltså undersökt samstämmigheten i bedömningar. Enligt dem verkar det vara svårt att bedöma elevtexter på ett likvärdigt sätt utifrån styrdokumentet.

2.3.2 Betygssystemets funktion som bedömningsredskap

Selghed (2004) har undersökt svensklärares, engelsklärares och matematiklärares sätt att uppfatta det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet (a.a., s. 26). Han kom fram till att lärare uppfattar betygssystemet på fyra olika sätt: Som en förändrad kunskapssyn, som mål- och kriterierelaterat, som regelverk och som synonymt med det normrelaterade betygssystemet (a.a., s. 136). Få av lärarna i studien hade alltså tagit fasta på att det nya betygssystemet innebar en ny syn på kunskap. Lärarna i studien använde alltså inte det nya betygssystemet som det var tänkt att det skulle användas (2011, s. 119ff). Dessutom undersökte Selghed om lärarna tyckte att betygssystemet var ett stöd för dem i deras arbete. Så många som 28 av 30 lärare tyckte att stödet var otillräckligt (2004, s. 158). Olika strategier användes för att hantera det, bland annat att ta hjälp av läromedel, ta hjälp av kolleger, ta hjälp av de nationella proven, använda sig av normativa principer vid bedömning eller att utforma egna kriterier (2011, s. 147f). I studien framgår även att elevens kunskaper och färdigheter är

det som betygsättningen främst baseras på, men att även andra aspekter påverkar, till exempel hur eleven agerar i skolarbetet eller hur eleven är som person (2004, s. 175). Lärarna i studien upplevde och tillämpade alltså betygssystemet på olika sätt (Selghed, 2011, s. 170). Vidare skriver Selghed (2004, s. 198) att det är problematiskt att lärare inte följer styrdokumentet. Han menar att det leder till att betygsättningen inte blir rättssäker, vilket den måste vara eftersom betygen används vid urval till högre utbildning. Selghed skriver också att betygssystemets utformning påverkar hur lärare använder sig av det och han ställer frågan om det överhuvudtaget är realistiskt att tro att lärare kan tolka och tillämpa de öppet formulerade målen på ett likvärdigt sätt (2011, s. 180f).

I Hyltegrens avhandling (2014) undersöks kunskapskravens användbarhet som bedömningsredskap i skolan (a.a., s. 34). Avhandlingen fokuserar på tre frågor: Hur kan lärare förstå kunskapskraven?, Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskraven? och Hur kan kunskapskraven användbarhet förstås? Endast den första och sista frågan berörs här.

För att besvara den första frågan genomförde Hyltegren (2014, s. 140ff) intervjuer med 13 lärare. Utifrån dessa konstateras att förståelsen av kunskapskraven skiljer sig åt. Han skriver att vissa lärare förstår kunskapsnivåer som skillnader i kunskapsstyper, det vill säga att olika kunskapsnivåer är detsamma som olika kunskapsformer. Några lärare förstår kunskapsnivåerna som gradskillnader och andra lärare tolkar kunskapsnivåerna som att det är en fråga om både art- och gradskillnader.

I den tredje delstudien studerades kunskapskraven för godkänt betyg i ämnet svenska. Hyltegren konstaterar att de består av många delkrav, som är av både art- och gradmässig karaktär (2014, s. 253). De kunskapskrav som är av artmässig karaktär är relativt enkla att använda som bedömningsredskap eftersom det råder ett antingen-eller förhållande; antingen har eleven en kunskap eller så har hen inte det (a.a., s. 255). I de fall då kunskapskraven är av gradmässig karaktär är deras roll som bedömningsredskap mer problematisk, enligt Hyltegren. De skiljs då åt med hjälp av värdeord, till exempel att eleven granskar källor *med viss säkerhet* för betyget E och C, men för betyget A ska eleven granska källor *med säkerhet*. Hyltegren skriver att läraren måste tolka vad värdeorden betyder och hur dessa skiljer sig åt mellan olika betygssteg (a.a., s. 256). Författaren kommer också fram till att kunskapskraven i svenska är otydliga och vaga (a.a., s. 257).

Kritik mot formuleringarna i kunskapskraven framförs även av Parmenius Swärd (2011). Hon har undersökt hur kvalitet uttrycks i kunskapskraven i svenska och konstaterar, i likhet med Hyltegren, att kunskapskraven är vaga. Hon exemplifierar bland annat med uttrycket ”**språket är varierat och innehåller goda formuleringar**” (2011, s. 48, fet stil i originalet)

och hävdar att kunskapskraven är ”[...] slarvigt skrivna, svårtolkade och subjektiva.” (a.a., s. 49).

Forskningen som presenteras ovan visar att lärare uppfattar och tillämpar styrdokumentet på olika sätt. Två forskare har dessutom analyserat kunskapskraven i svenska och konstaterar att de är vagt formulerade.

2.4 Sammanfattning

Ovan presenteras forskning om tillämpningen av skolans styrdokument. Östlund-Stjärnegårdh (2002) och Borgström och Ledin (2014) visar till exempel att samstämmigheten i lärares betygsättningar av elevtexter är problematisk och Selghed (2004; 2011) visar att lärare inte använder sig av styrdokumentet som det var tänkt att de skulle användas. Dessa resultat visar att det finns en diskrepans mellan teori och praktik i skolan. Dessutom har Hyltegren (2014) och Parmenius Swärd (2011) analyserat styrdokumentets utformning, mer specifikt kunskapskraven för svenska på gymnasiet, och båda konstaterar att dessa är vagt formulerade.

Varierat, delvis välformulerat och goda formuleringar är uttryck i kunskapskraven som anger språklig kvalitet i elevtexter och det är dessa begrepp som är centrala i min undersökning. Vad som menas med dessa uttryck preciseras dock inte i styrdokumentet. Det är alltså upp till lärarna att tolka vad som avses med begreppen. Samtidigt står det i styrdokumentet att elevernas betyg ska representera likvärdiga kunskaper över hela landet. Det betyder att svensklärare bör tolka kunskapskraven på ett likvärdigt sätt. Svensklärare bör alltså utgöra en *tolkningsgemenskap* för att kunna ge likvärdiga elevtexter samma betyg. Det finns material som kan fungera som stöd för lärare när de ska tolka och tillämpa kunskapskraven, till exempel kommentarer till bedömningsmatriserna för det nationella provet (Den nationella provgruppen, Kommentarer), handböcker om bedömning av elevtexter (Palmér och Östlund-Stjärnegårdh, 2015; Lundin, 2015) eller forskning om språk i elevtexter (Hultman och Westman, 1977; Östlund-Stjärnegårdh, 2002; Skjelten, 2013).

3 Metod och material

I detta kapitel redogör jag, i avsnitt 3.1, för mina metodval, för mitt material i 3.2 och för hur materialet har bearbetats i 3.3. De etiska överväganden som gjorts presenteras i avsnitt 3.4 och i 3.5 diskuteras min metod.

3.1 Metodval

I uppsatsen presenteras en empirisk studie av beskrivande karaktär. Studien kan även klassas som en respondentundersökning eftersom det är svarspersonernas tolkningar som är studieobjektet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s. 25, 37). Två olika typer av respondentundersökningar har genomförts: En frågeundersökning och en intervjuundersökning. I båda undersökningarna ställdes samma frågor till samtliga respondenter för att svaren skulle vara jämförbara (a.a., s. 258).

Frågeundersökningen utformades som en digital, internetbaserad enkät (se enkäten i sin helhet i Bilaga 1). I enkäten fanns bakgrundsfrågor om respondenternas kön, om huruvida de är behöriga svensklärare eller inte, om när de gick på gymnasiet (för att få en uppfattning om personens ålder), om hur många års erfarenhet de har av yrket (för att få en uppfattning om när personen tog sin lärarexamen) och frågor om på vilka program och i vilka kurser de undervisar. Till dessa frågor fanns fasta svarsalternativ och frågorna var obligatoriska. De tre huvudfrågorna i enkäten var öppna och de redovisas nedan. De var formulerade utifrån de kunskapskrav som är i fokus i undersökningen.

Fråga 1: Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg A ska vara ”varierat och innehåller goda formuleringar”(Skolverket, 2011, s. 164)?

Fråga 2: Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg C ska vara ”varierat och delvis välformulerat” (Skolverket, 2011, s. 163)?

Fråga 3: Hur uppfattar du skillnaden mellan att elevens språk är ”varierat och innehåller goda formuleringar” och att det är ”varierat och delvis välformulerat” när du rättar elevtexter?

Utifrån enkätsvaren formulerades frågor till intervjuundersökningen (se intervjuguiden i sin helhet i Bilaga 2). Intervjuerna var semistrukturerade, vilket betyder att några frågor hade formulerats i förväg men att det fanns utrymme för mig att ställa följdfrågor så att respondenten kunde utveckla sitt svar (Esaiasson et al., 2007, s. 298f). För att få en mer fördjupad bild av lärares tolkningar av kunskapskraven och för att få konkreta svar användes två elevskrivna texter som utgångspunkt i intervjuerna. Respondenterna fick ta del av elevtexterna några dagar innan intervjuerna för att hinna läsa igenom dem.

Elevtexterna är bedömda och kommenterade av den nationella provgruppen och finns att hämta på deras hemsida (www.natprov.nordiska.uu.se, 2016-04-05). Den första elevtexten är ett inlägg i en diskussion om fritidsintressen och heter *Min passion för skidåkningen* (se Bilaga 3, Elevtext 1 för att se texten i sin helhet). Texten skrevs inom det nationella provet i kursen *Svenska 1*, höstterminen 2011 och har fått betyget B av den nationella provgruppen (Exempel på bedömningsanvisningar till delprov C: "Min passion för...", s. 61ff). Den nationella provgruppen skriver att eleven är språkligt osäker eftersom det finns stilbrott, stavfel, felaktiga ordval och någon ofullständig mening i texten. Rättarna bedömer därför att språket i texten uppnår kunskapskravet för C. Innehållet och dispositionen i texten värderas dock med betyget A. Därför har texten fått betyget B (a.a.).

Den andra elevtexten är en artikel som handlar om syskons olika roller i en familj och har titeln *Präktig – Bortglömd – Bortskämd?* (se Bilaga 3, Elevtext 2 för att se texten i sin helhet). Den skrevs inom det nationella prov som genomfördes i kursen *Svenska B* höstterminen 2009 och har bedömts med betyget *Mycket Väl Godkänd* av den nationella provgruppen (Exempel på artikel med betyget Mycket väl godkänd).

3.2 Material, materialinsamling och urval

Studiens material består av 27 enkätsvar och tre intervjuer och allt material samlades in under våren 2016. De urvalskriterier som fanns var att respondenterna skulle vara svensklärare och skulle undervisa i kursen *Svenska 1* på gymnasiet. Jag försökte nå ut till dessa svensklärare på olika sätt: Genom egna kontakter, genom kontakt med rektorer och genom Facebook. Det är ett bekvämlighetsurval eftersom de respondenter som har deltagit i studien endast är de som på något sätt har nåtts av min förfrågan (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 57).

Intervjuerna genomfördes med tre av de åtta som i sitt enkätsvar skrev att de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Två av intervjuerna genomfördes personligen och den tredje

intervjun gjordes av praktiska skäl via telefon. Intervjuerna varade mellan 35 och 55 minuter och de spelades in.

Av de 27 respondenterna i enkätundersökningen har fyra angett att de antingen inte är behöriga svensklärare på gymnasiet eller att de inte vill ge något svar. Deras svar har ändå inkluderats i studien eftersom jag har antagit att dessa respondenter på något sätt är aktiva i skolvärlden. Deras tolkningar av kunskapskraven påverkar då antagligen verksamheten och därför är deras svar relevanta.

3.3 Bearbetning av data

I analysen av materialet har ett öppet förhållningssätt tillämpats. Det betyder att inga på förhand uppställda kategorier har applicerats på svaren i enkäterna eller intervjuerna, utan analysen har utgått från det som funnits i materialet (Esaiasson et al., 2007, s. 245). En nackdel med detta förhållningssätt är att slutsatserna blir beroende av vad som finns i materialet (a.a., s. 246).

Eftersom den största delen av materialet består av svar på öppna frågor, både från enkäten och från intervjuerna, så passade en kvalitativ textanalys bäst för bearbetningen av data. Svaren kategoriserades utifrån mönster, alltså likheter i olika respondenters tolkningar av kunskapskraven. Men jag uppmärksammade även variationer i svaren, det vill säga skillnader i tolkningarna av kunskapskraven (Esaiasson et al., 2007, s. 238). För att kunna redovisa delar av intervjuerna i resultatet har inspelningarna av intervjuerna avlyssnats flera gånger och delar av dem har transkriberats (a.a., s. 302). I transkriptionerna återges respondenternas svar som skriftspråk, men med talspråkliga inslag. Till exempel används ord som *dom* (Norrby, 1996, s. 83, citerad i Lagerholm, 2010, s. 35).

3.4 Etiska överväganden

I de båda delundersökningarna har jag tagit hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet för att skydda studiens deltagare (Vetenskapsrådet, 2002). Respondenterna informerades om studiens syften och hur deras svar skulle användas. Dessutom informerades de om att medverkan var frivillig och att de kunde avbryta när som helst. Enkäten var anonym om inte respondenten angav sin e-postadress för att delta i en uppföljande intervju. De som gjorde det och de som intervjuades garanterades dock anonymitet.

Jag betonade att det bara var jag som skulle ha tillgång till deras personuppgifter och som skulle lyssna till inspelningarna av intervjuerna.

3.5 Metoddiskussion

I de två kunskapskrav som är i fokus i studien finns tre olika begrepp: *Varierat, delvis väl-formulerat* respektive *goda formuleringar*. Begreppen separerades dock inte i enkätfrågorna. Detta kan ses som en brist i operationaliseringen av begreppen (Esaiasson et al., 2007, s. 64, 276). Hänsyn till detta tas genom att enkätsvaren analyseras som tolkningar av hela kunskapskraven, utan att dela upp dem utifrån de tre begreppen.

Validiteten, det vill säga om jag genom enkäten verkligen undersöker hur en grupp svensklärare tolkar kunskapskraven, skulle kunna diskuteras (Esaiasson et al., 2007, s. 63). Det begränsade teckenantalet som fanns att tillgå för respondenterna när de svarade på enkäten kan ha påverkat deras svar. Det är inte säkert att svaren ger en fullständig bild av deras tolkningar av kunskapskraven. Genom att begränsa antal tecken i svaren kunde jag dock kontrollera att svaren inte blev alltför långa. Ett alternativ, som kunde ha gett en högre validitet, hade varit att genomföra intervjuer med samtliga respondenter. På så vis hade inte svaren begränsats. Däremot hade respondenternas intervju svar då kunnat påverkas av intervjuaren (a.a., s. 265), vilket särskilt är en risk i mindre strukturerade intervjuer (Eliasson, 2013, s. 27). Eftersom jag ville ha tillgång till så många svar som möjligt var en enkät med öppna frågor och några få uppföljande intervjuer den rimligaste metoden för undersökningen. Dessutom fick respondenterna, i enlighet med syftena, formulera sina tolkningar av kunskapskraven i båda delundersökningarna. Därför anser jag att validiteten är relativt hög.

Reliabiliteten, som innebär en noggrannhet i användningen av mätinstrumenten, får också anses vara hög. För att inte missa relevanta detaljer i materialet har jag till exempel läst igenom enkätsvaren och lyssnat igenom intervjuerna flera gånger.

En begränsning i studien är givetvis att den baseras på ett litet material. Dessutom bör det påpekas att de som har valt att delta i undersökningarna kan antas ha ett intresse för de frågor som berörs. Det betyder att urvalet inte kan sägas vara representativt för svensklärare i stort, vilket i sin tur leder till att studiens resultat inte kan generaliseras. Den externa validiteten är alltså låg (Esaiasson et al., 2007, s. 64, 195). Men om det endast är lärare som är intresserade av bedömningsfrågor som har deltagit i studien kan det betyda att lärare som inte har deltagit har mindre intresse för sådana bedömningsfrågor och hur påverkar det deras bedömningar?

Trots att resultaten bygger på ett litet material säger de något om en del av verkligheten; studien säger något om några svensklärares tolkningar av kunskapskraven och kan därför sägas ha ett forskningsvärde (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 20).

4 Resultatredovisning

I följande kapitel redovisas resultaten från enkätundersökningen och intervjuundersökningen. Resultaten från de två delundersökningarna delas upp i olika avsnitt för tydlighetens skull.

4.1 Enkäten

I detta avsnitt beskrivs resultaten från enkätundersökningen (se Bilaga 1 för att se enkäten i sin helhet). Först, i 4.1.1, presenteras respondenterna. Därefter, i avsnitt 4.1.2, redovisas svaren på de öppna frågorna i enkäten, det vill säga respondenternas tolkningar av kunskapskravet för betyget A respektive C. Dessa tolkningar har kategoriserats utifrån vilka mönster som har kunnat urskiljas i svaren, men jag redogör även för sådana kommentarer om kunskapskraven som inte passar in i någon av kategorierna. Därefter, i 4.1.3, beskrivs respondenternas tolkningar av skillnaden mellan kunskapskraven och slutligen sammanfattas resultaten från enkätundersökningen i avsnitt 4.1.4.

4.1.1 Respondenterna

Totalt deltog 27 respondenter i enkätundersökningen. I enkäten fanns flera frågor om respondenternas bakgrund. Här presenteras dock endast hur respondenterna har svarat på frågan om hur lång erfarenhet de har av yrket eftersom det endast är utifrån denna bakgrundsfaktor som mönster har kunnat urskiljas. Fyra stycken av respondenterna har arbetat som lärare i 0-1 år, tre i 1-3 år, två i 3-5 år, fyra i 5-10 år, elva i 10-20 år och tre stycken har varit lärare i mer än 20 år. Det flesta har alltså arbetat som lärare ganska länge, mellan 10-20 år. När respondenter som har arbetat som lärare i ungefär lika lång tid har svarat på liknande sätt i enkäten redovisas alltså detta. Respondenterna anges som R1 för Respondent 1, R2 för Respondent 2 och så vidare.

4.1.2 Tolkningarna av kunskapskraven

De två första frågorna i enkäten, Fråga 1 och Fråga 2, redovisas nedan.

Fråga 1: Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg A ska vara ”varierat och innehåller goda formuleringar” (Skolverket, 2011, s. 164)?

Fråga 2: Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg C ska vara ”varierat och delvis välformulerat” (Skolverket, 2011, s. 163)?

I svaren på Fråga 1 och Fråga 2 kunde några kategorier urskiljas. I avsnitt 4.1.2.1 presenteras hur respondenterna kommenterar *ord och uttryck*, i 4.1.2.2 beskrivs hur respondenterna uttrycker sig om *meningsbyggnad och meningslängd* och avsnitt 4.1.2.3 berör hur respondenternas skriver om *språkriktighet*. Därefter, i 4.1.2.4, visas hur respondenterna kommenterar *anpassning till syfte, mottagare, situation och texttyp eller genre*, i 4.1.2.5 presenteras svar som berör *bildspråk och flyt* och hur respondenterna har kommenterat *stil och tydlighet* beskrivs i 4.1.2.6. Begrepp som inte ingår i dessa kategorier, men som används av respondenterna i enkätundersökningen presenteras i avsnitt 4.1.2.7. Till sist, i 4.1.2.8, kommenterar jag det faktum att respondenterna svarat på Fråga 1 och Fråga 2 på likartade sätt.

4.1.2.1 Ord och uttryck

Begreppen *ordförråd* och *ordval* används i nästan alla svar. De flesta uttrycker sig generellt och skriver till exempel att eleven ska ha ett *rikt, brett, stort, gott* eller *varierat ordförråd* för att kunna nå ett högt betyg. Vad som menas med dessa uttryck kommenteras inte.

När det gäller *ordvalen* ska de, enligt respondenterna, vara *varierade*. *Varierade ordval* uppnås genom att eleven till exempel använder *synonymer* [6]⁴ eller genom att *eleven inte upprepar sig* [3]. Några av respondenterna anger även vilka typer av ord som ska varieras för att elevspråket ska nå ett högt betyg: *Referatmarkörer, pronomen, sammanhangsord och konjunktioner*. Enligt en respondent ska det även finnas *nominaliseringar* och *grammatiska metaforer* för att *ordvalen* ska anses vara *varierade*. Utöver att vara *varierade* ska orden dessutom vara *svårare* [2], *precisa* [2], *idiomatiska* [2], *inte för vardagliga, goda och träffsäkra*. Vad som kännetecknar sådana ord preciseras dock inte.

Flera respondenter nämner även vilka aspekter som de tycker är viktiga när det gäller *fraser* och *uttryck*. Eleven bör känna till och kunna använda *fasta och sammansatta uttryck* [4], till exempel bör hen använda *dels, dels* och *ju, desto* på ett korrekt sätt. Fraserna bör dessutom vara *väl utbyggda* [2], särskilt *nominal- och verbfraserna*. Eleven bör dock undvika talspråkliga uttryck som *typ, liksom* och *alltså*.

⁴ Det antal respondenter som har använt begreppet i sina enkätsvar anges i det följande inom hakparenteser.

4.1.2.2 Meningsbyggnad och meningslängd

16 av respondenterna tolkar Fråga 1 och Fråga 2 som att de åtminstone delvis har med *meningsbyggnad* att göra. 14 svarar till exempel att de undersöker om *meningsbyggnaden* är *varierad* i elevtexten. För att *meningsbyggnaden* ska anses vara det bör meningarna inledas med olika typer av satsdelar [8], det vill säga att satsdelarna i *fundamenten* varierar [5].

En *varierad meningsbyggnad* kan även ha att göra med att eleven blandar *höger- och vänstertunga meningar*, att hen kan använda *passivkonstruktioner*, att hen använder *bisatser* [3], att hen inte använder någon *onödig satsradning* och att hen formulerar *avancerade meningar*.

Även *meningslängd* är en faktor som påverkar betyget på elevtexten. Respondenterna skriver att eleven bör blanda korta och långa meningar [9]. Sju av de nio som nämner detta har arbetat mellan 10-20 år i yrket.

4.1.2.3 Språkriktighet

Tio respondenter skriver att *språkriktighet* är viktigt för att eleven ska kunna nå ett högt betyg. Till exempel ska *ordföljden* [4] samt *uttrycken* och *formuleringarna* [4] vara korrekta. Andra respondenter talar om språkriktighet på ett allmänt sätt, som att språket ska vara *korrekt*, *i princip* eller *i stort sett korrekt* eller *felfritt* [7]. *Korrekt* språk är detsamma som att eleven *följer skrivreglerna*, enligt en respondent. Men vilka normer eller skrivregler som avses anges inte. *I stort sett korrekt* språk specificeras i exempel (1), nedan.

(1) Kan tillåta nått[Sic!] de/dem om resten av texten är välformulerad

I (1) skriver R11 att om eleven vid något tillfälle använder *dem* som subjekt så kan texten ändå nå ett högt betyg, men språket klassas då som *i stort sett korrekt* istället för *korrekt*. Hur eleven behärskar subjekts- och objektsformerna av personliga pronomen är alltså något som påverkar betyget enligt denna respondent.

4.1.2.4 Anpassning till syfte, situation, mottagare och texttyp eller genre

Tio respondenter tycker att *anpassning till textens syfte, situation, mottagare och texttyp eller genre* är en viktig aspekt att ta hänsyn till vid bedömning. Till exempel bör *ordvalen* anpassas till syfte, situation, mottagare och texttyp/genrer [2]. De flesta svarar dock ganska generellt att

texten, språket, uttrycken eller formuleringarna ska anpassas till situation, texttyp/genre, språksituationer, mottagare eller till textens tänkta sammanhang [7].

4.1.2.5 Bildspråk och stil

Fem skriver i sina enkätsvar att *bildspråk* är något som eleven bör använda sig av för att texten ska kunna nå ett högt betyg. *Metaforer* och *liknelser* anges som exempel på *bildspråk*. En respondent kräver även att eleven undviker *slitna metaforer*. Vilka dessa är nämns inte. En annan respondent menar att begreppen *bildspråk* och *stil* hör ihop: [...] ”*goda formuleringar*” *tänker jag handlar om stildrag (metaforer bl.a.)*.

Det finns även respondenter som nämner *stil* utan att nämna *bildspråk* [5]. De skriver att eleven ska använda sig av *stilfigurer* [2] och att eleven ska visa en *stilistisk medvetenhet*. I en text som kan betygsättas med ett högt betyg är språket *stilistiskt tyngre*, har *få om ens några stilbrott* och håller en *hög stilnivå*.

Sju av de elva som nämner *bildspråk* och *stil* i sina svar har angett att de har arbetat som lärare mellan 10-20 år.

4.1.2.6 Flyt och tydlighet

I fem enkätsvar används ordet *flyt*. Vad *flyt* innebär visas i exempel (2).

(2) [...] texten går att läsa utan att man som läsare behöver stanna upp och fundera avd[Sic!] eleven menar

I (2) skriver R3 att *flyt* i språket gör att texten kan läsas utan att läsaren behöver läsa om någon del för att förstå budskapet. Hur *flyt* skapas kommenteras dock inte. Enligt respondenten är detta alltså ett krav för att eleven ska kunna nå ett högt betyg. Det är till övervägande del respondenter med mindre än fem års erfarenhet av yrket [4 av 5] som tar upp *flyt* som en viktig faktor.

Tydlighet är en aspekt som tre respondenter skriver om. De anser att formuleringarna och språket i allmänhet ska vara tydligt för att texten ska nå ett högt betyg.

4.1.2.7 Övriga kommentarer om elevspråk

Det är dock inte alla respondenter som formulerar sina svar utifrån kategorierna: *Ord och uttryck, meningsbyggnad och meningslängd, språkriktighet, anpassning till syfte, situation,*

mottagare, texttyp eller genre, bildspråk och stil samt *flyt och tydlighet*. Flera respondenter använder till exempel samma begrepp som i Fråga 1 och Fråga 2 i sina svar, utan att definiera dem. De svarar alltså ungefär att elevens språk *är varierat och i stort sätt*[Sic!] *alltid innehåller*[Sic!] *goda formuleringar* [8] för att texten ska nå ett högt betyg. Fem av dessa åtta har angett att de har arbetat som lärare mindre än fem år.

Även andra, vaga, begrepp används i svaren. Två skriver till exempel att elevens text ska vara *snygg* medan fyra anger att formuleringarna bör vara *träffsäkra, slagkraftiga* och *eleganta*. Formuleringarna bör även, enligt två respondenter, *imponera på* eller *övertaska läsaren*. Några respondenter kommenterar även att språket bör vara *moget, vuxet* eller *eget*. Andra respondenter anger till exempel att språket i texten ska *överensstämma med en text som publicerats i en dagstidning* [2], att det bör finnas *en balans i språket* eller att texten ska vara *följsam*.

4.1.2.8 Likheter mellan tolkningarna av kunskapskraven för betyget A och betyget C

Majoriteten av respondenterna använder samma begrepp i sina svar på Fråga 1 som i svaren på Fråga 2. Det betyder att de i såväl tolkningarna av kunskapskravet för betyget A som i tolkningarna av kunskapskravet för betyget C använder begreppen: *Ord och uttryck, meningsbyggnad och meningslängd, språkriktighet, anpassning till syfte, situation, mottagare, texttyp eller genre, bildspråk och stil* samt *flyt och tydlighet*. Eftersom respondenternas svar på Fråga 1 och Fråga 2 överensstämmer i så hög grad har jag valt att inte redogöra för svaren på frågorna separat, utan hänvisar till de kategorier som presenteras ovan (se avsnitt 4.1.2.1–4.1.2.7).

4.1.3 Tolkningarna av skillnaden mellan kunskapskraven

Den tredje öppna frågan som ställdes i enkäten, Fråga 3, redovisas nedan.

Fråga 3: Hur uppfattar du skillnaden mellan att elevens språk är ”varierat och innehåller goda formuleringar” och att det är ”varierat och delvis välformulerat” när du rättar elevtexter (Skolverket, 2011, s. 164, 163)?

Fråga 3 berör alltså skillnaden mellan kunskapskraven. Sju respondenter uttrycker explicit att det är svårt att definiera skillnaden mellan formuleringarna. Två av respondenterna är dessutom öppet kritiska mot styrdokumentet. Ett exempel på detta visas i (3), nedan.

- (3) Detta är den luddigaste och mest oklara delen i kunskapskraven för svenska 1. Skillnaden är upp till varje enskild lärare att definiera.

R20 tycker alltså att skillnaden mellan kunskapskraven är otydlig, vilket visas i (3). Även R12 kritiserar kunskapskraven och skriver att det är *exempel på kraftig brist i formuleringar i kunskapskraven*.

I exempel (4), nedan, visas en annan tolkning av skillnaden mellan kunskapskraven.

- (4) [...] ”goda formuleringar” tänker jag handlar om stildrag (metaforer bl.a.) och ”välformulerat” tänker jag handlar om meningsbyggnad och ordval

I (4) skriver R4 att *goda formuleringar* innebär något annat än vad *delvis välformulerat* gör. En sådan specifik uppdelning av begreppen görs inte av någon annan respondent. Däremot finns ytterligare ett svar som sticker ut. R10 gör inte någon skillnad alls mellan kunskapskraven *eftersom det inte existerar någon betydelsemässig skillnad mellan dem*. Dessa två tolkningar kan ses som ytterligheterna på en skala över hur skillnaden mellan kunskapskraven tolkas. Resterande respondenter placerar sig mellan dessa ytterligheter eftersom de menar att de två kunskapskraven berör samma språkliga aspekter, men att det ändå finns en skillnad mellan betygsnivåerna. De flesta uttrycker denna skillnad kvantitativt, till exempel genom att ange att en text som bedöms med betyget A innehåller färre fel eller fler goda formuleringar än vad en text som bedöms med ett C gör [9]. Hur många goda formuleringar som krävs för att en text ska ges ett A nämns dock inte.

Skillnaden mellan kunskapskraven anges även på andra, ganska vaga, sätt. En respondent tycker till exempel att det krävs en *finger toppskänsla* för att avgöra om språket i en elevtext når betyget A eller betyget C. En annan skriver att läraren bör värdera texten utifrån *helhetsintrycket* och en tredje uttrycker skillnaden som: *En text som språkligt når A ska kräva betydligt mindre redigering före publicering*.

4.1.4 Sammanfattning

Ordförråd, ordval, uttryck, meningsbyggnad, meningslängd, språkriktighet, anpassning till syfte, mottagare, situation och texttyp eller genre, bildspråk, stil, flyt och tydlighet lyfts fram av respondenterna som viktiga aspekter att undersöka för att kunna bedöma kvaliteten på

språket i en elevtext. Hur svensklärarna i studien använder begreppen varierar dock. Till exempel anger en respondent att en *varierad meningsbyggnad* innebär att eleven använder *passivkonstruktioner* medan en annan anser att en *varierad meningsbyggnad* uppnås genom att eleven använder *bisatser*. De flesta av respondenterna uttrycker sig vagt och subjektivt när de formulerar sina tolkningar av kunskapskraven, till exempel att texten bör innehålla *träffsäkra formuleringar*.

Skillnaden mellan kunskapskraven för betyget A och C är, enligt respondenterna, svår att definiera och det uttrycks till och med i enkätsvaren att det överhuvudtaget inte finns någon skillnad. Uppfattningen hos majoriteten är dock att det finns en skillnad och att den främst har att göra med mängden fel eller mängden goda formuleringar i texten. Ju färre fel och ju fler goda formuleringar, desto högre språklig kvalitet och högre betyg.

4.2 Intervjuerna

Tre respondenter deltog i intervjuundersökningen. Inledningsvis, i 4.2.1, beskrivs intervjuerna med respondenterna kort. Därefter, i 4.2.2, redogör jag för deras bedömningar av två elevtexter (se en presentation av elevtexterna i 3.1 och se elevtexterna i sin helhet i Bilaga 3) samt för deras generella tankar om bedömning av elevtexter. Sist, i avsnitt 4.2.3, redovisas respondenternas tolkningar av kunskapskraven med elevtexterna som utgångspunkt.

4.2.1 Respondenterna

De intervjuade har fått fiktiva namn eftersom det gör redovisningen av deras svar tydligare. Den första som intervjuades var Maria. Intervjun med henne genomfördes personligen och den varade i ungefär 55 minuter. Intervjun med den andra respondenten, Anna, var lite kortare; den varade i cirka 35 minuter. Denna intervju genomfördes också under ett personligt möte. Intervjun med Johan genomfördes däremot via telefon. Den tog cirka 35 minuter. Johan var den av de intervjuade som jag upplevde hade mest att säga om ämnet. Detta för att han beskrev sina tolkningar av kunskapskraven, motiverade dem och gav exempel utifrån elevtexterna utan att jag behövde ställa särskilt många frågor.

4.2.2 Bedömning av elevtexter

Två autentiska elevtexter användes som utgångspunkt i intervjuerna (se avsnitt 3.1 för en presentation av texterna och Bilaga 3 för att se texterna i sin helhet). Den första elevtexten, *Min*

passion för skidåkningen, har fått betyget B av den nationella provgruppen och den andra texten, *Präktig – Bortglömd – Bortskämd?*, har fått betyget *Mycket Väl Godkänd*. Eftersom texterna är tillgängliga för allmänheten fanns en risk att respondenterna kände igen texterna, men ingen av dem gjorde det.

Inledningsvis i intervjuerna kommenterar samtliga respondenter att eleverna har följt instruktionerna väl och att båda texterna har ett bra innehåll. Texten *Min passion för skidåkningen* värderar både Maria och Anna med betyget D eller C. Maria motiverar det med att *språket är enkelt men det är tydligt*. Hon påpekar dock att det finns *stavfel* i texten, se (5), nedan.

(5) Det är just undanflyckten från verkligheten som fått mig att älska och beundra den här underbara sporten och idrotten (Bilaga 3, Elevtext 1, rad 24–25).

Maria pekar alltså ut stavfelet i ordet *undanflyckten* i (5). Utöver det anser hon att konnektorerna inte är så varierade och att *den [texten] är lite jobbig att läsa för det är korta stycken och det blir lite hackigt* men säger att den ändå *textmässigt håller ihop*. Anna kommenterar också brister i språket: *Språket är lite stötigt [...] textbindning kanske saknas och det är lite stavfel, [...] satsradningar*.

Johan tycker, till skillnad från de andra två, att texten når betyget A. Han noterar att det finns stavfel men säger att: *I huvudsak så är det korrekt språk och korrekt grammatik*. Den enda aspekt han är lite osäker på är dispositionen. *Det är kanske ett par styckeindelningar för mycket egentligen men som ett inlägg där det finns en lite friare stil så köper jag den styckeindelning eleven har gjort*. Här syftar han bland annat på meningen som redovisas i exempel (6).

(6) Skidåkning, ett ord som får min kropp att lysa upp, ett ord som gör mig glad, när allt annat är skit. (Bilaga 3, Elevtext 1, rad 8–9)

Meningen i (6) utgör ett eget stycke i elevtexten och Johan tycker alltså att endast en mening inte räcker för att ett stycke ska anses vara fullständigt.

Den andra elevtexten som lärarna har läst, *Präktig – bortglömd – bortskämd?* betygsätter samtliga med ett A. Maria säger att eleven är *fruktansvärt duktig på att formulera sig* och *bara blotta åsynen av texten är ju struktur*. Hon nämner dock en brist när hon säger att det är [...] *väldigt långa meningar ibland*. Här syftas på meningen i (7), nedan.

- (7) Skildringar om den riskbenägna minstingen i familjen som drar ut i världen medan resten av familjen stannar hemma och oroar sig, eller den om den ansvarsfulla storasystemen som tar hand om sina småsyskon samtidigt som hon gör karriär, har säkert de flesta sett (Bilaga 3, Elevtext 2, s. 1, rad 8–11).

Enligt Maria är meningen i (7) så lång att syftningarna blir otydliga. Detta problem nämner dock inte Johan när han talar om Elevtext 2. Han tycker istället att *sammanhanget [...] är lysande, det är begripligt, det är väldisponerat med fem tydligt markerade stycken*. Han tycker även att texten är *mer eller mindre korrekt från början*. Anna håller med om att det är *välstrukturerat*, men lägger också till att *det är anpassat till texttypen* och att texten innehåller *smidiga källhänvisningar*.

Det som främst kommenteras i elevtexterna är alltså hur eleven förhåller sig till instruktionen samt hur strukturen och språket är. Det överensstämmer ganska väl med vad just dessa respondenter säger att de brukar titta på när de bedömer elevtexter.

Maria säger till exempel att hon tittar på om eleven *har förstått en uppgift och kan följa den*, men hon betonar också vikten av att *texten håller ihop*. Särskilt *syftningar* och *styckeindelning* är något som hon lägger mycket vikt vid när hon bedömer texter och motiverar det med att dessa aspekter påverkar begripligheten. Något annat som är viktigt för Maria är att *man följer dom skrivregler vi har* eftersom hon säger att språket påverkar hur innehållet når fram till läsaren.

Johan kommenterar liknande aspekter. Han *tittar väldigt mycket på anpassning till uppgiftsinstruktionen* och att *det finns ett sammanhang*, vilket preciseras med: *Jag tänker då korrekt styckeindelning*. Han uttrycker även att han är noga med *språklig korrekthet*, men tillägger att *begripligt kan det va även om det innehåller en hel del stavfel, men tydligheten försvinner ju*. Han menar alltså att formella aspekter, som stavning, påverkar hur budskapet når fram, men att språket inte behöver vara felfritt för att texten ska kunna nå ett högt betyg.

Anna trycker inte lika mycket på att eleven ska följa uppgiftsinstruktionen som de andra två gör. Däremot tycker hon också att *tydligheten är det viktigaste, alltså förstår man vad eleven menar [...]?* För tydligheten menar hon, liksom Maria, att *syftningar* spelar en stor roll. Hon kommenterar också att det är viktigt med *ett varierat ordförråd, varierad satsbyggnad, exempel [...], inskjutna satser [...] retoriska frågor* och att *nått ska stå ut, nått ska fånga en*. Vad hon menar med att *nått ska fånga en* preciseras dock inte. Utöver detta tar hon

upp *struktur* och nämner *styckeindelning* som en viktig aspekt. Hon påpekar även, som både Maria och Johan, att både innehållet och språket påverkar bedömningen av texten.

4.2.3 Tolkningarna av kunskapskraven utifrån elevtexter

Jag frågar om respondenterna kan ge något exempel på *varierat* språk ur elevtexterna. Maria svarar att ett *varierat* språk kan uppnås genom att blanda långa och korta meningar: *Om man tittar första stycket [i Elevtext 2] där så är det ganska korta meningar dom tre, fyra första och sen kommer den där jättelånga som då kanske är lite väl lång men den är ju inte obegriplig även om den är lång* (se exempel (7) i avsnitt 4.2.2). Upprepningar är också något som bör undvikas för att språket ska kunna sägas vara *varierat*, enligt Maria.

Även Johan anser att upprepningar bör undvikas för att språket ska vara *varierat*. Han nämner till exempel att styckena i Elevtext 1 inleds med olika ord och det är, enligt honom, ett tecken på *varierat* språk eftersom han säger att *det är vanligt tycker jag hos elever med ett visst begränsat språk att flera stycken börjar på jag*. *Varierat* språk visas även i exempel (8).

- (8) Skidåkning, ett ord som får min kropp att lysa upp, ett ord som gör mig glad, ett ord som får min kropp att lysa upp (Bilaga 3, Elevtext 1, rad 8–9)

Trots att Johan är kritisk till att meningen i (8) utgör ett eget stycke i texten (se exempel (6) i avsnitt 4.2.2) tycker Johan att denna mening är ett exempel på *varierat* språk. Anledningen till detta är att det finns en metafor i meningen och att eleven *ens får in den metaforen skapar en viss variation*. Anna anser istället att en användning av idiomatiska uttryck ger ett *varierat* språk, till exempel: *[...] sitter jag klistrad framför teven* (Bilaga 3, Elevtext 1, rad 10).

Respondenterna tycker även att det finns exempel på *goda formuleringar* i texterna. Maria ger ett exempel ur Elevtext 2 för att visa vad en *god formulering* är. Den visas i (9), nedan.

- (9) Det är möjligt att det snarare handlar om att komplettera varandra så att gruppen, familjen, får de ingredienser de behöver (Bilaga 3, Elevtext 2, s. 2, rad 2–3)

Enligt Maria är formuleringen i (9) *god* eftersom eleven *klarar av att tydliggöra nånting som egentligen är ganska komplext* och just *tydligheten* är något som Maria betonar flera gånger. För Maria är alltså *goda formuleringar* detsamma som att framföra sitt budskap på ett *tydligt* sätt.

Anna använder också ett exempel från Elevtext 2 när hon definierar vad *goda formuleringar* är, se (10), nedan.

(10) Och vad säger förresten den slutsatsen om lillebror om hur tjejer förväntas vara? Mjukisar? Nej, jag hävdar att man måste se familjen som en grupp som, i alla fall försöker, jobba tillsammans och se till att alla får den plats där de passar bäst (Bilaga 3, Elevtext 2, s. 2, rad 26–29).

Eleven använder *inskjutna satser* och *retoriska frågor* och därför är meningen i (10) en *god formulering*, enligt Anna. Här bör dock tilläggas att det inte finns någon inskjuten sats i exempel (10).

För att Johan ska anse att en formulering är *god* ska det *finnas någon slags substans [...] det ska finnas nått metaforiskt eller nånting som har ett djup*. I exempel (11), nedan, visas en sådan mening.

(11) Inte sällan får medlemmarna i familjen olika funktioner. Någon är ledare, medan en annan är medlare. Någon följer med, medan en annan stretar emot (Bilaga 3, Elevtext 2, s. 1, rad 6–7).

Johan tycker att (11) är en *god formulering* därför att det finns *antiteser* och han tycker att det är *snyggt att i årskurs ett få in stilfigurer på ett sånt tydligt och välanvänt sätt*.

När jag sedan frågar efter *delvis välformulerade* meningar ger Maria och Anna konkreta exempel. Maria väljer ut meningen i exempel (8) ovan och motiverar valet med att hon inte tycker att meningen är så *tydlig*. Anna tar också ett exempel från Elevtext 1, se (12).

(12) För att glömma mina negativa upplevelser, och mitt liv i allmänhet, tar jag min flykt till längdskidåkning (Bilaga 3, Elevtext 1, rad 5–7).

Anna tycker att (12) är *delvis välformulerad* för att den inte är helt korrekt, *det ska ju va tillflykt och flykt är felstavat*. Hon tillägger också att hon brukar titta på hela texten för att avgöra om den är *delvis välformulerad* istället för att fokusera på enskilda meningar. Finns det exempel på meningar som inte är välformulerade i texten, som den ovan, så menar hon att språket i hela texten är *delvis välformulerat*.

Istället för att ge exempel på en *delvis välformulerad* mening uttrycker Johan hur han tolkar skillnaden mellan *goda formuleringar* och *delvis välformulerade* meningar, se exempel (13) nedan.

(13) Goda formuleringar är när du lyckas förmedla en estetik i ditt språk också [...] en god formulering [...] är sånt som skapar odödliga texter, den typen av formuleringar som hänger kvar [...] när det finns ett djup i en formulering, men det är svårt att definiera det djupet

I (13) definierar Johan vad en *god formulering* är. En sådan ska bland annat ha ett *djup*, vilket en välformulerad mening inte behöver ha. För att en mening ska anses vara *välformulerad* räcker det att den är *i huvudsak korrekt* och *att det är en god känsla för ordval*, vilket han definierar som *att man använder sig av andra ord än de rent uppenbara*. Maria och Anna uttrycker skillnaden mellan kunskapskravet för A respektive C på ett annat sätt. De säger att för att nå ett A ska texten vara felfri, men för betyget C kan det få finnas fel.

Alla tre uttrycker att det är svårt att bedöma elevtexter. Johan påpekar till exempel att: [...] *den subjektiva aspekten av textbedömning [...] är det svåra i bedömningssituationer, att identifiera vad som är goda formuleringar*. Maria tycker att det är svårt att tolka kunskapskraven och säger att: *Jag är dålig på att tänka i just dom där termerna, plocka isär språket på det där viset [...] det är så svårt att sätta ord på vad det är jag ser*.

4.2.4 Sammanfattning

Den första elevtexten, *Min passion för skidåkningen*, bedömer respondenterna på olika sätt. Maria och Anna vacklar mellan betygen D och C medan Johan ger texten betyget A. Maria och Anna anser att eleven har följt instruktionen och att innehållet är bra. Enligt dem är det just elevens språk, till exempel stavfelen, bristerna i användning av konnektorer och referensbindning tillsammans med alltför korta stycken som sänker kvaliteten på språket i texten. Johan tycker däremot att elevtexten uppnår kunskapskraven för betyget A, även de kunskapskrav som gäller språk. Betyget på den andra elevtexten, *Präktig – Bortglömd – Bortskämd?*, är respondenterna överens om – den uppnår ett A eftersom instruktionen följs, innehållet är bra, källan används på ett relevant sätt och eftersom strukturen och språket i texten är bra.

Begreppen *varierat*, *goda formuleringar* och *delvis välformulerade formuleringar* tolkas på olika sätt av dessa tre svensklärare. Maria tycker att ett varierat språk är detsamma som att blanda korta och långa meningar och att undvika upprepningar. För Johan uppnås ett varierat språk genom att eleven inleder stycken på olika sätt och att eleven använder metaforer. Anna anser att idiomatiska uttryck skapar variation. Vad som kännetecknar exempelvis en god formulering finns det också olika svar på. Den bör exempelvis innehålla ett djup enligt Johan, en retorisk fråga eller någon inskjuten sats, enligt Anna och enligt Maria ska en formulering vara tydlig för att den ska anses vara god. Maria tycker att en mening är delvis välformulerad om den inte är tydlig. Enligt Johan är en mening delvis välformulerad om den innehåller goda ordval och är i huvudsak korrekt men saknar ett djup. Anna säger att en delvis välformulerad mening kan innehålla några fel. Respondenterna uttrycker dock att det är svårt att definiera kunskapskraven trots att de får använda exempel från elevtexterna.

5 Diskussion

I resultatredovisningen beskrivs att svensklärarna i studien till viss del använder sig av samma begrepp när de tolkar kunskapskraven, men att de definierar begreppen på olika sätt. Det visar sig dessutom att respondenterna uttrycker sig vagt och subjektivt i sina svar. Vidare beskrivs hur de tre svensklärarna i intervjuundersökningen betygsätter samma elevtext på olika sätt. Dessa resultat tyder på att svensklärarna i studien inte kan sägas utgöra någon tolkningsgemenskap.

I följande kapitel diskuteras resultaten som presenteras i föregående avsnitt. I första avsnittet, 5.1, diskuteras och besvaras den första forskningsfrågan: På vilka sätt tolkar svensklärare de kunskapskrav för A och C som gäller språklig kvalitet i elevtexter i kursen *Svenska 1* på gymnasiet och på vilka sätt tolkar de skillnaden mellan dessa kunskapskrav? Därefter, i 5.2, diskuteras och besvaras den andra forskningsfrågan: Kan svensklärare sägas utgöra en tolkningsgemenskap när de tolkar de kunskapskrav som gäller språklig kvalitet i elevtexter i kursen *Svenska 1* på gymnasiet?

I kapitlet används begreppen *respondenter*, *svensklärare* och *lärare* synonymt när jag skriver om deltagarna i enkät- och intervjuundersökningarna. Jag antar alltså att respondenterna i studien är eller kommer att bli verksamma svensklärare.

5.1 Tolkningarna av kunskapskraven och skillnaden mellan dem

Uttrycken ”varierat och innehåller goda formuleringar” respektive ”varierat och delvis välformulerat” (Skolverket, 2011, s. 164, 163) avser många olika språkliga aspekter, enligt respondenterna i studien. Men i resultatredovisningen framgår det att flera respondenter ändå använder samma begrepp när de tolkar kunskapskraven. Det gäller begreppen *ordförråd*, *ordval*, *uttryck*, *meningsbyggnad*, *meningslängd*, *språkriktighet*, *anpassning till syfte*, *situation*, *mottagare*, *texttyp eller genre*, *bildspråk och stil* samt *flyt och tydlighet*. Det kan alltså konstateras att respondenternas tolkningar av kunskapskraven till viss del överensstämmer. Det går att se ytterligare några likheter i enkätsvaren. Majoriteten av dem som nämner *flyt* i sina tolkningar har till exempel angett att de har arbetat som lärare i mindre än fem år. Liknande tendens kan urskiljas i de tolkningar där begreppen *meningslängd*, *bildspråk* och *stil* används. De flesta av dessa respondenter har arbetat som lärare mellan tio och tjugo år. Om man antar att de flesta började arbeta som lärare direkt efter att de hade fått sin lärarexamen skulle en förklaring till att respondenterna använder samma begrepp kunna

vara att de studerade på lärarutbildningen under ungefär samma tid. Respondenterna kanske har stött på samma begrepp under sina utbildningar, vilket kan ha gjort att de har utvecklat liknande begreppsapparater när det gäller språklig kvalitet i elevtexter. Ytterligare en tendens som kan urskiljas i enkätsvaren är att de flesta av dem som har formulerat sina tolkningar med samma ord som finns i kunskapskraven har angett att de inte har arbetat som lärare särskilt länge, i mindre än fem år. Dessa kanske svarar på detta vaga sätt för att de är ganska nya i yrket och därför ganska ovana vid att formulera egna tolkningar av kunskapskraven. Här är dock en reservation på sin plats. Min undersökning bygger på ett litet material och det begränsar i vilken utsträckning jag kan uttala mig om några tendenser. Dessutom är inte studiens syfte att förklara varför respondenterna tolkar kunskapskraven som de gör, utan studiens syfte är att beskriva på vilka sätt de tolkar dem. För att kunna förklara varför respondenterna svarar som de gör behövs vidare forskning. Ovanstående resonemang om tendenser ska alltså snarast ses som reflektioner kring just denna studies material.

Det visas alltså att respondenternas tolkningar av kunskapskraven delvis överensstämmer. Däremot presenteras det även i resultatet att svensklärarnas tolkningar skiljer sig åt. I enkätundersökningen skriver flera respondenter att eleven bör *variera meningsbyggnaden*. Men hur eleven bör göra för att skapa en *varierad meningsbyggnad* finns det inget entydigt svar på. En respondent anger till exempel att eleven bör använda *bisatser*, en annan skriver att det inte ska finnas någon *onödig satsradning* och en tredje skriver att eleven bör behärska *passivkonstruktioner* (se avsnitt 4.1.2.2).

I intervjuundersökningen visas samma sak; att svensklärarna inte tolkar kunskapskraven på ett likartat sätt. Maria betonar till exempel *tydlighet* för att en mening ska ses som en god formulering. Anna tycker istället att en god formulering bör innehålla *retoriska frågor*, *exempel*, *inskjutna satser* och *idiomatiska uttryck* medan Johan anser att en god formulering bör ha ett *djup*. Samtidigt kan det dock konstateras att svensklärarna i intervjuerna, alltså Maria, Anna och Johan, var för sig är konsekventa när det gäller vilka aspekter som de anser är viktiga att ta hänsyn till vid bedömningar av elevtexter och vilka språkliga aspekter som de faktiskt uppmärksammar när de bedömer texter. Maria säger till exempel att hon tycker att *tydlighet* är viktigt när hon bedömer elevtexter. När hon ger exempel på vad som utmärker en *god formulering* väljer hon ut en mening ur en elevtext där hon säger att eleven *klarar av att tydliggöra nånting som egentligen är ganska komplext* (se avsnitt 4.2.3). Hon använder sig alltså av samma begrepp, *tydlighet*, både när hon tolkar kunskapskravet och när hon konkretiserar kunskapskravet genom att ge exempel ur en elevtext. Det betyder att även om inte

Maria, Anna och Johan tolkar kunskapskraven på likartade sätt är de alltså, var för sig, konsekventa i hur de tolkar och tillämpar kunskapskraven.

Svensklärarna i studien tolkar även skillnaden mellan kunskapskraven på olika sätt. Två av respondenterna i min studie anser att det är olika språkliga aspekter som avses med kunskapskravet för A respektive C. De skriver att det krävs *bildspråk* för att texten ska anses innehålla goda formuleringar och därmed ha möjlighet att nå betyget A. Finns inte *bildspråk* så når texten alltså inte ett A. De flesta av respondenterna i studien uttrycker däremot att kunskapskraven för de båda betygsstegen avser samma språkliga aspekter, men i olika mängd. De värderar alltså elevtexten utifrån mängden *goda formuleringar*. En tredje tolkning som uttrycks i studien är att det inte finns någon skillnad alls mellan kunskapskraven. Denna tolkning skulle dock kunna ifrågasättas eftersom kunskapskraven inte är identiskt formulerade.

Utifrån studiens resultat blir det alltså tydligt att kunskapskraven och skillnaden mellan dem uppfattas på olika sätt av lärarna, vilket är ett resultat som bekräftas av tidigare forskning (Selghed, 2011, s. 170; Hyltegren, 2014, s. 140ff).

Flera av begreppen som finns i respondenternas tolkningar av kunskapskraven används även av forskare som har skrivit om språklig kvalitet i elevtexter. Respondenterna uttrycker till exempel att ett *rikt ordförråd* och *varierade ordval* är språkliga aspekter som påverkar bedömningen av elevtexten positivt. Samma sak menar även Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s. 28) och Hultman och Westman (1977, s. 59). För att nå ett högt betyg bör eleven även *variera meningsbyggnaden* genom att till exempel variera *fundamenten*. Eleven bör dessutom variera *meningslängden*. Dessa aspekter nämns av flera forskare som skriver om kvalitet i elevspråk (Den nationella provgruppen, Kommentarer, s. 27; Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2015, s. 28; Lundin, 2015, s. 27, 29; Hultman & Westman, 1977, s. 226; Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 185f). Att språket bör vara *korrekt* är en vanlig formulering i respondenternas tolkningar av kunskapskraven. Att detta, det vill säga språkriktighet, är en kvalitetsskiljande faktor menar även Skjelten (2013, s. 264) och Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s. 29). Utöver detta skriver Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s. 23f, 28ff), liksom respondenterna, att språket i elevtexten bör anpassas till texttypen för att det ska anses hålla en hög kvalitet, att språket bör vara tydligt och att texten bör innehålla bildspråk. *Flyt* i språket är också viktigt, enligt respondenterna, och det är något som även lyfts av den nationella provgruppen (Kommentarer, s. 27).

Det kan alltså konstateras att vissa begrepp som förekommer i respondenternas tolkningar av kunskapskraven även används av forskare som har skrivit om språklig kvalitet i elevtexter.

Att samma begrepp nämns av både respondenter och forskare skulle kunna bero på att lärarna i studien har läst något av det forskarna har skrivit, alltså kommentarerna till bedömningsmatriserna, handböckerna eller forskningen. Utifrån detta material skulle de kunna ha bildat sig en uppfattning om vad som bör undersökas i elevspråket för att kunna bedöma det. På så vis kanske respondenterna har byggt upp en gemensam förståelse för vad kvalitet i elevspråk är. Detta går dock inte att dra någon slutsats om. Det krävs vidare forskning för att undersöka om det finns något samband mellan respondenternas tolkningar och det material som finns om språklig kvalitet i elevtexter. En sådan undersökning skulle dock kunna visa att materialet som forskarna har skrivit är ett viktigt referensmaterial för svensklärare när de ska bedöma elevtexter.

Respondenternas tolkningar av kunskapskraven överensstämmer dock inte alltid med det forskarna har skrivit, utan det finns även exempel på tolkningar som till och med motsäger forskarna. En respondent nämner till exempel att en blandning av *höger- och vänstertunga meningar* kan skapa en *variation* i *meningsbyggnaden*. Denna tolkning av kunskapskraven kan ifrågasättas eftersom Lundin (2015, s. 85) skriver att vänstertunga satser bör undvikas. Meningsbyggnaden skulle antagligen inte uppfattas som varierad om texten innehöll flera vänstertunga satser. Se ett exempel på en vänstertung mening i (7), avsnitt 4.2.2.

Det tydligaste resultatet i studien är dock att respondenterna uttrycker sig vagt och subjektivt när de tolkar kunskapskraven. I svaren på frågorna i enkäten uttrycks det till exempel att eleven bör ha ett *rikt ordförråd* och att språket bör vara *korrekt*, men vad innebär det? Och vilka *normer* eller *skrivregler* är det egentligen som bör följas? Andra vaga tolkningar är till exempel att språket i en elevtext som når betyget A ska vara *moget*, *vuxet* eller *eget*, att texten ska vara *snygg* och att formuleringarna ska vara *slagkraftiga*, *träffsäkra* och att de ska *imponera på läsaren*. Utöver detta svarar så många som åtta av respondenterna i enkätundersökningen med snarlika formuleringar som de som finns i kunskapskraven, till exempel att elevens *språk är varierat och i stort sätt*[Sic!] *alltid innehållet*[Sic!] *goda formuleringar*. De försöker alltså inte precisera vad som menas med begreppen i kunskapskraven. Svensklärarna som deltog i intervjuundersökningen uttrycker sig också vagt trots att de fick använda sig av elevtexter för att konkretisera vad som till exempel utmärker en god formulering. I intervjun med Johan förklarar han att goda formuleringar är detsamma som *formuleringar som hänger kvar*. Detta försöker han att precisera när han säger att det ska finnas ett *djup* i en sådan formulering, men konstaterar sedan att *det är svårt att definiera det djupet*.

Respondenterna svarar även vagt och subjektivt när de tolkar skillnaden mellan kunskapskraven. Det flesta uttrycker att de bedömer en text med ett A om det finns många goda formuleringar, men med ett C om det bara finns någon god formulering (se avsnitt 4.1.3). Men hur många goda formuleringar som krävs för att en text ska uppnå kunskapskravet för A anges inte av respondenterna. Därför kan denna tolkning ses som vag. Det ska tilläggas att skillnaden mellan betygsnivåerna uttrycks på samma sätt av den nationella provgruppen: "För A-nivå krävs högre grad av goda formuleringar än på C-nivå, men enstaka, mindre lyckade formuleringar kan förekomma" (Kommentarer, s. 28). Forskarna anger inte heller hur många goda formuleringar som krävs för att texten ska sägas nå ett A. Det är anmärkningsvärt att skillnaden mellan kunskapskraven uttrycks på detta vaga sätt av forskare som skrivit kommentarmaterial till bedömningsmatriser. Det kanske delvis kan förklara varför denna vaga tolkning av skillnaden mellan kunskapskraven används av majoriteten av respondenterna. Skillnaden mellan betyget A och betyget C bedöms även utifrån en *fingertoppskänsla*, men vad består en *fingertoppskänsla* av?

Många respondenter i enkätundersökningen och samtliga i intervjuundersökningen uttrycker explicit att det är svårt att definiera vad kunskapskraven betyder och vilken skillnaden mellan dem är. Respondenternas upplevelser skulle kunna förstås i relation till Hyltegrens (2014), Parmenius Swärds (2011), Selgheds (2011) och Skjeltnens (2013) studier. Hyltegren (2014, s. 256) konstaterar till exempel att kunskapskrav som är av gradmässig karaktär är problematiska eftersom skillnaden mellan betygsnivåerna då uttrycks med värdeord och det är upp till varje lärare att tolka dessa värdeord. Sådana värdeord skulle kunna jämföras med uttrycken *goda formuleringar* och *delvis välformulerat* som finns i de kunskapskrav som är i fokus i min studie. Hyltegren (a.a., s. 257) drar dessutom slutsatsen att kunskapskraven i kursen *Svenska 1* är otydliga och vaga. Liknande slutsatser drar Parmenius Swärd (2011, s. 49) när hon analyserar samma kunskapskrav som jag använder i min studie. Selghed (2011, s. 180f) kommenterar också styrdokumentens utformning. Han skriver att de är öppna formulerade och att det påverkar hur lärare uppfattar dem. Utöver detta skriver Skjelten (2013, s. 275f) att styrdokument bör vara tydliga för att lärare ska kunna tolka dem på liknande sätt. Att respondenterna i min studie uttrycker att det är svårt att definiera kunskapskraven kan bero på att kunskapskraven är formulerade på ett öppet och vagt sätt, vilket kanske i sin tur skulle kunna förklara varför de flesta respondenterna i studien formulerar sig vagt när de tolkar kunskapskraven. Om styrdokumentet är otydligt formulerade kan det diskuteras om det överhuvudtaget är möjligt att definiera kunskapskraven på ett konkret sätt. Det kan även diskuteras om det då är realistiskt att tro att lärarna

överhuvudtaget kan tolka och tillämpa kunskapskraven på likartade sätt, vilket även Selghed (2011, s. 180f) ställer sig frågande till.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att respondenterna till viss del använder samma språkliga begrepp när de tolkar kunskapskraven. Många av dessa begrepp används även av forskare som skrivit kommentarer till bedömningsmatriser för det nationella provet, handböcker eller forskat om kvalitet i elevspråk. I min studie blir det dock tydligt att respondenterna definierar begreppen på olika sätt, till exempel bör eleven använda *bisatser* eller behärska *passivkonstruktioner* för att *meningsbyggnaden* ska ses som *varierad*. Även skillnaden mellan kunskapskraven tolkas på olika sätt av respondenterna. Studiens tydligaste resultat är dock att respondenterna uttrycker sig vagt och subjektivt när de tolkar kunskapskraven, till exempel genom att skriva att elevtexten bör vara *snygg*.

Det verkar alltså vara svårt att definiera vad ”varierat och innehåller goda formuleringar” respektive ”varierat och delvis välformulerat” (Skolverket, 2011, s. 164, 163) betyder och vilken skillnaden mellan dessa uttryck är.

5.2 Respondenterna som en tolkningsgemenskap?

Om lärare delar värderingar, mål, intressen och har en liknande uppfattning om hur den praktik eller institution (skola) som de är verksamma i ska fungera så kan de utveckla liknande tolkningsstrategier och på så vis utgöra en tolkningsgemenskap när de till exempel ska tolka styrdokument (Fish, 1980, s. 14, 171, 306). Berge (2002, s. 459) skriver dessutom att lärare kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap om de delar uppfattningar om vad kvalitet i elevtexter är, alltså om de har samma textnormer. Eftersom det står i skollagen att ”[u]tbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig [...]” (SFS 2010:800, 1. Kap., 9§) bör svensklärare utgöra en tolkningsgemenskap när de tolkar styrdokumentet. Om inte styrdokumentet tolkas på liknande sätt är det inte säkert att betygen sätts på samma grunder, vilket leder till att det inte kan säkerställas om eleverna ges likvärdiga betyg.

Som nämnts ovan använder respondenterna till viss del samma begrepp när de tolkar kunskapskraven. Att många av respondenterna använder samma begrepp tyder på att deras uppfattningar om vad som är viktigt att undersöka när det gäller språk i elevtexter åtminstone till viss del överlappar, de har alltså delvis samma textnormer. Detta resultat pekar på att svensklärarna i studien kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap.

De begrepp som respondenterna använder sig av i sina tolkningar av kunskapskraven definieras dock på olika sätt. Dessutom visar resultaten att majoriteten av respondenterna

definierar kunskapskraven på ett vagt och subjektivt sätt, till exempel med uttryck som *eleganta formuleringar* eller *snygg text*. Det kan diskuteras om uttryck som *eleganta formuleringar* eller *snygg text* innebär detsamma för två olika svensklärare. Dessa resultat indikerar istället att lärarna i studien inte delar textnormer och därför kan det ifrågasättas om de verkligen utgör en tolkningsgemenskap. Att lärare inte verkar dela textnormer eller ingår i en tolkningsgemenskap kommer även Berge fram till (2002, s. 487).

Det bör kommenteras att svaren på de öppna frågorna i enkäten endast säger något om respondenternas tolkningar av kunskapskraven och inte något om hur de tillämpar kunskapskraven när de bedömer elevtexter. Däremot fick respondenterna som deltog i intervjuundersökningen betygsätta två elevtexter. De fick även konkretisera sina tolkningar av kunskapskraven genom att ge exempel ur elevtexterna. Det betyder att intervjuundersökningen visar hur tre lärare både tolkar och tillämpar kunskapskraven.

Maria, Anna och Johan är överens om att Elevtext 2 (se avsnitt 3.1 och Bilaga 3) når det högsta betyget, vilket den även fick av den nationella provgruppen (Exempel på artikel med betyget Mycket väl godkänd, se även avsnitt 3.1). Respondenterna motiverar betyget på liknande sätt; texten är välstrukturerad, den innehåller goda formuleringar, innehållet är relevant, uppgiften följs och texten är anpassad till situationen. De har alltså undersökt och värderat samma aspekter i texten. Utifrån bedömningen på denna text skulle åtminstone dessa tre lärare kunna sägas dela textnormer och de kan därför sägas utgöra en tolkningsgemenskap.

Den andra elevtexten, Elevtext 1 (se avsnitt 3.1 och Bilaga 3), bedömer dock respondenterna på olika sätt. Maria och Anna ger texten betyget D eller C och Johan ger den ett A. Av den nationella provgruppen har texten bedömts med ett B (Exempel på bedömningsanvisningar till delprov C: "Min passion för...", s. 62). Det är just språkliga aspekter som gör att respondenterna bedömer texten på olika sätt. Maria och Anna kommenterar att det finns *stavfel*, brist på *konnektorer* eller *referensbindning*, *satsradning* och att språket inte är så *tydligt*. Innehållet i texten tycker däremot både Maria och Anna är väldigt bra. Detta resultat, att språkliga aspekter påverkar bedömningen av texten, visar även den nationella provgruppen (Exempel på bedömningsanvisningar till delprov C: "Min passion för...", s. 62, se även avsnitt 3.1) och Östlund-Stjärnegårdh (2002, s. 173). Johan håller dock inte med Maria och Anna om detta. Han tycker istället att texten innehåller språk som är varierat och att texten består av goda formuleringar. Respondenterna i intervjuerna är alltså inte samstämmiga i sina bedömningar av Elevtext 1. Det betyder att likvärdigheten i deras betygsättningar brister, vilket är ett resultat som även presenteras i tidigare forskning (Borgström & Ledin, 2014, s. 161; Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s. 61). Detta resultat är dock problematiskt eftersom det står

i skollagen att utbildningarna, och därmed betygen, ska vara likvärdiga över hela landet. Att inte betygen är likvärdiga kan påverka elevens framtidsmöjligheter eftersom betygen används vid urval till högre utbildning. Det leder till även till att betygen inte är rättssäkra (Selghed, 2011, s. 180f). Att Maria, Anna och Johans bedömer samma elevtext på olika sätt gör även att det kan ifrågasättas om de verkligen ingår i en tolkningsgemenskap. Borgström och Ledin (2014, s. 161) anser dock att lärare kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap, även om de inte ger texter exakt samma betyg. De skriver att om lärarna rangordnar texterna på samma sätt indikerar det att de ändå har liknande uppfattningar om kvalitet i elevtexter. Respondenterna i intervjuerna verkar dock inte rangordna elevtexterna på samma sätt. Detta gör det rimligt att anta att Maria, Anna och Johan inte utgör någon tolkningsgemenskap.

Det faktum att respondenterna i intervjuerna fick två elevtexter att läsa och bedöma bör kommenteras. Respondenterna kan ha trott att anledningen till att de skulle läsa och bedöma två elevtexter var att texterna skilde sig åt kvalitetsmässigt. Denna eventuella förförståelse om texternas kvalitet kan ha påverkat respondenternas bedömningar av dem. Det kan alltså förklara varför Maria och Anna betygsatte Elevtext 1 med D eller C och Elevtext 2 med ett A. Det går dock inte att dra någon slutsats om att detta skulle ha påverkat bedömningarna.

Det kan konstateras att många av respondenterna använder samma begrepp när de tolkar kunskapskraven. Detta pekar på att svensklärarna i studien har liknande textnormer och kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap. Men det finns även flera resultat som tyder på det motsatta, till exempel att respondenterna definierar begreppen på olika sätt, att de tolkar skillnaden mellan kunskapskraven på olika sätt, att de till stor del använder sig av vaga och subjektiva uttryck i sina svar och att respondenterna i intervjuerna bedömer en av de två elevtexterna med olika betyg. Det finns alltså inget tydligt svar på om svensklärarna som deltagit i min studie utgör en tolkningsgemenskap, men resultaten indikerar att de inte gör det. Att svensklärarna inte bildar någon tolkningsgemenskap när de tolkar och tillämpar kunskapskrav är problematiskt eftersom bedömningar och betygsättningar ska göras på samma grunder för att vara likvärdiga över landet.

6 Sammanfattning med didaktiska implikationer och förslag till vidare forskning

Denna studie har tagit sin utgångspunkt i två av de kunskapskrav som gäller för kursen *Svenska 1* på gymnasiet. Syftet med studien har varit att beskriva hur svensklärare tolkar formuleringarna att elevers språk är ”varierat och innehåller goda formuleringar” för betyget A och ”varierat och delvis välformulerat” för betyget C (Skolverket, 2011, s. 164, 163), samt att beskriva hur de tolkar skillnaden mellan dessa kunskapskrav. Syftet har även varit att visa om lärarna, utifrån tolkningarna av kunskapskraven, kan sägas utgöra en tolkningsgemenskap.

För att uppnå studiens syften genomfördes en enkätundersökning och utifrån svaren på tre öppna frågor i enkäten utformades sedan en intervjuundersökning. Som utgångspunkt i den senare undersökningen användes två autentiska elevtexter (se Bilaga 3). Sammanlagt deltog 27 respondenter i enkätundersökningen och tre av dem deltog även i intervjuundersökningen. Eftersom studien bygger på ett litet material kan inte resultaten generaliseras, utan får sägas gälla för de svensklärare som deltog i studien.

Slutsatserna som jag har dragit utifrån min studie är att svensklärarna till viss del använder sig av samma begrepp när de tolkar kunskapskraven, men att de definierar dessa begrepp på olika sätt. Till exempel uttrycker flera att eleven bör *variera meningsbyggnaden*, men det kan göras genom att eleven använder *bisatser*, undviker *satsradningar* eller använder *passivkonstruktioner*. Respondenterna tolkar även skillnaden mellan kunskapskraven olika: Som att kunskapskravet för betyget A respektive C avser olika språkliga aspekter, som att de avser samma språkliga aspekter men i olika omfattning eller som att det inte finns någon skillnad. Det framgår också att respondenterna använder sig av vaga och subjektiva formuleringar när de tolkar kunskapskraven, till exempel att elevtexterna ska innehålla *eleganta formuleringar*. Att svensklärarna uttrycker sig vagt och subjektivt visar att det verkar vara svårt att konkretisera vilka språkliga aspekter som ska undersökas för att avgöra om en elevtext uppnår kunskapskraven.

Trots att svensklärarna i studien till viss del använder sig av samma begrepp när de tolkar kunskapskraven är det alltså inte rimligt att anta att de utgör en tolkningsgemenskap. Det beror på att de definierar begreppen på olika sätt, att de tolkar skillnaden mellan kunskapskraven på olika sätt och att det inte går att avgöra om de vaga och subjektiva tolkningarna, exempelvis *eleganta formuleringar*, betyder samma sak för olika respondenter. I intervjuundersökningen beskrivs dessutom hur tre svensklärare tolkar kunskapskraven olika och att

det leder till att de betygsätter en elevtext med olika betyg längs skalan A till D. I denna delundersökning blir det alltså ännu tydligare att svensklärarna i studien inte utgör någon tolkningsgemenskap. Detta resultat visar även att likvärdigheten i betygsättningar brister.

Lärare tolkar och tillämpar alltså kunskapskraven ”varierat och innehåller goda formuleringar” och ”varierat och delvis välformulerat” (Skolverket, 2011, s. 164, 163) på olika sätt, vilket verkar få konsekvenser för likvärdigheten i bedömningar och betygsättningar. Detta gör att det kan ifrågasättas om elevers betyg är rättssäkra eftersom det kan diskuteras om likvärdiga kunskaper ligger till grund för betygsättningen. Betygens funktion som urval till högre utbildning blir därmed problematisk.

För att kunna lösa problemet som gäller bristen på likvärdigheten i betygsättningar behövs vidare forskning om ämnet. Det vore till exempel intressant att genomföra denna studie i större omfattning, alltså med fler svensklärare, för att se om resultaten som har framkommit i denna studie är representativa för svensklärarkåren. Dessutom hade det varit intressant att undersöka hur svensklärare använder sig av kunskapskraven i praktiken, alltså när de bedömer elevtexter. Detta för att se om lärarna använder sig av styrdokumentet på det sätt som de är tänkta att användas. Utöver detta behövs mer forskning om hur svensklärare gör kunskapskraven synliga i klassrummet. Vet till exempel eleverna vad läraren anser att en *god formulering* är och hur de kan uppnå detta kunskapskrav?

Trots att de resultat som presenteras i studien inte kan generaliseras så kan de förhoppningsvis öppna upp för en diskussion om bedömning och betygsättning bland svensklärare, övrig skolpersonal och kanske till och med bland politiker. I inledningen presenteras en artikel där det beskrivs hur tre elever som lämnat in samma uppgift fått olika betyg (se kapitel 1). En diskussion om hur styrdokumentet ska tolkas och hur de ska tillämpas vid bedömningar kanske kan leda till att sådana scenarier som den som presenteras i artikeln kan undvikas i framtiden. Då kanske lärare inte längre behöver känna att bedömning och betygsättning är något svårt.

Referenser

- Berge, K. L. (2002). Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary school. I: *Written communication* 19(4), s. 458-492.
- Borgström, E. & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation. Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. I: *Språk & Stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, 24, s. 133-165. Tillgänglig: <[urn:nbn:se:uu:diva-248746](http://nbn.se/urn:uu:diva-248746)> (Hämtad 2016-04-18).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. uppl.). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Forsberg, O. (2016, 7 april). Lämnade in samma uppgift – fick tre olika betyg. *Aftonbladet*. Tillgänglig: <<http://www.aftonbladet.se/nyheter/article22581144.ab>> (Hämtad 2016-04-14).
- Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (2015). *Exempel på artikel med betyget Mycket väl godkänt. Ur provet Relationer och starka band, ht 2009*. Uppsala universitet. Tillgänglig: <<http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochbedomningsstod/gymnasietkursb/exempelgykursb/>> (Hämtad 2016-04-19).
- Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (2015). Exempel på bedömningsanvisningar till delprov C: "Min passion för...". I: *Bedömning av delprov C – uppgift 4*. Uppsala universitet. Tillgänglig: <<http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochbedomningsstod/svsval/exempelkp1/>> (Hämtad 2016-04-19).
- Gustafsson, J., Cliffordson, C. & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan: Problem och möjligheter*. (1. uppl.) Stockholm: SNS förlag.
- Hultman, T. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- Hultman, T. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Acta universitatis Gothoburgensis. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <<http://hdl.handle.net/2077/37062>> (Hämtad 2016-04-20).
- Kommentarer. I: Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (2015). Kommentarer till bedömningsmatriserna. I: *Bedömning av delprov C*. Uppsala universitet. Tillgänglig:<<http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochbedomningsstod/svsval/exempelkp1/>> (Hämtad 2016-04-19).
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför? Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://skolverket.se/publikationer?id=2666>> (Hämtad 2016-05-12).
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, K. (2015). *Tala mera om språk: Textgenomlysning med grammatiska redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2015). *Bedömning av elevtext – enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & kultur.
- Parmenius Swärd, S. (2011). Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, GY 11. I: Ellvin, M., Skar, G. & Tengberg, M. (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryöreningen.
- Prop. (2008/09:199). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <<http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2009/05/prop.-200809199/>> (Hämtad 2016-04-02).
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt – lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#> (Hämtad 2016-04-02).
- SFS (2010:2039). *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <<http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk->

[forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039](#)> (Hämtad 2016-04-20).

Skolverket (2009). *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2286>> (Hämtad 2016-04-02).

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>> (Hämtad 2016-04-02).

Skolverket (2015). *Skillnaden mellan provresultat och kursbetyg i gymnasieskolan 2014*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3487>> (Hämtad 2016-04-02).

SOU (2008:27). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer. Tillgänglig: <<http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utedningar/Statens-offentliga-utedningar/Framtidsvagen---en-reformerad-GWB327/>> (Hämtad 2016-04-02).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf> (Hämtad 2016-05-04)

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala: Universitet. Tillgänglig: <<https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:161558/FULLTEXT01.pdf>> (Hämtad 2016-04-14).

Bilaga 1: Enkäten

En undersökning om tolkningar av kunskapskraven för elevers språk i Svenska 1 på gymnasiet

Jag heter Carolina och jag läser Ämneslärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Jag håller på att skriva mitt examensarbete där jag vill undersöka hur svensklärare tolkar kunskapskraven för elevers språk i Svenska 1.

Jag vill alltså veta hur du tolkar formuleringarna att elevens språk ska vara "varierat och innehåller goda formuleringar" och "varierat och delvis välformulerat". Men först vill jag gärna ha lite bakgrundsupplysningar.

Genom att svara på och skicka in denna enkät godkänner du att svaren ingår i min forskning och att de kan komma att presenteras i min uppsats samt vid vetenskapliga presentationer.

Tack så mycket för att du tar dig tid att svara på min enkät!

*Obligatorisk

Bakgrund

Är du... *

Kvinna? / Man? / Annat? / Vill ej ange

När gick du på gymnasiet? *

60-talet / 70-talet / 80-talet / 90-talet / 00-talet / Vill ej ange

Är du behörig svensklärare på gymnasiet? *

Ja / Nej / Vill ej ange

Hur länge har du arbetat som lärare? *

0-1 år / 1-3 år / 3-5 år / 5-10 år / 10-20 år / 20 år eller mer / Vill ej ange

På vilka gymnasieprogram undervisar du? *

Yrkesprogram / Högskoleförberedande program / Både yrkes- och högskoleförberedande program / Vill ej ange

Vilka svenskkurser på gymnasiet undervisar du i? *

Svenska 1 / Svenska 2 / Svenska 3 / Litteratur / Retorik / Skrivande / Vill ej ange

I kunskapskraven för textproduktion i Svenska 1 står det att elevens språk ska vara "varierat och innehåller goda formuleringar" för betyget A och "varierat och delvis välformulerat" för betyget C.

Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg A ska vara "varierat och innehåller goda formuleringar"? (Fri text, max 500 tecken) *

Hur tolkar du som lärare formuleringen att elevens språk för betyg C ska vara "varierat och delvis välformulerat"? (Fri text, max 500 tecken) *

Hur uppfattar du skillnaden mellan att elevens språk är "varierat och innehåller goda formuleringar" och att det är "varierat och delvis välformulerat" när du rättar elevtexter? (Fri text, max 500 tecken) *

Kan du tänka dig att bli kontaktad för en intervju? Ange i så fall din e-postadress.

Dina personuppgifter kommer att behandlas enligt personuppgiftslagen. Det är endast jag som kommer att kunna koppla dina svar till din e-postadress.

Glöm inte att klicka på skicka. Tack för ditt svar!

Bilaga 2: Intervjuguiden

Intervjuguide

Respondent

Datum och tid

Information

- Syftet med undersökningen
- Vad materialet ska användas till
- Anonymitet
- Samtycke till att delta
- Att respondenten kan avsluta när hen vill
- Godkännande av inspelning

Bakgrund

Vad tycker du är mest spännande/roligast inom ämnet svenska?

Bedömning av elevtext

- Allmänt

Vad tittar du på när du bedömer en elevtext?

Vad tycker du är viktigast att titta på när du bedömer en elevtext?

- Språk

Vilka språkliga aspekter tittar du på när du bedömer elevtexter?

Hur viktiga är språkliga aspekter i din bedömning av en elevtext?

Vilken/vilka språkliga aspekter påverkar din bedömning av elevtexten mest?

Beskriv hur språket i en elevtext skulle vara för att få högsta betyg av dig!

Bedömning av elevtext – Elevtext 1 och 2

Känner du igen texterna?

Vilket betyg skulle du ge texterna?

- Kunskapskraven

Var finns det exempel på ett varierat språk i elevtexten?

Vilken eller vilka formuleringar tycker du är delvis välformulerade i elevtexten?

Vilken eller vilka formuleringar är exempel på goda formuleringar i elevtexten?

Vad tittar du på i texten för att avgöra om den är ”delvis välformulerad” eller innehåller ”goda formuleringar”?

Vad får texterna för betyg utifrån kunskapskraven ”varierat och delvis välformulerat” och ”varierat och innehåller goda formuleringar”?

Bilaga 3: Elevtexter

Elevtext 1

- Uppgift

Välj en av uppgifterna och skriv 300–600 ord. Tänk på att redovisa källan när du refererar från en text.

4. Min passion för ...

”Fotbollen som rus, som flykt. Men fotbollen är också hemkomst.” Så beskriver Marcus Birro i krönikan ”Kärleksmanifest!” (*blogg.expressen.se/birro* publicerad 10.10.2009) sitt passionerade intresse för fotboll. Vad kan ett intresse, såsom sport, musik, mode etc., betyda i människors liv?

Din lokaltidning har en artikelserie om fritidsintressen. Nu efterlyser tidningen läsarinlägg om vad ett fritidsintresse kan betyda i människors liv.

Skriv ditt inlägg. **Redogör** för ett fritidsintresse och **förklara** utförligt varför det är viktigt för dig. Presentera något från Marcus Birros krönika som är relevant i sammanhanget. Tänk på att läsarna inte har tagit del av krönikan.

Rubrik: **Min passion för ...**

1 - Elevtext 1

2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

Min passion för skidåkningen.

I varje människas liv finns det uppförs- och nedförsbackar, positiva och negativa sidor. För att glömma mina negativa upplevelser, och mitt liv i allmänhet, tar jag min flyckt till längdskidåkningen.

Skidåkning, ett ord som får min kropp att lysa upp, ett ord som gör mig glad, när allt annat är skit.

Hela vintern, varje helg, sitter jag klistrad framför teven för att följa mina kära idoler. När det är uppehåll på skidloppen på teven, går det ingen nöd på mig. Då är det jag själv som är ute och snurrar runt i spåren. Det är så jag finner min ro.

I inlägget "Kärleksmanifest" på sin blogg blogg.expressen.se/birro (publicerad 10.10.2009) skriver Marcus Birro "Flera av mina längsta relationer, och också de mest kärleksfulla, har varit till människor som inte vet att jag existerar". Birro syftar dock i detta fall på fotbollsspelare och inte skidåkare, men det är ändå samma känsla. Skidåkare som Kalla, Hellner, Cologna, Haag och Björgen vet inte om att jag existerar, men ändå känns det som om jag står dem nära och att vi har något speciellt gemensamt. Dem har länge varit en del av mitt liv. Sport är något som jag växt upp med och då jag har en sporttokig far och en skidtokig mor, kanske det inte är så konstigt att längdskidåkning utgör en stor del av mitt liv under vinterhalvåret.

Jag önskar bara att jag kunde träffa någon som känner likadant, eftersom de flesta har svårt att förstå mig och min passion. Ha någon att diskutera med.

Det är just undanflykten från verkligheten som fått mig att älska och beundra den här underbara sporten och idrotten. Framför ett lopp på teven är det svårt att tänka på något annat förutom spänningen i loppet. Ute i skidspåren är det likadant. Man är själv med sina tankar, ute i den fridfulla naturen. Omedvetet kopplar man bort allt och det är som om tiden står stilla. Just i den stunden behöver man inte tänka på allt jobbigt i världen, såsom fattigdom, miljöförändringar och sjukdom. Inga prov eller läxor. Det är bara jag. Jag, helt ensam och lyckligast på jorden. En människa kan inte önska sig något mer än det...

Elevtext 2

- Uppgift

B4 Praktig – bortglömd – bortskämd?

Ett ofta diskuterat ämne är syskonrelationers betydelse. För- och nackdelar med att vara det enda barnet i en familj är ett nästan lika vanligt samtalsämne.

Tidskriften *PS!* vill veta hur läsarna ser på relationer mellan syskon. Du bestämmer dig för att skriva en artikel.

■ Skriv din artikel. **Redogör** för hur syskonrelationer och/eller avsaknaden av syskon kan påverka människor. **Jämför** med skildringar i texthäftet och **förklara** din egen inställning.

Rubrik: **Praktig – bortglömd – bortskämd?**

1 - Elevtext 2

2 **Präktig – bortglömd – bortskämd?**

3 **Den första gruppen vi tillhör är för de allra flesta familjen. Det är här vi för första**
4 **gången får ta en roll, bli någon, fylla en plats.**

5
6 **INTE SÄLLAN FÅR** medlemmarna i familjen olika funktioner. Någon är ledare, medan en
7 annan är medlare. Någon följer med, medan en annan stretar emot. I bland annat sagor, filmer
8 och i teveserier framhävs detta. Skildringar om den riskbenägna minstingen i familjen som
9 drar ut i världen medan resten av familjen stannar hemma och oroar sig, eller den om den
10 ansvarsfulla storasystemen som tar hand om sina småsyskon samtidigt som hon gör karriär, har
11 säkert de flesta sett. Men det är inte bara inom populärkulturen som uppfattningar om hur
12 positionen i syskonskaran påverkar ens personlighet tas upp.

13
14 **EXPRESSEN SÖNDAG** publicerade den femtonde februari i år artikeln ”Storasyster eller
15 pseudotvilling?” skriven av Else-Marie Lundin. Här citerar journalisten ur beteendevetaren
16 Elisabeth Schönbecks bok ”Äldst, yngst eller mittemellan”. Schönbeck skriver: ”Lillebror
17 med äldre bröder blir ofta rebelliska” och ”lillebror med äldre systrar är den mjukaste
18 manstypen”. Hon skriver också att en mellanflicka brukar sägas ”bli en god och förstående
19 hustru” medan ensam barnet ofta ”följer i föräldrarnas fotspår”. Enligt Schönbeck spelar
20 platsen i syskonskaran en stor roll för de personlighetsdrag man utvecklar och också för
21 vilken plats man får i vänskretsen, på jobbet och i samhället. Som exempel nämner hon att en
22 större del än genomsnitt av kvinnliga alkoholister är mellanbarn och att äldstabarn ofta blir
23 duktiga ledare, vilket understryks av att alla amerikanska presidenter varit just äldst i
24 syskonskaran.

25
26 **ALLA ÄLDSTASYSKON** är dock, naturligtvis, inte bra ledare och en lillebror till äldre
27 systrar blir självklart inte alltid en mjukis. För även om den här typen av forskning är
28 spännande riskerar den ibland att endast befästa stereotypa bilder av hur människor bör vara.
29 Familjen är ju, som nämnt, den första gruppen vi tillhör och påverkar oss därför oerhört
30 mycket. Men familjer ser olika ut, är olika uppbyggda och består av helt olika individer. När
31 man förenklar syskon till *yngsta* -, *mellersta* -, *äldsta* – och *ensambarn* gömmer man
32 samtidigt bort halvsyskon, sladdbarn, syskon som bor i ett annat land och extrasyskon. I en
33 modern familj är det omöjligt att pressa in individer i trånga fack om hur de förväntas vara.

1 Många barn som är yngst i familjen utvecklar kanske liknande egenskaper, men knappast alla.
2 Det är möjligt att det snarare handlar om att komplettera varandra så att gruppen, familjen, får
3 de ingredienser den behöver.

4

5 **MIN UPPFATTNING** är att föräldrarnas förväntningar på sina barn spelar stor roll för vilka
6 personlighetsdrag barnen utvecklar. Tar inte det äldsta syskonet den typiska rollen för hur
7 storasyster eller storebror brukar vara kan kanske inte heller mellan eller yngstabarnet ta den
8 schablonmässiga bilden för hur de förväntas vara. Undermedvetet tror jag att alla med-
9 lemmarna i familjen jobbar för att skapa en harmoni, en balans, i gruppen. Som det framgår i
10 artikeln från Expressen Söndag menar Elisabeth Schönbeck bland annat att det äldsta barnet i
11 familjen ofta är prestations- och resultatriktat. Kanske känner den äldsta att den ska vara
12 något som föräldrarna kan visa upp och stoltsera med. Gör den dock inte detta finns
13 antagligen ändå viljan att ha något att visa upp kvar hos föräldrarna. Då kan i stället pressen
14 hamna på ett yngsta- eller mellanbarn. För de allra, allra flesta vill säkert att balansen i
15 familjen ska vara god, att alla ska finna en plats och att föräldrarna ska vara nöjda. Då spelar
16 kanske inte positionen i syskonskaran den största rollen, utan snarare de personliga
17 egenskaperna som varje individ fått från annat håll större roll.

18

19 **I EN GRUPP** vill vi människor bli accepterade och uppskattade. Vi vill uppfylla auktoritetens
20 förväntningar på oss och skapa någon form av miljö där saker och ting helt enkelt funkar. I
21 gruppen som brukar kallas familj är föräldrarna i allmänhet de största auktoriteterna och
22 många föräldrar har säkert liknande förväntningar på sina barn. Därför utvecklas drag som är
23 mer vanligt förekommande hos vissa syskonpositioner. Som redan nämnt kan jag dock tycka
24 att man ska vara försiktig när man ger den här typen av forskning för mycket utrymme. Om
25 det upprepas att, till exempel, en lillebror till äldre systrar blir en mjukis kanske detta snarast
26 hämmar honom från att bli precis den han vill vara. Och vad säger förresten den slutsatsen om
27 lillebror om hur tjejer förväntas vara? Mjukisar? Nej, jag hävdar att man måste se familjen
28 som en grupp som, i alla fall försöker, jobba tillsammans och se till att alla får den plats där
29 de passar bäst.

30