



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det handlar inte om själva vad det står i texten utan om hur det står”

En kvalitativ studie om elevers resonemang kring
textkvalitet utifrån språkliga aspekter

Alice Bröms
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2016
Handledare: Judy Ribeck
Examinator: Andreas Nord
Kod: HT16-1150-007-LGSV1A

Nyckelord: språkriktighet, varierat språk, välformulerat språk, kunskapskrav, elevperspektiv, textkvalitet

Sammanfattning

I föreliggande studie undersöks elevers resonemang kring textkvalitet. En avgränsning har gjorts och de elever som ingår i studien är icke-högpresterande. Materialet som ligger till grund för undersökningen är inhämtat genom inspelningar av två samtal. I varje samtal har sex stycken elever deltagit, den ena gruppen går på samhällsprogrammet och den andra på stylistprogrammet. De frågeställningar som ligger till grund för studien utgår ifrån kunskapskravet i Svenska 1 som behandlar språkriktighet, varierat språk och välformulerat språk och studien syftar till att undersöka hur eleverna förstår dessa begrepp relaterat till elevtexter.

Den teori som används är dels en sociokulturell teori som har sitt ursprung i Vygotskij och i föreliggande uppsats fokuseras de medierande redskapen. Även texttriangeln har använts för att se hur eleverna rör sig i texterna.

Resultatet visar att eleverna inte har full förståelse för begreppen, men att de kan resonera kring för- och nackdelar i texter med begreppen som utgångspunkt. De har lättare för att prata om språkriktighet än om varierat språk och välformulerat språk. Mellan de två grupperna finns inga större skillnader i hur de resonerar kring textkvalitet, men i deras helhetsbedömningar av texterna skiljer de sig åt ganska markant. I diskussionen lyfts att det kan handla om att undersökningen genomförs under höstterminen görs, samt att kursen Svenska 1 inte behandlar grammatik.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Uppsatsens disposition	6
2. Bakgrund och tidigare forskning	7
2.1 Begreppsdefinitioner	7
2.1.1 Språkriktighet	7
2.1.2 Varierat språk	8
2.1.3 Välformulerat språk	8
2.2 Tidigare forskning	9
2.2.1 Mätbara egenskaper i text	9
2.2.2 Lärares bedömning av elevtext	10
2.2.3 Elevperspektiv på textkvalitet	11
3. Teoretiska utgångspunkter	13
3.1 Texttriangeln som analysmodell	13
3.2 Sociokulturell teori	14
4. Metod och material	16
4.1 Presentation av metod och urval av deltagare	16
4.2 Material	17
4.2.1 Material till eleverna	17
4.2.2 Material från undersökningen och bearbetning	18
4.3 Etiska överväganden	18
4.4 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	19
5. Resultat	20
5.1 Språkriktighet	20
5.1.1 Samhällsklassen	20
5.1.2 Stylistklassen	22
5.2 Varierat språk	23
5.2.1 Samhällsklassen	23
5.2.2 Stylistklassen	24
5.3 Välformulerat språk	25
5.3.1 Samhällsklassen	26
5.3.2 Stylistklassen	27
5.4 Elevernas helhetsbedömning av text	28
5.4.1 Samhällsklassen	28
5.4.2 Stylistklassen	29
5.5 Elevers förståelse av kunskapskrav	31
5.5.1 Samhällsklassen	31
5.5.2 Stylistklassen	31
6. Diskussion	34
6.1 Metoddiskussion	34
6.2 Resultatdiskussion	35
6.2.1 Språkriktighet	35
6.2.2 Varierat språk	35
6.2.3 Välformulerat språk	36
6.2.4 Helhetsbedömning	37
6.2.5 Förståelse av kunskapskrav	37
6.2.6 Studieförberedande och yrkesförberedande program	38
6.3 Förslag till fortsatt forskning	38
7. Källförteckning	40

8. Bilagor	42
8.1 Diskussionsunderlag	42
8.2 E-texten	43
8.3 A- texten	44
8.4 Missivbrev	45

Figurförteckning

Figur 1. Texttriangeln. Hämtad 11-05-2016 från: <http://www.diana.ibg.uu.se/aterkoppling/>

1. Inledning

Bedömning och kunskapskrav är ett ämne som ständigt är uppe för debatt. Det är någonting som de flesta känner någonting för, oavsett om de själva har gått i skolan, har barn som går i skolan eller arbetar i skolan. Ett viktigt betygsunderlag inom svenskämnet är elevernas skrivna texter och vid bedömning av dessa har lärare ett flertal kunskapskrav att ta hänsyn till och bedöma utifrån. För att kunna göra en rättssäker bedömning behöver läraren först tolka och förstå kunskapskraven. Vi vet sedan tidigare att lärare tolkar kunskapskraven olika och att en likvärdig bedömning, i enlighet med skollagen, är svår att uppnå. Lärares tolkning av kunskapskrav är ett ämne som är vitt beforskat exempelvis genom undersökningar där lärare har fått rätta samma texter. Ett exempel är den rapport som Skolinspektionen släppte 2013 [www] där resultatet visar att skillnaderna var alldeles för stora vid omräkning av nationella prov. Föreliggande uppsats kommer att fokusera på elevernas tolkning av kunskapskrav istället för på lärares, ett ämnesområde som inte är lika beforskat. För läraryrket är det dock intressant att undersöka hur elever tolkar och uppfattar kunskapskrav eftersom det är deras texter som ska bedömas. Elever behöver förstå vilka grunder de blir bedömda på och tillägna sig de kunskaperna.

I föreliggande uppsats fokuseras, för Svenska 1 på gymnasiet, följande kunskapskrav för betyg A: "[...]Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och **språket är varierat och innehåller goda formuleringar.**" (Skolverket 2011:163). För betyget E räcker det att följa skriftspråkets normer för språkriktighet och för betyget C ska språket vara varierat och delvis välformulerat. Läroplanen innehåller dock inga förklaringar på vad 'språkriktighet', 'varierat', 'välformulerat' eller 'innehåller goda formuleringar' betyder. Kunskapskravet är öppet formulerat och det är upp till var och en att göra en tolkning. Det preciseras inte vad som är att följa skriftspråkets normer i huvudsak, eller vad som för den delen är en god formulering. Det leder i sin tur till att bedömningen av texter blir godtycklig. Det blir heller inte möjligt att på ett vettigt och förståeligt sätt kommunicera kring kunskapskraven (Parmenius Swärd, 2011). Till stöd för tolkning av kunskapskraven finns såväl handböcker som kommentarmaterial till kunskapskravet i sig via bedömningsportalen och till de skriftliga nationella proven som ges i Svenska 1. Uppsatsen avgränsas genom att undersöka hur elever som är icke-högpresterande, och ligger på en E-C nivå i betyg förstår kunskapskravet.

Ovanstående kunskapskrav kan sägas bedöma en texts kvalitet och eftersom jag som svensklärare dagligen kommer att möta elevtexter och arbeta med bedömning av dessa är det intressant att undersöka vilka textuella drag som anses vara högkvalitativa och därmed ge höga betyg utifrån elevernas perspektiv. Uppsatsen undersöker därmed hur elever resonerar kring textkvalitet och med textkvalitet menas här de delar som det valda kunskapskravet innefattar ('språkriktighet', 'varierat språk' och 'välformulerad' text).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka hur elever som presterar på betygsskalan E-C resonerar kring textkvalitet. Syftet inbegriper även att undersöka hur eleverna förstår kunskapskravet i sig. Kunskapskravet som ligger till grund för undersökningen är det krav som i Svenska 1 på gymnasiet behandlar 'språkriktighet', 'varierat språk' och hur 'välformulerad' en text är. Frågeställningarna är utformade för att kunna svara på hur eleverna resonerar kring de här begreppen, dvs 'språkriktighet', 'varierat språk' och 'välformulerat språk' samt hur deras helhetsbedömning av text ser ut. Textkvalitet ska här ses som ett samlingsbegrepp för de ovanstående begreppen.

- Vad upplever elever vara en bra text i förhållande till språkriktighet?
- Hur uppfattar elever varierat språk i en text? Vad lyfter de fram som varierat?
- Vad är enligt eleverna ett välformulerat språk?
- Hur ser elevernas helhetsbedömning av text ut?
- Hur uppfattar eleverna kunskapskravet? Förstår de kravet?

1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad på det vis att den först behandlar bakgrund och tidigare forskning i kapitel 2. Här behandlas såväl begreppsdefinitioner som några nedslag i den tidigare forskning som har gjorts kring textkvalitet, bedömning av text och elevperspektiv på textkvalitet. Sedan presenteras uppsatsens valda teori, här går texttriangeln som analysmodell igenom och det sociokulturella perspektivet presenteras. I kapitel 4 redogörs för metod och material. Kapitel 5 behandlar resultatet. Resultatet relateras sedan till tidigare forskning och teori i kapitel 6. Där förs även en metoddiskussion och förslag till vidare forskning ges.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel definieras följande delar av kunskapskravet som ligger till grund för studien: 'språkriktighet', 'varierat språk' och 'välformulerat språk'. Kapitlet fortsätter sedan med en genomgång av tidigare forskning inom bedömning av elevtext, såväl mätbara egenskaper som lärares bedömning och elevperspektiv på textkvalitet.

2.1 Begreppsdefinitioner

Kapitlet syftar till att ge en bakgrund till kunskapskravet och försöka förklara hur det kan tolkas utifrån såväl Skolverket, Gruppen för utformning av nationella prov (hädanefter kallad för Gruppen för nationella prov) och andra källor. Från Gruppen för nationella prov hämtas kommentarer till deras bedömningsmatriser som har använts för att bedöma elevlösningsexempel. Det valda kunskapskravet faller in under deras rubrik: Språk och stil.

I det centrala innehållet för Svenska 1 finns främst två punkter som behandlar språkfrågor kring textkvalitet. De är: "Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang." och "Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor." (Skolverket, 2011: 162).

2.1.1 Språkriktighet

Nationalencyklopedin (u.å. [www]) definierar 'språkriktig' som något som följer vedertagna språkliga normer. Vilka de vedertagna språkliga normerna är definieras ej.

Gruppen för nationella prov (u.å.c. [www]) anser att de skriftspråksnormer för språkriktighet som ska följas i elevtext handlar om att texten ska inneha en korrekt meningsbyggnad, stavning och att skiljetecken ska användas på ett korrekt sätt. De gör en tydligare precisering gällande satsradning och menar att det är ett vanligt förekommande problem. De anser att satsradning med kommatecken mellan huvudsatser är mindre störande för läsningen är satsradning utan kommatecken, och att enstaka sådana satsradningar får förekomma i texter med högre betyg.

I kommentarmaterialet till ämnesplanen i Svenska 1 skriver Skolverket fram att 'språkriktighet' syftar på sådant som kan vara rätt eller fel i skriftspråk, exempelvis stavning, användning av skiljetecken, meningsbyggnad och ordformer (Skolverket, u.å. [www]).

2.1.2 Varierat språk

Svenska Akademiens ordbok (2014, [www]) definierar variera som att förändra och göra någonting annorlunda. Här lyfts också att ta bort enformigheten i något som exempel samt att ge omväxling åt något.

För betyg C och A krävs det inte bara att texten ska följa skriftspråkets normer för språkriktighet, utan språket ska också vara varierat. I kommentarmaterialet till de nationella proven förklaras det att variation kan yttra sig på flera olika sätt. Det kan till exempel vara genom en varierad meningsbyggnad där eleven blandar korta och långa meningar. Här lyfts också fram att iaktta fördelningen mellan huvudsatser och bisatser, samt vilken typ av bisatser som förekommer. Det lyfts också att en variation av fundament och nominalfraser är tecken för högre kvalitet (Gruppen för nationella prov, u.åc. [www]).

2.1.3 Välformulerat språk

Svenska Akademiens ordbok (1925, [www]) förklarar formulera som att ge skriftlig form åt ett tankeinnehåll och genom ord uttrycka detta. För begreppet 'välformulerat' finns ingen förklaring.

För betyg C ska språket vara delvis välformulerat och för A ska det innehålla goda formuleringar. En tolkning av kravet medför att det syftar på samma sak, men med högre grad för betyget A. Det lyfter även Gruppen för nationella prov (u.åc. [www], u.åa [www]) och skriver att ett mer avancerat språkbruk syns bland annat i sammansättningar av substantiv, exempelvis ungdomsarbetslöshet, framtidsmöjligheter etc. De framhäver även att en variation i verbfraser och att eleven använder andra verb än de allmänna (vara, ha, få, finnas) är tecken på ett mer välformulerat språk.

2.2 Tidigare forskning

I följande kapitel kommer en översikt av tidigare forskning inom området att ges. Tre underkategorier kommer att behandlas: mätbara egenskaper i text, lärares bedömning av

elevtext samt elevperspektiv på textkvalitet. Forskning kring mätbara egenskaper i text motiveras med att den är relaterad till textkvalitet och genom att se till vilka egenskaper som framkommer här som högkvalitativa drag kan jämförelser sedan göras med resultatet. Den forskningen som handlar om lärares bedömning av elevtext är relevant för uppsatsens syfte då den visar vilka områden som lärare fokuserar på i sin bedömning, vilket i sin tur leder vidare till elevperspektiv på textkvalitet vilket i allra högsta grad är relevant för att kunna se hur eleverna i den här specifika studien tänker kring det i förhållande till vad som framkommit i tidigare undersökningar.

2.2.1 Mätbara egenskaper i text

Hultman & Westman (1977) presenterar en undersökning gjord på 151 uppsatser skrivna av gymnasieelever i årskurs 3 där de söker att finna korrelation mellan olika egenskaper i text och det betyg som texterna har erhållit. Trots att undersökningen idag kan uppfattas som gammal så används den fortfarande i stor utsträckning. De finner en korrelation mellan antalet ord och betyg, där texter med många ord har erhållit ett högt betyg. Korrelationen är dock högre mellan texterna med lågt betyg och få ord. Även Bergman-Claeson (2002:77) finner en korrelation mellan längden på text och det betyg som den får. Östlund-Stjärnegårdh (2002) presenterar i sin avhandling en liknande undersökning som den Hultman & Westman genomfört. Även här återfinns en korrelation mellan att längre texter ger högre betyg. Värt att ta i beaktande är dessutom att betygssystemet har bytts ut till den senare undersökningen och att de texter som inte blir godkända i det senare är längre än de som låg i det lägre spannet i den förra.

Östlund-Stjärnegårdh (2002:134) kommer fram till att de texter som fått IG i hennes undersökning innehåller satsradningar i högre grad än de texter som fått G. En faktor som kan ses som relaterad till språkriktighet.

Sett till språklig variation återfinns att ju fler olika ord en elev använder, desto högre betyg har den erhållit (Hultman & Westman, 1977:57,58). Däremot finner Hultman & Westman att variationen inte nödvändigtvis handlar om att eleven använder synonymer, utan snarare att de tar in nya synpunkter som kräver andra ord. Det kan kopplas till längden på text eftersom flera nya synpunkter kräver en längre text. Östlund-Stjärnegårdh & Palmér (2015) presenterar i sin modell för bedömning av elevtext att variation i språket kan synas genom ett rikt ordförråd, förmåga att bygga upp nominalfraser samt att eleven kan variera meningslängd och

ordföljd. De är således till viss del överens med Hultman & Westman gällande användandet av olika ord som kan ses som ett tecken på ett rikt ordförråd. Östlund-Stjärnegårdh (2002) finner ingen korrelation i ordvariation och betygsskillnader mellan IG-G.

Gällande ett välformulerat språk och högre kvalitet lyfter Hultman & Westman att ett nominalt skriftspråk ger högre betyg och en högre kvalitet på texten. De ser även att en mer koncentrerad stil premieras (1977: 101, 178). Ett välformulerat språk kan även ta sig uttryck genom användandet av olika stilmedel, exempelvis kontraster, metaforer och anaforer (Östlund-Stjärnegårdh & Palmér, 2015).

2.2.2 Bedömning av elevtext

Östlund-Stjärnegårdh & Palmér (2015) presenterar en modell för bedömning av elevtext i sin handbok där de analyserar elevtexter skrivna inom ramen för det nationella provet. I sin bedömning av språk och stil bedömer de en elevtext på E-nivå. Här menar de att språket i huvudsak är korrekt sett till att eleven kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Det är enkelt och talspråkligt och eleven markerar meningar på ett normenligt sätt (stor bokstav, punkt, skiljetecken). Skillnaden mellan den elevtext som bedöms som E och den text som bedöms som C är att den senare har ett mer varierat ordförråd och meningsbyggnad. Den senare har ett mestadels korrekt språk, även om den innehåller någon satsradning och konstruktionsfel. Östlund-Stjärnegårdh & Palmér bedömer således elevtext efter samma kriterier som Gruppen för nationella prov (se: 2.1) vilka lyfter fram samma faktorer för språkriktighet såväl som för ett varierat språk.

Bergman-Claeson (2002) jämför i sin avhandling tre lärares sätt att bedöma text genom att undersöka deras kommentarer till elevernas texter. En slutsats är att lärarna fokuserar på olika saker, men att de allra flesta kommentarerna fokuserar till textens yta. Textens yta betyder här exempelvis stavning, stor och liten bokstav, bortfall/dubbling av ord, skiljetecken. Kort sagt fokuserar lärarna främst på det som faller under 'språkriktighet'. Efter kommentarer till textens yta är kommentarer till textens innehåll de mest frekventa. De kategorier som kan sägas hantera de andra faktorerna, 'varierat språk' och 'välformulerat' språk, benämns här som 'ordval och stil' samt 'språkbehandling, textkvalitet' där den förra är något mer frekvent hos lärarnas kommentarer. De kommentarer som behandlar ordval och stil är olika hos de tre lärarna, men sammanfattningsvis kan sägas att väldigt få kommentarer handlar om övergripande stil. Norberg Brorsson (2007) kommer fram till liknande resultat i sin

avhandling, som undersöker lärare och elever på högstadiet. Det framkommer även här att de flesta kommentarer gällande språk fokuseras till språkriktighet och övriga kommentarer gäller främst innehållsliga aspekter av text.

De lärarenkäter som Östlund-Stjärnegårdh (2002:51,52) redovisar för inom ramen för sin avhandling visar att lärare fokuserar främst på helheten i bedömning av elevtext, följt av dess funktion i den angivna situationen och huruvida den har relevant innehåll. Enkäterna fokuserar på bedömning av IG/G-texter.

2.2.3 Elevperspektiv på textkvalitet

Forskningen kring elevperspektiv på textkvalitet är begränsad. Parmenius Swärd (2008) gör i sin avhandling en undersökning kring elevers skrivande. En slutsats av denna är att stavning verkar vara en brist i fokus som ofta påpekas av bedömande lärare men också eleverna själva lyfter fram det. En elev uttrycker ”tack vare slarvfel och stavfel har jag inte lyckats få det betyg jag vill ha” (Parmenius Swärd, 2008:102). Flertalet elever talar om sitt bristande ordförråd som anledningen till att de inte når högre betyg. Det framkommer även att någon elev anser att en lång text är en bra text.

Även Kronholm-Cederberg (2009) lyfter fram ett elevperspektiv mot bakgrund av skolans responskultur. Inledningsvis kartlägger hon lärarnas respons, och finner här att den främst fokuserar mot de brister som återfinns i elevtexterna. Elevernas reaktion på responsen är överlag positiv och accepterande när den rör sig på en språkriktighets nivå, dvs handlar om stavfel etc. När läraren påpekar ordval tenderar eleverna att överlag acceptera det även om de ibland framhåller läraren som petig. I elevernas responsberättelser, särskilt i Ninnis (Kronholm-Cederberg, 2009:122ff) framkommer att läraren kan kommentera att texten är välskriven, men eleven kan inte sätta ord på vad det betyder och uttrycker också att läraren inte heller kan göra det. Eleven Ninni lyfter också att hon inte uppfattar texten som välskriven, även om läraren gör det.

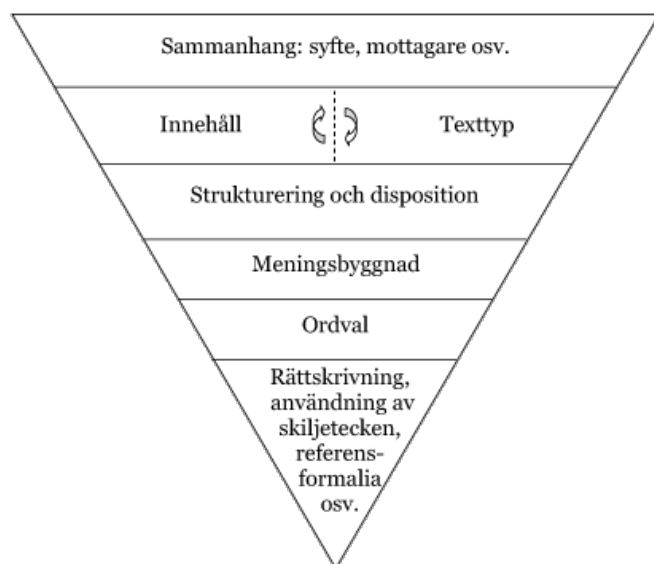
Skar (2013) genomför elevintervjuer med utgångspunkt i vilket betyg eleverna har erhållit på sina texter. Här uttrycker eleven Rita att hon har fått ett MVG på språket i uppgiften eftersom hon har ett rätt bra skriftspråk, inte så mycket grammatiska fel och använder många mer gammeldags fraser. Det är alltså faktorer som av eleven tolkas som hög textkvalitet. I den andra skolan som Skar (2013) samlar in material från får eleverna göra ett prov i

språkriktighet. De allra flesta underkänns och i efterföljande intervjuer är det endast två stycken elever (som tillhör de som blivit godkända) som använder provet som en indikator på vad de kan.

3. Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel presenteras uppsatsens teoretiska utgångspunkter. Först presenteras texttriangeln. Texttriangeln är en modell för de olika lager som finns i texter, där de lägre nivåerna fokuserar mer på detaljer och ju högre upp i triangeln desto mer fokuseras helhetsperspektivet. I föreliggande studie används texttriangeln som en analysmodell för att se hur eleverna rör sig mellan dessa nivåer. Sedan redogörs det för en sociokulturell teori med fokus på språket och begreppen 'språkriktighet', 'varierat språk' samt 'välformulerat språk' som medierande redskap.

3.1 Texttriangeln som analysmodell



Figur 1. Texttriangeln, refererad till i Hoel (2001). Hämtad från Uppsala universitet (u.å. [www]).

Hoel (2001) förklarar texttriangeln med att den har två olika nivåer: en lokal nivå som avser den nedersta avsatsen och en global nivå som syftar på resterande. De övre, globala nivåerna är mer abstrakta och omfattande. Om en elev bearbetar sin text efter den lokala nivån är det små textmängder som de behöver ha uppsikt över, medan de mer globala nivåerna kräver översikt över mer omfattande textmängd. Hoel menar också att elever som är svaga eller orutinerade har svårt att greppa den globala nivån.

För föreliggande uppsats är inte texternas sammanhang eller innehåll/texttyp av intresse. Däremot är det intressant att se hur eleverna rör sig mellan de andra, lägre nivåerna i sina samtal. Den lokala nivån, vilken i Hoel (2001) förklaras med rättstavning, skiljetecken,

referensformalia etc. kan sägas motsvara det som kunskapskravet i undersökningen talar om skriftspråkets normer för språkriktighet. De överliggande nivåerna, ordval och meningsbyggnad, syftar snarare till den definition av varierat språk som tidigare redogjorts för. Strukturering och disposition kan tänkas vara av litet intresse för den här undersökningen, men det kan också tyda på en välformulerad text. Gällande ett välformulerat språk rör sig definitionen kring det mellan de olika nivåerna och handlar såväl om ordval och meningsbyggnad, som om strukturering av texten.

Texttriangeln kommer i föreliggande undersökning att användas genom att appliceras på elevernas samtal om textkvalitet. De begrepp som de i samtalen har fått i uppgift att samtala om knyter an till begreppsdefinitionerna och det är därför tänkbart att de rör sig i de nedre skikten av triangeln. Texttriangeln används för att se hur eleverna rör sig mellan de olika nivåerna i texterna.

3.2 Sociokulturell teori

I den här uppsatsen kommer fokus att ligga på de språkliga begreppen som medierande redskap, och den sociokulturella teorin kommer att användas som en tolkningsram för hur väl eleverna förstår kunskapskravet och kan tillgodogöra sig detta.

Den sociokulturella teorin kommer från Vygotskijs (2001) tankar om att människor samspelar med sin omgivning efter sociala, kulturella, historiska och biologiska faktorer. Teorin förutsätter en tanke om att det är i samspel med varandra som lärande sker och kunskap utvecklas. Enligt en sociokulturell teori försöker människan förstå och tolka sin omvärld genom att använda sina högre mentala förmågor och medierande redskap (språk, erfarenheter, skrift). Människan använder dessa förmågor och redskap för att skapa mening och betydelse och i utbyte med andra innebär det att kunskap kan föras vidare.

Den här uppsatsen fokuserar på de medierande redskapen i den sociokulturella teorin. Enligt Vygotskij är det de medierande redskapen som skiljer människan från andra arter. Detta eftersom människan inte reagerar direkt på stimuli, utan istället genom de medierande redskapen. Språket är ett viktigt medierande redskap och Säljö (2000) menar att hur vi uppfattar en situation beror till stor del på vilka språkliga resurser vi har tillgång till för att

skapa mening. Alltså beror vilken mening vi skapar på vilka tolkningsramar vi besitter för den situationen, och det i sin tur beror på vilka språkliga begrepp vi har tillgång till.

4. Metod och material

I följande kapitel redogörs för den metod jag har valt för undersökningen och urvalet av deltagare presenteras. Sedan presenteras materialet som eleverna får ta del av i undersökningen samt hur jag har bearbetat det insamlade materialet till undersökningen. Jag redogör även för etiska överväganden och studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

4.1 Presentation av metod och urval av deltagare

Den metod som ligger till grund för föreliggande undersökning är inspelningar av två samtal. Samtalet utgörs av att två grupper av elever diskuterar två stycken elevtexter (elevlösningsexempel på det nationella provet i svenska 1) utifrån tre aspekter av det tidigare presenterade kunskapskravet: 'språkriktighet', 'varierat språk' och 'välformulerat språk'. Den första elevgruppen går på samhällsprogrammet på en fristående gymnasieskola i centrala Göteborg. Den här gruppen är jämnt fördelad på kön och består av tre stycken tjejer och tre stycken killar. Den andra elevgruppen går på stylistprogrammet på samma skola och de har samma lärare i svenska som den första gruppen. Urvalet av de två elevgrupperna motiveras med att den ena (samhällsklassen) går på ett studieförberedande program och den andra (stylistklassen) går ett yrkesförberedande program. De är valda med för att försöka få en större bredd till studien, än vad som hade uppnåtts om bara den ena typen av program hade deltagit. Gruppen från stylistklassen utgörs även den av sex stycken elever, fem stycken tjejer och en med annan könstillhörighet. Båda samtalen sker under förmiddagslektioner, strax innan lunch och med ungefär en veckas mellanrum. Det finns ingenting som tyder på att eleverna har pratat med varandra om undersökningen mellan de tillfällen då den utförs och den gruppen som genomför sitt samtal en vecka senare reagerar som om det är ny information. Således kan sägas att de båda grupperna har samma förutsättningar.

Eleverna är i resultatredovisningen anonymiserade och har fått fiktiva namn. Namnen har baserats på deras könsidentitet, men hänsyn har ej tagits till andra faktorer som exempelvis utländsk bakgrund.

Studien har gått tillväga på det vis att jag och eleverna tillsammans har tittat på det diskussionsunderlag som de ska diskutera texterna utifrån (se bilaga 1) och sedan har de fått läsa texterna. Efter att de har läst texterna har jag lämnat rummet och de har startat inspelningen. Anledningen till att jag inte har närvarat under själva samtalet motiveras med

att risken för att jag ska kunna styra samtalet, och således resultatet, utesluts. Jag har dock aktivt valt att närvara under textläsningen för att de ska kunna ställa frågor ifall någonting är svårt att förstå eller om uppgiften behöver förtydligas.

Studien har en kvalitativ ansats som är vald för att kunna undersöka elevernas förståelse av kunskapskravet. Eliasson (2013) menar att kvalitativa metoder är bra för att undersöka sammanhang som kräver förståelse. Samtalen är relativt strukturerade i den mån att deltagarna har fått ett fast diskussionsunderlag att förhålla sig till. En risk med det är att de bara svarar på frågorna och att samtalet inte utvecklas till en diskussion. Däremot inbjuder diskussionsunderlaget till att de ska samtala kring de frågor som de fått, och att en diskussion ska uppstå. Eftersom jag inte heller har varit med under samtalet och inte kan kontrollera samtalets riktning finns en ansats till ett mer löst strukturerat samtal.

4.2 Material

I de två nästkommande delarna kommer dels det material som eleverna har fått till samtalet att presenteras och sedan presenteras det insamlade materialet samt bearbetningen av detta.

4.2.1 Material till eleverna

Det material som eleverna i samtalet får ta del av är två stycken elevlösningsexempel för det nationella provet i svenska 1 som finns att tillgå från Gruppen för nationella prov vid Uppsala universitet. Den ena, text 1 (se bilaga 2), är bedömd med ett E i betyg under kriteriet Språk och stil. Den andra, text 2 (se bilaga 3), är bedömd med ett A. Texterna kommer hädanefter, för tydlighetens skull, att benämnas som E-texten och A-texten. Eleverna har dock inte fått ta del av vilket betyg texterna har erhållit och de pratar i sina samtal om texterna som text 1 och text 2. Vid de tillfällen det finns med i exemplen i resultatredovisningen har jag förtydligat inom parentes vilket text de avser. Eleverna har fått två texter för att kunna göra jämförelser mellan dem och uppgiften är konstruerad så att de ska ge exempel från texterna i sitt samtal.

De två texterna är skrivna som elevlösningar på två olika uppgifter. Anledningen till att de inte är skrivna som svar på samma uppgift är för att det inte har funnits att tillgå via Gruppen för nationella prov [www] där texterna är hämtade ifrån.

Eleverna har inte heller fått ta del av den uppgift som texterna är skrivna utifrån. Det motiveras med att det inte är av intresse för det här samtalet då det inte syftar till att de ska diskutera syfte och mottagare.

4.2.2 Material från undersökningen och bearbetning

Det inspelade materialet från elevsamtalen ligger till grund för den resultatredovisning som presenteras i uppsatsen. Materialet har lyssnats igenom och valda delar har transkriberats. Vid transkriberingen har jag försökt hålla mig relativt nära deltagarnas tal. Däremot har jag tagit mig friheten att inte transkribera när de talar i munnen på varandra eller avbryter varandra. Samtalen har bearbetats med en lös transkriberingsmetod.

4.3 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) finns det fyra etiska krav att ta ställning till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Eleverna har innan undersökningen fått ta del av information kring studien, både muntligt och skriftligt genom det missivbrev som de har fått skriva under (se bilaga 4). De har fått den blanketten i gruppen innan samtalet spelas in och för att säkerställa att de har tagit till sig informationen har jag även gått igenom den muntligt. I informationen har det även tydligt framgått att deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas om så önskas. Således kan informationskravet sägas vara uppfyllt.

Samtyckeskravet handlar om att samtycke samlas in från deltagarna (Vetenskapsrådet, 2002). Detta har uppfyllts genom att eleverna har fått skriva under informationen och därmed godkänt denna. Samtycke från vårdnadshavare har inte inhämtats eftersom eleverna är över 15 år, i enlighet med principerna från Vetenskapsrådet.

Konfidentialitetskravet avser att deltagarna ska anonymiseras på det vis att de är icke identifierbara av utomstående. Det kravet är här uppfyllt då såväl deltagare som skola är anonymiserade. Nyttjandekravet är uppfyllt eftersom undersökningen inte kommer spridas i ett kommersiellt syfte. Deltagarna är informerade om detta.

4.4 Studiens generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Reliabilitet avser hur pålitlig undersökningen är. Kortfattat kan sägas att en undersökning med hög reliabilitet skulle ge samma resultat om den genomfördes flera gånger under likartade förhållanden. I en kvalitativ undersökning bygger det på att uppgifterna är tillförlitliga och inte misstolkade (Eliasson, 2013). För de båda samtalen i föreliggande undersökning har deltagarna fått samma instruktioner, och jag har aktivt i mina instruktioner sett till att jag inte har gett nya eller utökade instruktioner till samtal 2 utifrån resultatet för samtal 1. Det faktum att deltagarna inte verkar ha pratat med varandra mellan de två samtalen bidrar till studiens reliabilitet.

Validitet avser om studien mäter det som den ska mäta, det vill säga det jag vill undersöka (Eliasson, 2013). Genom metodvalet att jag inte är deltagande eller närvarande i rummet kan sägas att validiteten ökar eftersom faktorn att jag skulle kunna påverka resultatet utesluts. Det ökar även reliabiliteten, eftersom förutsättningarna för en upprepad undersökning blir enklare.

För att öka validiteten i en undersökning krävs det, enligt Eliasson (2013), att de begrepp som används uppfattas på samma sätt av deltagarna. I den här studien visar det sig att deltagarna till viss del inte uppfattar begreppen på samma sätt som de definitioner som skrivits, vilket kan sänka validiteten. Samtidigt är det även det som studien syftar till att undersöka vilket medför att det inte är en relevant del för att avgöra validiteten.

Generaliserbarhet handlar om huruvida det går att dra några generella slutsatser utifrån resultatet i ett större sammanhang. Generaliserbarhet i kvalitativa studier är svårare än i kvantitativa, eftersom urvalet är mindre. Däremot kan sägas att det kan skapa förståelse för en företeelse i en kontext. Generaliseringen kan då ske i relation till andra snarlika kontexter och situationer (Patel & Davidson, 2012). I den här studien är urvalet begränsat till sin storlek och återspeglar endast två nedslag på en skola där eleverna har samma lärare. Därför bör studiens ses som en fallstudie som kan visa på tendenser, men för att kunna dra generella slutsatser behöver materialet vara större. En förståelse kan sägas uppnådd i förhållande till den specifika skolan och elevgruppen som kontext. Men generaliseringen som kan uppnås i relation till andra snarlika kontexter och situationer är svår att yttra något om, eftersom urvalet av liknande studier är begränsat.

5. Resultat

I följande kapitel redogörs för de inspelade elevsamtal som genomförts. Kapitlet är uppdelat i fem rubriker: Språkriktighet, Varierat språk, Välformulerat språk, Elevers helhetsbedömning och Elevers förståelse av kunskapskravet. De första tre delarna behandlar hur eleverna har resonerat kring den delen av kunskapskravet. Sedan redogörs för elevernas helhetsbedömning av texterna. Avslutningsvis görs en analys av hur eleverna har förstått kunskapskravet, där deras uppfattningar kring de olika begreppen utgör grunden. Varje rubrik är uppdelad i två underkategorier, en för samhällsklassen och en för stylistklassen i vilka respektive samtal redogörs för. Jag har valt att redovisa resultatet främst genom transkriberingar av de inspelade samtalen. Transkriberingarna är numrerade.

5.1 Språkriktighet

De frågor som eleverna har fått i diskussionsunderlaget kopplat till språkriktighet lyder: ”Vad är det att följa skriftspråkets normer för språkriktighet?” och ”Finns det vissa normer som är viktigare att följa än andra i text?”

5.1.1 Samhällsklassen

I exempel (1) syns det inledande samtal eleverna har om E-texten gällande språkriktighet. De påpekar tidigt att texten är dålig och hänvisar det till att den innehåller stavfel.

- (1) Malin: *(om E-texten) Den är sämst*
Saga: *Nä*
Adam: *Den var jättedålig*
Markus: *Den hade massa stavfel och såhär*
Sofia: *Den hade fått ett E eller såhär massa rött runt sig typ, tror jag*
Saga: *Den är svår att läsa också*
Sofia: *Den så mycket stavfel, jag klarar inte av det ens*
Malin: *Vad går texten ut på ens?*

Efter den inledande diskussionen går de vidare till att båda frågorna en gång till, se exempel (2).

- (2) Saga: *Vad menas med det ens?*

Markus: *Jag tror att hon menar, typ, om texten är skriven på ett enklare eller svårare sätt eller såhär*

Malin: *Ja, eller är det typ viktigare att använda stor bokstav och punkt eller är det viktigare att stava rätt*

Sofia: *Eller om man kan använda kommatecken och så, hur man stavar*

Adam: *Jag hittar typ inga kommatecken i det här*

Sofia: *Jag hittar ett här.*

Saga: *Ja och här efter obehagligt*

Sofia: *Det är typ tre kommatecken bara och resten är punkter*

Saga: *Och särskrivning och så, det gör att det är svårt att läsa*

I exempel (2) börjar eleverna reda ut vad skriftspråkets normer för språkriktighet kan innebära. De talar fortfarande en del om stavningen i texten, men de kommer också i sin diskussion in på användandet av skiljetecken och särskrivningar. Efter exempel (2) läser de återigen frågorna och försöker sedan komma fram till en slutsats, se exempel (3).

- (3) Adam: *Språket här var jättedåligt, enligt min åsikt. Massa stavfel och sånt*
(de andra eleverna håller med Adam, mot bakgrund av vad som tidigare har sagts).

Markus: *Text 2 (A-texten) har med mycket mer fakta än vad text 1 (E-texten) har och beskriver det mycket bättre*

Adam: *Men det här då, han repeterar sig ju typ tjugo gånger?*

Markus: *Men han har ändå med olika källor och så*

Sofia: *Han skriver mycket eget också*

Markus: *Ja, inte bara ren fakta*

Saga: *Jaa han är ju bra på att skriva också*

Adam: *Ja han har jättefin stil*

Adam: *Och det är skrivfel men fortfarande det är bra*

Saga: *Ja man kan väl skriva fel någon gång men det här (syftar på E-texten) det är ju fan bara fel*

Elevernas diskussion kring A-texten är inte strukturerad på samma vis som deras samtal kring E-texten. De tar främst upp A-texten när de kommer till den sista frågan i

diskussionsunderlaget. Jag har därför tagit mig friheten att redogöra för delar av deras samtal under de kategorier som jag tycker passar bäst. I exempel (3) kan utläsas att eleverna diskuterar A-texten utifrån språkriktighet och stavning.

5.1.2 Stylistklassen

I exempel (4) talar eleverna inledningsvis kring språkriktighet och om särskrivningar som de har funnit i texten. De menar att det inte passar in. De fokuserar också på texterna som helhet, istället för att gå mer in på detaljnivå.

- (4) Josefin: *(läser frågorna högt)*
 Julia: *Alltså såhär att det finns normer, att man inte kan skriva vissa saker typ?*
 Charlie: *I första texten såhär var det sånhär särstavning, jättemycket*
 Julia: *Jag gillade den här texten, jag förstod den det var mindre text (syftar på E-texten).*
 Kim: *Men den andra texten (syftar på A-texten) var mer förklarar än den första. För den första texten förklarar inte så bra som den andra texten.*
 Charlie: *Den andra texten känns som att den skulle stå i en tidning typ. Den första texten är mer.*
 Kim: *(syftar på E-texten) är det här ens godkänt? Vad fan det är ju ett mellanrum mellan klass och rum?*
 Charlie: *Ja, det var det jag menade, det är jättemycket särskrivningar.*
 Julia: *Jag fokuserade inte ens på det. Jag brydde mig inte ens, jag bara läste.*

Fortsättningsvis i exempel (5) relaterar de här texterna till sitt eget skrivande. De påpekar, i förhållande till vilka normer som är viktiga att följa, att texten inte ska vara skriven på ett barnsligt sätt.

- (5) Charlie: *Ja, finns det några normer som är viktigare att följa än andra?*
 Julia: *Ja man kan ju inte skriva så här, på ett barnsligt sätt typ.*
 Michelle: *Det var det jag tänkte. Det här var typ barnsligt. Det är något jag skulle kunna skriva (syftar på E-texten).*
 Julia: *Det var det jag också tänkte! Det är något jag skulle kunna skriva. Text 2 (A-texten) är mer typ såhär en lärare.*

De förklarar inte närmare vad de menar med barnsligt men i relation till det de tidigare har sagt går det att utläsa att den ska vara korrekt och inte för enkelt skriven.

I exempel (6) utvecklar de vad som menas med 'språkriktigt'.

- (6) Charlie: *Vad betyder det då att skriva språkriktigt?*
Josefin: *Mer formellt*
Kim: *Smartare*
Josefin: *Utförligt.*
Charlie: *Mm, vilket det var i andra texten (A-texten)*

Genom att eleverna utvecklar vad de menar med 'språkriktigt' i exempel (6) går det att anta att det de nämner här, formellt språk, smartare och mer utförligt, är faktorer som gör att en text inte uppfattas vara barnsligt skriven vilket de talade om i exempel (5).

5.2 Varierat språk

Frågorna i diskussionsunderlaget som rör varierat språk i text lyder: "Vad innebär det att språket är varierat i en text?" och "Vilka saker i en text visar på variation?"

5.2.1 Samhällsklassen

I exempel (7) syns elevernas inledande diskussion kring varierat språk. Här talar de om såväl variation i fundamentet (Saga) som ordval i E-texten.

- (7) Adam: *(läser frågorna högt)*
Malin: *(syftar på E-texten) Inget*
Markus: *Inget i just det här fallet*
Saga: *Vad innebär det att språket är varierat i en text? Det betyder ju tillexempel att man inte börjar en mening med det hela tiden*
Adam: *Men han gjorde det här, typ tjugo gånger kolla "utan att bli rädd", sen finns det typ tjugo andra rädd*
Markus: *Han använder samma ord hela tiden, kanske kan försöka hitta något annat ord för det*

Adam: *(fortsätter läsa upp exempel ur texten) alltså han använder rädd hela tiden*

Markus: *Det känns som om personen bara känner till det enda ordet, alltså inget mer*

I exempel (8) diskuterar eleverna A-texten. Här är de inne på att den har mer flyt än E-texten, vilket kan tyda på att språket är varierat. Den sista meningen i exemplet (Adam), uttrycks i samband med en betygsdiskussion av texterna. Jag har valt att ta med den här eftersom Adam är inne på att A-texten upprepar sig på samma vis som de diskuterade att E-texten gjorde.

(8) Adam: *(syftar på A-texten) Man kan se att han här, eller hon eller hen, hen här försöker uttrycka sig själv.*

Markus: *Från både sitt perspektiv och typ sina tankar, beskriver det och ändå tar hen med lite källor och så.*

Saga: *Den här hade mer flyt liksom. Det var lätt att läsa den.*

Anton: *Ja!*

Markus: *Det fanns inte så många stavfel.*

Adam: *[...] Text 2 (A-texten) var mycket bättre än text 1 (E-texten). Men han här repeterar också ganska många gånger. Han bara varför, varför, varför*

5.2.2 Stylistklassen

Charlie försöker i exempel (9) leda in samtalet på variation i språket, och pratar om en fundamentsvariation. Resten av gruppen talar dock snarare om dispositionen på texterna, och menar att det måste finnas mer inledning så att läsaren kommer in i ämnet.

(9) Charlie: *(läser frågorna högt) Jag tänker såhär, när man börjar meningarna olika. Inte bara alltså man gjorde det, man gjorde det, man gjorde det..*

Kim: *Alltså här i text 1 (E-texten) gick dom rakt på sak. Det fanns ingen sån början. Det måste finnas en början, alltså förklara mer.*

Julia: *Så som på text 2 (A-texten) det är en brödtext som beskriver lite innan. Vad det kommer handla om och sådär. Text 1 (E-texten) hoppar rakt in bara.*

Michelle: *Ja, det finns bara det här ”inför allas blickar”*

Julia: *Ja, det kan ju vara vad som helst.*

Kim: *Text 1 (E-texten) följer inte röda tråden kan man säga. Det står typ hela tiden när man, när man, när man*

Det går att tolka det som att de kanske missuppfattar varandra i exempel (9). Charlie talar om en inledning på meningarna, men när Kim tar vid pratar de istället om hur texten inleds.

I exempel (10) försöker de reda ut begreppet 'varierat språk'. De kommer in på att upprepningar visar på en ovarierad text och kommer fram till att formuleringarna behöver blandas. Det har även med ordförråd att göra, även om de inte uttrycker det explicit.

(10) Charlie: *(läser frågan igen)*

Sanna: *Alltså vad det betyder? Vad menas?*

Julia: *Men text 1 (E-texten) alltså att de är rädda att prata inför andra*

Michelle: *Alltså variation..*

Charlie: *Variationer. Det handlar inte om själva vad det står i texten utan om hur det står. Hur ser man att det är varierat i texten?*

Kim: *Alltså.... I text 2 (A-texten) ... Jaha ja, om man jämför dom med varandra.. Men det är väl stavningen.*

Charlie: *Vad menar du?*

Kim: *Det är inte felstavat här (syftar på A-texten)*

(återkommer här till särskrivningarna i E-texten).

Kim: *Men alltså variation, menar dom såhär att det står när man, när man hela tiden? Men här står det såhär lite blandat?*

Josefin: *Ja, inte upprepa varje gång*

5.3 Välformulerat språk

De frågor i diskussionsunderlaget som rör välformulerat språk lyder: "Vad är ett välformulerat språk?" och "Hur ser du att en text är välformulerad?"

5.3.1 Samhällsklassen

I exempel (11) diskuterar eleverna inledningsvis 'välformulerat språk'. Det handlar fortfarande om E-texten. De samtalar kring hur personen har förhållit sig till sina källor och tydligheten i detta.

(11) Anton: *(läser frågorna högt)*

Malin: *Den andra texten (A-texten) tyckte jag var väldigt... för formulerad. Den var helt galet bra!*

(Här följer en diskussion kring vilken text de egentligen ska prata om, där de slutligen kommer fram till att de ska prata om E-texten).

Sofia: *Men det här från Dagens nyheter då. Han skriver ju någonting om Dagens nyheter?*

Adam: *Det här om ormar och hundar och ryggmärgen, att man blir typ utstött från gruppen och sånt*

Saga: *Det känns lite som att det första stycket har ju personen skrivit själv och sen har den plockat ut en massa grejer*

Adam: *Vadå plockat ut? Han har tagit det från Aftonbladet eller något*

Saga: *Ja men typ hierarkier. Det har ju inte personen skrivit själv.*

Sofia: *Ja, man använder ju sina egna ord*

Adam: *Och han kan inte motivera. Han kan verkligen inte motivera.*

Markus: *Jag tänker att personen byter perspektiv, från sitt eget till en annan.*

Adam: *Men alltså han har ju inte skrivit själv. Han skriver ju (läser högt) som Peter Letmark skriver i Dagens nyheter*

Markus: *Men det är ju en källhänvisning*

Sofia: *Men alltså såhär, han använder ord som han inte förstår själv. Då kan man ju skriva inom parentes vad ordet betyder och det har han inte gjort.*

I exempel (12) diskuterar eleverna A-texten i förhållande till 'välformulerat språk'.

(12) Malin: *Men text 2 (A-texten) var fan asbra*

Markus: *Personen som skrev texten försöker motivera sin åsikt*

Adam: *(ger ett kort referat av vad A-texten handlar om)*

Tidigare (se exempel (8)) har eleverna diskuterat att A-texten har mer flyt än E-texten och därför är lättare att läsa. Det kan tyda på att språket är varierat, men också att texten är välformulerad. 'Välformulerat' i förhållande till A-texten diskuterar eleverna i exempel (12) och främst utifrån att personen försöker motivera sin åsikt.

Deras diskussion kring om texterna är välformulerade eller inte kretsar en del kring hur skribenterna presenterar sina källor. De fastnar i att de inte helt förstår vad skribenten till E-texten menar. Deras resonemang kan dock tolkas som att de är ute efter att E-texten behöver förtydligas och att de svåra ord som den använder behöver förklaras.

5.3.2 Stylistklassen

I exempel (13) syns stylistklassens inledande samtal om 'välformulerat språk'. Eleverna diskuterar här att en mer välformulerad text kräver att den är utförligare och skriven på ett mer professionellt sätt, det vill säga utan slang och med längre ord.

- (13) Charlie: *(läser frågorna högt).*
Kim: *Titta på text 2! (A-texten)*
Michelle: *Alltså när man förklarar utförligt.*
Julia: *Alltså typ såhär tidningsartiklar. (får medhåll från övriga). Eller något en lärare skulle kunna skriva.*
Julia: *Alltså jag fattar knappt någonting av den här. Jag fattar att den handlar om sopdykning (syftar på A-texten).*
Charlie: *Ja.. Välformulerat...*
Kim: *Jag tycker det är välformulerat för att det inte är så här vardagligt språk. Inget slang utan mer professionellt.*
Charlie: *Och liksom när de skriver med sån här vad heter det... kursiv stil. När det verkligen ser ut som om man har jobbat med texten.*
Michelle: *Sånt här kapitalismens och sånt. Längre ord.*
Charlie: *Och text 2 (A-texten) är längre*

I exempel (14) diskuterar de hur många olika perspektiv som lyfts i texten.

- (14) Julia: *Dom har inte bara tagit från ett perspektiv utan...*
Charlie: *De har massa citat från olika.*

Josefin: *Ja, vad andra folk säger och sånt.*

(här följer en uppräknig där de börjar räkna hur många andra källor som används i respektive text)

Charlie: *Hur många hade de i första texten?*

Kim: *En*

Julia: *Två, en själv och Peter*

Eleverna menar i exempel (14) att en välformulerad text lyfter flera olika perspektiv, vilket kan tänkas bidra till den utförlighet som de nämner i exempel (13).

5.4 Elevernas helhetsbedömning av text

Den avslutande frågan som eleverna har fått i diskussionsunderlaget syftar till att de ska se till de tre ovanstående delarna av texterna för att sedan göra en jämförelse mellan dem och en helhetsbedömning. Frågan lyder: ”I kunskapskravet ovan bedöms språkriktighet, variation i språket och hur väl texten är formulerad tillsammans. Läs kunskapskravet en gång till och fundera på om någon text är bättre än den andra. Diskutera tillsammans och försök att rangordna texterna.”

5.4.1 Samhällsklassen

I exempel (15) och (16) diskuterar eleverna de båda texterna utifrån betygsskalan.

(15) Adam: *(läser frågan högt)*

Sofia: *Den här eleven... (syftar på E-texten) skulle få ett F*

Markus: *Ja, F*

Adam: *Nä alltså han skulle vart nära ett E. (får medhåll från de övriga). Text 2 (A-texten) var mycket bättre än text 1 (E-texten). Men han här repeterar också ganska många gånger. Han bara varför, varför, varför*

(16) Adam: *Tycker ni att text 1 (E-texten) eller text 2 (A-texten) är bra?*

(får svar från övriga deltagare att A-texten är bättre)

Adam: *Text 2, okej. Då är det text 2 (A-texten)*

Sofia: *Vad har det fått för betyg då?*

Adam: *Ett D*

Malin: *C*

Markus: *Det här är alltså typ D ungefär*

(Saga och Sofia håller med om ett C).

Anton: *Ett C-D alltså*

(en diskussion kring texternas betyg fortsätter och eleverna rör sig i en skala mellan D-B)

Malin: *Eller så är det här ett A och den här ett F*

(Malin möter genast på motstånd)

Adam: *Nejnej alltså inte ett A*

Saga: *Men text 1 (E-texten) då, det är väl det som man ska uppnå för ett E.*

(läser högt) eleven ska i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Eleverna kommer i sina diskussioner fram till att A-texten är bättre än E-texten. De beslutar sig, efter diskussion, att betygssätta E-texten med E även om de inledningsvis tycker att det är ett F och A-texten hamnar någonstans på en skala mellan C-D. Kopplat till deras tidigare diskussioner kring texterna utifrån 'språkriktighet', 'varierat språk' och 'välformulerat språk' kan det antas att E-texten faller till stor del på de stavfel som finns samt att den är svårläst. A-texten vinner på att den till stor del är tydlig.

5.4.2 Stylistklassen

I exempel (17) diskuterar eleverna texterna, främst E-texten, utifrån kunskapskravet och är ganska samstämmiga om att texten ändå bör betygsättas med ett E. En viss oklarhet råder kring om det är okej att särskriva och ändå få ett E, men det landar ändå i att den ser ut som om en elev har skrivit den och den följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet.

(17) Sanna: *(läser frågorna högt)*

Kim: *Text 2 (A-texten) är såklart bättre än ettan (E-texten)*

(får starkt medhåll från övriga)

Sanna: *Dom förklarar mycket bättre vad dom vill komma fram till*

Kim: *Jag tycker den här (syftar på A-texten) är nästan ett A. Typ ett A eller ett B. Och den här (syftar på E-texten) är på gränsen till F.*

Michelle: *Ja, på gränsen till E*

Julia: *Ja, jag tycker också det är E*

Kim: *Får man E om man särskrifer? Det är det jag inte fattar*

Julia: *Men text 1 (E-texten) har ju såhär förklarat ändå*

Charlie: *Men jag tycker ändå den är okej. Den har fått med det här från Peter.*

Kim: *Man fattar ju vad de vill komma fram till och sånt*

Charlie: *Så 2:an (A-texten) får ett A och 1:an (E-texten) får ett E?*

(får medhåll från övriga)

Julia: *Ja alltså för att text 1 (E-texten) är som att en elev har skrivit den*

Kim: *Ja, men då är det ju ett E, för eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet*

I exempel (18) är eleverna inne och diskuterar A-texten, men går snabbt över till att fortsätta prata om E-texten istället.

(18) Charlie: *Och språket är varierat och innehåller goda formuleringar, det är 2:an (A-texten) eftersom att den personen...*

Julia: *Men jag tänker också att text 1 (E-texten) kan få D eftersom det är lite variation, det är först vad den själv tycker och sen vad Peter tycker*

Charlie: *Ja, och det är ganska mycket om vad den personen tycker också (läser högt från texten) Det är så konstig svenska!*

Kim: *Ja, den här (syftar på E-texten) är som något man skulle kunna säga när man bara pratar*

Charlie: *Ja, den känns som talspråk*

(får medhåll från övriga)

Diskussionen kring A-texten vidareutvecklas inte mer än vad som syns i exempel (18). Det kan tolkas som att det råder konsensus kring att den texten bör få ett A i betyg, och att de därför inte behöver vidareutveckla det. Däremot är de här inne på att det kan finnas variation i E-texten också eftersom den lyfter flera synpunkter. Det innebär dock en innehållslig variation och inte att språket är varierat (även om det kan medföra det) vilket är det som efterfrågas här. De är också inne på att E-texten känns talspråklig, vilket kan relateras till tidigare exempel där de pratade om ett barnsligt och icke-formellt språk.

5.5 Elevernas förståelse för kunskapskravet

5.5.1 Samhällsklassen

Eleverna uttrycker i början av undersökningen att de inte förstår vad 'språkriktighet' innebär men trots detta är deras definition av begreppet liknande det som jag tidigare presenterat (se 2.1.1). De talar om stor bokstav och punkt samt skiljetecken. De talar dock inte om satsradningar, vilket kan förklaras med att grammatiken inte behandlar explicit förrän under gymnasiets andra kurs i svenska.

Gällande 'varierat språk' diskuterar eleverna fundament, även om de inte använder det ordet utan istället talar om inledning på meningar. De diskuterar också upprepningar i text och menar här att E-texten skulle tjäna på att använda synonymer. Diskussionen kring A-texten behandlar även den upprepningar som en negativ aspekt. Däremot skulle upprepningarna i A-texten kunna ses som ett medvetet stildrag från skribentens sida (Östlund-Stjärnegårdh & Palmér, 2015), vilket av eleverna går förbi. Det eleverna inte behandlar i förhållande till definitionen av begreppet (se 2.1.2) handlar om variation i meningslängd, samt fördelning mellan huvudsatser och bisatser. Det senare kan även det förklaras med att de inte har tillgång till det grammatiska språket och därför inte heller har med sig det sättet att se på text.

'Välformulerat språk' visade sig vara den svåraste delen för eleverna att förstå. Definitionen av begreppet är abstrakt och lyfter fram sammansatta ord och verbfraser som exempel. Eleverna kan inte plocka ut detta explicit ur texterna utan förhåller sig till begreppet genom att tala om hur väl de förstår texterna. Det kan också härledas till ett välformulerat språk och det blir här tydligt att eleverna saknar begrepp för att prata om det.

Eleverna i samhällsklassen förstår således kunskapskravet i högre grad än vad de själva anser sig göra. Däremot har de lättare för att ta till språkriktighet, det vill säga den mer lokala nivån i texttriangeln, än de andra faktorerna som krävs för högre betyg.

5.5.2 Stylistklassen

När eleverna från stylistklassen ska diskutera 'språkriktighet' fastnar de mycket i att den ena texten har ett flertal särskrivningar. De förhåller sig till begreppet som att en text inte ska vara

barnsligt skriven och när de ska förklara vad det innebär hamnar de i att en språkriktig text är mer formell och utförligare. De förhåller sig till begreppet 'språkriktighet' på ett något annorlunda sätt än vad begreppsdefinitionen gör, som trycker på skiljetecken, stavning och satsradningar. Genom sin diskussion kring särskrivningar förhåller de sig dock till stavningsaspekten. I samtalet kring helhetsbedömningar diskuterar de även E-texten utifrån att den känns talspråklig. Östlund-Stjärnegårdh & Palmér (2015) tar upp det i relation till den text de bedömer som ett E och menar där att den inte når ett högre betyg eftersom den är enkel och talspråklig till sin karaktär.

Gällande 'varierat språk' och variation i text talar en av eleverna (Charlie) om fundamentalsvariation, även om det uttrycks som inledning på meningar. De andra eleverna är inte helt med på resonemanget, utan de hamnar istället på en diskussion kring dispositionen på text och talar om inledningarna. De landar dock i att ett 'varierat språk' kräver ett större ordförråd och att skribenten inte upprepar sig, vilket de lyfter fram som ett tecken på ett ovarierat språk. Begreppsdefinitionen av 'varierat språk' är grammatisk, och trycker på variation i meningslängd och satser tillsammans med fundamentalsvariationen. Däremot är det även så att ett större ordförråd automatiskt kan bidra till variation, eftersom upprepningarna kommer minska om det utnyttjas korrekt. De lyfter inga av de andra grammatiska aspekterna, vilket precis som hos samhällseleverna kan förklaras med att de inte har tillgång till det grammatiska språket.

'Välformulerat språk' är svårt för eleverna att tala om. Deras diskussion landar i att ett 'välformulerat språk' är professionellt och tidningsartiklar används som exempel. En välformulerad text ska inte använda sig av slang eller vardagligt tal, utan ska vara mer formell. Den bör också innehålla längre och svårare ord. De är här inne på ungefär samma saker som tidigare nämnts i begreppsdefinitionen, exempelvis genom sammansatta ord (enligt eleverna längre ord). Det blir dock tydligt att de inte har begreppen för att prata om det. I sin diskussion kring välformulerat språk är de även inne på hur skribenterna lyfter fram olika perspektiv. Det skulle snarare, enligt Hultman & Westman (1977) kunna härledas till varierat språk. I samtalet kring 'välformulerat språk' tar de också upp att A-texten är längre (se: exempel (13)). I den tidigare forskningen, exempelvis Hultman & Westman (1977) och Östlund-Stjärnegårdh (2002), har de funnit faktorer som visar att längre texter ger högre betyg.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i stylistklassen har en viss uppfattning om vad kunskapskravet innebär. Det är dock tydligt att de inte har begrepp för att prata om det, och att de i vissa fall (exempelvis gällande 'varierat språk') inte helt förstår vad begreppet innebär.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet diskuterat och analyseras utifrån de teoretiska utgångspunkterna samt tidigare forskning. Här jämförs även de två grupperna. Förslag till vidare forskning kommer att ges.

6.1 Metoddiskussion

För studien valdes en kvalitativ metod för att kunna gå på djupet och undersöka elevernas förståelse kring kunskapskrav och textkvalitet. Det medför att det saknas en bredd i studien och den hade för att skapa det kunnat kompletteras med en kvantitativ studie, exempelvis i form av en enkätundersökning.

I kvalitativa studier kan en tillgång vara att det finns utrymme att förklara de frågor som ställs och ge ytterligare information som kan hjälpa deltagarna att svara. I den här studien var dock det inte fallet, eftersom jag inte har varit närvarande under de samtalen som skett. Det medför att det inte är alltid som frågan har förstått ordentligt. Det handlar dock främst om begreppskunskap, vilket diskuteras separat nedan, vilket samtidigt även är det som studien syftar till att undersöka. På det vis hade resultatet blivit annorlunda om jag varit närvarande och kunnat svara på frågor under samtalsgången.

Deltagarna i den här studien är till övervägande del av kvinnligt kön, vilket till största del beror på stylistklassens medverkan. Samhällsgruppen är representerad av lika många killar som tjejer. Kön har inte tagits i beaktande i studiens resultat och tanken var att få en så jämn fördelning som möjligt. Stylistklassen representeras dock av en övervägande majoritet tjejer. Dock ser jag inte att det skulle ha påverkat resultatet. En del av eleverna kan också kategoriseras som andraspråkstalare vilket inte heller har tagits hänsyn till i presentationen av resultatet. Det kan dock inte uteslutas att det har påverkat resultatet.

En annan aspekt som kan vara av vikt för resultatet är att studien är gjord under höstterminen medan eleverna läser Svenska 1. Det är någonting som jag inte har kunnat påverka, men det innebär att de inte har hunnit igenom alla delarna av kursen. Därför blir studien även en undersökning av vilka förkunskaper de har med sig och inte endast vad de har lärt sig i kursen.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Språkriktighet

Samhällselevernas diskussion kring texternas 'språkriktighet' landar främst i stavning och skiljetecken. Även stylistelevorna diskuterar främst kring stavning i sin diskussion kring särskrivningar. Båda elevgrupperna rör sig således på den lokala nivån i texttriangeln (se 3.1) vilket också är rimligt sett till den definition som tidigare gjorts utifrån begreppet (se 2.1.1). Båda elevgrupperna har inledningsvis svårt att få grepp om 'språkriktighet' som begrepp, men efter hand som de samtalar om det kommer de fram till en lösning som stämmer överens med den definition som gjorts av begreppet. Stylistelevorna talar dock om 'språkriktighet' som att texten inte ska vara barnsligt skriven, vilket tyder på att de snarare diskuterar formuleringarna i texten och den språkliga stilnivån. De rör sig därmed från den lokala nivån i texttriangeln och gör begreppet 'språkriktighet' mer komplext än det kanske behöver vara.

6.2.2 Varierat språk

Den språkliga variationen i text tycks för eleverna vara ett mer abstrakt begrepp. Båda elevgrupperna är dock inledningsvis inne på att variation kan uttryckas genom att skribenten kan variera hur en mening börjar, det vill säga variation i fundamenten. Samhällselevorna lyfter också i sitt samtal att för ett 'varierat språk' behöver skribenten se över sina ordval och hitta synonymmer. Det återknyter till de tankar kring ordförråd som såväl Hultman & Westman (1977) och Östlund-Stjärnegårdh & Palmér (2015) lyfter. Även stylistelevorna är inne på en tanke om ordförråd, även om de inte uttrycker det lika explicit som samhällselevorna gör i sitt samtal. De pekar snarare endast på de upprepningar som sker utan att vidareutveckla det. Hultman & Westman (1977) lyfter även tanken att ett rikt ordförråd inte bara syns genom synonymmer utan även att skribenten lyfter olika tankar. Samhällselevorna lyfter, i förhållande till A-texten, att den försöker lyfta flera olika perspektiv. Även stylistelevorna talar om olika perspektiv i texten, men de lyfter det snarare i förhållande till huruvida texten är välformulerad eller inte. Däremot har de förstått att det är en viktig aspekt i förhållande till kunskapskravet.

Texttriangeln visar på både ordval och meningsbyggnad som nivåer strax över den rent lokala. Det är således rimligt att det är här eleverna rör sig när de diskuterar den språkliga

variationen i en text. De är dock inne på strukturering och disposition av texten när de talar om att den lyfter olika synpunkter. Hos samhällseleverna framkom att E-texten var svårläst, medan A-texten var mycket lättare att läsa vilket enligt eleverna berodde på att den hade mer flyt. Ett sådant flyt som de syftar på kan också handla om den strukturering av information som har gjorts i texten. Några av eleverna i stylistgruppen menade snarare att E-texten var lättare att läsa, eftersom den var kortare. Däremot lyftes det även i den gruppen att språket var konstigt. Stylistelevorna var också inne på inledningarna i texterna, och hur väl skribenterna hade arbetat med dessa. Här visar även de en tendens att röra sig uppåt mot strukturering och disposition av texten, vilket snarare tyder på huruvida den är välformulerad eller inte än hur varierad den är. De visar här ett motsatt förhållande till det som Hoel (2001) karakteriserar som nedglidning i förhållande till texttriangeln. Hoel menar att nedglidning ofta sker när elever inte helt behärskar ämnet och termen nedglidning syftar på till att de tenderar att koncentrera sig på de mer lokala nivåerna i text. Här tenderar eleverna snarare att röra sig mot de mer globala nivåerna och diskutera innehåll/struktur istället för de rent språkliga detaljerna.

6.2.3 Välformulerat språk

Båda elevgrupperna har svårt att tala om 'välformulerat språk.' Det kan förklaras med att det hamnar mest mot den globala nivån av de tre begreppen, och att de här behöver se än mer till en texts helhet. Det kan också förklaras med att eleverna är orutinerade inför det här sättet att se på text, vilket enligt Hoel (2001) också ofta innebär att de har svårt att greppa de mer globala nivåerna. De tycker att A-texten är bra, men har svårt att förklara varför. De samtalar dock kring att skribenten här motiverar sin åsikt och i tidigare exempel (se exempel (8)) diskuterar de även att den lyfter olika perspektiv. Här är eleverna i sitt samtal på de mer globala nivåerna i sitt samtal, och resonerar kring innehåll och texttyp även om de själva inte uttrycker att de är det. Även stylistelevorna diskuterar A-texten utifrån att den lyfter olika perspektiv och därför är bättre. Stylistelevorna är i sitt samtal inne och nosar på vad som faktiskt är ett 'välformulerat språk' i sitt samtal kring att den ska vara formell, utan slang och lite som en tidningsartikel. Stylisterna är därmed också nere på de mer lokala nivåerna i texttriangeln, även om de diskuterar det på ett övergripande sätt. Samtidigt har de båda elevgrupperna tidigare visat att de kan diskutera utifrån strukturering och disposition, vilket kan bidra till ett 'välformulerat språk'. I förhållande till 'välformulerat språk' tenderar eleverna att landa på de mer lokala nivåerna, vilket kan förklaras med Hoels (2001) term nedglidning. Jämfört med att de i diskussionen kring 'varierat språk' snarare tenderade att

röra sig mer mot de globala nivåerna kan sägas att eleverna överlag rör sig över den större delen av texttriangeln i sina samtal utan att precisera sig snävare.

6.2.4 Elevernas helhetsbedömning av text

Elevernas helhetsbedömningar av texterna utifrån kunskapskravet skiljer sig åt. Samhällseleverna tenderar att bedöma texterna hårdare och har en diskussion kring om E-texten överhuvudtaget ska ha ett E, medan stylisteleverna snarare är på det klara med det och till och med är inne på att den kanske snuddar på ett D. A-texten bedöms med ett solklart A från stylistelevernas håll, men när Malin föreslår samma sak i samhällsklassen möts hon av motstånd från den övriga gruppen. Genom samtalen syns det att samhällseleverna hittar ett par saker de uppfattar som fel i A-texten och tolkningen är därför att den inte kan få ett A. Stylisteleverna benämner dock A-texten som någonting som skulle kunna vara med i en tidning, eller någonting som en lärare skrivit och den blir på det vis ett exempel på en perfekt text. Eleverna ser helt enkelt inte samma sak i A-texten och därför skiljer sig bedömningarna åt.

6.2.5 Elevernas förståelse av kunskapskravet

I förhållande till begreppsdefinitionerna missar båda elevgrupperna ett flertal grammatiska aspekter i sina samtal (se 5.5). Det kan förklaras med att grammatiken inte är central i Svenska 1 och de har därmed inte begreppen för att prata om det. Det grammatiska språket är inte ett medierande redskap hos eleverna och därför kan de inte tolka uppgiften utifrån dem. Möjligen hade resultatet blivit annorlunda om det gjorts på elever som har de här språkliga redskapen att utgå från. Båda elevgrupperna har svårt att förstå frågorna, vilket också kan förklaras med att de saknar de medierande redskapen för att kunna tolka uppgiften utifrån dem. De använder dock andra ord för att förklara mycket av det som nämns i grammatiska termer, exempelvis genom att tala om inledningar på meningar och formellt språk. Det kan tolkas som att de besitter en del kunskap kring det men att de inte har språket för att förklara det. Sett till det centrala innehållet (som presenterades i 2.1) ska kursen svenska 1 behandla språkriktighetsfrågor och leda till att eleverna får begrepp till att tala om språk. Dessa begrepp behöver dock inte vara av grammatisk karaktär, men de ska kunna användas till att analysera språk. Undervisningen i kursen ska också behandla textfrågor och vilka egenskaper en text bör ha för att fungera väl. Dessa bör därmed vara redskap som eleverna tar till sig och kan använda under kursens gång. Här är det dock värt att ha i åtanke att studien är gjord under höstterminen i Svenska 1 och visar således inte vad de har lärt sig genom hela kursen.

I den tidigare forskningen som presenterats tidigare i uppsatsen är det genomgående när det gäller lärares bedömning av elevtext att den främst syftar till 'språkriktighet'. De elevröster som kommer fram i tidigare undersökningar visar även de att det finns ett stort fokus vid språkriktighet och stavning (tex. Parmenius-Swärd, 2008). Om resultaten i de undersökningarna ses som generella kan det förklara varför de här eleverna har svårare att tala om faktorer som ' varierat språk' och 'välformulerat språk', men samtidigt har ganska bra koll på vad 'språkriktighet' innebär. Det kan helt enkelt vara för att deras lärare har, i enlighet med den tidigare forskningen, fokuserat den största delen av sin respons på språkriktighetsfrågor och de aldrig har talat om andra kvaliteter i text. En möjlighet är även att det har fungerat på det vis som beskrivs hos Kronholm-Cederberg (2009) och Ninnis responsberättelse (se 2.2.3) där Ninni får veta att hennes text är välskriven, men inte på vilket sätt. Lärare ger respons utan att berätta tydligt vad de menar med de begrepp som de använder sig av vilket kan vara en faktor som har påverkat resultatet i den här studien.

6.2.6 Studieförberedande och yrkesförberedande program

En annan aspekt som är intressant, och vida debatterad, är skillnaden mellan studieförberedande och yrkesförberedande program där den stora skillnaden är att de senare endast läser kursen Svenska 1 medan de tidigare har två kurser till framför sig under sin gymnasietid. I den här studien finns det inga större skillnader mellan grupperna i deras kunskapsnivå i samtalen. Möjligtvis kan utläsas att samhällsklassen resonerar lite mer kring de olika delarna av kravet och har en något djupare förståelse för vad de faktiskt innebär. Samtidigt har stylistgruppen en bättre förståelse för kunskapskravet som helhet, sett till deras helhetsbedömning där de bedömer texterna likadant i betyg som det betyg de fått av Gruppen för nationella prov. Det faktum att det inte skiljer sig mer markant i kunskapsnivå mellan grupperna kan förklaras med att undersökningen är gjord under deras första termin på gymnasiet, när de läser samma kurs och med samma lärare. Det kan antas att undervisningen i de två grupperna inte skiljer sig märkbart åt och att kunskapsskillnader syns tydligare längre fram under deras utbildning.

6.3 Förslag till vidare forskning

Tidigare har nämnts att forskningen inom området elevers perspektiv på textkvalitet är mycket begränsad och det mesta som finns att finna handlar om hur elever tar emot respons

och resonerar kring denna. Vissa studier kring elever och deras resonemang kring kunskapskrav finns, men dessa är främst studentuppsatser och inte inom ämnet svenska. Därför vore det intressant med vidare forskning inom området hur elever resonerar kring textkvalitet och vad som är en bra text utifrån rent språkliga aspekter. Sådana studier kan med fördel bedrivas genom kvalitativa metoder. Det skulle också med fördel kunna breddas med kvantitativa metoder i vilka exempelvis program och socioekonomisk bakgrund skulle kunna användas som variabler.

En annan intressant ingång vore att se hur progressionen sker under åren i gymnasieskolan. En studie skulle därför med fördel kunna göras på elever genom de tre åren där de får samtala om textkvalitet. Detta framförallt för att se om de får med sig redskap genom grammatikundervisning och samtal om text i de andra kurserna än i Svenska 1.

Tidigare har nämnts att den här studien är genomförd under höstterminen, vilket kan påverka resultatet eftersom kursen inte har avslutats. Det vore därför intressant med liknande studier som istället genomförs efter avslutad kurs för att kunna dra slutsatser kring vad eleverna får med sig för kunskaper.

7. Källförteckning

- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början* (3., uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Gruppen för nationella prov vid Uppsala Universitet. (u.åa). Bedömningsmatris och textexempel. Hämtad 11-03-2016 från:
http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/529432_3kp1-del-c-uppgift-1.pdf
- Gruppen för nationella prov vid Uppsala universitet. (u.åb). Bedömningsmatris och textempel.
Hämtad 11-03-2016 från:
http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/529432_3kp1-del-c-uppgift-2.pdf
- Gruppen för nationella prov vid Uppsala universitet. (u.åc). Kommentarer till bedömningsmatriserna. Hämtad 11-10-2016 från:
http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/529432_3kp1-del-c-kommentarer-till-bedomningsmatriserna.pdf
- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, T., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademis förlag: Vasa.
- Nationalencyklopedin [NE]. (u.å). *Språkriktig*. Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/sprakriktig>
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: Skrivande och skrivkontexter*. Örebro Universitet.
- Palmér, A., & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2015). *Bedömning av elevtext: enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur & kultur.
- Parmenius Swärd, S. (2008) *Skrivande som handling och möte [Elektronisk resurs]: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008.
- Parmenius Swärd, S. (2011). *Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska*,

- Gyll. I M. Ellvin, G. Skar, M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (s. 40-55). Svenskläraryrskriften 2011. Natur & Kultur: Stockholm.
- Patel, R., & Davidson, B. (2012). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skar, G. (2013) *Skrivbedömning och validitet: fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013.
- Skolinspektionen. (2013). *Olikheterna är för stora*. [Elektronisk resurs].
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Omrattning-av-nationella-prov/Olikheterna-ar-for-stora/>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (u.å). *Kommentarmaterial till ämnet svenska*. Hämtad 11-10-2016 från:
http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?subjectCode=SVE&courseCode=SVE_SVE01&lang=sv&tos=gy#anchor_SVESVE01
- Svenska Akademiens ordbok. (1925). *Formulera*. Tillgänglig:
http://www.saob.se/artikel/?seek=formulera&pz=1#U_F1101_54501
- Svenska Akademiens ordbok. (2014). *Variera*. Tillgänglig:
http://www.saob.se/artikel/?seek=variera&pz=1#U_V233_223822
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska?: bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala : Univ., Uppsala.

8. Bilaga

8.1 Diskussionsunderlag

Kunskapskrav

E	C	A
Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.	Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och delvis välformulerat.	Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar.

Du har läst två olika elevtexter. Diskutera dem utifrån frågorna nedan. Frågorna är formulerade utifrån kunskapskravet ovan. Frågorna behöver inte besvaras i den ordning de står, förutom den sista frågan som bör besvaras sist.

Använd texterna i samtalet. Ge så många exempel du kan från dem och jämför dem med varandra på varje fråga.

Frågor

Vad är det att följa skriftspråkets normer för språkriktighet? Finns det vissa normer som är viktigare att följa än andra i text?

Vad innebär det att språket är varierat i en text? Vilka saker i en text visar på variation?

Vad är ett välformulerat språk? Hur ser du att en text är välformulerat?

I kunskapskravet ovan bedöms språkriktighet, variation i språket och hur väl texten är formulerad tillsammans. Läs kunskapskravet en gång till och fundera på om någon text är bättre än den andra. Diskutera tillsammans och försök att rangordna texterna.

8.2 E-texten

Text 1

Inför allas blickar

En av de större andledningarna att man är tal rädd är förmodligen att man är rädd för att folket som lyssnar på kommer göra narr av en. När man är ensam på en scen eller i klass rummet så är det väldigt jobbigt när det sitter ett flertal människor som sitter och tittar på en. Jag känner mig inte så säker när jag står och gör en föreläsning eller en presentation. Känslan när man är framför människor som man inte riktigt känner är ganska obehagligt, för man vill inte att dem ska tycka illa om en, eller tycka att man är konstig på något vis. Men jag tror att det går att bli av med talrädslan, om man börjar i en mindre grupp och gör sig vann med att prata med människor utan att bli rädd eller känna obehag.

Peter Letmark skriver i Dagens Nyheter 4.5.2012 att det har att göra med evolutionära förklaringar, att man är rädd för ormar eller hundar kan ju vara en sak som sitter i ryggmärgen. Det kan bero på att man är rädd för att bli utstöt från gruppen. Letmark berättar även att primater organiserar sitt sociala liv i hierarkier. Rädslan för att prata i grupp kanske gör att man undviker dominanskonflikter. Det Letmark skriver låter ganska rimligt, mina åsikter är nästan desamma. Jag tror att det är lättare att prata om något som sitter nära ditt hjärta, för att då brinner du för det du pratar om och kan fortsätta väldigt enkelt utan att inte veta vad du ska prata om. Om det är något du inte tycker är så intressant men måste prata om det av jobb skäl, så blir det nog betydligt svårare. Men det blir garanterat lättare om du har bra själv förtroende, dom som har lite sämre själv förtroende blir du väldigt osäker på vad du säger och vågar inte argumentera om din åsikt.

8.3 A-texten

Text 2

Livsstil och köpvanor

Vad krävs för att människor ska inse vikten av att förändra sin livsstil, sitt förhållande till mat och sina köpvanor? Många ser med avsmak på de såkallade *sopdykarna* som på eget bevåg samlar in fräscha matvaror som slängts i soporna, men är inte dagens överkonsumtion minst lika osmaklig?

Jag tycker det är intressant, mycket intressant, att just sopdykningen i sig är det som diskuteras när man talar om sopdykning. Kanske låter det som en självklarhet men det tycker inte jag och jag tror att många håller med mig i det här. Vad är det som triggar sopdykningen? Vad är det som får människor att vilja rota igenom containrarna utanför de lokala mataffärerna? Och varför är det ens möjligt, varför ligger det fräscha matvaror slängda där överhuvudtaget? Det är de här frågorna vi borde ställa. Det är de här frågorna de som ägnar sig åt sopdykning försöker väcka när journalister kommer för att intervjua dem, men gång på gång blir de ignorerade. Gång på gång är det frågorna om huruvida sopdykning är lagligt eller inte som ställs och diskuteras i media. De sopdykare som intervjuas berättar så ofta om hur sjukt det är att bra mat slängs, om hur *”Kapitalismens brister blir tydliga när man står i en container full med bra mat”* som Cecilia Lundqvist berättar för Elin Lindman när hon intervjuas för en artikel (*Sopdykarna kan leva gott på vårt välstånd*, 27/2-2011, Sydsvenskan). Men det är inte det jag hör människor prata om – man talar om själva företeelsen istället för de bakomliggande orsakerna.

Alla som inte är barn eller oerhört ignoranta borde kunna inse att det finns negativa aspekter av det konsumtionsamhälle vi lever i idag. Inse att det ”ha- begär” som driver oss till att konsumera så till den grad att vi skuldsätter oss själva kanske på vissa punkter kan klassas som sjukligt. Inse att det till viss mån är rätt så skadligt, för såväl människan som naturen. Det är först när vi inser det, vilket jag hoppas de flesta redan gjort, som det kan ske en förändring – men det räcker dock inte för att en förändring faktiskt ska kunna äga rum. Många människor har insett att en förändring måste ske men väldigt få är villiga att genomföra den. Det krävs en förståelse för problemet och en vilja att handla för att trigga en förändring – och om inte sopdykning är ett sätt att få utlopp för sin vilja att handla så vet jag inte vad. Sopdykning i sig kanske inte är ett fullt fungerande (eller lagligt) system att förändra världen på men det är ett sätt att trigga förändringen.

Det jag vill lyfta här är den förändring som krävs av vårt förhållande till mat. Det slängs alltför stora mängder mat till följd av de höga krav samhället ställer idag, i den tidigare nämnda artikeln berättar också Andreas Fondell, butikschef på Willys i Lund, att: *”Kunderna idag är väldigt kräsen, bröd ska ha bakats samma morgon även om bästföredatumet är om en vecka och bananer får inte ha en fläck.”* Allt ska vara nytt och mängderna enorma. Något så simpelt som att förstå att bästföredatumet inte är absolut verkar för många vara svårt. Vad krävs för att människor ska sluta stirra sig blinda på de små siffrorna printade på mjölken? ”Använd dina sinnen, människa” är vad jag vill skrika över hustaken.

8.4 Missivbrev

Information om undersökningen

Undersökningen görs inom ramen för uppsatsskrivande på lärarutbildningen höstterminen 2016. Undersökningens syfte är att se hur elever resonerar språkliga fördelar och nackdelar i elevtexter, med utgångspunkt i språkriktighet, varierat språk och välformulerat språk. Syftet inbegriper även att undersöka hur eleverna uppfattar själva kunskapskravet som omfattar de tre ovan nämnda aspekterna av text.

Undersökningen kommer att genomföras genom att en grupp elever får läsa tre olika exempel på elevtexter och sedan diskutera och jämföra dessa utifrån ett diskussionsunderlag som knyter an till språkriktighet, varierat språk och välformulerat språk. Elevsamtalet kommer spelas in och lärarstudenten (Alice) kommer inte att delta.

Informationsspridning

Den information som framkommer genom inspelningen kommer inte att spridas vidare i kommersiellt syfte, utan endast användas i forskningssammanhang. Den inspelning som görs kommer inte att spridas vidare.

Anonymitet

Du som deltagare är helt anonym. I publicering av uppsatsen kommer du ha ett annat namn och anonymiseras på det vis att identifiering av dig som person inte är möjlig. Skolan som undersökningen utförs på kommer även den att anonymiseras på ett sätt som gör att den inte är möjlig att spåra.

Frivilligt deltagande

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Genom att signera nedan intygar du att du har läst ovanstående information och godkänner denna.

Namnsteckning

Namnförtydligande

Ort och datum