



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Bara till viss del anpassad”

En undersökning av bedömningsanvisningarna till de nationella skrivproven i gymnasieskolans svenskämne



Ellinor Eriksson
Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2018
Handledare: Per Holmberg
Examinator: Maia Andréasson
Kod: VT18-1150-004-LGSV2A

Key words: national test, Swedish, upper secondary school, assessment, writing, appraisal
Nyckelord: nationella provet, svenska, gymnasieskolan, bedömning, skrivförmåga, appraisal

Abstract

The national exams in Swedish are carried out every year. The tests are accompanied by assessment materials which aim to support and guide the teachers on how to assess the student texts. The aim of both the test and the assessment materials is to work for a fair assessment for all pupils.

The purpose of this study is to analyse the comments used in the assessment materials when assessing authentic student texts in relation to the national exam in writing. The main method used for the analysis is appraisal, which focuses on how valuations are presented through language. The method has been complemented by an analysis of whether the statement focuses on the flaws or quality of the text.

The results show that the comments for E-graded texts focus more on the flaws and shortcomings of the text than those for the C- and A-graded texts. This is true both for the general comments about the text and where the assessor refers to the author of the text by use of the noun 'the pupil'. The results also show, however, that a comparable assessment, in different comments, can be described without focusing on the flaws, thus proving that also an E-graded text can be described by focusing on the quality of the text. It is also made visible that the comments for E-graded texts mainly focus on the clearness of the disposition and relevance of the content, whereas the higher grades, C and A, are commented upon with a focus on the impact of the text and how developed the reasoning is.

Considering the influence that the national exams and their relating assessment materials have on the notion of assessment in the subject of Swedish, it is vital that the assessment materials fit their objective: to foster a fair assessment for all pupils. If not, the assessment materials might only be able to be considered partly adapted to its purpose.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	1
1.2	Disposition	1
2	Bakgrund och tidigare forskning	2
3	Metod och material	4
3.1	Teori och metod	4
3.2	Material	10
4	Resultat	12
4.1	Semantiska dimensioner	13
4.2	Relationen mellan olika kvalitetsnivåer	15
4.2.1	Texten som tillräcklig eller bristfällig	15
4.2.2	Texten som tillräcklig eller bristfällig inom appraisal-kategorierna	16
4.2.3	Texten som tillräcklig eller bristfällig inom negativ appraisal	18
4.2.4	Spridning	20
4.3	Elevlösningarnas skribenter	21
5	Sammanfattande diskussion	24
6	Referenslista	27
7	Bilagor	29

1 Inledning

”All bedömning sker utifrån det röda häftet *Bedömningsanvisningar*” (Uppsala universitet, 2015c, s.4). Så inleds ett av nationella provens allmänna information om bedömning och betygssättning. Varje år genomförs nationella skrivprov på samtliga gymnasieskolor i Sverige. Tillsammans med provmaterialet skickas ett bedömningsmaterial ut till alla berörda lärare. I linje med citatet ovan så är detta bedömningsmaterial tänkt att användas som stöd för läraren när denna bedömer elevtexterna. Det innebär att bedömningsmaterialet till det nationella provet är det enda bedömningsstöd som är gemensamt för alla svensklärare, eftersom de även under lärarutbildningen, beroende på lärosäte, kan ha fått olika undervisning om bedömning. Det kan därför rimligen påstås att detta material kommer påverka hur lärare tänker kring elevtexter och bedömning.

I svensk skola och samhällsdebatt finns ett fokus på likvärdig och rättvis bedömning. Detta kan ställas i relation till att det finns ett relativt stort tolkningsutrymme i arbetet med bedömning och betygssättning, i och med de öppna formuleringarna i styrdokumentet (Skolverket, 2018a). Att bedömning av just nationella provet är en mycket diskuterad fråga framkommer i en forskningsöversikt över forskning om nationella provet i svenska för gymnasieskolan, i vilken det visar sig att 16 av 21 publikationer om provet berör bedömning (Eriksson & Markendahl, 2017).

Tillsammans med det faktum att kunskapskraven är skrivna i positiva ordalag, alltså att det handlar om vad texten har, inte vad den saknar, väckte detta mitt intresse för vilken bild av bedömning och elevtexter som framträder i bedömningsmaterialet till det nationella skrivprovet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att bidra med ny kunskap om vilken bild av bedömning och elevtexter som framträder i kommentarerna till de bedömda elevlösningarna i bedömningsmaterialet till gymnasieskolans nationella skrivprov i svenskämnet. Detta görs utifrån följande frågeställningar:

1. Hur uttrycker bedömningskommentarerna semantiska dimensioner?
2. Hur konstruerar kommentarerna relationen mellan olika kvalitetsnivåer?
3. Hur refererar kommentarerna till elevlösningarnas skribenter?

1.2 Disposition

Examensarbetet inleds med en bakgrund till nationella provet samt relevant tidigare forskning i avsnitt 2. Teori, metod och material presenteras sedan i avsnitt 3, följt av undersökningens resultat utifrån forskningsfrågorna i avsnitt 4. Därefter följer en sammanfattande diskussion i avsnitt 5.

2 Bakgrund och tidigare forskning

Nationella proven har som syfte att ”[...] stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning” (Skolverket, 2018b). Varje år genomförs proven på samtliga gymnasieskolor i Sverige. Proven i ämnet svenska genomförs i kurserna Svenska 1 och Svenska 3 och nytt från 2018 är att proven endast är obligatoriska i avslutande kurs (Skolverket, 2018c). Detta innebär att varje enskild skola beslutar om huruvida eleverna genomför nationella provet i båda kurserna, eller om de endast genomför provet i den avslutande kursen (vilken beroende på program är Svenska 1 eller Svenska 3).

Förmodligen till största del på grund av att det fortfarande råder sekretess på de flesta proven (eftersom delar eller hela prov återanvänds) så har ytterst lite forskning skett på de nya nationella proven från den nuvarande läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011). En av få som undersökt nationella provet i svenska från nya läroplanen är Palmér (2013). Hon undersöker skrivprovet utifrån Ivaničs diskurser (2004) och gör en jämförelse mellan prov från den tidigare läroplanen, Lpf94 (Skolverket, 1994), och den nuvarande. Hon kommer fram till att processdiskursen är mest förekommande inom proven både från Lpf94 och Lgy11, samt att genrediskursen fått mer utrymme i Lgy11. Hon undersöker även vilket genrebegrepp som proven byggs på och kommer fram till att både proven från Lpf94 och Lgy11 bygger på ett retoriskt genrebegrepp där kommunikationssituationen betonas och genre betecknas av till exempel ”debattartikel”. Dock har uppgifterna i provet i Svenska 3 (Lgy11) endast en fastslagen genre och det är den vetenskapliga texttypen PM. Palmér (2013) menar att provgruppen omedvetet kan styras av både genreuppfattning och diskurser. Det bör tilläggas att Palmér själv är nuvarande projektledare för gymnasieskolans nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (Uppsala universitet, 2018).

Som nämnts i inledningen så har det genomförts en del forskning om bedömning i samband med det nationella provet. I sin avhandling presenterar Östlund-Stjärnegårdh (2002) fem huvudpunkter som lärare fokuserar på när de bedömer elevtexter från nationella proven. Dessa är textbindning/röd tråd, relevant innehåll, språk och stil, användning av egna och andras tankar samt källhantering.

Det har i tidigare forskning även gjorts undersökningar av interbedömarreliabiliteten när det kommer till bedömning av svenskämnets nationella skrivprov. Bland annat undersöker Hinnerich och Vlachos (2016) skillnader mellan interbedömarreliabiliteten på fristående och kommunala skolor. De kommer fram till att elever på fristående skolor oftare får högre betyg av ordinarie lärare än av extern bedömare än vad elever på kommunala skolor får. Gustafsson och Erickson (2013) riktar en kritisk blick mot uppgifter om låg interbedömarreliabilitet. De granskar en rapport av Skolinspektionen, enligt vilken det råder mycket låg interbedömarreliabilitet mellan svensklärares bedömning och externa bedömare. Gustafsson och Erickson menar att rapporten inte är pålitlig och påpekar vidare att sådana medieuppmärksammade undersökningar ofta har en negativ effekt på läraryrkets status.

Det finns även forskning, såväl svensk som internationell, som undersöker bedömningskommentarer som är riktade från läraren till eleven i form av feedback. Gibbs och Simpson (2004) undersöker bland annat detta och framhäver vikten av att feedback fokuserar på själva produkten, inte på eleven som person. Det framkommer att eleverna ofta påverkas negativt av feedback som de upplever riktar sig till dem som person, alltså deras egna förmågor och egenskaper, istället för att fokusera på texten eller presentationen i fråga. Forskarna menar även att elever lär sig bättre av att få feedback som fokuserar på produkten, eftersom det fokuserar dem på vad de kan göra och förbättra istället för att förmedla en värdering av dem själva som individer. Gibbs och Simpson tar även stöd i Wootton (2002 i Gibbs & Simpson, 2004, s. 18) som menar att särskilt elever som ligger på de lägre

betygsstegen riskerar att påverkas negativt av feedback som fokuserar på brister och hon ifrågasätter om utbildningssystemet i själva verket verkligen fungerar för att uppmuntra elevers lärande, eller om det i huvudsak fungerar för att mäta elevers misslyckanden.

Även Parmenius Swärd (2008) framför i sin avhandling att ett bristfokus vid bedömning och återkoppling av elevtexter påverkar elevers självbild om skrivande negativt. Hon citerar även Mead (1976 i Parmenius Swärd 2008, s.158) som påpekar att människor ser sig själva så som andra ser dem. Det innebär i förlängningen att människors handlande påverkas av andra människors attityder.

Det har i svensk forskning redan genomförts studier inom samma teoretiska fält som föreliggande undersökning (systemisk-funktionell lingvistik, se avsnitt 3.1). Till skillnad från dessa studier (se till exempel Holmberg, 2017; Sellgren, 2011; af Geijerstam, 2006; Nygård Larsson, 2001) är det däremot inte elevtexten (eller situationen runt textproduktionen) som jag är intresserad av att undersöka, utan bedömningen, och då inte heller interbedömarreliabiliteten eller bedömningens validitet, utan det språk som används när elevtexten och bedömningen kommenteras. Genom att analysera kommentarerna till de bedömda elevlösningarna i nationella skrivprovets bedömningsanvisningar vill jag undersöka vad det säger om nationella provgruppens syn på elevtexter och bedömning. Jag åtar mig därmed en uppgift som ingen gjort innan, delvis på grund av att jag undersöker de nya proven från läroplanen Lgy11, något som endast ett fåtal forskare gjort, men framförallt för att jag undersöker själva bedömningsanvisningarna, vilket jag inte kan finna att någon gjort. Likt Landqvist (2017), som undersöker maktutövning i ämnesplanerna för svenska i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, riktar jag alltså fokus mot själva styrdokumentet.

På grundval av provens syfte att verka för att stödja rättvis och likvärdig bedömning och det faktum att bedömning av proven uttalat ska ske utifrån de medföljande bedömningsanvisningarna anser jag alltså att jag rimligen kan påstå att dessa anvisningar påverkar lärare i deras bedömning. Martin och White (2005), vars metod den här undersökningen bygger på, påpekar att talaren genom sitt språkbruk förmedlar både ställningstaganden och värderingar och att detta i sin tur positionerar åhöraren i samma riktning (s. 1). I relation till detta innebär det alltså att den syn på bedömning och elevtexter som framkommer i bedömningsanvisningarna kommer påverka svensklärares egen syn på bedömning och elevtexter (mer om detta i diskussionen i avsnitt 5).

3 Metod och material

I det här avsnittet presenteras och förklaras undersökningens bakomliggande teori och metod samt det material som ligger till grund för analysen.

3.1 Teori och metod

Undersökningen bygger på *systemisk-funktionell lingvistik* (SFL) och mer specifikt på teorin om *appraisal* (Martin & White, 2005). SFL utvecklades först av Michael Halliday som en språk teori med fokus på språkets betydelseskapande. Teorin utgår från att betydelse skapas samtidigt i tre så kallade metafunktioner, nämligen den *textuella*, *ideationella* och *interpersonella*. Enkelt beskrivet behandlar den *textuella* metafunktionen texters informationsflöde, den *ideationella* vad som händer och vem som gör något, och den *interpersonella* hur människor interagerar och vilka känslor de förmedlar genom såväl text som tal (Martin & White, 2005, s. 7). Appraisal är en semantisk teori inom den interpersonella metafunktionen, vars ramverk möjliggör analys av hur språkbruk och ordval i texter och muntliga uttalanden uttrycker värderingar av olika slag (White, 2015).

Holmberg (2017) poängterar även att SFL undersöker betydelseskapande över flera skikt, däribland semantik och kontext, och att dessa skikt är beroende av varandra. Likt Holmbergs undersökning av elevers skrivande ligger fokus i föreliggande undersökning på just dessa två skikt inom SFL. Teorin bygger även på att skikten påverkar varandra ömsesidigt, vilket innebär att samtidigt som kontexten påverkar de formuleringar som används, så påverkar även formuleringarna kontexten. I föreliggande arbete avses med *kontext* den situationskontext som texten som helhet befinner sig i, vilken bland annat innefattar textens samhälleliga syfte och tänkta målgrupp.

Den här undersökningen hämtar sin metod utifrån en del av appraisal, som framförallt behandlar betydelseskapande utifrån det semantiska skiktet, och uppmärksammar inte systematiskt hur värderingar också uttrycks genom olika lexikogrammatiska val (Martin & White, 2005, s. 10). Ett skäl till detta är svårigheten i att analysera värderingar enbart på samma lexikogrammatiska nivå. En värdering kan nämligen uttryckas såväl i valet av ett enskilt ord eller fras, som i en hel sats, eller i en hel grafisk mening med flera satser. Det blir därmed här mer relevant att undersöka semantiken än grammatiken.

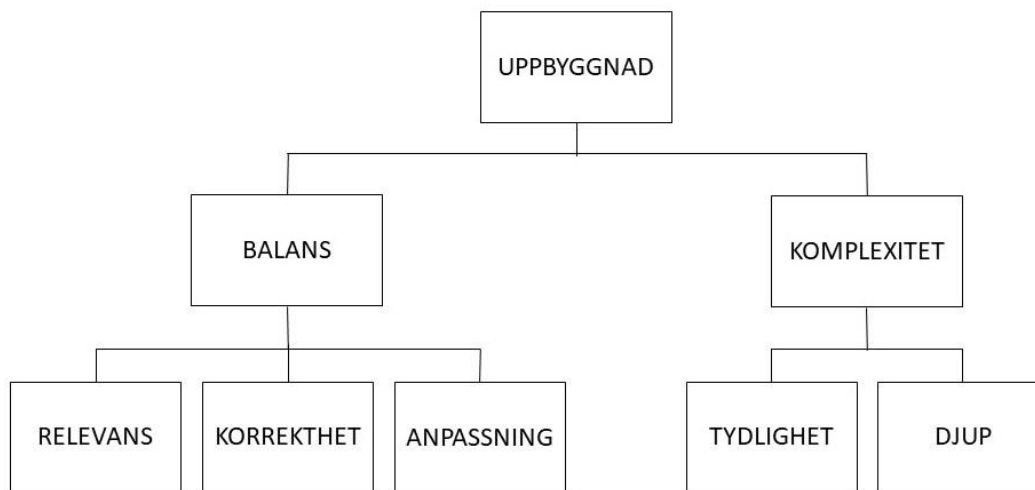
Det ska noteras att appraisal utvecklats för undersökning av texter på engelska, men den har även använts i samband med undersökningar av texter på andra språk (White, 2015, s. 1), däribland svenska (se till exempel Wiksten Folkeryd, 2006), och den passar väl in i analysarbetet med att bryta ner texter för att upptäcka mönster av de värderingar som framträder.

En central del av appraisal behandlar attityd (*attitude*), vilket delas in i bland annat underkategorin uppskattning (*appreciation*)¹. Uppskattning i sin tur delas upp i reaktion (*reaction*), vidare indelad i intryck och kvalité, uppbyggnad (*composition*), vidare indelad i balans och komplexitet, samt evaluering (*valuation*) (egen översättning). Den här undersökningen utgår från just kategorin uppskattning, och några av dess underkategorier. Anledningen till att analysen utgår från kategorin uppskattning är att denna lämpar sig väl i sammanhanget, eftersom den är utarbetad för kategorisering av värderande påståenden om ting, däribland texter (Martin & White, 2005, s. 56).

I den här undersökningen används en av de tre underkategorierna inom uppskattning, närmare bestämt UPPBYGGNAD, och dess två underkategorier: BALANS och KOMPLEXITET. Jag

¹ De andra två underkategorierna inom attityd är affekt (*affect*) och bedömning (*judgement*).

har valt att exkludera kategorierna reaktion och evaluering, eftersom jag gjort bedömningen att alla påståenden, med några få undantag, passar väl in i UPPBYGGNAD. Det finns några gränsfall, vilka förklaras vidare längre ner i metodavsnittet. För att kunna analysera mitt material har jag själv vidareutvecklat underkategorier inom BALANS och KOMPLEXITET. BALANS har delats in i *RELEVANS*, *KORREKTHET* samt *ANPASSNING* och KOMPLEXITET i *TYDLIGHET* och *DJUP* (se figur 1). De semantiska dimensioner som undersöks i fråga 1 utgörs av dessa fem underkategorier.



Figur 1 Kategorier för analys.

UPPBYGGNAD som kategori behandlar allt inom den textuella organisationen av den analyserade texten (Martin & White, 2005, s. 57). Inom den textuella organisationen rymmer underkategorin BALANS alla värderande påståenden som behandlar förväntade normer, såväl generella som specifika. För att kunna utföra en så heltäckande analys som möjligt har denna underkategori, som tidigare nämnts, vidare delats in. Inom RELEVANS placeras påståenden om hur textens innehåll förhåller sig till ämnet och frågeställningen, inom KORREKTHET påståenden om hur texten förhåller sig till normer för källhantering och språklig korrekthet och inom ANPASSNING påståenden om hur texten förhåller sig till aktuell texttyp och kommunikationssituation.

KOMPLEXITET i sin tur behandlar hur utvecklad texten är. I underkategorin TYDLIGHET har påståenden om textens disposition placerats och inom underkategorin DJUP faller påståenden om textens resonemang och slagkraft.

De olika kategorierna för uppskattning förstås i appraisal som skalor på vilka påståenden kan fungera värderande mer eller mindre positivt eller negativt. Det är här värt att notera att jag i föreliggande arbete hänvisar till den *positiva och negativa sidan av skalan utifrån appraisal*, men att min analys endast nyttjar denna skala som tvådelad. Jag går alltså inte in i en djupare analys av var exakt "på skalan" som ett påstående faller, mer än om det är på den positiva eller negativa sidan. De två sidorna exemplifieras enklast med motsatsord för respektive kategori. I underkategorin DJUP (i komplexitet) kan exempelvis orden *utvecklad* och *enkel* ställas upp som motsatsord på vardera sida av skalan, där den första anses positiv och den andra negativ, se vidare tabell 1 nedan. Det poängteras i metoden att ett ord i sig inte alltid förknippas med en positiv eller negativ värdering, utan att en uppskattning behöver ske beroende på kontexten och därmed att samma ord i olika kontexter kan tillhöra den positiva eller negativa sidan av skalan (White, 2015, s.3). Detta ligger helt i linje med ovanstående resonemang utifrån Holmberg (2017) om att semantiken och kontexten båda är beroende av

varandra. Det är därför här värt att notera att materialet till denna undersökning, med andra ord bedömningsanvisningarna till nationella provet, är skrivet av nationella provgruppen med svensklärare som den tänkta mottagaren. Jag, som svensklärarstudent i slutet av min utbildning, anser mig därför vara del av den målgrupp som materialet riktar sig till, och har därför förståelse för och vetskap om den kontext som materialet är skrivet i och kan därmed göra den kontextbundna analys som undersökningen kräver.

För exempel på hur olika ord faller inom kategorierna, se tabell 1 som både förklarar och exemplifierar de olika kategorierna som använts i analysen. Det bör tilläggas att de utvalda orden/fraserna är valda med undersökningen som utgångspunkt, men att alla däremot inte är autentiska exempel från materialet. I vissa fall parafraseras ord/fraser för att så tydligt som möjligt illustrera kategorierna.

Tabell 1 Kategorier och exempel.

Kategori	Underkategori	Exempel Positivt	Exempel Negativt
BALANS			
Hur texten förhåller sig till normer	RELEVANS Hur textens innehåll förhåller sig till ämnet och frågeställningen	<i>rimlig</i> <i>viktig</i>	<i>saknar fokus på frågeställningen</i> <i>onödig</i>
	KORREKTHET Hur texten förhåller sig till källorna och språklig korrekthet	<i>följer skriftspråkets normer</i> <i>har stöd i källorna</i>	<i>innehåller språkfel</i> <i>saknar källstöd</i>
	ANPASSNING Hur texten förhåller sig till anpassning efter texttyp och situation	<i>väl anpassad</i> <i>objektiv*</i>	<i>till viss del</i> <i>anpassad</i> <i>subjektiv*</i>
KOMPLEXITET			
Hur utvecklad texten är	TYDLIGHET Hur texten förhåller sig till disposition och tydlighet	<i>tydligt</i> <i>underlättar läsningen</i>	<i>otydligt</i> <i>vag</i>
	DJUP Hur utvecklat textens resonemang är och hur slagkraftig texten är	<i>utvecklad</i> <i>nya perspektiv</i>	<i>outvecklad</i> <i>enkel</i>

*Obs: Genrespecifik värdering av begrepp utifrån texttypen PM

Som nämnts ovan utgår appraisal från att värderingen i ett påstående är kontextbunden. I analysarbetet har jag därför haft i åtanke att materialet är ett bedömningsstöd som ämnar hjälpa lärare i deras bedömning av elevtexter. En genrespecifik uppskattning av ordets värdering har i vissa fall behövt göras, till exempel i uppdelningen av motsatsorden objektiv-subjektiv, där objektivitet framstår som eftersträvansvärt inom den vetenskapliga texttyp som i två av de tre analyserade delproven är idealet för elevlösningarna.

Det är viktigt att förstå att appraisals skala av positivt och negativt inte bör förknippas med de generella konnotationerna för orden positivt och negativt. Ett påstående som faller på den negativa sidan av skalan enligt appraisal behöver nämligen inte uttala sig om något som man i vardagligt språkbruk skulle hänvisa till som negativt. Utöver appraisals skala av positivt och

negativt har jag därför även gjort en uppskattning av huruvida uttrycket förmedlar en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig. Om vi tar samma exempel som ovan så kan vi fastslå att ordet *enkel* inom appraisal faller inom negativ komplexitet. I min analys av bedömningar av elevtexter så anser jag däremot att det fortfarande talar om texten som tillräcklig, inte bristfällig, eftersom fokus ligger på vad texten har, inte vad den saknar (jämför med: *inte utvecklad*). Det är här värt att notera att alla påståenden inom positiv appraisal framställer en syn på texten som tillräcklig, men att det inom negativ appraisal inte enbart förekommer påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig.

De delar av texten som endast refererar elevlösningens innehåll utan värdering har markerats som neutrala och inte placerats in i en kategori, se exempel (1) nedan. Texten som citatet är taget ur refereras till som E 2:2, KP3H. Referenser till materialet görs i arbetet genomgående på detta sätt, med hänvisning till delprovsbetyg (E), följt av elevlösning (2:2) samt kursprov (KP3H - kursprov 3, höstterminen), se tabell 3 i materialavsnitt 3.2 för fullständig presentation.

- (1) ”Av de tre källor som refereras används texten av Dofs Sundin mest” (E 2:2, KP3H).

Rubriker har uteslutits från analysen och detsamma gäller de tillfällen där en hel grafisk mening används för att exemplifiera något ur elevlösningen.

I analysen har texterna delats in i vad jag valt att kalla värderande eller neutrala påståenden. Ett påstående består antingen av en hel grafisk mening eller en eller flera satser, beroende på var värderingen framkommer. Ibland har en hel grafisk mening fått stå som ett påstående, särskilt om den består av en huvudsats och en bisats där den ena satsen är neutral och den andra innehåller en värdering, till exempel (2):

- (2) ”Slutligen behandlas trygghetsperspektivet med hjälp av Fahls text, innan stycket elegant avslutas med en återkoppling till Bettelheim (C 3:2, KP3H).

I exempel (2) förekommer först en neutral huvudsats utan värdering, följt av en bisats som innehåller det värderande uttrycket *elegant*.

En hel grafisk mening har även hanterats som ett och samma påstående om samma värdering sträcker sig över två satser med samma (i det här fallet implicerade) subjekt, till exempel (3):

- (3) ”Denna vinkling av frågan ger läsaren ett nytt och relevant perspektiv och kan sporra till fortsatt debatt” (A 2:1, KP1).

I exempel 3 skulle det dessutom vara svårt att bedöma värderingen i den andra huvudsatsen utan att se den som en del av det som kommer i föregående huvudsats inom samma grafiska mening.

Om olika satser inom samma grafiska mening innehåller olika värderingar har den däremot delats upp och analyserats som två olika värderande påståenden, till exempel (4):

- (4) ”Meningsbyggnaden fungerar till stor del” och ”men meningarna är oftast onödigt långa” (E 3:2, KP1).

I exempel (4) placeras de två olika påståendena på den positiva (värdering i *fungerar till stor del*) respektive negativa (värdering i *oftast onödigt långa*) sidan av skalan inom samma kategori.

Grafiska meningar har också delats upp om samma värdering framställs men de olika satserna har olika subjekt, till exempel (5):

- (5) ”Letmarks text presenteras på ett väl valt sätt” och ”och resonemanget kompletteras av att eleven an knyter till en klassrumssituation som många läsare förmodligen känner igen” (C 1:2, KP1).

Här har båda satserna placerats på den positiva sidan inom kategorin DJUP, men behandlas som var sitt påstående.

I appraisal finns även andra metodverktyg, till exempel gradering (*graduation*), där bland annat huvudord får olika gradering beroende på deras attribut och förstärkningsord (Martin & White, 2005). Jag har i min analys inte inkluderat gradering som ett separat verktyg. Följande två exempel (6) och (7) har därmed båda placerats på den negativa sidan av ANPASSNING med ett fokus på textens bristfällighet och har i analysen därför behandlats som likställda.

- (6) ”Vid ett fåtal tillfällen är elevens val av uttryck mindre lämpliga” (A 1:1, KP3H).
- (7) ”Eleven har på några ställen valt ord och uttryck som inte passar i sammanhanget” (E 3:2, KP3V).

Jag gör i analysen alltså inte en bedömning av en eventuell gradskillnad i tolkningen av olika formuleringar som fokuserar på textens brister, i det här fallet mellan att framställa uttryck som *mindre lämpliga* eller som att de *inte passar in i sammanhanget*, även om det rimligen kan urskiljas en skillnad i ton och fokus, där kommentaren i exempel (7) framställer ett större fokus på brister än den i (6).

Det bör dock nämnas att gradering till viss del påverkat analysen av värderande påståenden. I vissa fall har jag nämligen låtit gradering avgöra huruvida ett påstående faller på den positiva eller negativa sidan av skalan. Jag har till exempel placerat *väl anpassad* på positiv, medan *till viss del anpassad* har placerats på negativ. Om påståendet endast innehåller ett huvudord utan gradering, till exempel *anpassad* och *rimlig* så har det tolkats som positivt.

För att säkerställa att kategorierna tillämpas så konsekvent som möjligt, har jag följt vissa huvudprinciper. Detta innebär att om påståendet uttalar sig om elevlösningens relation till frågeställningen så har det analyserats som RELEVANS, se tabell 1 ovan. Uttalanden om språkets och styckemarkeringens korrekthet samt källhantering har analyserats som KORREKTHET. Påståenden om elevlösningens anpassning till texttypen har placerats inom kategorin ANPASSNING. Påståenden om textens tydlighet, disposition och textbindning har placerats inom kategorin TYDLIGHET. Påståenden om hur utvecklat textens resonemang och hur slagkraftig texten är har förts till kategorin DJUP. Bedömningskommentarerna är uppbyggda med rubriker i stil med: innehåll och källhantering, disposition och sammanhang, språk och stil samt helhetsbedömning (se till exempel Uppsala universitet, 2015b). Bedömningskommentarerna under dessa rubriker berör alla de undersökta kategorierna i större eller mindre utsträckning, vilket i sin tur innebär att påståenden inom samtliga kategorier förekommer i samtliga texter.

Analysen av hur påståendena fungerar i sitt sammanhang har emellertid i vissa fall lett till en bedömning som avviker från de ovan formulerade huvudprinciperna. Exempel på ett sådant undantag är följande två citat, exempel (8) och (9), där påståendena behandlar källhantering men ändå inte har placerats i kategorin KORREKTHET, utan i kategorin DJUP.

- (8) ”Elevens hanterande av källorna är skickligt och tyder på god läsning” (A 1:1, KP3V).

- (9) ”Källanvändningen är väl genomtänkt och bidrar till en effektiv argumentation” (A 2:1, KP1).

Skälet att kategorisera påståendena som uttryck för DJUP är att de båda uttalar sig om textens slagkraft. Ett annat exempel där det varit viktigt att fastställa påståendets fokus är:

- (10) ”men tankarna som tillskrivs Nene Ormes har inte tydligt stöd i Fahls artikel.” (E 3:3, KP3H).

I exempel (10) kan adjektivet *tydligt* vid första anblick få det att se ut som att det handlar om TYDLIGHET, medan jag gjort bedömningen att det handlar om KORREKTHET, eftersom det behandlar källstöd.

Påståenden som kan anses falla inom evaluering (alltså utanför överkategorin UPPBYGGNAD) har framförallt placerats i underkategorin DJUP. Martin och White (2005, s. 57) presenterar evaluering som värderingar som skildrar talarens kognition och åsikter utifrån frågan ”var det värt det?”. I relation till föreliggande undersökning skulle det kunna beskrivas som att handla om talarens läsupplevelse och huruvida talaren anser läsningen ”vara värt det”. Martin och White (2005) exemplifierar kategorin med ord så som bland annat *exceptionell*, *innovativ*, *grund*, *reducerad* och *obetydlig*. Som nämnts ovan har jag däremot i min undersökning gjort bedömningen att formuleringar i materialet vilka ligger i linje med dessa, till exempel *nya perspektiv* och *outvecklade*, som skulle kunna anses vara gränfall till evaluering, har placerats i kategorin DJUP. Anledningen till detta är att jag anser att de utan större svårighet kan härledas till att handla om textens eller resonemangets komplexitet, inte talarens (alltså nationella provgruppens) läsupplevelse. Ord som *oviktig* skulle också kunna argumenteras ligga i linje med evaluering, men har istället placerats inom RELEVANS, eftersom de i materialet förekommer i fall där jag bedömer att de behandlar textens förhållande till frågeställningen.

I analysen kan påståenden bedömas värdera texten som tillräcklig trots att de innehåller en negation. Påståenden som (11) har placerats på den positiva sidan av appraisals skala:

- (11) ”Texten är också väl sammanhållen trots att den inte innehåller avancerade sammanhangssignaler” (C, 1:2, KP1V).

Anledningen till analysen av påståendet i exempel (11) som positivt är att fokus ligger på att texten helhetsbedöms som *väl sammanhållen*, oavsett förekomsten av ordet *trots* och negationen *inte*. Förekomsten av en negation behöver med andra ord inte innebära att påståendet semantiskt sett fokuserar på textens brister.

Exempel (12) visar att jag i analysen inte låtit eventuella tillägg som kommenterar bedömningen tolkas som ett eget påstående.

- (12) ”och bidrar här till att eleven kan presentera en rik slutsats trots att ett par referat är tämligen korta till sitt omfång” (C 2:2, KP3V).

Här har hela påståendet placerats tillsammans eftersom *trots att ett par referat är tämligen korta* ses som ett tillägg till att eleven fortfarande bedöms *presentera en rik slutsats*.

Slutligen är det värt att notera att sammanlagt tre påståenden har exkluderats från hela analysen och förekommer därmed inte i någon tabell eller resultatdel. Dessa ställs upp nedan.

- (13) ”Språket i denna lösning pendlar mellan stilistiskt mer avancerade formuleringar och betydligt vardagligare” (E 3:2, KP1).

(14) ”Välvalda ord som ”obehindrat” och ”berika” blandas med mindre välvalda som ”kändaste” och ”förbryllades oss.” (E 3:2, KP3V).

(15) ”vilket är ett fullt godkänt sätt att presentera frågeställningen” (C 2:2, KP3V).

Anledningen till att dessa påståenden helt uteslutits är att jag inte kunnat göra en bedömning av huruvida de framställer en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig. Jag har däremot även gjort bedömningen att de inte kan anses vara neutrala. Exempel (13) och (14) påpekar både kvalitéer (*mer avancerade formuleringar / välvalda ord*) och brister (*betydligt vardagligare / mindre välvalda*), vilket innebär att de förmedlar värderingar. Däremot leder det faktum att båda meningarna endast består av en sats, med predikaten *pendlar* och *blandas*, till att det inte kan brytas isär till två påståenden, eftersom en sats är den minsta enheten som jag behandlar som ett påstående. Därmed förmedlas både en syn på texten som tillräcklig och bristfällig i samma sats, vilket inte kan placeras in i min analys.

När det kommer till exempel (15) så skulle detta kunna bedömas som ett påstående som förmedlar en syn på texten som tillräcklig. Jag anser däremot att formuleringen *ett fullt godkänt sätt* även skulle kunna bedömas innehålla en implicit värdering om att presentationen inte är den önskvärda, vilket skulle innebära en syn på texten som bristfällig. På grund av osäkerheten detta innebär har jag därför valt att istället utesluta påståendet.

3.2 Material

Bedömningsanvisningarna till det nationella provets delprov i skrivförmåga består av flera områden, bland annat bedömningsmatriser, kommentarer till bedömningsmatriserna och bedömda elevlösningar med kommentarer. Materialet för den här undersökningen utgörs av kommentarerna till de bedömda elevlösningarna. Mitt intresse gäller nämligen det språkbruk som används när bedömningsanvisningarna talar om autentiska elevtexter.

På grund av att hela eller delar av proven återanvänds föreligger sekretess på de flesta nationella prov. Materialet för undersökningen är därför tre stycken kursprov från 2015, ett i Svenska 1 och två i Svenska 3. Sekretessen har även upphört för ett kursprov i Svenska 1 från 2011 och ett i Svenska 3 från 2012. Dessa prov har däremot valts bort, eftersom bedömningsanvisningarna skiljer sig markant mellan de tidigare proven och de senare, då de tidigare gavs ut direkt efter den nya läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011) och proven samt bedömningsanvisningarna sedan dess (och kontinuerligt) revideras.

En analys har därmed skett på bedömningskommentarerna till sammanlagt 17 stycken elevlösningar, vilka fördelas över betygsskalan enligt följande (se även tabell 2): 7 stycken elevlösningar med delprovsbetyget E, 6 stycken elevlösningar med delprovsbetyget C och 4 stycken med betyget A.

Tabell 2 Materialets fördelning över delprovsbetyg.

Delprovsbetyg	E	C	A
Kursprov			
Kursprov 1 Vt-15	2	2	2
Kursprov 3 Vt-15	3	2	1
Kursprov 3 Ht-15	2	2	1
Totalt antal	7	6	4

Materialet består av samtliga elevlösningar från de tre kursprovens bedömningsanvisningar som är bedömda med betygen E, C eller A skrivna i ämnet svenska. Elevlösningar som är skrivna i ämnet svenska som andraspråk samt elevlösningar som fått delprovsbetyget F, D eller B har exkluderats. De förra texterna har valts bort på grund av att de är bedömda utifrån ett annat ämne med andra (om än liknande) kunskapskrav och de senare har valts bort för att det inte finns några kunskapskrav för de betygsstegen. Utöver det anser jag mig få en rimlig bredd på min analys genom att inkludera samtliga kommenterade elevlösningar som är bedömda med ett godkänt betyg som det finns relaterade kunskapskrav till. Det kan även nämnas att materialet har resulterat i totalt 893 påståenden, vilket har gett ett brett underlag för analysen.

Tabell 3 nedan presenterar de bedömningskommentarer som utgör materialet. Först presenteras vilket kursprov de tillhör, sedan vilken elevlösning i kursprovet som bedömningen gäller, följt av elevlösningens delprovsbetyg och texttyp. Jag har valt att här inte inkludera ett större resonemang om genredimensionering, utan presenterar endast det begrepp som står i uppgiftsinstruktionen i provet och hänvisar till det som *texttyp*, på grund av att bedömningskommentarerna vid ett flertal tillfällen hänvisar till elevlösningarnas anpassning till texttypen. Efter texttypen följer en fullständig referens, till exempel Uppsala universitet 2015a, s. 41-42, samt hur jag i den här uppsatsen hänvisar till bedömningskommentarerna, till exempel C 1:2, KP1 (delprovsbetyg, elevlösning, kursprov).

Tabell 3 Materialets 17 bedömningskommentarer.

Kursprov	Elev-lösning	Delprovsbetyg	Texttyp	Fullständig referens	Referens i arbetet
Kursprov 1 Vt-15	1:2	C	Inlägg i skoltidning	Uppsala universitet, 2015a, s. 41-42	C 1:2, KP1
Kursprov 1 Vt-15	1:3	E	Inlägg i skoltidning	Uppsala universitet, 2015a, s. 43-44	E 1:3, KP1
Kursprov 1 Vt-15	2:1	A	Debattinlägg	Uppsala universitet, 2015a, s. 51-52	A 2:1, KP1
Kursprov 1 Vt-15	3:2	E	Inlägg i lokaltidning	Uppsala universitet, 2015a, s. 65-66	E 3:2, KP1
Kursprov 1 Vt-15	4:1	A	Debattinlägg	Uppsala universitet, 2015a, s. 76-77	A 4:1, KP1
Kursprov 1 Vt-15	4:2	C	Debattinlägg	Uppsala universitet, 2015a, s. 78-80	C 4:2, KP1
Kursprov 3 Vt-15	1:1	A	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 23-25	A 1:1, KP3V
Kursprov 3 Vt-15	1:2	E	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 26-28	E 1:2, KP3V
Kursprov 3 Vt-15	2:2	C	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 43-44	C 2:2, KP3V
Kursprov 3 Vt-15	2:3	E	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 45-47	E 2:3, KP3V
Kursprov 3 Vt-15	3:1	C	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 55-56	C 3:1, KP3V
Kursprov 3 Vt-15	3:2	E	PM	Uppsala universitet, 2015b, s. 58-59	E 3:2, KP3V
Kursprov 3 Ht-15	1:1	A	PM	Uppsala universitet, 2015c, s. 24-25	A 1:1, KP3H
Kursprov 3 Ht-15	1:2	C	PM	Uppsala universitet, 2015c, s. 27-28	C 1:2, KP3H
Kursprov 3 Ht-15	2:2	E	PM	Uppsala universitet, 2015c, s. 42-43	E 2:2, KP3H
Kursprov 3 Ht-15	3:2	C	PM	Uppsala universitet, 2015c, s. 57-58	C 3:2, KP3H
Kursprov 3 Ht-15	3:3	E	PM	Uppsala universitet, 2015c, s. 59-61	E 3:3, KP3H

Det finns fyra forskningsetiska principer från Vetenskapsrådet (2002) att förhålla sig till när undersökningar görs. De fyra principerna består av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Min undersökning baseras på nationella provgruppens egna bedömningsmaterial. Den enda av de forskningsetiska principerna som möjligen skulle vara relevant att diskutera i relation till min undersökning är samtyckeskravet, eftersom bedömningskommentarerna utgår från autentiska texter skrivna av elever. Det är emellertid formuleringarna i bedömningskommentarerna, inte själva elevtexterna, som analyseras och jag anser mig därför inte komma i konflikt med någon av de forskningsetiska principerna.

4 Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet utifrån de tre frågeställningarna. I avsnitt 4.1 presenteras resultatet på fråga 1, i avsnitt 4.2 resultatet utifrån fråga 2 och resultatet från fråga 3 presenteras i 4.3.

Resultatet kommer till största del presenteras genom medeltal utifrån genomsnittet för de tre delprovsbetygen. För att inledningsvis ge en översiktlig bild av de individuella bedömningskommentarerna presenteras i tabell 4 antalet påståenden som analyserats tillhöra de olika kategorierna utifrån appraisal. Tabell 4 framställer först vilket kursprov bedömningskommentaren är hämtad från, vilken elevlösning det gäller samt elevlösningens delprovsbetyg, följt av antal påståenden inom den positiva och negativa sidan av appraisals skala inom de olika kategorierna och slutligen det totala antalet värderande påståenden samt det totala antalet påståenden (inklusive neutrala påståenden) i den individuella bedömningskommentaren. Tabellen är upplagd efter delprovsbetyg och först presenteras samtliga A-kommentarer, följt av kommentarerna för C och slutligen E.

Tabell 4 Samtliga bedömningskommentarer utifrån appraisal-kategorierna.

Kursprov	Elev- lösning	Delprov- betyg	RELEVANS		KORREKTHET		ANPASSNING		TYDLIGHET		DJUP		Totalt antal värderande påståenden /totalt antal påståenden
			Positivt	Negativt	Positivt	Negativt	Positivt	Negativt	Positivt	Negativt	Positivt	Negativt	
			KP3 Ht15	1.1	A	7	0	3	0	7	1	9	
KP3 Vt15	1.1	A	7	2	3	2	3	0	11	1	12	1	42 / 48
KP1 Vt15	2.1	A	7	0	1	2	9	0	11	0	16	3	49 / 51
KP1 Vt15	4.1	A	10	1	1	3	10	1	8	0	9	4	47 / 50
KP3 Ht15	1.2	C	8	1	6	6	6	0	8	0	5	3	43 / 55
KP3 Ht15	3.2	C	5	2	3	4	5	9	10	0	7	4	49 / 54
KP3 Vt15	2.2	C	1	2	2	4	4	2	9	3	11	7	45 / 50
KP3 Vt15	3.1	C	8	4	1	2	5	3	9	4	5	4	45 / 53
KP1 Vt15	1.2	C	5	1	2	3	5	1	8	2	10	8	45 / 48
KP1 Vt15	4.2	C	6	2	4	4	3	2	6	11	7	7	52 / 59
KP3 Ht15	2.2	E	6	9	6	2	4	12	6	7	2	2	56 / 65
KP3 Ht15	3.3	E	6	6	3	11	4	5	6	14	3	3	61 / 66
KP3 Vt15	1.2	E	5	9	1	4	1	5	6	12	4	0	47 / 50
KP3 Vt15	2.3	E	2	10	2	10	5	4	4	10	5	1	52 / 57
KP3 Vt15	3.2	E	3	7	4	7	2	7	9	2	2	4	47 / 50
KP1 Vt15	1.3	E	2	2	2	3	1	1	3	10	6	11	41 / 45
KP1 Vt15	3.2	E	5	5	3	1	2	2	6	7	0	10	41 / 47

I tabell 5 nedan presenteras (i samma ordning som i tabell 4) de olika bedömningskommentarerna samt antal påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig. Tabellen inkluderar även antal neutrala påståenden, vilket innebär att resultatet i den sista kolumnen som presenterar totalt antal påståenden.

Tabell 5 Samtliga bedömningskommentarer utifrån värdering.

Kursprov	Elev- lösning	Delprovs- betyg	Texttyp	Tillräcklig	Bristfällig	Neutralt*	Totalt antal påståenden
KP3 Ht15	1.1	A	PM	37	1	5	43
KP3 Vt15	1.1	A	PM	39	3	6	48
KP1 Vt15	2.1	A	Debattinlägg	46	3	2	51
KP1 Vt15	4.1	A	Debattinlägg	44	3	3	50
KP3 Ht15	1.2	C	PM	34	9	12	55
KP3 Ht15	3.2	C	PM	32	17	5	54
KP3 Vt15	2.2	C	PM	32	13	5	50
KP3 Vt15	3.1	C	PM	34	11	8	53
KP1 Vt15	1.2	C	Inlägg i skoltidning	38	7	3	48
KP1 Vt15	4.2	C	Debattinlägg	35	17	7	59
KP3 Ht15	2.2	E	PM	34	22	9	65
KP1 Vt15	1.3	E	Inlägg i skoltidning	27	34	5	66
KP3 Vt15	3.2	E	PM	26	21	3	50
KP3 Vt15	1.2	E	PM	27	25	4	56
KP1 Vt15	3.2	E	Inlägg i lokaltidning	25	22	3	50
KP3 Vt15	2.3	E	PM	24	17	4	45
KP3 Ht15	3.3	E	PM	23	18	6	47

*Påståendet saknar värdering av om texten är tillräcklig eller bristfällig

4.1 Semantiska dimensioner

I det här avsnittet presenteras resultatet utifrån fråga 1: Hur uttrycker bedömningskommentarerna semantiska dimensioner?

Tabell 6 presenterar resultatet av analysen utifrån appraisal och redogör, utifrån de olika betygsstegen, för medeltalen för antal värderande påståenden inom de fem kategorier som analysen bygger på. Påståendena har inom varje kategori även bedömts som tillhörande den positiva eller negativa sidan av appraisals skala. Notera att den här delen av analysen inte uttalar sig om huruvida ett påstående förmedlar en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig, utan enbart om det analyseras som positiv eller negativ utifrån appraisal. Det kan till exempel handla om att påståendet uttalar sig om att texten är *utvecklad* (positiv) eller *enkel* (negativ) (se avsnitt 3.1 för mer detaljerad beskrivning). Medeltalen är uträknade genom att räkna det totala antalet påståenden inom vardera kategori och sida av skalan för bedömningskommentarerna med samma summativa delprovsbetyg dividerat med antal bedömningskommentarer med det summativa betyget.

Tabell 6 Medeltal per bedömningskommentar för antal påståenden av olika slag.

Delprovs- betyg:	RELEVANS		KORREKTHET		ANPASSNING		TYDLIGHET		DJUP		Neutralt***	Medeltal		Medeltal antal värderande påståenden /antal påståenden
	Pos*	Neg**	Pos*	Neg**	Pos*	Neg**	Pos*	Neg**	Pos*	Neg**		pos*	neg**	
	A	7,8	0,8	2	1,8	7,3	0,5	9,8	0,3	12		2	4	
C	5,5	2	3	3,8	4,7	2,8	8,3	3,3	7,5	5,5	6,7	29	17,5	46,5 / 53,2
E	4,1	6,9	3	5,4	2,71	5	5,7	8,9	3,1	4,4	4,9	18,7	30,6	49,3 / 54,2

*Medeltal för antal påståenden som faller på den positiva sidan av skalan utifrån appraisal

**Medeltal för antal påståenden som faller på den negativa sidan av skalan utifrån appraisal

***Påståendet är neutralt och faller varken på den positiva eller negativa sidan av skalan

Av tabellen kan ett flertal saker utläsas. Jag kommer här presentera de som jag anser är av störst relevans för frågeställningen och syftet.

Det första att konstatera är att antalet positiva påståenden är högst för A-kommentarerna (38,8), följt av kommentarerna för C (29) och E (18,7). Det är även värt att notera att E-kommentarerna är de enda bedömningskommentarerna där medeltalet för antalet negativa påståenden är högre än antalet positiva. Detta är ett väntat resultat, eftersom det ligger i linje med formuleringarna i kunskapskraven (kom ihåg att ett påstående kan ligga på den negativa sidan av skalan utan att för den sakens skull fokusera på textens brister, se avsnitt 3.1 i anslutning till tabell 1).

A-kommentarerna utmärks av minst antal påståenden på den negativa sidan av skalan inom samtliga kategorier. Därtill har de även minst antal påståenden på den positiva sidan av KORREKTHET, och därmed i största allmänhet lågt antal påståenden inom den kategorin. Med andra ord kommenteras textens korrekthet i mycket lägre grad i kommentarerna för texter med betyget A. I exempel (16) visas ett påstående från en A-kommentar som faller på den positiva sidan utifrån appraisal, i det här fallet inom kategorin TYDLIGHET:

(16) ”I synnerhet i den långa beskrivande delen ryms de olika innehållselementen i en skickligt uppbyggd och ganska avancerad struktur” (A 1:1, KP3V).

Här kommenteras textens disposition och värderingen ligger i ordvalen *skickligt uppbyggd* och *ganska avancerad*.

C-kommentarerna utmärks även de av att de till övervägande del utgörs av påståenden som placeras på den positiva sidan utifrån appraisal. Undantagskategorin här är den om textens språkliga korrekthet och källhantering, KORREKTHET, där något fler påståenden faller på den negativa sidan. I exempel (17) belyses ett sådant påstående.

(17) ”I texten finns också diverse fel av typen stavfel, särskrivningar, några satsradningar och något tempusfel” (C 4:2, KP1).

Här ligger värderingen i orden *fel*, *stavfel*, *särskrivningar*, *satsradningar* och *tempusfel*, vilka påpekar textens språkliga inkorrekthet. Det här påståendet placeras därför på den negativa sidan utifrån appraisalsskala, och i det här fallet fokuserar påståendet på textens brister.

För E-kommentarerna är det noterbart att det förekommer något fler påståenden på den positiva sidan inom kategorin KORREKTHET än det gör för A-kommentarerna. Ett sådant påstående exemplifieras nedan, där värderingen ligger i beskrivningen av styckeindelningen som *korrekt* markerad.

(18) ”Styckeindelningen är korrekt markerad med blankrader” (E 3:3, KP3H).

Det här är alltså intressant eftersom det är den enda kategorin där antalet påståenden på den positiva sidan av skalan är högre för E-kommentarerna än för A. Det behöver däremot ses i relation till att det generellt sett är mycket få påståenden i A-kommentarerna som behandlar textens korrekthet och att det i E-kommentarerna även i genomsnitt är fler påståenden på den negativa sidan av skalan inom denna kategori. Detta innebär därmed att E-kommentarerna i större grad fokuserar på textens korrekthet än vad A-kommentarerna gör. För A-kommentarerna förekommer istället flest påståenden inom kategorin DJUP och minst inom just kategorin KORREKTHET. I C-kommentarerna förekommer också flest påståenden inom kategorin DJUP, och minst (men inte med lika stor marginal som för A) inom kategorin KORREKTHET, tätt följt av kategorin ANPASSNING. I kommentarerna för E är det framförallt

påståenden inom TYDLIGHET och RELEVANS som dominerar i materialet. Det kan för E-kommentarerna även noteras att det generellt förekommer ett lågt antal påståenden inom DJUP. Med andra ord kan av detta urskiljas att det i bedömningen för E finns ett annat fokus än vid bedömningen av A och C.

I bedömningskommentarerna förekommer även neutrala påståenden (för definition, se avsnitt 3.1). Ett neutralt påstående som endast refererar elevlösningen utan att göra en värdering exemplifieras i (19):

(19) ”I det sista referatet diskuteras innehållet i sagorna” (C 3:1, KP3V).

Neutrala påståenden är mer frekvent förekommande i C-kommentarerna (med ett medeltal på 6,7 påståenden per bedömningskommentar), än kommentarerna för A (4) och E (4,9).

4.2 Relationen mellan olika kvalitetsnivåer

I det här avsnittet besvaras den andra frågeställningen, om hur bedömningsmaterialet konstruerar relationen mellan olika kvalitetsnivåer. Detta görs genom en redogörelse för påståenden som framför en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig (4.2.1), hur dessa fördelar sig över appraisal-kategorierna (4.2.2) samt en djupdykning inom texten som tillräcklig och bristfällig inom den negativa sidan av appraisals skala (4.2.3). Avsnittet avslutas med en redogörelse för resultatets spridning (4.2.4).

4.2.1 Texten som tillräcklig eller bristfällig

Som tidigare nämnts så visar inte analysen i 4.1 om påståendena framställer en bild av elevlösningen som tillräcklig eller bristfällig och detta berörs endast ytligt i exempel (17) ovan. Resultatet av medeltalen för antal påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig presenteras istället här, med hjälp av tabell 7 nedan. Medeltalen för antal påståenden per kommentar som framställer en syn på texten som tillräcklig inkluderar samtliga påståenden som placerats på den positiva sidan av skalan (eftersom alla dessa framställer en syn på texten som tillräcklig), samt de påståenden som placerats på den negativa sidan av skalan där fokus ligger på textens kvalitéer, inte brister, se exempel (18) ovan. I tabell 7 framgår, utifrån delprovsbetyg, medeltalet för såväl antalet värderande påståenden i kommentarerna som medeltalen för antalet påståenden som framställer texten som tillräcklig eller bristfällig. Medeltalen är uträknade genom att ta det totala antalet påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig inom varje bedömningskommentar med samma summativa delprovsbetyg dividerat med antal bedömningskommentarer med det summativa betyget.

Tabell 7 Medeltal per bedömningskommentar för texten som tillräcklig eller bristfällig.

Delprovs- betyg:	Tillräcklig	Bristfällig	Antal värderande påståenden
A	41,5	2,5	44
C	34,2	12,3	46,5
E	26,6	22,7	49,3

För det första framgår det att antalet värderande påståenden ökar successivt från A-, till C-, till E-kommentarerna. Antalet påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig ökar också successivt från A, till C, till E, i relativt stora steg, från A-kommentarernas genomsnitt på 2,5 påståenden, till C-kommentarernas 12,3 påståenden och E-kommentarernas 22,7

påståenden. Med andra ord fokuserar bedömningskommentarerna mer och mer på textens brister ju lägre ner i betygsstegen den summativa bedömningen ligger.

I linje med att det genomsnittliga antalet påståenden som fokuserar på textens brister ökar så sjunker även det genomsnittliga antalet påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig (trots att det totala antalet värderande påståenden ökar) med cirka ett tiotal per betygssteg, med A-kommentarernas 41,5 påståenden, C-kommentarernas 34,2 och E-kommentarernas 26,6.

Framställningarna i bedömningskommentarerna illustreras vidare i tabell 8 där det framgår tydligt hur andelen påståenden som framställer texten som tillräcklig eller bristfällig förhåller sig till varandra inom samma betygssteg.

Tabell 8 Procent per bedömningskommentar för texten som tillräcklig eller bristfällig.

Delprovs- betyg:	Tillräcklig	Bristfällig	Antal värderande påståenden
A	94%	6%	44
C	73%	27%	46,5
E	53%	47%	49,3

För A-kommentarerna innebär detta att de värderande påståendena till huvudsaklig del, hela 94%, utgörs av påståenden som framställer texten som tillräcklig. C-kommentarernas värderande påståenden utgörs till 73% av påståenden som fokuserar på textens kvalitéer, vilket innebär att 27% av påståendena fokuserar på textens brister. E-kommentarerna i sin tur utgörs endast till 53% av påståenden om textens tillräcklighet. 47% av de värderande påståendena i kommentarerna för E fokuserar alltså på brister och vad texten saknar, inte vad den har. Vid första anblick kan detta resultat verka föga förvånande, det går ju inte att förneka att en A-text är bättre än en C-text, vilken i sin tur är bättre än en E-text. Resultatet behöver däremot ses i relation till det faktum att det går att beskriva olika nivåer utan att fokusera på bristerna. Detta diskuteras vidare i avsnitt 4.2.3.

4.2.2 Texten som tillräcklig eller bristfällig inom appraisal-kategorierna

Ovan presenteras hur kommentarerna utifrån de olika betygsstegen fördelar sig över appraisal-kategorierna (avsnitt 4.1) och hur många av dessa påståenden som förmedlar en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig (avsnitt 4.2.1). I det här avsnittet sammanställs de två olika analyserna och här (se tabell 9) presenteras, i medeltal, var påståendena som framställer texten som bristfällig respektive tillräcklig faller inom appraisal-kategorierna. Medeltalen är uträknade genom att räkna det totala antalet påståenden inom vardera kategori och sätta av skalan för bedömningskommentarerna med samma summativa delprovsbetyg dividerat med antal bedömningskommentarer med det summativa betyget.

Tabell 9 Medeltal per bedömningskommentar för texten som tillräcklig och bristfällig inom appraisal-kategorierna.

Delprovs- betyg	RELEVANS			KORREKTHET			ANPASSNING			TYDLIGHET			DJUP		
	Positivt		Negativt	Positivt		Negativt	Positivt		Negativt	Positivt		Negativt	Positivt		Negativt
	Till*	Till*	Brist**	Till*	Till*	Brist**	Till*	Till*	Brist**	Till*	Till*	Brist**	Till*	Till*	Brist**
A	7,75	0,75	0	2	0,5	1,25	7,25	0,25	0,25	9,75	0,25	0	12	1	1
C	5,5	0,67	1,33	3	0,5	3,33	4,67	0,83	2	8,33	1,17	2,17	7,5	2	3,5
E	4,14	1,86	5	3	1	4,43	2,71	2	3	5,71	1,29	7,57	3,14	1,57	2,86

*Påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig, alltså fokuserar på kvalitéter

**Påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig, alltså fokuserar på brister

Ur läsbarhetssyfte har jag i tabell 9 utelämnat kolumnen för påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig inom den positiva sidan av appraisals skala, eftersom metoden innebär att inga påståenden kan falla där (se avsnitt 3.1). Jag lyfter nedan fram några iakttagelser som är intressanta utifrån frågeställningen.

Det förekommer för alla tre betygsstegen till övervägande del påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig på den negativa sidan inom KORREKTHET. Detta är föga överraskande, eftersom kategorin till stor del behandlar textens språkliga korrekthet, vilken antingen är korrekt (kvalité) eller inkorrekt (brist). Ett exempel på ett påstående som faller på den negativa sidan av appraisals skala inom kategorin KORREKTHET, men som ändå fokuserar på textens kvalitéter är:

(20) ”Med hjälp av titel och upphovsman är den dock spårbar, vilket kan räcka på E-nivå”
(E 2:3, KP3V).

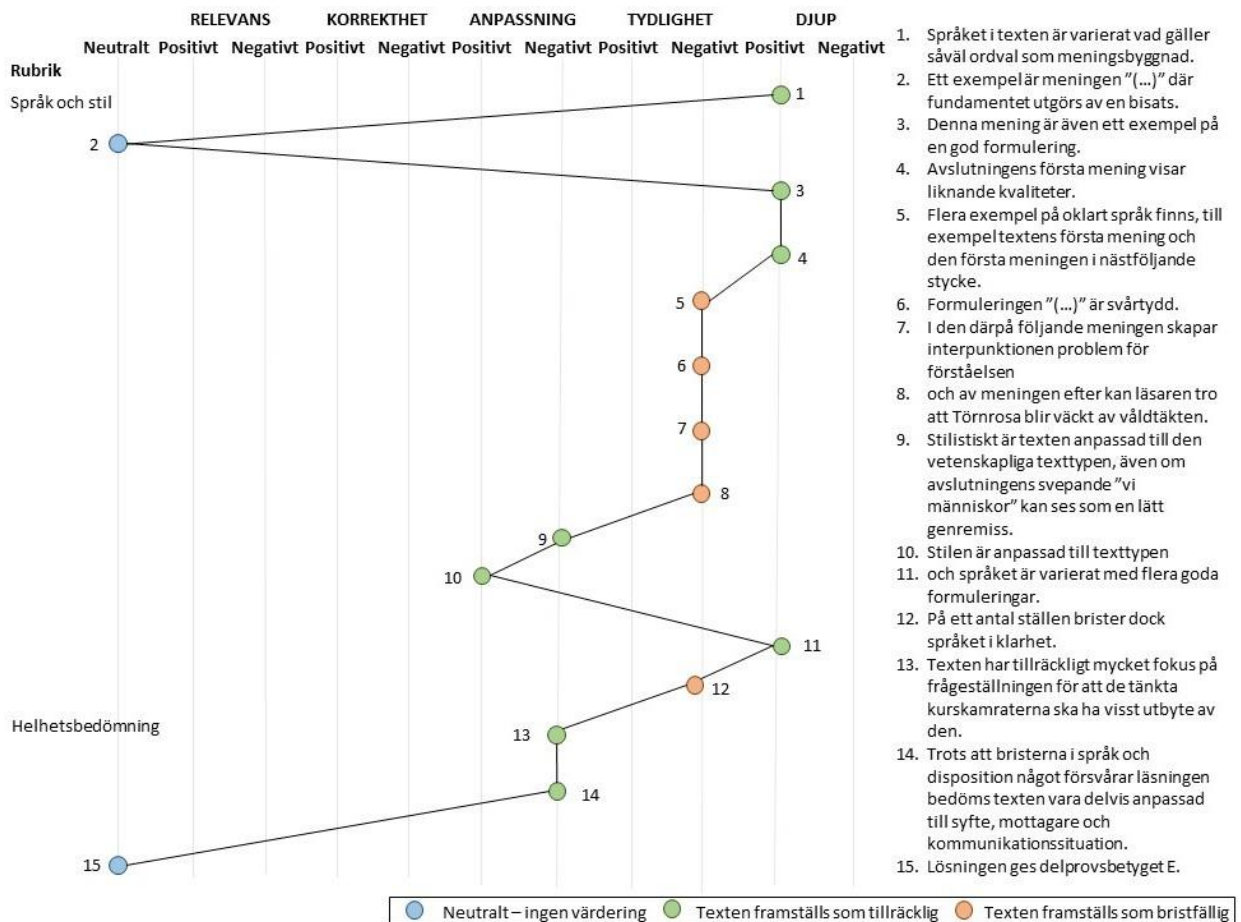
Värderingen ligger i att källan är *spårbar* och att detta *kan räcka på E-nivå*. Källhanteringen är med andra ord inte fullständig, men påståendet framställer ändå en syn på texten som tillräcklig.

Som framkommer i avsnitt 4.2.1 så förekommer det generellt sett ett högre antal påståenden som fokuserar på textens brister i E-kommentarerna. Flest påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig förekommer inom kategorin TYDLIGHET. Med andra ord fokuserar bedömningskommentarerna för E i större grad på brister än bedömningskommentarerna för de högre betygen och detta förekommer i störst utsträckning i påståenden om textens disposition och tydlighet.

På den negativa sidan av skalan inom kategorin DJUP förekommer det bland C-kommentarerna fler påståenden som framställer texten som bristfällig än bland E-kommentarerna. Det är däremot för C även fler (drygt dubbelt så många) påståenden inom den positiva sidan av skalan av denna kategori, vilka givetvis alla framställer en syn på texten som tillräcklig. Resultatet behöver ses i relation till det som framkom i 4.1, nämligen att det generellt sett är få påståenden inom kategorin DJUP i kommentarerna för E. En rimlig förklaring skulle kunna vara att elevtexter med delprovsbetyget E saknar formuleringar som kan kommenteras utifrån deras slagkraft och hur utvecklat resonemanget är. Därför kommenteras textens slagkraft och resonemang i mycket låg grad för E, såväl med fokus på brister som med fokus på kvalitéter.

I figur 2 nedan illustreras ett exempel på hur kommentarerna i en text (E 1:2, KP3V) kan röra sig fram och tillbaka mellan dessa olika kategorier och framställningar av texten som tillräcklig eller bristfällig. I figuren representeras neutrala påståenden av färgen blå, påståenden med bristfokus av färgen orange och påståenden med fokus på textens kvalitéter av färgen grön. Figuren framställer genom ett vertikalt linjediagram denna rörelse genom

kommentarerna för de två sista rubrikerna i den kommenterade elevlösningen, språk och stil samt helhetsbedömning. Hela textens flöde (utan textutdrag) går att finna som bilaga 1.



Figur 2 Textens flöde, elevlösning E 1:2, KP3V.

Figur 2 ger en bild av hur kommentarerna flödar fram och tillbaka mellan olika kategorier samt mellan fokus på brister och kvalitéer. Den kommenterade elevlösningen har valts som exempel på grund av att den värderingsmässigt ligger i mitten av E-kommentarerna när det kommer till hur stort fokus som läggs på kvalitéer och brister (se tabell 12 i 4.2.4). Något som är spännande med den här E-kommentaren är att avsnittet om språk och stil fokuserar på textens tydlighet och slagkraft, inte tydlighet och språklig korrekthet. Detta är däremot inte typiskt för materialet i sin helhet.

4.2.3 Texten som tillräcklig eller bristfällig inom negativ appraisal

I det här avsnittet gör jag en djupdykning i resultatet av de påståenden som faller på den negativa sidan inom appraisal, dels för att visa hur stor andel av dessa som fokuserar på texten som tillräcklig respektive bristfällig, dels för att kvalitativt exemplifiera hur det ser ut när bedömningskommentarerna beskriver en enklare nivå med eller utan att fokusera på brister.

Till att börja med kommer jag presentera hur stor del av påståendena inom negativ appraisal som framställer texten som bristfällig respektive tillräcklig, vilket presenteras i procentform i tabell 10 nedan. I tabellen är endast den negativa sidan av skalan inom vardera kategori inkluderad. Resultatet är uppdelat efter delprovsbetyg och presenterar såväl det absoluta talet för antal påståenden på den negativa sidan för vardera kategori som procentandelen för vilka av dessa påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig. Tabellen avslutas med det absoluta talet för totalt antal påståenden på

den negativa sidan av skalan för samtliga bedömningskommentarer med det summativa betyget.

Tabell 10 Texten som tillräcklig eller bristfällig inom den negativa sidan av skalan utifrån appraisal.

Delprovs- betyg:	RELEVANS		KORREKTHET		ANPASSNING		TYDLIGHET		DJUP		Totalt antal påstående
	Negativ		Negativ		Negativ		Negativ		Negativ		
	Tillräcklig	Bristfällig	Tillräcklig	Bristfällig	Tillräcklig	Bristfällig	Tillräcklig	Bristfällig	Tillräcklig	Bristfällig	
A	100% /3	0% /3	29% /7	71% /7	50% /2	50% /2	100% /1	0% /1	50% /8	50% /8	21
C	33% /12	66% /12	13% /23	87% /23	29% /17	71% /17	35% /20	65% /20	36% /33	64% /33	105
E	27% /48	73% /48	18% /38	82% /38	40% /36	60% /36	15% /62	85% /62	35% /31	65% /31	214

Det är svårt att dra några generella slutsatser om A-kommentarerna, på grund av att det rör sig om mycket få påstående. Den totala mängden värderande påstående som faller på den negativa sidan av skalan inom samtliga kategorier för A-kommentarerna är sammanlagt 21 stycken. I till exempel kategorin om textens anpassning så framgår det av tabellen att 50% av påståendena framställer en syn på texten som tillräcklig och 50% som bristfällig. Det är i A-kommentarerna däremot endast två påstående som faller på den negativa sidan av skalan inom kategorin ANPASSNING, alltså endast ett påstående var som framställer texten som tillräcklig respektive bristfällig, så det går som sagt inte att uttala sig generellt utifrån detta.

Inom kommentarerna för C och E finns det däremot fler påstående att basera resultatet på (totalt 105 respektive 214). Det som kan ses utifrån tabellen är att det i kommentarerna för både C- och E-texterna till övervägande del, och till liknande grad, fokuseras på brister. Skillnaden mellan kommentarerna för de två delprovsbetygen ligger därmed inte så mycket i procentandelen, utan i att de absoluta talen för antal påstående på den negativa sidan av skalan inom de olika kategorierna är högre för E-kommentarerna (med undantag för kategorin DJUP).

I tabell 11 nedan exemplifieras, utifrån några av E-kommentarerna, skillnaderna mellan påstående som förmedlar en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig. Exempelen har valts för att illustrera att en jämförbar bedömning i olika texter presenteras med fokus på kvalitéer eller brister.

Tabell 11 Kvalitativ jämförelse av texten som bristfällig eller tillräcklig inom negativ appraisal.

Kategori	Tillräcklig	Bristfällig
Anpassning	(I) Språket är till viss del anpassat till kommunikationssituationen. (E 2:2, KP3H)	(II) Detta gör att den bara till viss del är anpassad till kommunikationssituationen. (E 3:3, KP3H)
Djup	(III) Den språkliga utformningen är enkel och funktionell , (E 3:3, KP3H)	(IV) En del mindre lyckade konstruktioner, som till exempel satsradningar, gör att språket inte kan sägas vara välformulerat . (E 3:2, KP3V)
Tydlighet	(V) Textbindningen fungerar på ett enkelt sätt (E 3:2, KP3V)	(VI) men [textbindningen] är inte väl fungerande . (E 3:3, KP3H)
Relevans	(VII) Slutsatserna vill eleven bygga på premissen att vi blir "ständigt påverkade av det vi hör och läser" vilket kan ses som en relevant syntes av delar av beskrivningen. (E 1:2, KP3V)	(VIII) Slutsatsen bygger endast delvis på textreferaten (E 3:2, KP3V)

Den enda kategori som exkluderats från ovanstående jämförelse är KORREKTHET, inte för att det inte finns påståenden på den negativa sidan av appraisals skala som framställer en syn på texten som tillräcklig (exempel ges i (20) i 4.2.2), utan för att jag inte funnit exempel där samma bedömningspunkt framförs på ett sätt som är lika jämförbart som de ovan.

Det intressanta som framgår av att göra den kvalitativa jämförelsen i tabell 11 är att bedömningskommentarerna ibland fokuserar på textens brister trots att det går att formulera sig på ett sätt som fokuserar på textens kvalitéer och att nationella provgruppen själva, i andra bedömningskommentarer, beskriver jämförbara bedömningar med fokus på kvalitéer. Jag bedömer nämligen att formuleringar som ”bara till viss del anpassad” i (II) och ”endast delvis” i (VIII) framställer en syn på att texten borde vara mer än så, medan formuleringarna ”till viss del anpassat” i (I) och ”delar av” i (VII) inte har detta bristfokus. Värderingar förekommer även med explicit negering och exemplifieras i tabellen med skillnaden i att beskriva något som ”inte [...] välformulerat” i (IV) och ”inte väl fungerande” i (VI) istället för ”enkel och funktionell” i (III) samt ”enkelt” i (V). Med andra ord ger bedömningskommentarerna själva prov på hur en enklare nivå kan beskrivas såväl med som utan bristfokus.

4.2.4 Spridning

Resultatkapitlet utgår från delprovsbetyg och presenteras framförallt utifrån medeltal och procentandel. Som i de allra flesta undersökningar (och som framkommer i tabell 4 och 5 i inledningen av avsnitt 4) har det i materialet funnits skillnader även inom betygsstegen och vissa kommenterade elevlösningar ligger närmare medelvärdet än andra. Jag presenterar därför här spridningen av värderande påståenden.

I tabell 12 nedan presenteras värderingsskillnaden mellan de olika kommenterade elevlösningarna, vilken är uträknad genom att ta antalet påståenden som framställer texten som tillräcklig minus antalet påståenden som framställer texten som bristfällig. Tabellen visar först vilket kursprov texten kommer från, följt av vilken elevlösning som kommenterats, vilket delprovsbetyg den fått samt vilken texttyp den är skriven i. Därefter följer det totala antalet påståenden i kommentarerna som framställer en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig. Längst till höger står värderingsskillnaden, vilket är den kolumn tabellen är sorterad efter. Siffrorna från uträkningens resultat fungerar som en skala; ju högre siffra desto mer fokuserar kommentarerna på kvalitéer.

Tabell 12 Värderingsskillnad för antal värderande påståenden.

Kursprov	Elev- lösning	Delprovs- betyg	Texttyp	Totalt antal värderande påståenden	Antal påståenden: Texten som tillräcklig	Antal påståenden: Texten som bristfällig	Värderings- skillnad*
KP1 Vt15	2.1	A	Debattinlägg	49	46	3	43
KP1 Vt15	4.1	A	Debattinlägg	47	44	3	41
KP3 Ht15	1.1	A	PM	38	37	1	36
KP3 Vt15	1.1	A	PM	42	39	3	36
KP1 Vt15	1.2	C	Inlägg i skoltidning	45	38	7	31
KP3 Ht15	1.2	C	PM	43	34	9	25
KP3 Vt15	3.1	C	PM	45	34	11	23
KP3 Vt15	2.2	C	PM	45	32	13	19
KP1 Vt15	4.2	C	Debattinlägg	52	35	17	18
KP3 Ht15	3.2	C	PM	49	32	17	15
KP3 Ht15	2.2	E	PM	55	33	22	11
KP1 Vt15	1.3	E	Inlägg i skoltidning Inlägg i	41	24	17	7
KP1 Vt15	3.2	E	lokaltidning	41	23	18	5
KP3 Vt15	1.2	E	PM	45	24	21	3
KP3 Vt15	3.2	E	PM	47	25	22	3
KP3 Vt15	2.3	E	PM	53	27	26	1
KP3 Ht15	3.3	E	PM	61	27	34	-7

*Antal påståenden som framställer texten som tillräcklig minus antal påståenden som framställer texten som bristfällig

Av tabell 12 framgår att sorteringen utifrån värderingsskillnad innebär att samtliga A-kommentarer kommer överst, följt av samtliga C-kommentarer och slutligen kommentarerna för E. Det är anmärkningsvärt att uppdelningen mellan de olika betygsstegen är så tydlig, det är till och med så att det skapas en lucka i siffrorna mellan de olika stegen. Både mellan A och C samt mellan C och E skiljer det sig fyra ental där ingen bedömningskommentar faller, vilket skapar distans i värderingsskillnaden mellan de olika betygsstegen. Det finns inte heller en enda bedömningskommentar som frångår sin gruppering, utan samtliga A-kommentarer fokuserar mest på textens kvalitéer, sedan följer C-kommentarerna och slutligen kommer samtliga E-kommentarer, med minst fokus på textens kvalitéer.

Inom betygsstegen blandas däremot ordningen av elevlösningar från olika kursprov, med undantag för A-texterna, där båda de kommenterade elevlösningarna från kursprovet i Svenska 1 ligger överst, med högst summa i värderingsskillnaden. Det kan även noteras att de två E-kommentarerna från kursprovet i Svenska 3 under höstterminen 2015 är de som ligger högst och lägst på listan för E.

A-kommentarerna har ett relativt litet spann av värderingsskillnad, mellan 36 och 43 (en skillnad på 7 ental), till skillnad från C-kommentarerna som spänner mellan 15 och 31 (en skillnad på 16 ental) och E-kommentarerna som sträcker sig från -7 till 11 (en skillnad på 18 ental). En av E-kommentarerna ligger alltså under 0 på värderingsskillnaden, vilket innebär att den innehåller fler påståenden som fokuserar på textens brister än påståenden som fokuserar på textens kvalitéer.

4.3 Elevlösningarnas skribenter

I det här avsnittet presenteras resultatet på fråga 3: Hur refererar kommentarerna till elevlösningarnas skribenter? Det enkla svaret är att detta i bedömningskommentarerna genomgående görs genom användning av substantivet *eleven*. Tabell 13 nedan visar, utifrån delprovsbetyg, såväl totalt antal gånger som substantivet *eleven* förekommer i kommentarerna

samt medeltalet för antal gånger substantivet används per kommenterad elevlösning. Tabellen visar även hur stor andel (i procent) av dessa påståenden som framställer en syn på texten som tillräcklig respektive bristfällig. Utöver det presenterar den hur många av påståendena där substantivet används som är neutrala, det vill säga ett påstående som saknar värdering om huruvida texten är tillräcklig eller bristfällig. Anledningen till att de neutrala påståendena här inkluderas, medan de flesta tidigare tabeller endast fokuserat på värderande påståenden, är att de neutrala påståendena utgör en relativt stor del av resultatet för frågan.

Tabell 13 Användningen av substantivet eleven.

Delprovs- betyg	Påståendet ser texten som:			Totalt antal	Medeltal per text
	Tillräcklig	Bristfällig	Neutralt*		
A	81%	7%	12%	41	10,3
C	56,5%	27%	16,5%	55	9,2
E	48%	38%	14%	58	8,3

*Påståendet saknar värdering av om texten är tillräcklig eller bristfällig

Resultatet visar att substantivet *eleven* används mest frekvent i A-kommentarerna (10,3 påståenden per text), följt av kommentarerna för C (9,2) och E (8,3). I A-kommentarerna används substantivet huvudsakligen, 81%, i påståenden som framställer texten som tillräcklig. I C-kommentarerna används substantivet i påståenden som ser texten som tillräcklig i lite mer än hälften av fallen, 56,5%. C-kommentarerna är även de med störst andel neutrala påståenden där substantivet *eleven* förekommer, 16,5% (detta ligger i linje med att C-kommentarerna totalt sett har flest neutrala påståenden, vilket presenteras i 4.1). I E-kommentarerna framställer lite under hälften av påståendena texten som tillräcklig, 48%, och hela 38% av påståendena där substantivet *eleven* används framställer en syn på texten som bristfällig.

Typiskt för hänvisningar till elevlösningens skribent i A-kommentarerna är alltså att de framställer en syn på texten som tillräcklig. Ett sådant påstående exemplifieras i (21).

(21) ”Här utvecklar eleven resonemanget genom att lyfta det till ett mer allmängiltigt plan”
(A 1:1, KP3H).

Just det exemplet är även intressant i relation till resultatet på fråga 2, som berörs ovan i avsnitt 4.2. I slutet av avsnitt 4.2.3 (tabell 11) jämförs olika exempel på hur bedömningskommentarerna konstruerar skillnader mellan olika kvalitetsnivåer, med eller utan bibehållet fokus på textens kvalitéer. I det avsnittet görs detta endast utifrån E-kommentarer; det går däremot även att sätta exempel (21) ovan, från en A-kommentar, i relation till exempel (22) nedan, från en E-kommentar.

(22) ”De exempel eleven tar från Letmarks artikel vidgar perspektivet något” (E 1:3, KP1).

Även här exemplifieras nämligen, utöver användningen av substantivet *eleven*, hur bedömningskommentarerna beskriver olika kvalitetsnivåer utan att fokusera på brister. Framställningen av skillnad i kvalitetsnivå har i analysen istället resulterat i att A-kommentaren placerats på den positiva sidan av appraisals skala (värdering i *utvecklar* och *lyfta*), medan E-kommentaren placerats på den negativa sidan (men fortfarande med fokus på tillräcklighet, värdering i *vidgar* [...] *något*).

Utmärkande för C-kommentarerna är att de innehåller störst andel neutrala påståenden där substantivet förekommer, som i:

(23) ”Eleven menar att frågan bottnar i digitaliseringen och i skolans kravlöshet” (C 4:2, KP1).

Det är värt att notera att jag inte valt att lägga en värdering i användandet av verbet *menar* i exempel (23). Påståendet tycks nämligen, i sammanhanget, endast referera elevlösningens tes och inte värdera huruvida detta är ett rimligt svar på frågan.

Eleven förekommer även i genitivform som attribut, då oftast som attribut till huvudordet resonemang, som i exempel (24) nedan.

(24) ”Det innehållsrika språket är klart och bär upp elevens resonemang” (C 2:2, KP3V).

Oftast förekommer däremot substantivet *eleven* som subjekt i satsen och framställs då framförallt som den som fattat ett beslut att göra eller framställa något på ett visst sätt (se till exempel (21) och (22)).

5 Sammanfattande diskussion

De semantiska dimensioner som har analyserats i den här undersökningen och som bedömts uttryckas i bedömningskommentarerna kan sammanfattas som påståenden som berör textens relevans, korrekthet, anpassning till syfte och mottagare, tydlighet samt hur slagkraftig och utvecklad texten är. Ett förväntat resultat inom dessa kategorier är att antalet påståenden som faller på den positiva sidan av skalan utifrån appraisal är högst för A-kommentarerna, följt av kommentarerna för C och sedan E. Utöver det framkom även att E-kommentarerna är de enda där medeltalet för antalet påståenden som faller på den negativa sidan av appraisal är högre än de på den positiva. Detta är ett väntat resultat, eftersom det ligger i linje med formuleringarna i kunskapskraven. I kunskapskraven (Skolverket, 2018a) beskrivs exempelvis för E att eleven kan skriva texter som är *till viss del anpassade*, en formulering som i analysen placerats på den negativa sidan av skalan, medan kunskapskraven för C och A beskriver att eleven kan skriva texter som är *anpassade*, en formulering som placerats på den positiva sidan.

Det framgår även att det i bedömningen för E finns ett annat fokus, på textens disposition och tydlighet samt hur relevant innehållet är, än för bedömningen av A och C, där fokus ligger på textens slagkraft och hur utvecklat textens resonemang är.

Appraisal har möjliggjort analysen som genererat ovanstående resultat om bedömningskommentarernas olika fokusområden utifrån kategorierna. Däremot har en svaghet med metoden varit att jag, för att kunna besvara mina frågeställningar, utöver analys enligt appraisal även behövt kartlägga huruvida ett påstående framställer en syn på texten som tillräcklig eller bristfällig, eftersom det i appraisal saknats verktyg för detta.

Appraisal poängterar att en text alltid är skriven i en kontext och att värderingar i texten därför behöver förstås utifrån den kontexten. Metoden bygger även på att sammanhanget påverkar värderingarna såväl som att värderingarna påverkar sammanhanget. I det här fallet så ingår det i situationskontexten att det svenska skolsystemet eftersträvar en rättvis och likvärdig bedömning för alla elever och för att främja detta genomförs nationella prov, vilka skickas ut med tillhörande bedömningsanvisningar. Det är alltså provets syfte att främja likvärdig och rättvis bedömning och därmed bedömningskommentarernas syfte att påverka hur lärare bedömer. De värderingar och den bild av bedömning och elevtexter som framställs i nationella provets bedömningskommentarer har alltså som syfte att påverka lärarna.

Denna kontext innebär också att nationella provgruppen förutsätter att den tänkta läsaren, läraren, har vissa förväntningar. En sådan (förutsatt) förväntning bedöms vara att det är nödvändigt att också ange för läraren varför en text inte uppnår ett högre betyg, vilket kan ses som ett motargument till relevansen för min undersökning. Däremot förklarar den förväntningen inte varför E-kommentarerna har så mycket mer bristfokus än C-kommentarerna, eftersom det skulle vara lika viktigt att motivera varför ett C inte är ett A som varför ett E inte är ett C.

Det går inte att förneka att E-kommentarerna i den här undersökningen präglas av ett tydligt bristfokus. Antalet påståenden som framställer en syn på texten som bristfällig ökar successivt från kommentarerna för A, till C, till E. För A-kommentarerna utgörs de värderande påståendena till huvudsaklig del, hela 94%, av påståenden som framställer texten som tillräcklig. För C- är denna siffran 73% (vilket innebär att 27% av de värderande påståendena fokuserar på textens brister) och E-kommentarerna utgörs endast till 53% av påståenden om textens tillräcklighet. 47% av de värderande påståendena i kommentarerna för E fokuserar alltså på brister. Den enda kategori där E-kommentarerna inte är högst representerade när det kommer till påståenden som framställer texten som bristfällig är den om textens slagkraft och hur utvecklat resonemanget är, där C-kommentarerna överskrider E-

kommentarerna. Det resultatet bör däremot ses i relation till att det generellt sett är få påstående inom denna kategori i kommentarerna för E.

Det finns inte heller några kommenterade elevlösningar som frångår de generella mönster som iakttagits om fokus på textens brister och kvalitéer. Samtliga A-kommentarer fokuserar mest på textens kvalitéer, följt av samtliga C-kommentarer och slutligen samtliga E-kommentarer. Man skulle därmed kunna argumentera för att bedömningskommentarerna uppfyller syftet att främja likvärdig bedömning, åtminstone inom varje betygssteg. Däremot skulle man kunna ifrågasätta bedömningskommentarernas möjlighet att uppfylla hela sitt syfte, om likvärdigheten endast kan urskiljas inom gränserna för varje betygssteg. Likvärdigheten verkar nämligen inte sträcka sig över de individuella betygsstegens gränser, på grund av att bristfokuset ökar ju längre ner i betygsstegen bedömningen ligger.

Även om en texts svagheter självklart väger in i bedömningen av texten, och därmed har en relevant plats i bedömningskommentarerna, anser jag att det är viktigt att inte fokusera på brister i större grad än nödvändigt. Jag anser därmed att en formulering som ”bara till viss del anpassad” innebär en implikation på att texten borde vara mer än det, vilket lägger ett onödigt fokus på bristen, medan formuleringen ”till viss del anpassad” fokuserar på vad texten uppnår, inte vad den saknar. Bedömningskommentarerna visar själva prov på hur man kan beskriva en enklare nivå utan att det blir bristfokus och att det kan vara så lätt som i exemplet i föregående mening, eller att beskriva något som *enkelt* istället för *inte utvecklat*.

Om vi går tillbaka till bedömningskommentarernas syfte att påverka lärare så leder ett bristfokus i kommentarerna till ett bristfokus även i lärarnas egna bedömningar. Detta blir extra viktigt att ta upp i relation till hur kommentarerna hänvisar till elevlösningens skribent. Hänvisningar till elevlösningarnas skribenter görs genomgående med substantivet *eleven*. Ofta fungerar *eleven* som subjekt och framställs som den som valt att göra/skriva något på ett visst sätt. *Eleven* förekommer även i genitivform som attribut, ofta i relation till hens resonemang. I A-kommentarerna används substantivet huvudsakligen, 81%, i påståenden som framställer texten som tillräcklig. I C-kommentarerna används substantivet i påståenden som ser texten som tillräcklig i lite mer än hälften av fallen, 56,5%. I E-kommentarerna framställer lite under hälften av påståendena texten som tillräcklig, 48%, och hela 38% av påståendena där substantivet *eleven* används framställer en syn på texten som bristfällig.

Att kommentarerna emellanåt talar om eleven som person och inte texten kan innebära att läraren i sin återkoppling lättare tilltalar skribenten som ”du”. Om vi då dessutom ser till det faktum att eleven i större grad förekommer i påståenden som fokuserar på brister ju längre ner i betygsstegen vi kommer, kan detta snabbt anses problematiskt. I bakgrunden framkom att Parmenius Swärd (2008) och Gibbs & Simpson (2004) poängterat vikten av att i återkoppling inte fokusera på brister hos eleven och att detta är särskilt viktigt i relation till elevprestationer som ligger på de lägre betygsstegen. Med andra ord kan det bristfokus som framkommer i bedömningskommentarerna påverka lärarnas tilltal till eleverna, vilka i sin tur påverkas negativt av detta.

Det finns framförallt två fält för vidare forskning som jag nu skulle önska att någon tog sig an. Det ena skulle vara att genomföra en undersökning där två lärargrupper ges ett antal elevtexter att bedöma, däremot får de olika grupperna olika bedömningsmaterial, där samma summativa bedömning är gjord, men där det ena (så långt det går) kommenteras med fokus på texternas kvalitéer och det andra med fokus på brister, för att se hur detta påverkar lärarnas egna bedömningar. Det andra skulle vara att undersöka om de värderingar och det sätt att tala som framkommer i bedömningskommentarerna påverkar lärarnas formuleringar vid återkoppling till eleven och lärares formuleringar i sambedömningsamtal med andra lärare. I takt med att sekretessen upphör på fler nationella prov hoppas jag även att den här undersökningen öppnar upp möjligheten till ett nytt forskningsområde, där det är själva bedömningsmaterialet som ligger under luppen, inte elevtexterna.

Bedömning och betygssättning har, på grund av antagningssystemet för högre utbildning, oerhört stor betydelse för elever i den svenska skolan. Det är därför av största vikt att det enda gemensamma bedömningsstöd som alla svensklärare får uppfyller ändamålet: att främja en rättvis och likvärdig bedömning. Annars kan nationella provets bedömningsmaterial bara till viss del anses vara anpassat efter syftet.

6 Referenslista

- Eriksson, E. & Markendahl, H. (2017). *Vad, vem och hur? En översikt av teman, informanter och metoder i forskningen om svenskämnet nationella prov i gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Geijerstam, Å. af. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 3-31.
- Gustafsson, J. & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(69), 69–87. doi:10.1007/s11092-013-9158-x
- Hinnerich, B. T. & Vlachos, J. (2016). *Skilnader i resultat mellan gymnasieelever i fristående och kommunala skolor* (IFAU-rapport 2016:10). Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmberg, P. (2017). Att undersöka texter som deltagande: Systemisk-funktionell analys av elevers skrivande. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (red.), *Text och kontext* (s. 55-70). Malmö: Gleerups.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3), 220-245.
- Landqvist, H. (2017). Maktutövning, styrdokument och gymnasieelever: Kritisk diskursanalys och ämnesplanerna i svenska inom gymnasieskolan. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (red.), *Text och kontext* (s. 95-109). Malmö: Gleerups.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nygård Larsson, P. (2001). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Palmér, A. (2013). *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Lic. avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-05-13, från: <http://www.escandinavo.com/download/lpf94swe.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-05-13, från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2018a). *Ämne – Svenska*. Hämtad 2018-04-02, från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve>
- Skolverket (2018b). *Nationella prov*. Hämtad 2018-05-12, från: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Skolverket (2018c). *Nationella prov i gymnasieskolan*. Hämtad 2018-04-29, från: <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/gymnasieskolan>
- Uppsala universitet (2015a). *Svenska och svenska som andraspråk, kursprov 1, Vt 2015, bedömningsanvisningar*.
- Uppsala universitet (2015b). *Svenska och svenska som andraspråk, kursprov 3, Vt 2015, bedömningsanvisningar*.

- Uppsala universitet (2015c). *Svenska och svenska som andraspråk, kursprov 3, Ht 2015, bedömningsanvisningar*.
- Uppsala universitet (2018). *Anne Palmér*. Hämtad 2018-05-12, från: <http://katalog.uu.se/empinfo/?id=N96-30>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A161558&dswid=1542>

7 Bilagor

Bilaga 1 Hela textens flöde, elevlösning E 1:2, KP3V.

