



**Språkriktighet eller substans?
– En studie i bedömning av nationella prov i svenskämnets skriftliga
framställning**

Frej Rydén

**Examensarbete 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2017**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: Språkriktighet eller substans? – En studie i bedömning av nationella prov i svenskämnets skriftliga framställning.

Engelsk titel: Language accuracy or content? – A study of assessment of national tests regarding written production in the subject Swedish.

Sidantal: 27

Författare: Frej Rydén

Examinator: Magnus Fernberg

Datum: 2017-03-31

Sammanfattning

Bakgrund: Den hypotes som detta arbete utgår från är att lärare tenderar att bedöma elever utifrån olika bedömningsaspekter, beroende på vilket program eleverna går på. Detta grundar sig i att tidigare forskning har visat att en marginalisering av elever på yrkesförberedande program är påtaglig utifrån ett undervisningsperspektiv, då dessa elever tenderar att tilldelas mindre kognitivt krävande uppgifter, primärt baserat på lärarnas förutfattade meningar om deras förmågor. Med utgångspunkt i detta angriper detta arbete samma problematik men utifrån ett bedömningsperspektiv, för att undersöka om dessa tendenser även går att spåra inom bedömning.

Syfte: Arbetets syfte är att undersöka om det förekommer någon skillnad i hur lärare bedömer delprov C i svenskämnets nationella prov på gymnasiet, beroende på om eleverna läser på ett studieförberedande eller på ett yrkesförberedande program. Syftet är även att undersöka hur bedömningsmatrisens aspekter *språkriktighet* och *förmåga att lösa uppgiften* värderas, samt hur denna värdering ställer sig i relation till respektive program vid bedömning.

Metod: Den metod som har tillämpats är jämförande räkning, då 20 elevuppsatser (10 från ett studieförberedande program och 10 från ett yrkesförberedande program) först har kontrollrättats och sedan matchats mot ursprungs rättarens antal markerade språkbrister respektive innehållsbrister. Dessa brister har vidare analyserats både statistiskt och utifrån potentiella förklaringsmodeller.

Resultat: Resultatet visar att i detta specifika fall går det inte att styrka hypotesen om att det finns en relation mellan programtillhörighet och bedömning av nationella prov, samt att de båda bedömningsaspekterna behandlas relativt likvärdigt.

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Teori och metod	3
3.1 Språkriktighetsbrister	3
3.1.1 <i>Strukturfel</i>	4
3.1.2 <i>Felaktig ordform</i>	4
3.1.3 <i>Brott mot skrivkonventioner</i>	5
3.2 Innehållsbrister	5
3.3 Sammanfattning	6
4 Tidigare forskning	7
4.1 Marginalisering av yrkes elever	7
4.2 Interbedömarreliabilitet	8
4.3 Språkriktighet eller substans?	8
4.4 Sammanfattning	10
5 Material	11
5.1 Materialbeskrivning	11
5.2 Urval	12
5.3 Sammanfattning	13
6 Resultat och analys	14
6.1 Statistisk överblick	14
6.2 Resultat utifrån programtillhörighet	17
6.3 Utmärkande fall	20
6.3.1 <i>Språkriktighet</i>	20
6.3.2 <i>Innehåll</i>	21
6.4 Sammanfattning	21
7 Diskussion	23
7.1 Vidare forskning	23
Referenser	25
Bilaga 1. Exempel på bedömningsmatris	27

1 Inledning

Skolverkets bedömningsmatris för de nationella provens delprov C (skriftlig framställning) i svenska 1 omfattar fyra aspekter: *Innehåll och kritisk läsning*, *disposition och sammanhang*, *språk och stil* samt *helhetsbedömning*. Hur dessa fyra aspekter förhåller sig till varandra vid den slutgiltiga betygsättningen är dock inte helt klart. En av de avvägningsfrågor som jämförelsen mellan dessa aspekter leder till, är den som ställer innehåll och kritisk läsning samt disposition och sammanhang mot språk och stil. Tenderar läraren att värdera språkriktighet högre än problemlösningsförmåga eller vice versa? Kan det vara så att värderingen skiljer sig beroende på vilket program läraren undervisar på? Är ”ribban” för godkänt (outtalat) lägre på yrkesförberedande program? Min hypotes är att lärare bedömer elevtexter utifrån olika kriterier och aspekter beroende på vilket program eleverna går på, eftersom det har visat sig att programtillhörighet i sig spelar en stor roll för hur svenskämnets innehåll värderas och gestaltas i undervisningen. Att det råder en praxis i skolvärlden, där de studieförberedande programmen (i fortsättningen benämnt som *SF*) och de yrkesförberedande programmen (i fortsättningen benämnt som *YF*) behandlas olika, har bland annat kunnat dokumenteras i avhandlingar av Andersson Varga (2014) och Lilja Waltå (2016)¹.

Det som gör rättningsaspekter i relation till programtillhörighet intressant att studera ligger främst i det faktum att korrelationen till stor del är utforskad; därutöver utgår tidigare forskning kring skillnader mellan behandlingen av *SF* och *YF* främst utifrån ett undervisningsperspektiv. Att studera skillnaden utifrån ett bedömningsperspektiv kan därmed vara relevant för att få en så omfattande och mångfacetterad bild av problematiken som möjligt.

¹ Se vidare avsnitt 3 och 4.

2 Syfte och frågeställningar

Arbetets syfte är att undersöka hur lärare viktar och värderar de aspekter som anges i bedömningsmatrisen till den skriftliga delen av svenskämnets nationella prov på gymnasiet. De forskningsfrågor som arbetet bygger på är följande:

1. Går det att hitta tecken på att någondera av språkriktighet eller förmåga att lösa uppgiften värderas högre än den andra i lärarnas rättning?
2. Förekommer det någon skillnad gällande hur elevtexterna bedöms utifrån om eleverna läser på SF eller på YF?

3 Teori och metod

Arbetets teoretiska utgångspunkt är i huvudsak hämtad från Andersson Vargas (2014) doktorsavhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*, vilken beskriver skillnader gällande hur svenskämnets skrivundervisning är strukturerad på SF respektive på YF. Samma typ av skillnad framträder även i Lilja Waltås (2016) doktorsavhandling *”Äger du en skruvmejsel?”: Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*, som undersöker två läroböcker i litteraturvetenskap (utgivna specifikt för elever på YF) och vilka förväntningar på eleverna som dessa böcker presenterar. Båda avhandlingarna pekar på att SF-elever och YF-elever får en undervisning som till dels bottnar i lärarnas förutfattade meningar om deras förmågor. Till skillnad från Andersson Varga (2014) och Lilja Waltå (2016) så har jag dock valt att inte fokusera på undervisningssidan, utan istället se på bedömningssidan av frågan om hur elever på SF respektive YF bemöts i skolarbetet. Den viktigaste grunden för denna utgångspunkt är att den knappast alls har behandlats i forskningen hittills. Att använda just nationella prov som empiri för att belysa potentiell bedömningsproblematik anser jag kunna bidra till en allt rättvisare bild, i och med att samtliga elever, oavsett programtillhörighet, förses med exakt samma prov. Anledningen till att jag valt att undersöka just språkriktighet i relation till förmåga att lösa uppgiften ligger i det faktum att dessa aspekter ofta tenderar att ställas emot varandra vid bedömning².

Den metod som har tillämpats för att besvara forskningsfrågorna är kvantitativ, i så måtto att antal bedömda ”fel” ställs emot varandra för de respektive elevgrupperna, samtidigt som olika skillnader mellan lärarnas rättning och den jämförande rättningen tas till utgångspunkt för mera värderande resonemang om innebörden av dessa skillnader. De kvantitativa data som behandlas är dock inte tillräckligt omfattande för att de ska kunna användas för traditionella statistiska beräkningar. Då de elevuppsatser som har kontrollrättats inte består av över 50 % av det totala antalet elever som utfört provet under vårterminen 2016, kan resultatet på så vis inte ses som representativt för hela skolan, utan enbart för de specifika elevgrupper som har undersökts. Elevuppsatserna har kontrollrättats utifrån uppgiftens bifogade bedömningsmatris, för att vidare matchas mot de markeringar och kommentarer som ursprungsrättaren givit. Varje elevuppsats har rättats två gånger, en gång utifrån ett språkriktighetsperspektiv och en gång utifrån ett innehållsperspektiv.

3.1 Språkriktighetsbrister

Gällande språkriktighetsbristerna har dessa kunnat delas upp i tre separata huvudgrupper, *strukturfel*, *felaktig ordform* och *brott mot skrivkonventioner*. Det som här räknas som språkriktighetsfel bygger på det som sagts om brister i språkriktighet i Skolverkets

² Se vidare avsnitt 4.3.

bedömningsmatris³ (Skolverket 2016a). Detta omfattar aspekter såsom stavning och meningsbyggnad, korrekt användning av skiljetecken, varierat och välformulerat språk, samt språklig anpassning till syftet. För att konkretisera språkriktighetsbristerna har även Hultmans (2003) verk *Svenska Akademiens språklära*, samt Språkrådet (2014) använts för att mer utförligt värdera och bedöma vad som är språkmässigt godtagbart. Anledningen till valet av Hultman (2003) som primär språkriktighetskälla ligger i det faktum att *Svenska Akademiens språklära* bygger på *Svenska Akademiens grammatik*, vilket är den mest omfattande deskriptiva beskrivningen av den moderna svenskans grammatik. Vad som emellertid skiljer Hultmans (2003) verk är att det även är normativt, och på så vis också ger rekommendationer utifrån vedertagen språknorm. Då språknormen ständigt förändras är det därav gott att använda en källa som kombinerar deskriptiv och normativ grammatik, för att få en så god och utförlig bild som möjligt av vad som både är grammatiskt korrekt och vad som är rekommenderat att skriva. Språkrådet (2014) är primärt en normativ källa som utförligt ger råd om hur man bör skriva, vilket på så vis är ett gott komplement till Hultman (2003).

3.1.1 Strukturfel

I gruppen strukturfel återfinns först och främst brott mot de syntaxnormer som förväntas gälla för vårdat svenskt skriftspråk, men där finns även andra fel, exempelvis att meningar blir obegripliga på grund av brister i meningsbyggnad. Följande typer av strukturfel har kunnat registreras:

1. Felaktigt användande av subjekt- och objektsform, exempelvis användande av *dem* istället för *de*, alternativt utsuddad skillnad genom användande av formen *dom*.
2. Satsradning, exempelvis vid utebliven interpunktion.
3. Interpunktionsfel, exempelvis punkt vid fråga såsom i [...] *och vad kan vi göra för att förändra detta*.
4. Oklar meningsbyggnad, exempelvis inkorrekt omvänd ordföljd (alternativt strukturlösa meningar) såsom i [...] *jag faktiskt tror [...]*.
5. Felaktig referensbindning, exempelvis *dessutom* vid inledning till nytt stycke.

3.1.2 Felaktig ordform

I gruppen felaktig ordform har följande typer av språkfel kunnat registreras:

1. Prepositionsfel, exempelvis *med* istället för *till*.
2. Böjningsfel, exempelvis fel genus, såsom *en* istället för *ett*.
3. Felstavat ord, exempelvis *tanktesätt*.
4. Fel ord använt, exempelvis *ända* istället för *enda* såsom i *Det ända sättet [...]*.

³ Se vidare bilaga 1. Observera att denna bilaga är ett exempel från Skolverket (2016a), då bedömningsmatrisen som använts vid kontrollrättningen är sekretessbelagd (se vidare avsnitt 5.1).

5. Räkneordsfel, exempelvis *I* istället för *en*.
6. Talspråk, exempelvis *sen* istället för *sedan*.

3.1.3 Brott mot skrivkonventioner

I gruppen brott mot skrivkonventioner har följande typer av språkfel kunnat registreras:

1. Särskrivning, exempelvis såsom i [...] *den finns över allt* [...].
2. Felaktig sammanskrivning, exempelvis *trädensblad*.
3. Upprepat ord, exempelvis såsom i [...] *så kan vi sätta vi* på [...].
4. Uteblivet ord, exempelvis såsom i [...] *anledning till (att) vissa fastnar* [...].
5. Versal- eller gemenfel, exempelvis såsom i [...] *att I vår värld* [...].
6. Felaktig kursivering, exempelvis utebliven kursivering vid titel.

3.2 Innehållsbrister

Innehållsbristerna är främst baserade på vad som i bedömningsmatrisen anses vara starka punkter. Om en uppsats saknar en stark punkt bedöms detta, på samma sätt som språkriktighetsbristerna, som ett fel. Vad som mäts blir därav brister i innehållet. De innehållsbrister som har registrerats är enbart baserade på de krav som bedömningsmatrisen ställer för betyget E och för betyget C, i och med att betyget A enbart presenterar en utveckling av övriga betyg. Med detta menas att de punkter som förekommer i betyget E och betyget C kvarstår i betyget A, emellertid kräver betyget A att dessa punkter är mer utförligt behandlade. Exempelvis kräver betyget C att texten ska ha en inledning och en avslutning, medan betyget A kräver att inledningen och avslutningen ska vara *effektiv*. Kriterierna för betyget A har på så vis inte bedömts i denna undersökning, eftersom de inte tillför några nya punkter i sig utan enbart elaborerar det som redan finns representerat i de övriga betygskriterierna. Följande typer av innehållsbrister har kontrollrättningen baserats på:

1. Ämnet berörs inte, alternativt är missuppfattat.
2. Referens till extern text saknas.
3. Egna och andras tankar skiljs inte åt.
4. Källhänvisning saknas.
5. Texten är för kort i omfång.
6. Innehållet är inte fylligt alternativt delvis irrelevant.
7. Referens är inte anpassad till sammanhang.
8. Källhänvisning finns, men är inte infogad i den löpande texten.
9. Inledning och/eller avslutning saknas.
10. Inkonsekvent styckesindelning.

11. Sammanhangssignaler⁴ är uteblivna alternativt ensidiga.

3.3 Sammanfattning

Denna studie har tagit sin utgångspunkt i tidigare forskning inom ämnesområdet (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016) som har pekat på skillnader i förhållningssätt och undervisningsdesign mellan å ena sidan klasser på SF och klasser på YF å den andra. Den dokumenterade skillnaden antas här även få konsekvenser för hur eleverna kommer att prestera och bedömas när de gör skriftliga uppgifter som exempelvis nationella prov. För att undersöka om sådana skillnader finns och hur omfattande de i så fall är, har bedömningen av 20 nationella prov granskats. Det som har granskats är *inhåll* (aspekt 1 och aspekt 2) och *språkriktighet* (aspekt 3). Den metod som har tillämpats är kontrollrättning av uppsatserna, baserad på provets bedömningsmatris (Skolverket 2016a). Registrerade brister är enbart baserade på kriterierna för betyget E och för betyget C. Detta beror på att betyget A enbart markerar utveckling av kriterierna för E och C. För mer detaljerad beskrivning av kontrollrättningens fördelning av de olika aspekterna, se bilaga 2–3.

⁴ Skolverket (2011, s. 21) beskriver sammanhangssignaler som ord vars funktioner är att uttrycka sammanhang, såsom *tid*, *motsättning*, *slutsats*, *emfas* och *orsaksförhållanden*. Sammanhangssignaler är dock inget vetenskapligt begrepp, men används vanligtvis synonymt med vad vetenskapen beskriver som *konnektivbindningar*. Hellspong (2001, s. 31) beskriver konnektivbindningar som bindeord vars funktion är att foga samman följdriktigt relaterade meningar. Konnektivbindningarna kan kategoriseras in i fyra huvudgrupper, *additiva* (exempelvis *och*), *temporala* (exempelvis *sedan*), *adversativa* (exempelvis *men*) och *kausala* (exempelvis *eftersom*). Dessa typer av konnektivbindningar motsvarar även fyra fundamentala former av framställning: *beskrivande*, *berättande*, *argumenterande* och *utredande*, vilka samtliga svarar mot de funktioner för uttryck av sammanhang som Skolverket (2011) beskriver.

4 Tidigare forskning

Detta avsnitt syftar till att beskriva det nuvarande forskningsläget inom ämnesfrågan. Avsnittet är uppdelat i fyra delavsnitt, där avsnitt 4.1 behandlar differentiering gällande programtillhörighet, avsnitt 4.2 behandlar bedömningsvariation, avsnitt 4.3 behandlar huruvida olika bedömare tenderar att prioritera språkriktighet och innehåll olika vid bedömning, och avsnitt 4.4 sammanfattar forskningsläget.

4.1 Marginalisering av yrkeselever

Frågan om YF-elever får en utbildning i svenska som är likvärdig med den SF-eleverna får, har vid flera tillfällen behandlats i den didaktiska forskningen. Andersson Varga (2014, s. 234) beskriver i sin studie hur YF, där majoriteten av eleverna är pojkar, ofta tenderar att marginaliseras; detta på grund av hur skolan separerats mellan praktiska och teoretiska program. Denna separation har i sin tur medfört en förändring i hur skrivundervisningen gestaltas. Exempelvis beskriver Andersson Varga (2014, ss. 257–258) att eleverna på YF blir försedda med mycket mindre kognitivt krävande övningar, vilka i huvudsak fokuserar på att reproducera redan givna fakta. Andersson Varga (2014, s. 239) beskriver att detta på ett sätt kan förklaras genom det faktum att många lärare inte förväntar sig att YF-eleverna ska prestera, vilket bidrar till en normalisering av underprestation. Detta fenomen sträcker sig inte enbart till skrivundervisningen utan går även att spåra i litteraturundervisningen, vilket Lilja Waltå (2016, ss. 233–234) beskriver i sin studie. De studiefrågor som materialet presenterar tenderar snarare att vara upplevelsebaserade och generella (såsom att presentera personliga åsikter om den lästa texten) än att uppmana till problematisering och djupare analys av texten som helhet, vilket heller inte förbereder lika bra för det som är relevant i de nationella proven. Detta kan exemplifieras i en av de läroböcker som Lilja Waltå (2016, s. 132) undersöker, där innebörden av genren *reportage* beskrivs motsägelsefullt i relation till vad eleverna senare kommer att möta när de eventuellt skriver reportage under de nationella proven. Den undersökta läroboken beskriver att ett reportage inte går att skrivas om skribenten inte först gjort en utförlig undersökning, samt personligen varit på plats där reportaget utspelar sig (vilket är praktiskt omöjligt vid ett nationellt skrivprov).

Reportage är en längre text som har lite fler och högre krav på sig än vad artikeln har. Ett reportage kan du inte skriva om [du] inte har gjort en större undersökning och till och med själv varit på plats så att du sedan kan beskriva miljön och händelsen på ett trovärdigt sätt. Skriv ett reportage på ca 600 ord. Skriv om något som intresserar dig! *Ta med dig uppgiften ut på din APU och skriv om företaget du är på* (Blickpunkt el i Lilja Waltå 2016, s. 132).

Utöver motsägelsefulla instruktioner exemplifierar Lilja Waltå (2016, ss. 132–133), med utgångspunkt i samma lärobok, hur ”något som intresserar dig” blir synonymt med elevernas arbetsplatsförlagda utbildning (APU). Läroboken förutsätter på så vis att elevernas primära intressen ligger nära yrkeslivet, och reproducerar därav en negativ utsaga om YF-elevernas prestationsförmågor.

4.2 Interbedömarreliabilitet

Gällande bedömning av skrivprov tenderar interbedömarreliabilitet att vara en problematisk faktor. Skolverket (2009, s. 11) beskriver i sin studie ett specifikt fall där avvikelserna vid bedömningen av en elevtext varit extrema, detta då ursprungs rättaren (som samtidigt var den ifrågavarande elevens egen lärare) bedömt elevens text som MVG, medan tre externa kontrollrättare bedömt texten som MVG, VG respektive ett svagt G. Borgström & Ledin (2014, s. 136) beskriver absolut interbedömarreliabilitet som omöjlig att uppnå vid bedömning av skrivprov, på grund av den mänskliga faktorn och textbedömningens komplexitet. Liknande slutsatser dras även av Skolinspektionen (2012, s. 6) som beskriver att längre redogörelser och uppsatser är direkt olämpliga inom kontexten nationella prov och därför helt bör tas bort; då interbedömarreliabilitet inte är uppnåbar står dessa typer av uppgifter på så vis i motsättning mot ett av de nationella provens huvudmål, att tillhandahålla likvärdig bedömning och betygsättning.

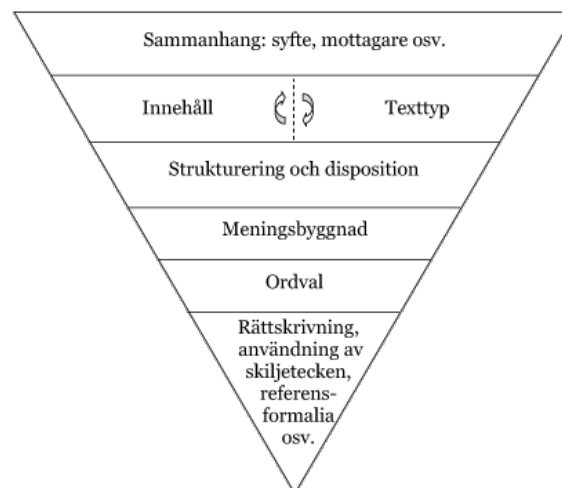
Skolinspektionen (2012, s. 5) beskriver i sin studie hur avvikelser vid externa kontrollrättningar tenderar peka mot ett lägre betyg i den mån att ursprungs rättaren ofta bedömer att elevens resultat svarar mot ett högre betyg än vad en extern kontrollrättare tenderar att göra. Positiva avvikelser (med andra ord att ursprungs rättaren bedömer att elevens resultat svarar mot ett lägre betyg än vad kontrollrättaren bedömer att det svarar mot) existerar också relativt frekvent, men inte alls i samma utsträckning. En potentiell förklaringsmodell till denna typ av bedömarvariation beskrivs av Östlund–Stjärnegårdh (2002, s. 73) i form av två punkter: Först och främst tenderar ursprungs rättaren (om denne bedömer sina egna elever) att väga in fler faktorer i bedömningen än enbart resultatet av uppgiften i sig, såsom elevens tidigare resultat. Även det faktum att externa kontrollrättare är medvetna om att icke godkända elevtexter existerar bland de texter som de bedömer, och på så vis blir extra noggranna vid bedömningen, kan här vara en förklaring. Skolverket (2009, s. 11) beskriver vidare att ytterligare förklaringar kan existera i det faktum att ursprungs rättaren ofta hellre friar än faller eleverna, medan en extern kontrollrättare som deltar i en studie istället väljer att hävda sin rätt att demonstrera sin kunskap angående vad som är och vad som inte är godtagbart. Tyrefors Hinnerich & Vlachos (2012, ss. 111–112) beskriver i sin studie att elever med föräldrar utan högskoleutbildning, samt elever med utländsk bakgrund, tenderar att få ett lägre betyg vid nationella prov av ursprungs rättaren än av en extern kontrollrättare. På så vis kan även elevernas sociala och etniska tillhörigheter spela en avgörande roll för lärarens bedömning vid nationella prov.

4.3 Språkriktighet eller substans?

Hultman (1991, ss. 11–14) beskriver hur språkriktighet och innehåll tenderar att isoleras från varandra vid bedömning, och demonstrerar detta genom att i sin undersökning presentera en elevtext där tre olika externa kontrollrättare (betitlade bedömare D, bedömare, E och bedömare F) bedömer den. Resultatet är ytterst utmärkande då bedömare D menar att texten är medioker, bedömare E menar att texten definitivt är underkänd och bedömare F menar att texten är god

och på gränsen till högsta betyg. Detta fall kan likställas med Skolverkets (2009, s. 11) exempel beskrivet i avsnitt 4.2. Bortsett från bristfällig absolut interbedömarreliabilitet är Hultmans (1991) fall intressanta i så måtto att enbart bedömaren F kommenterar textens innehåll, övriga bedömare fokuserar uteslutande på språkriktigheten. Innehållet och språkriktigheten har i detta fall isolerats från varandra fullständigt, fortsättningsvis har texten i slutändan enbart bedömts utifrån en av dessa aspekter. Även om Hultman (1991, s. 13) i sin kontrollbedömning beskriver att elevtexten generellt har ett gott innehåll, så har i huvudsak språkriktigheten (som likväl är bristfällig) varit avgörande för majoriteten av de externa kontrollrättarna.

En förklaringsmodell som kan användas för att beskriva att språkriktighet ofta tenderar att prioriteras högre än innehåll presenteras av Hoel (2001, ss. 27–30) som beskriver skrivprocessen som omfattad av tre kognitiva plan (eller nivåer), vilka i hierarkisk ordning har betydelse för den mentala kapaciteten hos både skribent och responsgivare. *Den lokala nivån* omfattar konkreta aspekter såsom stavning och syntax, *den mellanliggande nivån* omfattar hur textens innehåll organiseras och *den globala nivån* omfattar abstrakta aspekter såsom syfte och innehåll. Hoel (2001) beskriver vidare att vilken aspekt av texten som bearbetas på så vis påverkar hur mycket energi som krävs av skribenten eller responsgivaren. Då bearbetning av globala nivåer kräver mer tankeverksamhet än bearbetning av lokala nivåer (eftersom texten då måste ombildas, samt det faktum att simultan hantering av nivåerna är problematisk), tenderar skribenten eller responsgivaren att ”glida ner” till en lokal nivå och på så vis åsidosätta mer abstrakta aspekter såsom textens innehåll. Så kallad ”nedglidning” kan demonstreras i Hoels (2001, s. 28) texttriangel:



Figur 1. Texttriangeln.

Olsson Jers (2010, s. 64) beskriver att lärare ofta upplever bedömning på lokal nivå som enklare och mindre energikrävande, då deras träning inte på samma sätt som exempelvis förlagsredaktörer fokuserar på att överblicka stora textmängder. Hoel (2001, s. 29) beskriver å andra sidan även att desto mer rutinerad och erfaren en skribent eller responsgivare är angående de lokala nivåerna, desto mer energi kan på så vis avvaras till de globala nivåerna; detta eftersom arbete kring språkriktighet efter ett tag tenderar att automatiseras, och på så vis inte

längre blir lika energikrävande. Erfarna skribenter och responsgivare tenderar även att kunna växla mellan olika nivåer, alternativt arbeta med dem simultant.

Avvägandet mellan språkriktighet och substans behandlas även av Andersson Varga (2014, s. 181), som i en intervju med en lärare på elprogrammet beskriver hur läraren uteslutande valde att fokusera på språkriktighet i sin bedömning av eleverna, med motivet att läraren upplevde det som känsligt att kritisera elevtexter vars innehåll fokuserade på självupplevda företeelser. Konsekvensen av detta blev att bedömningskommentarer gällande förmåga att lösa uppgiften (såsom textuell funktion, textupbyggnad och genrekunskap) uteblev fullständigt.

Eva ger uttryck för att det kan vara känsligt att bedöma och eventuellt kritisera elevernas texter som när de berättar om något självupplevt. Elevernas lösningar bedöms inte, och därmed blir också den knapphändiga instruktionen relativt betydelselös. Konklusionen blir därför att skrivverksamheten i elklassen inte har som mål att eleverna skall utvecklas som skribenter, utan att de snarare skall hållas sysselsatta med något trevligt och relativt outmanande, som inte riskerar den goda relationen mellan lärare och elever. [...] Eva har tolkat bedömningsuppdraget som svensklärare på elprogrammet som att: "här handlar det om G eller inte... några på VG, väldigt sällan MVG" och att hon huvudsakligen rättar "språkriktigheten hela tiden" (Andersson Varga 2014, s. 181).

4.4 Sammanfattning

Utifrån tidigare forskning går det att konstatera att faktorer såsom *vilka* det är som bedöms, *vem* det är som bedömer dem, *hur* de bedöms och *vad* de bedöms utifrån, spelar en avgörande roll för bedömningen i sig. Både programtillhörighet (och hur undervisningen utifrån denna värderas och iscensätts), interbedömarreliabilitet (där även social och etnisk tillhörighet kan räknas in), samt vad bedömaren väljer att fokusera på vid bedömning, blir på så vis en del av många faktorer som är styrande gällande vilka betyg som eleverna i slutändan tilldelas.

5 Material

Det material som presenteras består av 20 elevuppsatser, samtliga hämtade från nationella provens delprov C (skriftlig framställning) i svenska 1 från vårterminen 2016, insamlade från en mindre gymnasieskola, belägen i en tätort i västra Sverige. Av de 20 elevuppsatserna är hälften producerade av elever på SF och resterande av elever på YF. Avsnitt 5.1 syftar till att beskriva materialet mer ingående, avsnitt 5.2 syftar till att beskriva hur urvalet har gått till, och avsnitt 5.3 sammanfattar material och urval.

5.1 Materialbeskrivning

De prov och de elevuppsatser som använts i undersökningen är skyddade av sekretess då provet, enligt Skolverket (2013, s. 2), klassificeras som tidsbundet. Med detta menas att provet, under angiven provperiod, kommer att återanvändas och på så vis ej får hanteras på sådant sätt att återanvändning kan motverkas, exempelvis genom digitalisering. Då Skolverket (2016b) hänvisar till att provet kommer att återanvändas år 2024 är det därmed inte möjligt att beskriva eller exemplifiera materialet ordagrant. För att ändå kunna ge en bild av vad det granskade materialet omfattar så har uppsatsämnen, innehåll och form semifierats (substansen finns kvar men de ursprungliga ämnesbeskrivningarna har maskerats). Vid provtillfället har eleverna fått välja mellan fyra olika ämnen att skriva om. Samtliga ämnen innefattar tre generella pelare gällande innehåll (*diskussion, presentation och förklaring*), vilka eleverna ska förhålla sig till. Följande fyra ämnen har eleverna kunnat välja mellan:

1. High fidelity
2. Arbetsnarkomani
3. Egocentrism
4. Smarttelefoner under lektionstid

Sammanlagt har sju av undersökningsgruppens elever valt att skriva om ämne 1, sex elever har valt att skriva om ämne 2, sex elever har valt att skriva om ämne 3 och en elev har valt att skriva om ämne 4. Samtliga ämnen ligger på likvärdig nivå rent svårighetsmässigt. Val av ett specifikt ämne för att få ett högre betyg är på så vis inte möjligt, fördelningen av ämnena bör snarare vara baserat på vad eleverna finner intressant.

Ämne	Antal SF	Antal YF
1	5	2
2	2	4
3	3	3
4	0	1

Figur 2. Ämnesfördelning.

Figuren ovan beskriver fördelningen av ämnen utifrån programtillhörighet. Gällande ämne 1 ska eleven diskutera positiva och negativa aspekter av trenden med hi-fi. Eleven ska vidare presentera ett utdrag ur en tidningsartikel om ämnet som eleven kopplar till sin argumentation, och slutligen förklara varför eleven tror att hi-fi blivit så stort. Gällande ämne 2 ska eleven diskutera, argumentera och ta ställning till hur gott eller ont det är att fastna i ett arbetsberoende. Eleven ska vidare presentera ett utdrag ur en populärvetenskaplig artikel om ämnet som eleven kopplar till sin argumentation, och slutligen förklara varför eleven tror att vissa människor blir arbetsnarkomaner. Gällande ämne 3 ska eleven diskutera varför vissa människor tenderar att vara egocentriska. Eleven ska vidare presentera ett utdrag ur en novell om ämnet som eleven kopplar till sin argumentation, och slutligen förklara vad människor kan göra för att motverka egocentrism. Gällande ämne 4 ska eleven diskutera, argumentera och ta ställning till hurvida smarttelefoner under lektionstid är ett gott verktyg för inläring. Eleven ska vidare presentera ett utdrag ur en tidningsartikel om ämnet som eleven kopplar till sin argumentation, och slutligen förklara varför många uppfattar att smarttelefoner under lektionstid är någonting negativt.

5.2 Urval

Urvalet av elevuppsatser från den utvalda skolan har utförts fullständigt slumpmässigt genom ett lotteri, vilket har baserats på två listor över de elever som utfört provet (en lista från varje klass). Av listornas samtliga medverkande har varannan elevuppsats valts ut, vid bortfall i form av icke utförd uppgift har nästkommande elevuppsats istället använts. För att stärka kontrollrättingens trovärdighet (samt minska risken för systematiska avvikelser) har samtliga elevuppsatser blivit avkodade gällande personnamn och programtillhörighet innan både urval och rättning har skett. Avkodningen har skett genom att varje personnamn i listan först har ersatts med de fyra sista siffrorna i personnumret, vidare har varje personnummer blivit tilldelat en slumpmässigt utvald identifikationsbokstav mellan A–T. Identifikationsbokstäverna har främst fungerat som hjälpmedel för navigering mellan uppsatserna, då det är lättare att skapa en översikt med bokstäver än med firsiffriga nummer.

	Namn	Personnummer	Program	ID
1	Hultgren, Karl	19980511–6697	Elprogrammet	–
2	–	6697	–	V
3	–	–	–	V

Figur 3. Avkodningsschema.

Figuren ovan exemplifierar avkodningsprocessen i tre steg, observera att namn, personnummer och programtillhörighet är fiktivt. Utskrivna namn och programtillhörigheter i elevuppsatserna har vidare maskerats och ersatts med respektive identifikationsbokstäver. Genom att använda denna avkodningsmetod har alla elevuppsatser kunnat anonymiseras; på så vis har de inte heller blivit föremål för potentiellt underförstådda avvikelser (såsom förväntningar baserade på

programtillhörighet) vilket Korp (2010, s. 144) beskriver som en styrande tendens hos lärare. I och med att fyra olika uppsatsämnen behandlats så har elevuppsatserna delats upp utifrån ämne, så att ett ämne i taget har kontrollrättats. Inom samtliga ämnen har uppsatser från båda klasserna blandats.

5.3 Sammanfattning

Materialet i denna studie består av 20 elevuppsatser, fördelade över två elevgrupper (en SF-grupp och en YF-grupp) och fyra ämnen (*high fidelity*, *arbetsnarkomani*, *egocentrism* och *smarttelefoner under lektionstid*). Samtliga ämnen bygger på pelarna *diskussion*, *presentation* och *förklaring*, och är svårighetsmässigt likvärdiga. Fem SF-elever och två YF-elever har skrivit om ämne 1, två SF-elever och fyra YF-elever har skrivit om ämne 2, tre SF-elever och fyra YF-elever har skrivit om ämne tre, och noll SF-elever och en YF-elev har skrivit om ämne 4. Alla uppsatser har anonymiserats innan kontrollrättningen, vilket bidrar till att underförstådda avvikelser inte kan framträda och eventuellt påverka kontrollrättningens trovärdighet negativt.

6 Resultat och analys

Detta avsnitt syftar till att presentera, exemplifiera och problematisera studiens resultat. Avsnitt 6.1 presenterar en statistisk överblick för de språkriktighetsbrister och innehållsbrister som har registrerats, avsnitt 6.2 presenterar resultaten i relation till SF respektive YF, avsnitt 6.3 syftar till att analysera två specifika fall där studiens bedömningsresultat skiljer sig markant från ursprungs rättarens resultat, och avsnitt 6.4 syftar till att sammanfatta och utvärdera resultaten.

6.1 Statistisk överblick

Utifrån aspekten språkriktighet är det absolut vanligaste språkriktighetsfelet *fel ord använt* (nummer 9). Denna språkriktighetsbrist är statistiskt överrepresenterat på både SF och YF, sammanlagt har den registrerats 26 gånger på SF respektive 40 gånger på YF. Matrisen nedan ger en visuell överblick över de olika typer av brister som kunnat registreras i elevuppsatserna.

YF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
G	6	3	2	1				3	3		2	1			3	1		25	24	3	C
M		2	6		1		2	3	5			1	2					22	13	1	D
D	7	3		1			1	10	6	1	4		4		2			39	30	3	E
R		3	4				3		7		1	2	3					23	17	4	C
P	5		3		2		5	2	1		1		1		1			21	15	3	D
K	1	1		1				2	4		2				2	2		15	15	2	E
A	6	1	5	1	2	1	1	2	2	2	3		1		2	1		30	21	1	E
S	1	3	2	2	1		6	7	8		3	2	1		1		1	38	29	2	C
Q	9	2	2						2			1			3	1		20	19	2	E
I		1			3				2							1		7	5	2	C
SF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
E	1	3	1	4		2	4	5	7			1	1		2	2		33	20	3	D
J			4	7	2		4	1	2		2	4	1	1	5		1	34	18	1	C
T		1	1	1			1	1	2				1		4	6		18	2	2	A
O	1		2	1			2	3	1		1	3	1		3		2	20	4	1	D
B		5	4	1				1	1			1	1		5		1	20	5	1	C
H		1	1		1	1	5	3	2				1					15	4	2	A
N			2	1			2	3	4			1						13	7	1	A
C	1	1	2	1			1	2										8	5	3	C
F		1	1	2	1			2	7			1			2		1	18	12	1	C
L	3	4				2										1		10	4	3	D

Figur 4. Fördelning av språkriktighetsbrister.

1. Felaktigt användande av subjekt- och objektsform
2. Satsradning
3. Interpunktionsfel
4. Oklar meningsbyggnad
5. Felaktig referensbindning
6. Prepositionsfel
7. Böjningsfel
8. Felstavat ord
9. Fel ord använt
10. Räkneordsfel
11. Talspråk
12. Särskrivning
13. Felaktig sammanskrivning
14. Upprepat ord
15. Uteblivet ord
16. Versal- eller gemenfel
17. Felaktig kursivering
18. Rydén total
19. Ursprungsrättare total
20. Ämne
21. Betyg

Gällande innehållet är den vanligaste innehållsbristen, i likhet med språkriktighetsbristerna, densamma för SF som för YF, nämligen *inkonsekvent styckesindelning* (nummer 10). Sammanlagt har denna innehållsbrist registrerats 6 gånger på SF respektive 10 gånger på YF.

YF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
G									1	3	1	5	3	3	C
M						1		1	1			3	2	1	D
D			1					1	1	3		6	4	3	E
R												0	0	4	C
P												0	1	3	D
K				1		1	1		2	3		8	6	2	E
A					1	1	1	1	2	1	1	8	6	1	E
S								2				2	0	2	C
Q					1	1	1	1	1		1	6	6	2	E
I								1				1	1	2	C
SF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
E											1	1	2	3	D
J				1								1	1	1	C
T								1				1	1	2	A
O						1	1		1			3	2	1	D
B										1		1	0	1	C
H												0	0	2	A
N												0	0	1	A
C									1	4	1	6	1	3	C
F								1		1		2	2	1	C
L									1			1	3	3	D

Figur 5. Fördelning av innehållsbrister.

1. Ämnet berörs inte, alternativt är missuppfattat.
2. Referens till extern text saknas.
3. Egna och andras tankar skiljs inte åt.
4. Källhänvisning saknas.
5. Texten är för kort i omfång.
6. Innehållet är inte fylligt alternativt delvis irrelevant.
7. Referens är inte anpassad till sammanhang.
8. Källhänvisning finns, men är inte infogad i den löpande texten.
9. Inledning och/eller avslutning saknas.
10. Inkonsekvent styckesindelning.
11. Sammanhangssignaler är uteblivna alternativt ensidiga.
12. Rydén total
13. Ursprungsrättare total
14. Ämne
15. Betyg

Även om antalet registrerade språkriktighetsbrister och innehållsbrister skiljer sig mycket åt utifrån programtillhörighet (se vidare avsnitt 6.2), går det ändå att se att SF-eleverna och YF-eleverna i stort sätt gjort samma fel i sina uppsatser. Att någon specifik språkriktighetsbrist eller innehållsbrist skulle kunna kopplas till en specifik programtillhörighet går det därav inte att se.

6.2 Resultat utifrån programtillhörighet

För att mäta relationen mellan språkriktighetsbrister och innehållsbrister utifrån programtillhörighet har varje språkriktighetsbrist per innehållsbrist räknats ut (antal språkriktighetsbrister dividerat med antal innehållsbrister). Om det exempelvis i en elevuppsats går att finna 25 språkriktighetsbrister respektive 6 innehållsbrister betyder detta att eleven har gjort 4,16 språkriktighetsbrister för varje innehållsbrist. Detta sätt att göra talen jämförbara har valts då alternativa sätt (exempelvis genom att räkna antal fel per sida) ej har kunnat säkerhetsställa studiens validitet. Detta grundar sig på att de undersökta texterna inte följer någon egentlig grafisk mall. Exempelvis har 19 elever valt att skriva sin text på en dator, medan enbart en elev har skrivit sin text för hand. Eleverna har därutöver använt sig av olika typsnitt, olika typsnittsstorlekar, olika radavstånd samt styckesindelad olika mycket i sina texter. Detta gör på så vis en kontrollrättning baserad på antal fel per sida omöjlig. Utifrån ursprungs rättarens resultat kan följande siffror redovisas:

	Språkriktighetsbrister	Innehållsbrister	Språkriktighetsbrist per innehållsbrist
SF	81	12	6,75
YF	188	29	6,48
SF+YF	269	41	6,56

Figur 6. Ursprungs rättarens resultat.

Utifrån denna studies resultat kan följande siffror redovisas:

	Språkriktighetsbrister	Innehållsbrister	Språkriktighetsbrist per innehållsbrist
SF	189	16	11,81
YF	240	39	6,15
SF+YF	429	55	7,80

Figur 7. Rydéns resultat.

Sammanlagt har ursprungs rättaren uppmärksammat 269 fall av bristande språkriktighet respektive 41 fall av brister i behandlingen av innehållet i de 20 elevuppsatserna. Denna undersökning har identifierat 429 fall av språkriktighetsbrister respektive 55 fall av innehållsbrister i elevuppsatserna, vilket visar en ökning på 59 % respektive 34 %. Denna relativt stora ökning är föga förvånande då även tidigare studier (Skolinspektionen 2012; Skolverket 2009; Östlund–Stjärnegårdh 2002), likt ovan nämnt i avsnitt 4.2, visar på likvärdiga

resultat vid externa kontrollrättningar. Utifrån siffrorna ovan går det även att se hur denna studie har registrerat mer än dubbelt så många språkriktighetsbrister på SF som ursprungs rättaren har registrerat. I övrigt är skillnaden mellan antal språkriktighetsbrister och antal innehållsbrister på SF och YF marginell. Utifrån ursprungs rättarens resultat gör både SF-eleverna och YF-eleverna i snitt sex språkriktighetsfel för varje innehållsfel. Utifrån denna studie ligger YF-eleverna på likvärdig nivå, medan SF-eleverna i snitt gör 11 språkriktighetsfel för varje innehållsfel. Det går på så vis att se att det inte existerar några nämnvärda skillnader mellan SF och YF gällande relationen mellan språkriktighetsbrister och innehållsbrister, varken utifrån ursprungs rättarens resultat eller utifrån resultatet av denna studie.

En potentiell anledning till att SF, utifrån denna studies resultat, gjort så pass många fler språkriktighetsfel per innehållsfel än YF, skulle kunna ligga i det faktum att SF generellt har skrivit längre texter än YF (även om eleverna, likt ovan nämnt, formaterat sina texter olika, går det likväl att se att SF-elevernas texter är något längre). På SF har åtta elever skrivit 1 sida eller mer, medan två elever har skrivit $\frac{3}{4}$ sida. På YF har fem elever skrivit 1 sida eller mer, två elever har skrivit $\frac{3}{4}$ sida, och tre elever har skrivit $\frac{1}{2}$ sida. Följden av att ju längre någon skriver, desto fler språkriktighetsbrister kommer det att bli totalt (medan innehållsbristerna kommer att bli färre, eftersom rättaren har större chans att få med viktiga faktorer i en längre text). Långa uppsatser får på så vis "automatiskt" färre innehållsfel och fler språkfel. Om en elev exempelvis visar sig ha i genomsnitt fem språkriktighetsbrister per sida, och skriver fem sidor, ger det 25 språkriktighetsbrister. Om samma text hade varit dubbelt så lång hade det blivit 50 språkriktighetsbrister. Antalet innehållsbrister hade däremot inte ökat eftersom de gäller sådant som saknas i texten, och det kommer inte att saknas mer för att eleven skriver mer. Det enda undantaget från detta skulle kunna vara om rättaren anmärkte på inslag som är irrelevanta, vilka också naturligtvis riskerar att öka om texten blev längre.

En annan potentiell förklaringsmodell skulle kunna vara att SF-elevernas lärare i huvudsak fokuserat på innehåll i sin undervisning. Exempelvis kanske läraren förutsätter att SF-eleverna redan behärskar språkriktighet (och därav väljer att främst undervisa om vikten av gott innehåll). Detta kan jämföras med tidigare forskning (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016), vilken beskriver att YF-eleverna tenderar att få en undervisning som är mindre kognitivt krävande på grund av förutfattade meningar om deras prestationsförmågor. I detta fall blir situationen omvänd, om istället SF-eleverna fått undermålig undervisning gällande språkriktighet baserat på lärarens redan fastslagna uppfattning av elevgruppen. Den underliggande principen blir dock densamma, att läraren eventuellt producerar ett undervisningsinnehåll utifrån vad den tror om eleverna, och inte ett så omfattande som möjligt.

För att testa resultatet ytterligare har även elevernas betyg granskats. De betyg som eleverna fått på sina uppsatser har ställts i relation till de slutbetyg som eleverna har fått i kursen svenska 1; detta för att få en bild över huruvida förberedande undervisning kring de nationella proven kan ha påverkat elevernas resultat. På SF har fem elever fått samma betyg på uppsatsen som i kursens slutbetyg, fyra elever har fått ett högre betyg på uppsatsen än i kursens slutbetyg och en elev har fått lägre betyg på uppsatsen än i kursens slutbetyg.

Elev	Uppsatsbetyg	Slutbetyg i svenska 1
E	D	D
J	C	C
T	A	B
O	D	E
B	C	C
H	A	A
N	A	A
C	C	D
F	C	B
L	D	E

Figur 8. Betyg på SF.

På YF har fem elever fått samma betyg på uppsatsen som i kursens slutbetyg, en elev har fått ett högre betyg på uppsatsen än i kursens slutbetyg och fyra elever har fått ett lägre betyg på uppsatsen än i kursens slutbetyg.

Elev	Uppsatsbetyg	Slutbetyg i svenska 1
G	C	C
M	D	C
D	E	D
R	C	D
P	D	C
K	E	E
A	E	E
S	C	B
Q	E	E
I	C	C

Figur 9. Betyg på YF.

Resultatet av detta visar att majoriteten av eleverna har fått samma betyg på uppsatsen som de fått i slutbetyg, vilket kan tyda på att den bedömning som genomförts är relativt rättvisande. Dock har SF generellt fått högre betyg på sina uppsatser än vad de fått i slutbetyg, medan YF har fått lägre betyg på sina uppsatser än vad de fått i slutbetyg. Detta kan i sig tyda på att SF har fått den förberedande undervisning som krävs inför de nationella proven, medan YF inte har fått det, vilket även överensstämmer med tidigare forskning (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016). Emellertid har majoriteten av eleverna fått likvärdiga betyg på både uppsats och i kurs, vilket gör att det inte går att dra några konkreta slutsatser utifrån detta.

6.3 Utmärkande fall

Två specifika elevuppsatser i denna undersökning har utmärkt sig extraordinärt gällande bedömarvariation (den ena gällande språkriktighet och den andra gällande innehåll, båda från SF), då skillnaden mellan denna studies bedömningsresultat och ursprungs rättarens bedömningsresultat skiljer sig markant åt båda håll.

6.3.1 Språkriktighet

Angående språkriktighet har elevuppsats *B* utmärkt sig, då antalet brister som ursprungsrättaren angivet är betydligt färre än vad denna studie visar. Ursprungsrättaren har uppmärksammat 5 språkriktighetsbrister medan denna studie har registrerat 20 språkriktighetsbrister. De språkriktighetsbrister som ursprungsrättaren uppmärksammat består av *interpunktionsfel* (vilket har registrerats på två ställen), *satsradning*, *fel ord använt* samt *kursiveringsfel*. Följande typer av språkriktighetsbrister har denna studie kunnat registrera:

Typ av språkriktighetsbrist	Antal
Satsradning	5
Interpunktionsfel	4
Tvetydig meningsbyggnad	1
Felstavat ord	1
Fel ord använt	1
Särskrivning	1
Felaktig sammanskrivning	1
Uteblivet ord	5
Felaktig kursivering	1

Figur 10. Språkriktighetsbrister i elevuppsats B.

En möjlig förklaring till att det vid en kontrollrättning går att registrera så pass många fler språkriktighetsbrister i denna uppsats (i jämförelse med hur många språkriktighetsbrister som ursprungsrättaren har registrerat), kan vara att mer tid per elevuppsats har kunnat ägnats. I jämförelse med hur mycket tid som lärare under normala omständigheter kan ägna åt rättning av nationella prov, så har denna studie kunnat ägna mycket mera tid. Sammanlagt har två arbetsveckor ägnats åt kontrollrättningen av samtliga 20 elevuppsatser, i snitt har varje elevuppsats behandlats under ungefär fyra timmar. Vidare kan det faktum att denna undersökning systematiskt har behandlat varje text flera gånger också vara en möjlig förklaring; det är emedan alla potentiella brister (både gällande rättningsprocessen i sig och de språkriktighetsbrister respektive innehållsbrister som elevuppsatserna innehåller) utförligt har kunnat registrerats och dokumenteras; denna förutsättning för större noggrannhet i kontrollrättningen i kombination med Skolverkets (2009, s. 11) förklaringsmodell, att externa

kontrollrättare vid studier tenderar att bedöma materialet hårdare än ursprungs rättaren för att upprätthålla vetenskaplig kvalitet, ger en god förklaring till skillnaderna i bedömningen.

6.3.2 Innehåll

Angående innehåll så har elev uppsats *L* utmärkt sig, då det är den enda uppsats i studien där ursprungs rättaren funnit fler brister i texten än vad denna studie har funnit. Ursprungs rättaren har registrerat 3 innehållsbrister medan denna studie har registrerat 1 innehållsbrist. Ursprungs rättaren har markerat att *innehållet inte är fylligt alternativt delvis irrelevant, att referens inte är anpassad till sammanhang, samt att sammanhangssignaler är uteblivna alternativt ensidiga*. Vid kontrollrättningen har dessa antagna brister inte setts som något värt att kritisera; däremot har denna studie uppmärksammat att *avslutning saknas*, vilket ursprungs rättaren inte har ansett. I detta specifika fall skulle en potentiell förklaring till skillnaden i resultatet kunna ligga i att ursprungs rättaren eventuellt även baserat sin bedömning på vad eleven tidigare presterat. Exempelvis skulle ursprungs rättaren kunna mena att elevens avslutning är god i relation till vad eleven brukar prestera gällande detta. Likaså kanske ursprungs rättaren varit extra hård med avseende på innehållets relevans, referenshantering och att sammanhangssignaler bör vara mångsidiga, då eleven i fråga eventuellt kanske brukar slarva med detta⁵.

6.4 Sammanfattning

Det mest primära resultatet i denna studie är att det inte går att hitta några nämnvärda skillnader mellan SF och YF. Utifrån de siffror som presenteras ovan går det att konstatera att i dessa specifika klasser inte går att hitta några tecken på att det förekommer någon skillnad i relationen mellan språkfel och innehållsfel, vare sig utifrån denna studies resultat, ursprungs rättarens resultat, eller mellan SF och YF. Resultatet av denna studie styrker på så vis inte hypotesen om att lärare bedömer elevtexter utifrån olika kriterier och aspekter, beroende på vilket program eleverna går på. Tidigare forskning (Skolinspektionen 2012; Skolverket 2009; Östlund–Stjärnegårdh 2002) visar att olika lärare bedriver sin rättning på grundval av olika implicita och explicita aspekter, dock går det inte utifrån denna studie att styrka att programtillhörighet i sig är en avgörande faktor vid bedömning av nationella prov; detta i och med att relationen mellan språkriktighetsbrister och innehållsbrister, likt ovan demonstrerat, är marginell. Att ett skillnadsgörande mellan SF och YF, likt det tidigare forskning (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016) beskrivit, även skulle sträcka sig till bedömning går på så vis inte att se.

Det framgår även av siffrorna att SF-eleverna varit något sämre på språkriktighet; detta går både att se i ursprungs rättarens resultat, men främst i det faktum att de fel som hittats i SF-elevernas uppsatser ökar i betydligt större grad vid en kontrollrättning. Att SF-eleverna skriver

⁵ Med tanke på att ursprungs rättaren inte har intervjuats, ska det dock framhållas att dessa förklaringsmodeller endast ska ses som exempel på möjliga sådana.

generellt längre texter än YF-eleverna skulle kunna ses som en förklaring till detta. Det går i likhet med tidigare forskning (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016) att se tendenser som pekar på att YF-eleverna inte blivit lika bra förberedda inför de nationella proven, vilket manifesterar sig i deras betyg. Dessa tendenser är dock alldeles för marginella för att det ska vara möjligt att kunna dra slutsatser utifrån dem. Vad som även framgår är att SF och YF i det stora hela gör ungefär samma typer av språkriktighetsfel och innehållsfel. Att något specifikt fel har en större tendens att framträda på ett specifikt program går det på så vis heller inte att se.

7 Diskussion

De resultat som denna studie visar går att diskutera utifrån flera olika perspektiv, i och med att studiens hypotes inte går att styrka. Även om tidigare forskning pekar på att YF-elever marginaliseras och i huvudsak bedöms utifrån språkriktighet så går det utifrån denna studie inte att styrka att detta fenomen även sträcker sig till bedömning av nationella skrivprov. En förklaring till detta skulle kunna vara att underlaget är relativt litet, och att slumpen på så vis givit klasser där YF-eleverna är generellt bättre på språkriktighet och SF-eleverna något sämre.

Likt ovan nämnt, i avsnitt 6.3, så brister interbedömarreliabiliteten, vilket skulle kunna förklara varför dubbelt så många språkriktighetsbrister per innehållsbrist har registrerats i denna undersökning (i relation till vad ursprungs rättaren har registrerat). En annan aspekt av interbedömarreliabiliteten är att läraren som rättat SF-elevernas uppsatser kanske helt enkelt har en annan syn på vad man kan (eller får) skriva i vårdad svenska. Detta skulle kunna förklara det faktum att så pass många fler språkriktighetsbrister har kunnat registreras i SF-elevernas uppsatser än i YF-elevernas uppsatser. I detta fall kan även textlängden spela en avgörande roll angående mängden språkfel; detta i och med följden av att desto längre någon skriver, desto fler språkriktighetsbrister kommer det att bli totalt. Då SF-elevernas texter, likt ovan beskrivet i avsnitt 6.2, är generellt längre än YF-elevernas texter blir denna förklaringsmodell på så vis fullt möjlig. Utifrån granskningen av elevernas betyg som uppmärksammas i avsnitt 6.2 går det att spåra vissa tendenser att ett skillnadsgörande mellan SF och YF finns (i och med att SF generellt fått högre betyg på sina uppsatser än vad de fått i slutbetyg, medan YF har fått lägre betyg på sina uppsatser än vad de fått i slutbetyg). Dessa tendenser hade dock behövts sättas i en större kontext (exempelvis genom en större och mer mångfacetterad undersökning, där även andra aspekter gällande betyg vägs in) för att en slutsatsdragning ska vara möjlig.

Avslutningsvis går det att konstatera att bedömning av nationella skrivprov är en komplex process där många variabler styr vilken typ av bedömning och vilka betyg som eleverna i slutändan blir tilldelade. Att specifikt programtillhörighet styr vid bedömning av nationella skrivprov inom svenskämnet kräver dock mer utförliga data för att kunna bekräftas eller avfärdas.

7.1 Vidare forskning

Då studien är så pass begränsad som den i nuläget är, skulle utvidgad vidare forskning inom ämnesområdet kunna vara av intresse för att skapa en mer generell bild av ämnet som arbetet presenterar. Då resultatet av denna studie inte överensstämmer med hypotesen, vilken bygger på vad tidigare forskning kommit fram till, skulle en större studie på så vis kunna antingen bekräfta eller utesluta de resultat som denna studie visar. Exempelvis skulle studien kunna utvidgas till att behandla flera olika klasser inom en skola (både inom SF och YF), alternativt fokusera på flera olika skolor inom landet för att undersöka om nationella data skulle te sig annorlunda. Mer specifikt skulle det även, likt ovan nämnt, kunna vara av intresse att undersöka

betygens betydelse mer ingående; detta i och med att denna undersökning visar att det finns tendenser som pekar på att undervisningen på YF inte är lika förberedande inför de nationella proven som den är på SF (vilket framgår i elevernas betyg). I nuläget behandlas enbart de betyg som eleverna fått av ursprungs rättaren på uppsatsen, samt slutbetygen de fått i svenska 1. Som ett komplement skulle exempelvis en extern kontrollrättare även kunna betygsätta elevuppsatserna, för att ge ytterligare ett perspektiv på detta. Även kompletterande intervjuer med ursprungsrättaren för att eventuellt få en bild av hur denne tänker kring bedömning, och kring vad tidigare forskning (Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016) kommit fram till, skulle kunna vara av intresse.

Referenser

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-01-29 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37061/1/gupea_2077_37061_1.pdf
- Borgström, E. & Ledin, P. (2014). *Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov*. Ur språk & stil NF 24, 2014 (133–165). Hämtad 2017-01-16 från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:782942/FULLTEXT01.pdf>
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, T. G. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, T.G. (1991). *Bra och dåliga texter*. I: Språkbruk 1991:3. S. 5–16. Hämtad 2017-01-25 från http://www.sprakbruk.fi/media/sprakbruk_1991.3_artikel_2.pdf
- Hultman, T.G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Korp, H. (2010). Nationella prov och likvärdig betygsättning i gymnasiet. I F. Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?": *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-01-19 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/45568/1/gupea_2077_45568_1.pdf
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Lärarutbildningen. Hämtad 2017-02-14 från https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Skolinspektionen. (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2017-02-21 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/omrattning/2012/omrattning-2012.pdf>
- Skolverket. (2009). *Bedömningsöverensstämmelse – ämnet Svenska*. Uppsala Universitet: Regeringsuppdrag 2009-04-14. Hämtad 2017-02-21 från http://www.skolverket.se/omskolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Fbilaga%2Fblob%2Fpdf151.pdf%3Fk%3D151
- Skolverket. (2011). *Språket på väg – Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7–9*. Hämtad 2017-03-01 från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.165959!/Spraket_pa_vag_2_webb.pdf

- Skolverket. (2013). *Skolverkets föreskrifter om hantering och genomförande av nationella prov*. Hämtad 2017-02-07 från http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Fpdf%2Fblob%2Fpdf1668.pdf%3Fk%3D1668
- Skolverket. (2016a) *Exempeluppgift 1 – Delprov C*. Hämtad 2017-02-17 från http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/529/c_529432-1_3-k_kp1-del-c-uppgift-1.pdf
- Skolverket. (2016b). *Sekretess och återanvändning av proven*. Hämtad 2017-02-07 från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/sekretess#>
- Språkrådet. (2014). *Myndigheternas skivregler*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB/Fritzes.
- Tyrefors Hinnerich, B. & Vlachos, J. (2012). Systematiska skillnader mellan interna och externa bedömningar av nationella prov. I: Resultatbilaga till *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*, Skolinspektionen, ss. 63–122.
- Östlund–Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57. 226 pp. Uppsala. ISBN 91-506-1555-6. Hämtad 2017-01-16 från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:161558/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1. Exempel på bedömningsmatrix

Aspekter	F	E	C	A		
Innehåll och kritisk läsning Aktiviteter Innehållslig komplexitet Bearbetning av textunderlag Källhantering		Eleven uttrycker sin åsikt om dagens konsumtion och framför något argument. Eleven presenterar något från Lindmans artikel. I sin text skiljer eleven på egna och andras tankar. Källhänvisningar finns om än inte helt fullständiga.	Eleven tar ställning och argumentationen är fyllig och fungerande. Det som eleven presenterar från Lindmans artikel är rättvisande och väl valt. Källhänvisningen är infogad i texten.	Argumentationen är nyanserad <i>eller</i> ger nya, relevanta perspektiv på ämnet eller i förhållande till artikeln av Lindman. Argumentationen blir därmed som helhet effektiv.		
Disposition och sammanhang Textbindning Inledning, avslutning Styckeindelning, styckemarkering Omfång		Texten är sammanhängande och begriplig, t.ex. genom referensbindning och enkla sammanhangssignaler. Omfånget är till viss del anpassat till situationen, dvs. texten är inte alltför kort.	Texten är tydligt strukturerad genom minst två av följande kännetecken: – varierade sammanhangssignaler – inledning och avslutning – rimlig styckeindelning som är konsekvent markerad.	Texten är väl disponerad genom följande kännetecken: – god balans mellan olika delar – effektiv inledning och avslutning – rimlig styckeindelning som är korrekt markerad.		
Språk och stil Skriftspråksnormer Variation Välformulerat språk Situationsanpassning		Eleven följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet, t.ex. i fråga om meningsbyggnad, stavning och skiljetecken.	Språket är varierat och delvis välformulerat. Stilen är anpassad till syftet, t.ex. genom tydliga åsiktsuttryck, retoriska frågor eller andra retoriska stilmedel.	Språket är välformulerat, även om någon mindre lyckad formulering kan förekomma. Stilen är väl anpassad till syftet, t.ex. genom variation av meningstyper eller slagkraftiga och uttrycksfulla formuleringar.		
Helhetsbedömning Kommunikativ kvalitet – anpassning till syfte, mottagare och situation Självbärande text		Textens innehåll och form är till viss del anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Texten fungerar efter viss bearbetning som ett självbärande debattinlägg på webbplatsen.	Textens innehåll och form är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Texten är självbärande, t.ex. genom ett mottagaranpassat innehåll och språk. Den fungerar som ett inlägg på webbplatsen.	Textens innehåll och form är väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Texten fungerar väl som ett inlägg på webbplatsen.		
Delprovsbetyg	F	E	D	C	B	A