



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Språkets roll i bedömningen i samhällskunskap

Namn: Sofie Fredriksson  
Program: Ämneslärarprogrammet  
Antal ord: 9990



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSH2A Självständigt arbete, examensarbete 2,  
Samhällskunskap för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2019  
Handledare: Ann-Kristin Jonasson  
Examinator: Lisbeth Aggestam  
Kod: VT19-2490-008-LGSH2A

---

Nyckelord: Språk, bedömning, flerspråkighet, inlämningsuppgift,  
samhällskunskap, gymnasiet.

## Abstract

Det finns betygsskillnader mellan elever som har svenska som modersmål och flerspråkiga elever (Skolverket, 2018b, s.22). Denna studie visar att en av orsakerna till betygsskillnaderna är att lingvistiska aspekter i somliga fall påverkar den summativa bedömningen av flerspråkiga elevers skriftliga inlämningsuppgifter i samhällskunskap. Lingvistiska aspekter är exempelvis stavning och meningsbyggnad. Aspekterna ska enbart ingå i formativt syfte i samhällskunskapsundervisningen (Skolverket, 2011). Denna studie visar dock att de har en större roll än så. Undersökningens metod är ett surveyexperiment. Deltagarna har summativt bedömt två autentiska elevtexter genom att fylla i en bedömningsmatris och avlägga ett bokstavsbedömning. Efter avslutat experiment har deltagarna även besvarat en enkät som syftar till att besvara huruvida det finns en diskrepans mellan lärares upplevelse av språkets roll i bedömningen och hur de i verkligheten bedömer. Resultatet av experimentet och enkäten har således jämförts med varandra. Studien visar att elever som bristfälligt behärskar svenskans lingvistiska aspekter blir hårdare bedömda i samhällskunskap än elever som behärskar dessa väl. Effekten finns emellertid enbart om bristerna är betydande. Det finns även en diskrepans hos lärare mellan upplevelsen av språkets roll och verkligheten. Lärares medvetenhet om språkets påverkan minskar effekten men den kvarstår alltså. Studiens resultat visar att bedömningens rättssäkerhet brister. En rättssäker bedömning är vitalt i synnerhet eftersom betygen bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier.

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Syfte .....	2
<b>2</b>	<b>Teori och tidigare forskning.....</b>	<b>3</b>
2.1	Bedömning.....	3
2.1.1	Det ingår i betygen.....	3
2.1.2	Mäta kunskap rättssäkert.....	4
2.1.3	Metoder för att mäta kunskap .....	4
2.1.4	Skillnader i bedömning mellan lärare.....	5
2.2	Språkliga aspekter.....	6
2.2.1	Teoretisk definition av de språkliga aspekterna.....	6
2.2.2	Språkets roll i styrdokumentet.....	7
2.2.2.1	Examensmål .....	7
2.2.2.2	Kunskapskraven för samhällskunskap.....	8
2.2.2.3	Språkutvecklande undervisning i samtliga ämnen.....	9
2.3	Angränsande forskning.....	10
<b>3</b>	<b>Forskningsfrågor.....</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>11</b>
4.1	Motivering till val av metod .....	11
4.2	Operationalisering.....	12
4.3	Motivering till urval.....	13
4.4	Motivering till innehåll .....	15
4.5	Etiska överväganden.....	15
<b>5</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>16</b>
5.1	Lingvistiska aspekters påverkan .....	16
5.2	Upplevelsen och verkligheten går isär.....	19
<b>6</b>	<b>Diskussion och slutsats.....</b>	<b>21</b>
6.1	Resultatdiskussion .....	21
6.2	Avslutande diskussion och relevans för lärarprofessionen.....	21
<b>7</b>	<b>Vidare forskning.....</b>	<b>25</b>
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>26</b>
<b>9</b>	<b>Bilaga.....</b>	<b>29</b>

# 1 Inledning

Samhällskunskap är ett texttungt ämne med mycket analyserande vilket gör ämnet språkberoende. Det finns språkliga krav i samtliga gymnasieprogramms examensmål. På yrkesprogram består dessa främst av att eleven ska hantera ett fackspråk och språkets funktionella roll betonas (Skolverket, 2011, s.17–41). Även på högskoleförberedande program ligger fokus på funktionalitet. Här är språket emellertid generellt mer framträdande, i synnerhet kommunikationsförmågan (ibid, s.41–53). Det är vidare alla lärares ansvar att bedriva en språkutvecklande undervisning (Skolverket, 2016, s.29). Det kan således anses vara komplext vad som ska ingå i undervisningen och vad som ska ingå i bedömningen. Men faktum är att den språkliga bedömningen ska vara densamma oavsett program. Det är enbart språkets semantiska och funktionella aspekter som ska bedömas summativt i samhällskunskap oavsett vilket program undervisningen sker på. Semantiska aspekter består av en övergripande språklig förståelse. Funktionella aspekter handlar om vardaglig kommunikation och språkanpassning. Lingvistiska aspekter är formmässiga faktorer som stavning och meningsbyggnad. Bedömningen ska enbart baseras på kunskapskraven och eftersom lingvistiska aspekter inte ingår ska de inte påverka. Lingvistiska aspekter ska ingå formativt men de ska inte bedömas summativt (Skolverket, 2011; Hajer & Meestringa, 2010, s.32f). Det finns ingen forskning på hur lingvistiska aspekter påverkar summativ bedömning i samhällskunskap. Men en studie undersöker hur det ser ut i svenskämnet. Den visar att lingvistiska aspekter påverkar bedömningen (Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Det är problematiskt eftersom betygen är avgörande eftersom de bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier. Ska betygen vara så framstående är det avgörande att betygen är rättssäkra vilket sätter krav på en valid och reliabel bedömning (Klapp, 2015, s.81f). Denna studie undersöker således hur språkets lingvistiska aspekter påverkar bedömningen i samhällskunskap.

Det finns flera anledningar till att språket utgör ett kommunikationshinder i samhällskunskap. En anledning är dyslexi och andra kognitiva nedsättningar. En annan är att eleverna har ett annat modersmål än svenska och ännu inte tillförlitligt behärskar svenskan. Jag avgränsar mig till att studera enbart flerspråkiga elever. En orsak är betygsskillnaderna som finns mellan elever med svenska som modersmål och flerspråkiga elever. Statistik över slutbetygen från läsåret 2017/18 för gymnasiet visar att elever med svensk bakgrund i genomsnitt har 1,1 betygspoäng högre än elever med utländsk bakgrund. Elever med svensk bakgrund definieras här som elever med minst en av föräldrarna född i Sverige och elever med utländsk bakgrund

definieras som elever med båda föräldrarna födda utomlands. Skillnaden är störst mellan tjejer med svenska som modersmål och killar med utländsk bakgrund. Det skiljer i genomsnitt 2,4 betygspoäng mellan dessa grupper. De som har lägst betygssnitt av alla grupper är killar som är födda utomlands (Skolverket, 2018b, s.22).

Andra orsaker till avgränsningen är att språket många gånger utgör ett hinder för flerspråkiga elever, dels i deras inläring och dels i produktionen av skriftliga uppgifter. Det beror främst på att de ännu inte behärskar språket. Det är svårt att lära sig och förmedla ämneskunskaper på ett språk som en inte tillfullo behärskar (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012, s.11f). Det tar i genomsnitt två år att utveckla ett vardagsspråk. Men det tar minst fem år att utveckla en kunskapsrelaterad språkkompetens (Cummins, 2017, s.29f). Forskning visar att betygen påverkas av hur länge eleven befunnit sig i Sverige vilket understryker språkets betydelse för betygen (Jansdotter Samuelsson & Samuelsson, 2017, s.45).

Samhällskunskap är ett ämne där skriftliga uppgifter har en framträdande roll. Enligt lärare intervjuade i en studentuppsats skriven av Skogar (2019, s.24) anser samtliga att samhällskunskap ställer höga språkkrav i synnerhet p.g.a. kraven på begreppsförståelse och ett abstrakt ämnesinnehåll. De språkliga kraven motiverar valet av att undersöka språkets påverkan i just samhällskunskap. Språket är särskilt framträdande i skriftliga uppgifter vilket ställer högre krav på språkförmågan. Det motiverar valet av skriftliga uppgifter. Det existerar betygsskillnader mellan elever som har svenska som modersmål och flerspråkiga elever. Orsakerna är många. Jag studerar *en* potentiell orsak, nämligen huruvida flerspråkiga elever blir hårdare bedömda i samhällskunskap p.g.a. att de ännu inte till fullo behärskar svenskan.

## 1.1 Syfte

Studiens syfte är att studera om flerspråkiga elever, som ännu inte till fullo behärskar svenskans lingvistiska aspekter, blir hårdare bedömda i samhällskunskap än elever som behärskar dessa väl. När aspekterna påverkar bedömningen riskerar berörda elever att bli hårdare bedömda. Det hotar bedömningens rättssäkerhet vilket är allvarligt eftersom betygen är avgörande eftersom de bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier.

## 2 Teori och tidigare forskning

Det har aldrig tidigare studerats om lingvistiska aspekter i realiteten ingår i lärares summativa bedömning av skriftliga inlämningsuppgifter i samhällskunskap. Merparten av avsnittet ligger således på en hög abstraktionsnivå. Infallsvinklarna tas upp utifrån att de påverkar studiens problemområde. I flertalet fall påverkar aspekterna genom att bidra till bristande rättssäkerhet i bedömningen. I andra fall handlar det om vilken roll språkliga aspekter ska spela i lärares bedömningspraktik i synnerhet utifrån styrdokumentet. Först redogörs för bedömning på en ämnesöverskridande nivå. Därefter beskrivs språkliga aspekter i förhållande till undervisning och bedömning i samhällskunskap. Avslutningsvis presenteras de fåtal undersökningar som berör studiens problemområde.

### 2.1 Bedömning

#### 2.1.1 Det ingår i betygen

Alli Klapp (2015, s.66) visar i sin forskning att betygen huvudsakligen avgörs av relevanta ämnesspecifika faktorer. Betygen påverkas av interna och externa faktorer samt socioemotionella förmågor. Interna faktorer är t.ex. lärarens värderingar och förväntningar på eleven. Externa faktorer består av yttre incitament som avgör lärarens bedömningspraktik som styrdokument och nationella prov. Socioemotionella förmågor är exempelvis elevers personliga egenskaper, vilja att lära sig och vilja att studera vidare. Dessa förmågor använder lärare företrädesvis för att kompensera för bristande ämneskunskaper och därmed ge det betyg som de anser att eleven "förtjänar". Det är även lättare att få högre betyg om en går i en klass med lägre betygssnitt än det nationella. Det beror enligt Klapp på att läraren omedvetet gör klassen till en referensgrupp som sätter nivån för kunskapskraven. Interna faktorer och socioemotionella förmågor är exempel på faktorer som ger upphov till irrelevant variation (ibid, s.66–83). Det har vidare visat sig att lärare har lägre förväntningar på flerspråkiga elever än på de med svenska som modersmål. Det skapar en självuppfyllande profetia och utökar således de konstaterade betygsskillnaderna (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012, s.14). Det har länge funnits en medvetenhet kring att elever presterar utefter de förväntningar de har på sig (Gibbons, 2010, s.25). Det kan göra att bedömningen av flerspråkiga elever blir hårdare eftersom förväntningarna är lägre. Ovanstående faktorer utmanar betygens validitet eftersom betygen inkluderar mer än de avser. Rättssäkerheten blir lidande om det råder olika kriterier på olika skolor (Klapp, 2015, s.77). Det är allvarligt i synnerhet eftersom betygen har en high-stakes karaktär i och med dess urvalsfunktion till högre studier (ibid, s.109).

### **2.1.2 Mäta kunskap rättssäkert**

Det vi mäter när vi bedömer elever i skolan är deras performans. Kompetens är inte något fast som en kan inneha och det går inte tillfullo att observera. Detta hävdar Christian Mehrstam (2014, s.28–40). I artikeln skriver han om litterär kompetens men jag generaliserar det till språklig kompetens. Poängen är att en aldrig tillfullo kan se elevernas kompetens när de bedöms. Det går enbart bedöma det som uppvisas, vilket kallas för performans (ibid). Ett av målen med bedömning är att performansen ska komma så nära elevens kompetens som möjligt. Det är nödvändigt att bedömningen är reliabel för att lyckas med det. Bedömningen behöver med andra ord vara maximalt tillförlitlig. En reliabel bedömning har minimal risk för slumpmässighet. Det går således att lita på att den förmåga eleven faktiskt besitter speglar den uppvisade förmågan. Det förutsätter relevanta, klara och entydiga uppgifter (Erickson, 2018, s.18). En reliabel betygsättning baseras på förmågor som är testade flera gånger. Det minskar påverkansfaktorer som kan påverka enskilda provtillfällen. Bedömningen är även oberoende av dess bedömare och är därmed replikerbar (Klapp, 2015, s.81f).

En annan grundbult i bedömningen är validitet. Det handlar om att bedöma det som ska bedömas (Erickson, 2018, s.18). I undervisningen innebär det att uppgifter och bedömning enbart utgår från Skolverkets kunskapskrav (Skolverket, 2011). Valida uppgifter mäter det de avser att mäta. Bristande validitet beror många gånger på irrelevant variation. Bedömningen innehåller då aspekter som inte ska finnas med (Klapp, 2015, s.81f). Det kan exempelvis vara språkets lingvistiska aspekter i samhällskunskap. Validitet och reliabilitet är avgörande för en rättssäker bedömning. Lärare bör dock vara medvetna om att de alltjämt mäter performans.

### **2.1.3 Metoder för att mäta kunskap**

Frågan är vilken metod som bäst möjliggör en valid och reliabel bedömning. Erickson (2018, s.18) menar att om elever enbart ska visa förståelse genom långa, skriftliga svar så finns en överhängande risk att läraren bedömer skrivandet snarare än förståelsen. Denna studie utgår från en skriftlig uppgift eftersom de generellt väger tungt som bedömningsverktyg (Odenstad, 2010, s.7). Odenstad (ibid, s.73) visar i en enkätundersökning att 15 av 21 lärare anser att skriftliga prov är av stor betydelse vid betygsättning av kurser. Skriftliga uppgifter anses vara ett lämpligt tillvägagångssätt för att mäta analysförmåga och komplexa kunskapsnivåer (Nordgren & Odenstad, 2017, s.80). Validiteten är hög eftersom det möjliggör att eleven förklarar, jämför, utreder, analyserar, resonerar, problemlöser och behärskar centrala begrepp (Hajer & Meestringa, 2010, s.168f). Samtliga progressionsord återfinns i kunskapskraven för

samhällskunskap, därmed är metodens validitet hög i ämnet (Skolverket, 2011). Men det förutsätter en valid bedömning. Och bedömningen är subjektiv, vilket öppnar för bristande bedömarreliabilitet som hotar betygens rättssäkerhet (Nordgren & Odenstad, 2017, s.80).

Ett alternativ till skriftliga prov är flervalfrågor. Resultatet är jämförbart och bedömningen sker utan subjektivitet (Nordgren & Odenstad, 2017, s.79). Reliabiliteten är således hög. Elevernas lingvistiska förmågor tas dessutom bort ur ekvationen. Flervalfrågor riskerar dock att ha låg validitet eftersom de sällan går i samklang med kompetenserna eleverna ska utveckla enligt kunskapskraven (Skolverket, 2011). Skolverkets generella råd är därför att undvika flervalfrågor. Det kan dock vara fördelaktigt att använda flervalfrågor till elever som har svårt att uttrycka sig skriftligt exempelvis för att eleven inte lärt sig bemästra språket ännu eftersom eleven inte behöver tänka på skriftproduktionen (Nordgren & Odenstad, 2017, s.80f). Men det förutsätter alltså god ämneslitteracitet. Begreppet innefattar t.ex. förmåga att uttrycka ämnesspecifika komplexa tankar (Gibbons, 2010, s.29f). Det kan vara en utmaning eftersom skrivandet ersätts av läsförmåga vilket kräver likvärdig kompetens.

Det finns en konflikt mellan att å ena sidan formulera tydligare och mer tolkningsbara kunskapskrav och å andra sidan vilken kunskapssyn som ska främjas (Klapp, 2015, s.131). Det riskerar att leda till en förenklad kunskapssyn och att lärare därmed inte lär ut de kunskaper som de anser är viktiga eftersom de är svårbedömda (Nordgren & Odenstad, 2017, s.80). Å andra sidan är bedömningen enbart användbar som mätverktyg om den är rättssäker.

#### **2.1.4 Skillnader i bedömning mellan lärare**

Samsyn mellan lärare är viktigt enligt Skolverket (2018, s.21f). Det råder samsyn i bedömning av en elevtext när tolkningen och värderingen av uppgiften samt vilka kriterier värderingen baseras på är unison. Bedömningen är samstämmig om kraven för samsyn uppfylls samt att samma betyg sätts (Jönsson & Thornberg, 2014, s.388). En samstämmig bedömning av ett kursbetyg förutsätter således att ovanstående krav uppfylls på samtliga elevprestationer samt att graderingen av deras inbördes värdering är densamma i sammanvägningen (Skolverket, 2014, s.8f). Bedömningspraktiken är således komplex. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s.139) menar att bedömningsforskningen är enig om att en hundra procentig samstämmighet är omöjlig. De redovisar en undersökning om samstämmighet som visar att en korrelation på 60 till 70 procent är högt (ibid). Men vi bör alltså sträva mot en fullständig samstämmighet vilket fordrar en valid och reliabel



bedömning. Det förutsätter vidare att lärare är eniga om vad som ska bedömas och handla därefter. Ett exempel är att lärare är eniga om att lingvistiska aspekter inte ska ingå i den summativa bedömningen och att de dessutom bedömer därefter.

Det finns både interbedömarreliabilitet och intrabedömarreliabilitet. Intrabedömarreliabilitet handlar om huruvida bedömningen är reliabel hos en och samma bedömare (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2015, s.137). Denna studies fokus är interbedömarreliabilitet. Det handlar om huruvida bedömningen är reliabel mellan olika bedömare. Låg interbedömarreliabilitet kan bero på olika tolkningar av kunskapskraven. Andra orsaker är stränghetsvariation och haloeffekt. Stränghetsvariation innebär att det finns en variation mellan bedömare i hur strängt de bedömer uppgifter (Tengberg & Skar, 2016, s.5). Halo-effekt inbegriper att bedömare har svårt att särskilja kunskapskrav. Den övergripande bilden tenderar att färga bedömningen av enskilda aspekter. Effekten kan motverkas genom analytisk bedömning (Skar, 2018, s.10). Bedömningen ska enligt Skolverket (2018a, s.35) vara en kombination av analytisk och holistisk bedömning. Analytisk bedömning ser enbart delarna och lägger ihop dem till en helhet medan holistisk bedömning enbart ser till helheten. I Sverige är holistisk bedömning vanligast. Internationellt är analytisk bedömning vanligare (Östlund-Stjärnegårdh, 2002, s.20). Ser en enbart bedömningen ur ett rättssäkerhetsperspektiv är analytisk bedömning att föredra, lämpligen genom bedömningsmatris eftersom det minskar irrelevant variation (Hajer & Meestringa, 2010, s.169; Klapp, 2015, s.81f).

## 2.2 Språkliga aspekter

### 2.2.1 Teoretisk definition av de språkliga aspekterna

Elever ska i alla ämnen ges förutsättningar att utveckla litteracitet. I det ingår bl.a. språkets funktionella aspekter, i synnerhet kommunikationsförmåga (Skolverket, 2016, s.64). Textkompetens innefattar läsförståelse och förmågan att göra läsning till en meningsskapande aktivitet. Textkompetens innefattar inte nödvändigtvis alla genrer. En läsare som bara kommit i kontakt med vissa genrer hanterar sannolikt enbart dessa. Skolans uppdrag är att bredda elevers textkompetens och lära dem hantera fler genrer (Molloy, 2009, s.34f). Ämneslitteracitet angränsar till textkompetens och är en underkategori till litteracitet. Dess innebörd är att det inte bara är genrer som kräver olika textkompetenser utan även hela ämnen. Forskning visar att ämnen kräver olika läsningar (Shanahan & Shanahan, 2012, s.3ff). Ämneslitteracitet innefattar förmågan att uttrycka komplexa tankar som just det ämnet kräver.

Det inbegriper även olika genrer (Gibbons, 2010, s.29f). Genre och syfte påverkar exempelvis textens ord, struktur och grammatik (ibid, s.168). En ämneslitterat person förstår ämnets grundläggande principer och kan anpassa tänkandet därefter (ibid, s.31). Samhällskunskapslärare ska således möjliggöra att elever utvecklar litteracitet, textkompetens och ämneslitteracitet, vissa delar formativt och andra summativt (Skolverket, 2011).

Lingvistiska aspekter utgör grunden för den teoretiska definitionen i operationaliseringen. Grammatik delas vanligen in i fyra delar, lingvistiska, funktionella, semantiska och strategiska aspekter. Lingvistiska aspekter är textens form t.ex. stavning, ordböjning och meningsbyggnad. Funktionella aspekter handlar om att hantera vardaglig kommunikation samt anpassa språket efter olika situationer, genrer och mottagare. Semantiska aspekter handlar om övergripande förståelse snarare än hur det används i specifika fall och inkluderar t.ex. ordkunskap, betydelseaspekter och omvärldskunskap. Strategiska aspekter består av förmågan att kunna omformulera sig. Det är avgörande för språkinlärningsprocessen men det ingår inte i undervisningen (Hajer & Meestringa, 2010, s.32f). Skolverket (2012, s.26) har ett sociolingvistiskt synsätt där i synnerhet den kommunikativa kompetensen och förmågan att använda språket anses vara viktiga kompetenser. Men det är enbart de semantiska och funktionella aspekterna som ska bedömas summativt i samhällskunskap. De lingvistiska aspekterna ska således exkluderas i bedömningen (Skolverket, 2011).

## **2.2.2 Språkets roll i styrdokumentet**

### **2.2.2.1 Examensmål**

Det finns språkliga krav på samtliga yrkesprogram. Dessa är bl.a. att eleven ska hantera ett för utbildningen relevant fackspråk. Språket ska främst utvecklas ur ett funktionellt perspektiv och således fylla ett syfte. Syftet skiljer dock mellan programmen (Skolverket, 2011, s.17–41). Samtliga ämnen ska på bygg- och anläggningsprogrammet främja kommunikationsförmågan. Eleverna får på så vis ” (...) möjlighet att möta och diskutera olika perspektiv på människors livsvillkor i samhället.” (Skolverket, 2011, s.19). Språket ska på fordons- och transportprogrammet utvecklas ur relationella och yrkesmässiga aspekter i samtliga ämnen och kommunikationsförmågan framhålls på både svenska och engelska (ibid, s.23). Det läggs störst vikt vid den språkliga förmågan i examensmålen för vård- och omsorgsprogrammet. Språket beskrivs vara en förutsättning för muntlig och skriftlig kommunikation. Det utgör vidare grunden för ett gott samarbete samt för att ta till sig och förmedla information till patienter och brukare vilket fyller både en social och livsavgörande roll (ibid, s.39).

Språket har generellt en mer framträdande roll i examensmålen på högskoleförberedande program. Språket beskrivs vara ett viktigt redskap. Den språkliga förmågan ska precis som på yrkesprogrammen utvecklas ur ett funktionellt perspektiv och särskild vikt läggs vid kommunikationsförmågan. På somliga program är språket beskrivet som ämnes- och genrespecifikt vilket därmed säkerställer textkompetensens och ämneslitteracitetens ställning. Det framhålls att samtliga ämnen ska vara språkutvecklande på ekonomiprogrammet. Språket får minst utrymme i examensmålen för det estetiska programmet. Språket utgör enbart en liten del men det tas alltså upp. Språket är mest framträdande på det humanistiska programmet, där ägnas ett helt stycke åt språk- och textkompetens. Språk intar en särställning i samtliga ämnen och den språkliga medvetenheten ska vara tongivande (Skolverket, 2011, s.41–53).

Slutsatsen är att samtliga program ger språket *något* utrymme i examensmålen. Språket tas främst upp ur ett nyttoperspektiv. Det ska vara funktionellt och kommunikationsförmågan är viktigast. Språkliga aspekter intar en större roll på somliga program. Men slutsatsen är att språket ska ingå i den formativa bedömningen i samtliga ämnen, på samtliga program. Hur språket behandlas ser dock olika ut på beroende på program. Ovanstående behandlar inte den summativa bedömningen, dess innehåll avgörs i kunskapskraven (Skolverket, 2011).

### **2.2.2.2 Kunskapskraven för samhällskunskap**

Eleven ska i samtliga samhällskunskapskurser, från kurs 1a1 till 3, kunna uttrycka sina kunskaper, anpassa sitt språk och strukturera sig efter olika presentationsformer. Det som särskiljer betygsnivåerna är huruvida eleven uppvisat förmågan med viss säkerhet eller med säkerhet (Skolverket, 2011, s.146). Det inkluderar således språkets funktionella aspekter, i synnerhet kommunikationsförmågan, men även textkompetensen i och med kravet på olika presentationsformer. I kunskapskraven för samtliga samhällskunskapskurser ska eleven även kunna hantera exempelvis redogörelse, analys, sambandsförklaring, slutsatsdragning, argumentering och värdering. Skillnaden mellan kunskapskraven och mellan kurserna är främst progressionen (Skolverket, 2011). Det finns på kurserna som läses på högskoleförberedande program, 1b och uppåt, även krav på att eleven med viss säkerhet eller med säkerhet använder samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder. På de högre betygen tillkommer även krav på att värdera dessa med enkla eller nyanserade omdömen (ibid). Kravet utgörs sålunda av semantiska aspekter.

Lägger vi samman de ovan presenterade kunskapskraven ser vi att det är de funktionella och semantiska aspekterna samt textkompetens som finns representerade i kunskapskraven. Det är sålunda de enda språkliga aspekterna som ska bedömas i samhällskunskap. Kunskapskraven ställer sammantaget höga språkliga krav på eleven. God hantering av lingvistiska aspekter förenklar elevens möjlighet att förmedla sin kunskap. Men dessa ingår inte i kunskapskraven och ska således exkluderas från den summativa bedömningen (Skolverket, 2016, s.29).

### **2.2.2.3 Språkutvecklande undervisning i samtliga ämnen**

Jim Cummins (2017, s.47) introducerade 1979 en distinktion mellan vardagsspråk och kunskapsrelaterad språkkompetens. Syftet var främst att visa att det tar olika lång tid att utveckla de olika språkkompetenserna. De har även sina unika utmaningar och läroprocesser. Vardagsspråket syftar till det språk som används i vardagen (ibid, s.43ff). Det sker naturligt och spontant (Skolverket, 2016, s.37). Kunskapsrelaterad språkkompetens avser språket som används i skolan vilket inkluderar t.ex. förmågan att förstå och uttrycka sig med för ämnet relevanta begrepp och idéer (Cummins, 2017, s.48). Kunskapsrelaterad språkkompetens kan således sägas vara ämneslitteracitet. Vardagsspråket tar ett till två år att utveckla till samma nivå som modersmålstalare medan den kunskapsrelaterade språkkompetensen tar minst fem år att utveckla (ibid, s.29f, 41). Det tar längre tid om undervisningen inte fungerar optimalt t.ex. när språk- och ämnesundervisningen är separata (Gibbons, 2010, s.35). Ska flerspråkiga elever lyckas bemästra ett fungerande vardagsspråk och en kunskapsrelaterad språkkompetens krävs det att samtliga lärare tar ansvar (Skolverket, 2016, s.39). Av den anledningen ska samtliga lärare bedriva en språkutvecklande undervisning. Det är gynnsamt för samtliga elever men det är nödvändigt för flerspråkiga elever (ibid, s.9, 29). Det är även viktigt för att säkerställa en rättssäker bedömning. Reliabel och valid bedömning förutsätter att den kommer nära elevens faktiska kompetens. Det kan enbart ske när undervisningen är språkutvecklande eftersom det är så eleven utvecklar förmågan att förmedla sina kunskaper. Det finns enligt Wesslén (2011, s.14) flera studier som påvisar vikten av lärares medvetenhet kring hur språk och kunskap hänger samman och att läraren utifrån det stödjer eleven med språkliga redskap.

Språkutvecklande undervisning handlar främst om att läraren är aktiv och medveten om språket i undervisningen. Lärare bör därmed reflektera över huruvida ämnet t.ex. inbjuder till språkproduktion och om eleverna aktivt arbetar med språket (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012, s.27). Språket är som en glasruta som vi kan se ämneskunskaperna genom. Har personen goda lingvistiska kunskaper är glaset genomskinligt och innehållet kan tydligt

ses från andra sidan. När de lingvistiska kunskaperna är lägre, är glasrutan snarare frostad och innehållet är suddigt och otydligt (Gibbons, 2010, s.84). Lärare ska lära sig att se genom det frostade glaset men den formativa bedömningen ska framförallt göra att glaset stegvis blir mer transparent. Cummins (2017, s.44, 56f) har utvecklat sin distinktion mellan vardagsspråk och kunskapsrelaterad språkkompetens till en s.k. fyrfältsmodell. Den är utformad för att visa hur en språkutvecklande undervisning bör utformas för att främja flerspråkiga elever i deras kunskapsrelaterade språkkompetens. Den handlar om att undervisningen ska ligga inom elevens proximala utvecklingszon. Uppgifterna ska ställa höga krav på eleven i förhållande till hans kunskapsläge och det ska kombineras med mycket lärarstöd. Stödet kan sedan succesivt reduceras när eleven kommit längre i sin språkutveckling.

## 2.3 Angränsande forskning

Joel Lindström (2017) har i en c-uppsats utfört en undersökning om lärares och elevers uppfattningar om skrivkompetensens betydelse för bedömning i samhällskunskap. Det är en liten undersökning. Resultaten bör därför behandlas med försiktighet. Resultatet visar att låga språkkunskaper tenderar att ge ett lägre betyg. Både lärares och elevers uppfattning är att de ämnesinnehållsliga delarna av språket är det viktigaste i bedömningen. I det ingår förmågan att hålla sig till ämnet, källhänvisning och hantera ämnesspecifika begrepp (ibid, s.25f, 47). Elever och lärare är vidare eniga om att språkrelaterade aspekter är viktigt i samhällskunskap. Samtliga lärare anser att ett välfungerande skriftspråk är väsentligt i bl.a. samhällskunskap (ibid, s.23ff). Lärarna menar dock att det enbart är språkets innehåll som bedöms summativt medan lingvistiska aspekter bedöms formativt genom kommentarer (ibid, s.41). Mellan 60 och 70 procent av eleverna uppfattar dock att de lingvistiska aspekterna (rättstavning, interpunktion och ett korrekt skriftspråk) är viktiga aspekter i samhällskunskap (ibid, s.23–29). I en undersökning gjord av Skogar (2019, s.26, 32) var de intervjuade lärarna samstämmiga kring att språklig förmåga och ett högre betyg i samhällskunskap hör samman. Det beror på språkets nära samhörighet till ämneskunskaperna (ibid).

Eva Östlund-Stjärnegårdh (2002) har utfört en undersökning om språkets påverkan i svenska B. Viktigt att komma ihåg är dock att språket *ska* spela en större roll i svenska än i samhällskunskap (Skolverket, 2011). Östlund-Stjärnegårdh (2002) har exempelvis undersökt en text skriven av en elev med dyslexi. Texten fick godkänt av ordinarie lärare men enhälligt underkänt i undersökningen trots att uppgiften enligt henne huvudsakligen var löst. Östlund-

Stjärnegårdh (2002) manipulerade därför språket i texten genom att förbättra två lingvistiska aspekter, stavning och meningsbyggnad. Efter manipulationen fick uppgiften godkänt. Sammanlagt manipulerades sex texter. Det var olika lingvistiska aspekter som manipulerades, i en text var det stavning, i en annan satsradning, i en tredje styckesindelning osv. Resultatet blev att fyra av texterna fick högre betyg efter manipulationerna (ibid, s.167ff).

### 3 Forskningsfrågor

- A) Hur stor roll spelar språkets lingvistiska aspekter i den summativa bedömningen av flerspråkiga elevers skriftliga inlämningsuppgifter i samhällskunskap utifrån nuvarande läroplan från 2011?
- B) Finns det en diskrepans mellan lärares upplevelse av språkets roll i bedömningen och hur de i verkligheten bedömer?

## 4 Metod

### 4.1 Motivering till val av metod

Studien är indelad i två delar. Huvudstudien har en experimentell metod. Mer specifikt är det ett surveyexperiment. Experimentet har utförts digitalt. Deltagarna har bedömt två autentiska elevtexter genom att ge de lästa uppgifterna en summativ bedömning utifrån delar av kunskapskraven för kursen samhällskunskap 1b. De har gett uppgifterna ett betyg mellan F och A, där de även haft möjlighet att ge betygen D och B. Kontrollgruppen har fått bedöma elevernas originaltexter. Experimentgruppens texter har manipulerats genom att språket förfinats på den lingvistiska nivån. Efter slutfört experiment fick även deltagarna besvara ett fåtal enkätfrågor. Dessa utgör studiens andra del. Deltagarna fick exempelvis gardera deras upplevelse av språkets betydelse i bedömningen.

Jag har i huvudstudien undersökt om det finns ett kausalt samband mellan lingvistiska aspekter och summativ bedömning. Experimentell metod är den säkraste metoden för att mäta kausalitet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017, s.338). Det är således den mest adekvata metoden för att undersöka språkets reella påverkan. I enkäten har istället upplevd påverkan undersökts. Resultatet har satts i relation till experimentets uppmätta effekt, på så vis undersöks huruvida det finns en diskrepans mellan språkets upplevda roll i bedömningen och verkligheten. Enkät är en lämplig metod eftersom forskningsfrågan berör en kvantitativ redogörelse av upplevelsen och inte den underbyggande orsaken (ibid, s.238).

Experimentets styrka är den höga interna validiteten eftersom allt är konstant förutom förklaringsfaktorn. Det har således funnits goda chanser att fastställa en orsaksrelation tack vare metoden. Det gäller dock under förutsättningen att operationaliseringen är utförd på ett godtagbart sätt (Esaiasson, m.fl., 2017, s.93). Surveyexperimentet har genomförts digitalt. Jag har därmed inte övervakat experimentet. Det finns sålunda risk för reliabilitetsproblem som missuppfattningar, att deltagare blivit störda eller varit stressade vid genomförandet. Innan experimentet skickades ut förtestades det av en kurskamrat som genomförde experimentet med mig bredvid. Det gjordes för att undvika de av ovanstående faktorer som går att påverka (ibid, s.342). Experimentets styrka är att experiment- och kontrollgrupp är likvärdiga. Faktorerna ska därför inte ha påverkat studiens reliabilitet (ibid, s.65).

## 4.2 Operationalisering

Operationaliseringen inleddes av att en teoretisk definition av fyra språkaspekter etablerades utifrån Hajer och Meestringa (2010, s. 32f). Jag har undersökt hur mycket lingvistiska aspekter påverkar lärares bedömning med utgångspunkt i vad som ska ingå i bedömningen enligt styrdokumentet. Funktionella och semantiska aspekter ska ingå i den summativa bedömningen medan lingvistiska aspekter enbart ska ingå i en formativ bedömning (Skolverket, 2011). I lingvistiska aspekter ingår t.ex. stavning, ordböjning och meningsbyggnad (Hajer & Meestringa, 2010, s.32f). Mer specifikt har ord som *inte* är ämnesspecifika manipulerats. Jag har korrigerat meningsbyggnad, textbindning, höjt stilnivå, styckesindelning, interpunktion och stavning (Olofsson & Sjöqvist, 2013, s.711f).

Operationaliseringen baseras delvis på Östlund-Stjärnegårdh (2002). Hon har manipulerat en lingvistisk aspekt i taget, i en text har stavning manipulerats, i en annan satsradning osv. Jag valde att manipulera alla relevanta lingvistiska aspekter samtidigt. Anledningen är främst att det inte har gjorts någon undersökning som studerar lingvistiska aspekters reella påverkan i samhällskunskap tidigare. Jag ansåg således att det är mest relevant att studera om lingvistiska aspekter överhuvudtaget påverkar. Variationen är dessutom större när samtliga relevanta aspekter studeras samtidigt, vilket gör det lättare att uppmäta effekt. Den operationella indikatorn utgörs sålunda av att lingvistiska aspekter justerats i två elevtexter. Dessa är experimentets manipulering. Jag har därmed, genom ytvaliditet, konstruerat en operationalisering med hjälp av olika definitioner och metoder (Esaiasson, m.fl., 2017, s.61f).

Därefter har elevtexterna som manipulerats valts, i textvalet, samt i utförandet av manipuleringen, bestod svårigheten i att avgöra hur stor variation som skulle skapas. En stor variation gör det enklare att registrera en effekt medan en mer subtil variation ger mindre effekt. Rekommendationen är att sikta på en stor variation (Esaiasson, m.fl., 2017, s.341). Det föranledde valet att ha två texter där variationen är olika stark. En av texterna hade från början ett bättre språk på den lingvistiska nivån. Effekten antogs därför vara mindre på den texten. Det möjliggjorde även en större precision i analysen.

Vanligt förekommande kritik är att experiment ger upphov till en för konstlad situation för att säga något om verkligheten (Esaiasson, m.fl., 2017, s.94). Kritiken är delvis berättigad. Deltagarna har gett ett summativt betyg på en uppgift utifrån en bedömningsmatris. Skolverket (2018a, s.18f) avråder från tillvägagångssättet eftersom det riskerar att hindra en allsidig bedömning vid betygsättningen. Bedömningsituationen riskerar således att ha varit konstlad. Men flertalet lärare går tillväga på det sättet i synnerhet vid bedömning av nationella prov (ibid). I experimentet skulle inget slutgiltigt kursbetyg sättas och bedömningen får inga konsekvenser för någon elev. Tillvägagångssättet har använts för att tydligt och transparent mäta behandlingens effekt. Matrisens styrka är att bedömningen blir rättssäker samt att det minskar irrelevant variation (Hajer & Meestringa, 2010, s.169; Klapp, 2015, s.81f). Det är väsentligt i en studie som denna. Jag anser således att styrkorna överväger nackdelarna.

### 4.3 Motivering till urval

60 till 80 deltagare är den generella rekommendationen för experimentella studier när det är två grupper (Esaiasson, m.fl., 2017, s.347). Det är vitalt att kunna förkasta nollhypotesen i experiment. Det testas genom ett t-test som mäter om effekten mellan grupperna orsakats av slumpmässig variation eller av manipuleringen. Statistisk power handlar om sannolikheten för att förkasta nollhypotesen när den faktiskt är fel. Stark power möjliggör att en kan avfärda att grupperna slumpmässigt skiljer sig åt. Studien kan sålunda anses ha stark intern validitet. Deltagarantalet samt den förväntade effektstorleken avgör undersökningens power. Förväntas effektstorleken vara stor behövs ett mindre urval och vice versa. Jag har använt en automatisk kalkylator som räknat ut hur stort urval denna studie kräver. Jag har i uträkningen använt en signifikansnivå på 95 procent. Det är därmed högst fem procents risk att effekten är slumpmässig. Nollhypotesen kan i detta fall förkastas i 80 procent av fallen vilket är standard för experiment (University of Calgary, u.å.; Sundell, 2012).



Jag har bl.a. utgått från tidigare forskning i uträkningen av den förväntade effektstorleken. Östlund-Stjärnegårdh (2002, s.41f) har gjort en liknande undersökning. Deltagarna skulle i undersökningen ge ett betyg per text. Dessa fick modifieras genom plus- eller minustecken. Det innebär att tio olika betyg var möjliga eftersom undersökningen gjordes på föregående betygssystem. Med utgångspunkt i Östlund-Stjärnegårdh har jag valt att ha med betygen D och B vilket gör att sex betygsättningar varit möjliga. Tidigare forskning (ibid, s.173) visar en effekt på ett betygssteg. Jag har även utgått från vad ett substantiellt intressant resultat skulle vara. Jag anser att det är en skillnad på ett betygssteg eftersom det ger faktiska effekter på elevers betyg. Ett sådant resultat skulle minska betygens rättssäkerhet vilket är allvarligt eftersom betygen bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier (Klapp, 2015, s.109). Effektstorlek påverkar som sagt antalet deltagare som krävs. Uträkningen visar att en förväntad effekt på två betygssteg kräver 46 deltagare medan en effektstorlek på ett betygssteg kräver 164 deltagare (University of Calgary, u.å.; Sundell, 2012). Jag ansåg således på förhand att ett deltagande på mellan 50 och 80 deltagare har förutsättningen att ge ett tillförlitligt resultat. Studien hade 60 deltagare.

Det strategiska urvalet baseras på logiken typiska fall. Tanken är att urvalet inte systematiskt ska skilja sig från populationen. Om detta uppfylls kan resultatet anses vara generaliserbart (Esaiasson, m.fl., 2017, s.162f). Målet är sålunda att generalisera för gemene lärare. Urvalet har således varit nationellt och inkluderat deltagare som undervisar i större städer, städer och mindre orter samt på både kommunala och fristående skolor. Email har skickats till samtliga åtkomliga email-adresser som funnits tillgängliga på skolornas hemsidor. Resultatet av t-testet finns i avsnitt 5. I avsnitt 6 diskuteras konsekvenserna av studiens deltagande.

Randomisering är avgörande för experimentets interna validitet. Jag har använt random assignment. Randomiseringen mellan experiment- och kontrollgrupp har sålunda skett slumpmässigt. Jag har utfört ett randomiseringstest som visar att randomiseringen varit framgångsrik. Experiment- och kontrollgrupp är därmed likartade. Randomiseringen har skett automatiskt genom underlagets digitala verktyg. Jag har använt en endast-efterdesign. Jag har således enbart mätt en gång och det är efter slutfört genomförande. Det är godtagbart eftersom randomiseringen lyckats och det har haft fördelen att enbart en datainsamlingsomgång krävts (Esaiasson, m.fl., 2017, s.95, 344ff).

## 4.4 Motivering till innehåll

Den första frågan som deltagarna fått besvara behandlar huruvida läraren är behörig att undervisa i samhällskunskap eller ej. Det var ett kvalifikationskrav för att delta. Har personen svarat nej på frågan har således deras svar tagits bort. Merparten av frågorna är obligatoriska att besvara och det har enbart varit möjligt att välja ett svarsalternativ. Den enda bakomliggande variabeln som finns med är vilken skola deltagaren arbetar på. Frågan har använts som kontrollfråga för att verifiera att randomiseringen har fungerat (Esaiasson, m.fl., 2017, s.344). Jag valde bort andra bakomliggande variabler eftersom det är för få deltagare för att kunna dra tillförlitliga slutsatser om deras påverkan.

Det finns risk för bristande begreppsvaliditet i enkäten. Jag har undersökt huruvida det finns en diskrepans mellan lärares uppfattning om språkets roll i bedömningen och dess reella påverkan. Enkätfrågorna syftar till att besvara huruvida lingvistiska aspekter påverkar bedömningen. Men det har inte specificerats i de berörda frågorna. Det kan således göra att deltagarna har olika tolkningar av vad som ingår i språk vilket i sådana fall påverkar frågornas resultat. Jag tror dock att vad deltagarna lägger in i begreppet tenderar att slå ut varandra. Jag anser således att det är ett marginellt problem.

## 4.5 Etiska överväganden

Deltagarna har kontaktats via email. De har inte känt till exakt vad undersökningen behandlar när de valt att delta utan delar har utelämnats till efter slutfört deltagande. Men jag har understrukit att det är ett experiment. Deltagarna har fått informationen att jag undersöker bedömning i samhällskunskap, vilka undersökningen riktar sig till samt hur de ska gå tillväga. Jag har även informerat om att det är anonymt och frivilligt samt att de kan maila mig om de vill få den färdiga uppsatsen. Deltagarna har fått ett automatiskt email efter avslutat deltagande där undersökningens fullständiga syfte stått. De har kunnat avsluta deltagandet när de önskat. All data har tagits bort om de inte har slutfört undersökningen (Esaiasson, m.fl., 2017, s.248ff). Jag anser att studiens forskningsbidrag överväger etiska dilemman.

## 5 Resultat och analys

### 5.1 Lingvistiska aspekters påverkan

Medelvärdeskillnaden av text ett respektive två har undersökts. Det är texternas betygssnitt, före och efter manipulering. Skalan är mellan 1 och 6. 1 motsvarar F och 6 motsvarar A. Text ett har liten variation på lingvistiska nivån och text två har stor variation. Text ett uppvisar en effekt på 0,01. Medelvärdet före manipuleringen var 2,43 och 2,44 efter. Text två uppvisar större effekt än text ett. Före manipuleringen var medelvärdet 4,04 och efter var den 4,44, vilket är en effekt på 0,40. Texternas betygssnitt är således E respektive C både före och efter manipuleringen. Vidare har ett s.k. independent samples t-test utförts för att undersöka om resultaten är signifikanta. T-testet för text ett visade att medelvärdesskillnaden inte är statistiskt signifikant eftersom skillnaden är inom den statistiska felmarginalen. T-testet för text två visade att medelvärdeskillnaderna är statistiskt signifikant med 85,3 procents säkerhet. T-testet visar således att studiens effektstorlek är mindre än den på förhand uträknade. Högre deltagande hade därför varit önskvärt, då hade medelvärdeskillnaderna kunnat generaliseras. Resultatet visar även vikten av effektskillnaderna mellan text ett och två.

Tabell 1.1. visar medelvärdeskillnaderna för text ett. Det bara är kunskapskrav två som har högre medelvärde efter manipuleringen. Ökningen är dock marginell på 0,02. Kunskapskrav fem är konstant på 2,38. Kunskapskrav ett, fyra och sex bedöms hårdare efter manipuleringen. Skillnaden är -0,06, -0,02 och -0,29. Kunskapskrav tre har störst skillnad. Skillnaden är -0,51. Kunskapskravet studeras således närmare i tabell 1.2. Det är 24 procentenheter färre som bedömt texten som ett C efter manipulationen. Dessa har huvudsakligen bedömt texten som ett E istället. Det är 18 procentenheter fler som bedömt texten som ett E efter manipulationen. Det är vidare 6 procentenheter fler som gett ett F. Kunskapskravens medelvärde är 2,45 före manipulationen och 2,31 efter. Det ger en effekt på -0,14. Det innebär att text ett generellt bedömts hårdare efter manipulationen vilket är motsatt resultat jämfört med text två.

**Tabell 1.1.** Varje kunskapskravs medelvärdeskillnad på text ett, före och efter manipulering.

Text 1 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>	Medelvärde	Differens
1. Eleven kan <i>översiktligt/utförligt/utförligt</i> och <i>nyanserat</i> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	2,27 2,33	-0.06
2. I sin analys förklarar eleven <i>enkla samband/samband/komplexa</i> samband och drar <i>enkla/välgrundade/välgrundade</i> slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	2,35 2,33	0.02
3. Dessutom kan eleven dra <i>enkla/välgrundade/välgrundade</i> och <i>nyanserade</i> slutsatser om nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	2,12 2,63	-0.51
4. Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <i>någon/några/flera</i> orsak/er/er och konsekvens/er/er.	2,69 2,71	-0.02
5. I analysen använder eleven <i>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</i> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. <i>/samt värderar dem med enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen.</i>	2,38 2,38	0
6. Eleven kan ge <i>enkla/välgrundade/nyanserade</i> argument för sina ståndpunkter och värderar med <i>enkla/enkla/nyanserade</i> omdömen andras ståndpunkter.	2,04 2,33	-0.29

**Tabell 1.2.** Procentuell fördelning av bedömningen av kunskapskrav tre på text ett, före och efter manipulering.

Text 1 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>	F	E	C	A
3. Dessutom kan eleven dra <i>enkla/välgrundade/välgrundade</i> och <i>nyanserade</i> slutsatser om nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	9,4 % 3,6 %	75 % 57,1 %	15,6 % 39,3 %	0 % 0 %

Tabell 1.3. visar att medelvärdet har ökat på samtliga kunskapskrav efter manipulationen på text två. Det första kunskapskravet har ökat med 0,43, det andra med 0,71, det tredje med 0,50, det fjärde med 0,27, det femte med 1,6 och det sjätte med 1,75. Ökningen har på två av kunskapskraven genererat i ett högre genomsnittligt betyg och på ett av kunskapskraven har det frambringat en ökning på två betygssteg. Ett signifikativt kunskapskrav för effekten är kunskapskrav sex som återfinns i tabell 1.4. Tabellen visar att det är störst skillnad på A-nivån, där är skillnaden 19,6 procentenheter. Det gör att det är 15 procentenheter färre som bedömt texten som ett E. Och det är ingen som tilldelat den ett F. Slår en ihop medelvärdet för kunskapskraven är medelvärdet 4,57 efter manipulationen och 3,86 före. Effekten är således 0,71. Det innebär att text två bedömts mer generöst efter manipulationen.

**Tabell 1.3.** Varje kunskapskravs medelvärdeskillnad på text två, före och efter manipulering.

Text 2 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>	Medelvärde	Differens
1. Eleven kan <i>översiktligt/utförligt/utförligt och nyanserat</i> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.	4,85 4,42	0.43
2. I sin analys förklarar eleven <i>enkla samband/samband/komplexa</i> samband och drar <i>enkla/välgrundade/välgrundade</i> slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.	4,50 3,79	0.71
3. Dessutom kan eleven dra <i>enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade</i> slutsatser om nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	4,54 4,04	0.50
4. Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <i>någon/några/flera</i> orsak/er/er och konsekvens/er/er.	4,69 4,42	0.27
5. I analysen använder eleven <i>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</i> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. <i>/samt värderar dem med enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen.</i>	4,31 2,71	1.6
6. Eleven kan ge <i>enkla/välgrundade/nyanserade</i> argument för sina ståndpunkter och värderar med <i>enkla/enkla/nyanserade</i> omdömen andras ståndpunkter.	4,54 3,79	1.75

**Tabell 1.4.** Procentuell fördelning av bedömningen av kunskapskrav tre på text två, före och efter manipulering.

Text 2 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>	F	E	C	A
6. Eleven kan ge <i>enkla/välgrundade/nyanserade</i> argument för sina ståndpunkter och värderar med <i>enkla/ enkla/nyanserade</i> omdömen andras ståndpunkter.	0 % 3,6 %	6,3 % 21,4 %	56,3 % 57,1 %	37,5 % 17,9 %

Tabell 1.5. visar bedömningens procentuella fördelning mellan deltagarna. Bedömningen av text ett är mer samstämmig kring E och D efter manipulationen. 78,6 procent var eniga kring E eller D före manipulationen och efter var det 84,4 procent. 79 procent gav text två ett C eller högre före manipulationen och efter var det 88 procent. Det är en skillnad på 9 procentenheter. Skillnaden består mestadels av förändringen på 15,2 procentenheter på A-nivån. Före manipulationen gav 3,6 procent texten ett A och efter var det 18,8 procent.

Tabell 1.5. visar vidare att det finns en stränghetsvariation mellan bedömare. Stränghetsvariationen avtar av manipulationen på text ett genom att enigheten är större kring E eller D. Både före och efter manipulationen ges dock texten fyra olika betyg. Text två får fem olika betyg både före och efter manipulationen. Stränghetsvariationen ökar snarare av manipulationen. Anmärkningsvärt är att 19 procent gett text två ett A samtidigt som den blivit underkänd av 3 procent. Samstämmigheten är således bristfällig i samtliga fall.

**Tabell 1.5.** Procentuell fördelning mellan deltagarna på betygssättningen.

	UPPGIFT 1	ELEVTEXT 1	UPPGIFT 2	ELEVTEXT 2
<b>F</b>	7,1 %	6,2 %	0 %	3,1 %
<b>E</b>	57,2 %	53,1 %	10,7 %	0 %
<b>D</b>	21,4 %	31,3 %	10,7 %	9,4 %
<b>C</b>	14,3 %	9,4 %	46,4 %	43,8 %
<b>B</b>	0 %	0 %	28,6 %	25 %
<b>A</b>	0 %	0 %	3,6 %	18,8 %

Tabellkommentar: Uppgift 1 och elevtext 1 är text ett före respektive efter manipuleringen och uppgift 2 och elevtext 2 är text två före respektive efter manipuleringen.

## 5.2 Upplevelsen och verkligheten går isär

Enkätundersökningen syftar till att besvara huruvida det finns en diskrepans mellan hur mycket lärare tror att språket påverkar bedömningen och hur de i verkligheten bedömer. Det är 17 procent som tror att språket påverkar deras bedömning av skriftliga uppgifter i stor utsträckning. 60 procent tror att språket har en relativt stor påverkan och 23 procent tror att språket har minimal påverkan. Jag har kodat om grupperingen för att få fler personer bakom procenten. I enkäten var det en skala mellan 0 och 6.

Tabell 2.1. visar resultatet för text ett. Lingvistiska aspekter påverkar både de som tror att språk har stor påverkan och de som tror att språk har minimal påverkan genom att bedömningen är mer generös efter manipulationen. Lingvistiska aspekter påverkar även de som tror att språket har en relativt stor påverkan men effekten är att bedömningen hos gruppen blir mer homogent sträng efter manipulationen. Chi square test visar styrkan på sambandet mellan variablerna. Chi square test visar ,779 för experimentgruppens procentuella fördelning och ,645 för kontrollgruppens. Det är därmed en relativt stark positiv korrelation mellan hur mycket en tror att språket påverkar bedömningen och den reella bedömningen. Och korrelationen tycks bli starkare efter manipulationen. Bedömningen påverkas således av lingvistiska aspekter oavsett om en tror att språket påverkar bedömningen eller ej. Det innebär att även de som tror att språket har minimal påverkan i hög utsträckning påverkas av lingvistiska aspekter i sin bedömning.

**Tabell 2.1.** Procentuell differens på bedömningen av text ett före och efter manipulation utifrån hur stor påverkan lärarna uppskattar att språket har på deras bedömning.

Text 1 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>		F	E	D	C
Hur mycket tror du elevens språk påverkar din bedömning av skriftliga uppgifter i samhällskunskap?	Minimal påverkan	12,5 %	37,5 %	37,5 %	12,5 %
		16,7 %	50 %	33,3 %	0 %
		Diff: -4,2	Diff: -12,5	Diff: 4,2	Diff: 12,5
	Relativt stor påverkan	0 %	66,7 %	26,7 %	6,7 %
		0 %	61,5 %	15,4 %	23,1 %
		Diff: 0	Diff: 5,2	Diff: 11,3	-16,4
	Stor påverkan	11,1 %	44,4 %	33,3 %	11,1 %
		11,1 %	55,6 %	22,2 %	11,1 %
		Diff: 0	Diff: -11,2	Diff: 11,1	Diff: 0

Tabell 2.2. visar att lingvistiska aspekter är centrala för om en bedömer texten på en A-nivå oavsett om en tror att språket påverkar eller ej. I experimentgruppen har samtliga av de som anser att språket har stor påverkan bedömt texten som ett C eller högre efter manipulationen. Det är även dessa deltagare som är mest benägna att ge texten ett A. Lingvistiska aspekter har störst påverkan hos de som uppger att de i hög utsträckning påverkas av språkliga aspekter i bedömningen. Samtliga påverkas dock av lingvistiska aspekter i hög utsträckning. Chi square testet visar ,480 för experimentgruppen och ,338 för kontrollgruppen. Det är således en relativt svag positiv korrelation mellan hur mycket en tror att språket påverkar bedömningen och den reella bedömningen. Och korrelationen tycks bli starkare av manipulationen. Slutsatsen är att båda texter styrker att det finns en diskrepans mellan lärares upplevelse av språkets roll i bedömningen och hur de i verkligheten bedömer. Deltagarnas bedömning påverkas av lingvistiska aspekter oavsett hur mycket de tror att språket påverkar.

**Tabell 2.2.** Procentuell differens på bedömningen av text två före och efter manipulation utifrån hur stor påverkan lärarna uppskattar att språket har på deras bedömning.

Text 2 <i>experimentgrupp</i> och <i>kontrollgrupp</i>		F	E	D	C	B	A
Hur mycket tror du elevens språk påverkar din bedömning av skriftliga uppgifter i samhällskunskap?	Minimal påverkan	0 %	0 %	12,5 %	25 %	50 %	12,5 %
		0 %	16,7 %	0 %	33,3 %	50 %	0 %
		Diff: 0	Diff: -16,7	Diff: 12,5	Diff: -8,3	Diff: 0	Diff: 12,5
	Relativt stor påverkan	6,7 %	0 %	13,3 %	46,7 %	20 %	13,3 %
		0 %	7,7 %	23,1 %	53,8 %	7,7 %	7,7 %
		Diff: 6,7	Diff: -7,7	Diff: -9,8	Diff: -7,1	Diff: 12,3	Diff: 5,6
	Stor påverkan	0 %	0 %	0 %	55,6 %	11,1 %	33,3 %
		0 %	11,1 %	0 %	44,4 %	44,4 %	0 %
		Diff: 0	Diff: -11,1	Diff: 0	Diff: 11,2	Diff: -33,3	Diff: 33,3

## 6 Diskussion och slutsats

### 6.1 Resultatdiskussion

Båda texter uppvisade mindre effekt på betygssnittet än den på förhand uträknade. I operationaliseringen skapades olika stor lingvistisk variation mellan texterna. Syftet med att ha varierande styrka var att se om det resulterar i olika stor effekt. Det gjorde det. Effekten är större på text två. Text ett uppvisar en icke statistisk signifikant skillnad på betygssnittet. Och text två visar en effekt på 0,40. Skillnaden är statistisk signifikant med 85,3 procents säkerhet. Manipulationen av text två visar att lingvistiska aspekter påverkar bedömningen. Slutsatsen är att elever som bristfälligt behärskar svenskans lingvistiska aspekter blir hårdare bedömda än elever som behärskar dessa väl. Effekten finns emellertid enbart om bristerna är betydande. Skillnaderna är vidare störst på enskilda kunskapskrav. Och interbedömarreliabiliteten brister i samtliga fall (Palmér och Östlund-Stjärnegårdh, 2015, s.139).

Variationen mellan text ett och två uppvisas även i diskrepansen mellan lärares upplevelse av språkets roll i bedömningen och hur de i verkligheten bedömer. Diskrepansen är tydligast i text två i synnerhet hos de som uppfattar att språket i stor utsträckning påverkar deras bedömning. Men bedömningen påverkas oavsett om en upplever att språket påverkar eller ej. Diskrepansen gäller även när variationen på lingvistiska aspekter är mindre. Mest anmärkningsvärt är att diskrepansen även är stor hos de som tror att språket har minimal påverkan på bedömningen. Text ett blir alltjämt hårdare bedömd efter manipulationen. Det orsakas av de som tror att språket har relativt stor påverkan. Det är den enda gruppen där bedömningen är mer sträng efter manipulationen. Det är dock oklart vad som gör att just den gruppen särskiljer sig.

### 6.2 Avslutande diskussion och relevans för lärarprofessionen

Språkets roll i samhällskunskapsämnet är komplext. Samhällskunskapen är texttungt. Kunskapskraven ställer höga krav på elevens språkliga förmåga. Språk skrivs fram i samtliga examensmål. Fokus ligger på olika aspekter beroende på program och språket lyfts fram olika mycket. Men en språkutvecklande undervisning ska bedrivas oavsett program. Den ska fokusera på funktionalitet och kommunikationsförmåga. På somliga program lyfts även ämneslitteracitet fram som en viktig kompetens. Det kan således tyckas vara komplext vad som ska ingå i undervisningen och vad som ska ingå i bedömningen. Men språkbedömningen ska vara densamma oavsett program. Det är alltid enbart funktionella och semantiska aspekter



som ska bedömas summativt. Lingvistiska aspekter ska ingå i undervisningen men bedömas formativt. Undervisningens innehåll varierar dock beroende på program vilket ger eleverna olika förutsättningar att utveckla aspekterna. Studien visar att elever blir hårdare bedömda i samhällskunskap om de bristfälligt behärskar svenskans lingvistiska aspekter än elever som behärskar dessa väl. Effekten finns emellertid enbart om bristerna är betydande. Att lingvistiska aspekter påverkar bedömningen skapar två problem. Det första är att det bidrar till bedömningens irrelevanta variation. Det andra är att det minskar bedömningens validitet. Resultatet innebär att betygen mäter mer än vad som står i kunskapskraven. Därmed brister betygens rättssäkerhet. Det är allvarligt i synnerhet eftersom betygen bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier.

Det är varje lärares ansvar att arbeta språkutvecklande (Skolverket, 2016, s.29). Det är vidare viktigt att lärare ser litteraciteten som ämnesspecifik eftersom läraren på så vis kan förstå att ämnet ställer specifika språkliga krav som hen kan förmedla till eleverna (Gibbons, 2010, s.32). Det är alltid genom språket som vi kan mäta ämneskunskaper. Goda lingvistiska kunskaper har ett genomskinligt glas. Ämneskunskaperna kan tydligt ses genom glaset. Men när lingvistiska kunskaper är sämre är glasrutan snarare frostad och det är svårare att se elevens egentliga kunskaper. Studiens resultat visar att lärare har svårt att se genom det frostade glaset i sin summativa bedömning. Lärare bör dels bli bättre på det och dels bli bättre på att handleda eleven till förbättrade lingvistiska kunskaper som gör att eleven gradvis kan skriva så att glaset är genomskinligt. Det är det en språkutvecklande undervisning syftar till att åstadkomma. Det är gynnsamt både för elevens språkutveckling samt för en rättssäker bedömning. Lärare som använder strategin att se mellan fingrarna för språkliga felaktigheter stjälper eleverna eftersom språkutvecklingen uteblir (Hajer & Meestringa, 2010, s.21). Det är med andra ord lärarens skyldighet att arbeta med lingvistiska aspekter. De ska ingå formativt bl.a. för att bedömningen ska komma så nära elevens egentliga kompetens som möjligt. Men det är avgörande att de inte tas med i den summativa bedömningen. Det gör att de som behärskar dessa, lättare får ett högt betyg i samhällskunskap än elever som inte gör det. Det innebär att *en* av orsakerna till betygsskillnaderna mellan flerspråkiga elever och elever som har svenska som modersmål beror på att dessa elever ännu inte har lärt sig behärska de lingvistiska aspekterna. Det försämrar betygens rättssäkerhet. Det gör även att elevens bedömda performans befinner sig för långt ifrån deras kompetens. Därmed är bedömningens validitet bristfällig eftersom den inte enbart mäter det den ska mäta.

En språkutvecklande undervisning är särdeles viktigt för flerspråkiga elever. Enligt flera studier har tidig kontakt med flera språk positiva effekter på individers kognitiva utveckling. Två- och flerspråkiga är generellt mer flexibla i tänkandet än enspråkiga vilket förmodligen beror på språkväxlingen. Det anses vidare gynna problemlösningsförmågan samt förmågan att överge en hypotes och övergå till en annan. Men samtidigt har flerspråkiga elever sämre genomsnittsbetyg och bristande språkkunskaper är den främsta orsaken till det (Lindberg, 2006, s.57). Flerspråkighet har således flera förtjänster och lärare bör bli bättre på att tillvarata dessa. Men det sätter höga krav. Har lärare inte en medveten grammatikkunskap är det nästintill omöjligt för hen att såväl påpeka vad som är grammatiskt felaktigt, som att förklara varför det bryter mot grammatiska regler (Lundin, 2014, s.14). Det går inte räkna med att alla automatiskt besitter den kompetensen (Olofsson & Sjöqvist, 2013, s.687). En åtgärd för att minska betygsskillnaderna kan sålunda vara att införa språkutbildning på lärarutbildningar.

Studien visar även att det finns en diskrepans mellan lärares upplevelse av språkets roll i bedömningen och hur de i verkligheten bedömer. Språket spelar mindre roll för de som är medvetna om att språket har stor påverkan på bedömningen. Men de påverkas alltså. Det räcker således inte att vara medveten om att lingvistiska aspekter påverkar, även fast det är ett nödvändigt första steg som denna studie bidragit till. Det krävs ytterligare åtgärder. En möjlig åtgärd är analytisk bedömning eftersom det minskar irrelevant variation. Det riskerar dock att begränsa helhetsperspektivet. Det är vidare viktigt att inte enbart lära ut lättbedömda kunskaper. Vi bör lära ut den kunskap som är viktig oavsett hur lätt- eller svårbedömd den är. Samtidigt bör bedömningen vara rättssäker om den ska erhålla sin high-stakes karaktär. Det är svårt och komplext att bedöma elever, i synnerhet i samhällskunskap där skriftliga uppgifter är frekventa samt väger tungt i betygssättningen. Studiens resultat styrker att interbedömarreliabiliteten är låg på skriftliga uppgifter. Det visar även att öppna frågor även ger öppna svar vilket öppnar för en subjektiv bedömning där bedömare gör olika tolkningar av elevens performans. Det kan därför tyckas vara naturligt att lingvistiska aspekter påverkar bedömningen. Men det är avgörande för betygens rättssäkerhet att det inte är så. Det innebär inte att jag förespråkar andra typer av metoder för att mäta kunskap. Uppgiftens validitet är hög i sig eftersom den går i samklang med kunskapskraven och de kompetenser som eleven förväntas lära sig att uppvisa. Metoden har alltså brister t.ex. att den tenderar att ha låg interbedömarreliabilitet. Det minskar validiteten eftersom när bedömningen är så olika mäts det som ska mätas i för få fall. Det innebär att bedömningen delvis baseras på olika krav.

Studiens resultat går i linje med de fåtal angränsande studier som berör ämnesområdet. Det finns dock ingen tidigare forskning över språkets roll i samhällskunskap. Jag ser därför studiens resultat som en föregångare för framtida studier att bygga vidare på. Experimentets styrka är den höga interna validiteten. Jag har således, tack vare metoden, fastställt en orsaksrelation. Jag hade som mål att generalisera för gemene lärare. Det låga deltagarantalet gör dock att t-testet visade att medelvärdeskillnaderna är statistiskt signifikant med 85,3 procents säkerhet. Det hade krävts 95 procent för att kunna säga att resultatet till fullo är generaliserbart. Studiens resultat kan även ha påverkats av att det sannolikt enbart är engagerade lärare som svarar, vilket potentiellt gör att studiens effekt är lägre än vad den är för gemene lärare, i synnerhet eftersom intervjuareffekter kan göra att deltagarna utfört en synnerligen noggrann bedömning (Esaiasson, m.fl., 2017, s.243).

Slutsatsen är att lingvistiska aspekter påverkar den summativa bedömningen av flerspråkiga elevers skriftliga inlämningsuppgifter i samhällskunskap. Elever blir hårdare bedömda om de bristfälligt behärskar svenskans lingvistiska aspekter än elever som behärskar dessa väl. Effekten finns emellertid enbart om bristerna är betydande. Möjligheten till ett högre betyg, C eller högre, begränsas när lingvistiska aspekter är bristfälliga, i synnerhet chanserna till ett A. Effekten är så stor som två betygssteg på ett kunskapskrav. Effekten på betygssnittet är 0.40 när det är stor variation på de lingvistiska aspekterna. Lingvistiska aspekter ger således sannolikt ett avgörande utslag på berörda elevers bedömning av uppgifter som rör de kunskapskrav som uppvisat störst effekt. Har de lingvistiska aspekterna enbart några skavanker så övertrumfar elevens ämneskunskaper och bedömningen påverkas inte nämnvärt. Lärarens medvetenhet om språkets påverkan lindrar effekten men den kvarstår alltså. En åtgärd är således medvetenhet kring problemet. Men fler åtgärder behöver sättas in. Det skulle dels minska betygsskillnaderna mellan flerspråkiga elever och elever som har svenska som modersmål men även göra bedömningen mer rättssäker. Resultatet visar att rättssäkerheten i bedömningen är bristande genom att aspekter som inte ska tas med i bedömningen, tas med. Det är vitalt att betygen som sätts är rättssäkra eftersom de bl.a. har en urvalsfunktion till högre studier. Resultatet är således allvarligt och direkt avgörande för lärare eftersom det är de som betygssätter eleverna.

## 7 Vidare forskning

I studien har samtliga relevanta lingvistiska aspekter manipulerats. Det valdes eftersom lingvistiska aspekters påverkan inte tidigare har studerats i samhällskunskap, varken utifrån tidigare eller nuvarande läroplan. Jag har således undersökt huruvida lingvistiska aspekter överhuvudtaget påverkar innan styrkeförhållanden studeras. I vidare studier kan en annan operationalisering användas genom att exempelvis enbart studera en lingvistisk aspekt i flera texter alternativt en lingvistisk aspekt per text. Ett annat alternativ är att replikera studien och därigenom tillfullo generalisera resultatet. Jag har vidare enbart studerat lingvistiska aspekters effekt på den summativa bedömningen. Jag har inte undersökt huruvida effekten påverkas av olika bakgrundsfaktorer. Möjlig vidare forskning är att undersöka hur effekten skiljer sig åt beroende på exempelvis ålder, kön, huruvida en arbetar i stad eller på mindre ort samt huruvida en arbetar på en kommunal eller privat skola.

## 8 Referenslista

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Erickson, G. (2018). Bedömning av språklig kompetens. I: Erickson, G. (Red). *Att bedöma språklig kompetens. Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Jansdotter Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2017). Betyg i relation till genus, social bakgrund och etnicitet. I Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (Red). *Betyg i teori och praktik ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups.

Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4-5, s.386-402.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, J. (2017). *Skrivkompetenser i svenska och samhällskunskap*. Östersund: Mittuniversitetet.

Lundin, K. (2014). *Tala om språk*. Lund: Studentlitteratur.

Löthagen, A., Lundenmark, P., & Modigh, A. (2012). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Mehrstam, C. (2014). Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning. I: Boglind, A. (red). *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I: Soussi-Engman, C. (red). *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemma och möjligheter*. Stockholm: Liber.

Nordgren, K., & Odenstad, C. (2017). Prov och provfrågor. I: Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (Red). *Betyg i teori och praktik ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstads universitet.

Olofsson, M., & Sjöqvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Palmér, A., & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2015). *Bedömning av elevtext: Enligt Lgr11 och Lgy11*. Stockholm: Natur och kultur.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*. 32(1), S.7-18. Doi:  
<https://crlp.ucsc.edu/resources/downloads/Shanahan%20What%20is%20Disciplinary%20Literacy.pdf>

Skar, G. (2018). *Skrivbedömning*. Skolverket: Språk-, läs- och skrivutveckling – Gymnasieskola. Modul: Utvecklande skrivundervisning. Del 5: Skrivbedömning. Hämtad från:  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5lasskriv/Gymnasieskola/032\\_utvecklandeskrivundervisning/del\\_05/Material/Fl\\_ik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M32\\_gy\\_05A\\_Skrivbedomning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5lasskriv/Gymnasieskola/032_utvecklandeskrivundervisning/del_05/Material/Fl_ik/Del_05_MomentA/Artiklar/M32_gy_05A_Skrivbedomning.docx)

Skogar, A. (2019). *Språkliga utmaningar i samhällskunskap*. Malmö: Malmös Universitet.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2012). *Bedömning av språklig kompetens*. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2831>

Skolverket. (2014). *Sambedömning i skolan – exempel och forskning*. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3172>

Skolverket. (2016). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Wolters Kluwers.

Skolverket. (2018a). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning*. Hämtad från:

<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=4000>

Skolverket. (2018b). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2018*. Hämtad 2019-04-24.

Från: [https://sirix.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=548579](https://sirix.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=548579)

Sundell, A. (2012). *Guide: Statistisk "power" och urvalsstorlek i experimentell design*.

Hämtad 2019-04-29. Från: <https://spssakuten.com/2012/11/11/guide-statistisk-power-och-urvalsstorlek-i-experimentell-design/>

Tengberg, M., & Skar, G. (2016). Samstämmighet i lärares bedömning av nationella prov i läsförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol 2. S.1-18. Doi:

<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.230>

Wesslén, K. (2011). *Att skriva, tala och tänka samhällskunskap – En studie av gymnasisters lärandeprocess*. Stockholm: Stockholms universitet.

University of Calgary. (u.å.). *Inference for proportions: Comparing Two Independent Samples*. Hämtad 2019-04-29. Från: <https://www.stat.ubc.ca/~rollin/stats/ssize/b2.html>

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? – Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsalas universitet.

## 9 Bilaga 1

Jag har använt det digitala verktyget Qualtrics. När innehållet exporterades därifrån förändrades designen och funktionerna. Den ser således annorlunda ut. Men innehållet är detsamma.

### Bedömning i samhällskunskap

---

Start of Block: Om dig

Q1 Är du behörig att undervisa i samhällskunskap?

Ja (1)

Nej (2)

---

Q2 På vilken skola undervisar du just nu på?

---

End of Block: Om dig

---



### Q3

#### Information

När du har läst denna anvisning ska du bedöma två stycken elevtexter. Till din hjälp har du en uppgiftsbeskrivning som du ser på nästa sida. Observera att du inte kan gå tillbaka till föregående sida när du har gått vidare till nästa sida. Jag har därför även lagt in frågorna i elevtexterna. När du har läst en elevtext så fyller du i bedömningsmatrisen som kommer upp och bedömer uppgiften med ett bokstavsbedömning, F-A. Du har även möjlighet att ge uppgiften ett D och ett B.

Slutligen kan du ge en frivillig kommentar till din bedömning. Därefter går du vidare till den andra elevtexten och gör samma sak en sista gång. Denna utgår alltså från samma uppgiftsbeskrivning och har samma bedömningsmatris som den första.

Uppgiftsbeskrivningen och elevtexterna är autentiska texter som är skrivna i samhällskunskap 1b. Jag har därför anonymiserat samtliga texter. Eleverna gick vid tillfället första året på ett studieförberedande program. De har fått i uppgift att skriva en skriftlig inlämning om demokrati och diktatur.

På nästa sida kommer du få upp uppgiftsbeskrivningen. Jag har enbart gjort formmässiga ändringar i den (bl.a. ändrat typsnitt). I uppgiftsbeskrivningen är det en länk som inte fungerar eftersom texten som länkas har uppdaterats. En uppdaterad version av texten finns på regeringens hemsida om du är nyfiken.

- Jag har läst och förstår uppgiften (1)
-

Q4

Det här är elevuppgiften

Uppgift demokrati och diktatur Du skall skriva med egen text. Att kopiera från källor betraktas som fusk och innebär att du kommer att underkännas. Referera tydligt till de källor du använder. Lycka till!

1. Beskriv så utförligt du kan vilka krav man kan ställa för att kalla ett land för demokrati.
2. Beskriv utförligt på vilka sätt demokrati och diktatur har fördelar och nackdelar.
3. Läs texten om Turkiet (kopiera länken nedan och öppna)
  - a. Beskriv på vilket sätt Turkiet blivit mindre demokratiskt på senare tid.
  - b. Hur skulle Turkiet kunna bli mer demokratiskt igen.
  - c. Diskutera vad du tycker om Turkiets utveckling. Vilka för- och nackdelar kan finnas?  
<https://www.regeringen.se/rapporter/2017/04/manskliga-rattigheter-demokrati-och-rattsstatens-principer-i-turkiet/>

Jag har läst och förstår uppgiften (1)

End of Block: Block 1

---

Start of Block: Experimentgrupp

Q5 Nedan länkar jag till den första texten du ska bedöma. PDFen heter Elevtext1. Den bedömning som du skall genomföra finns nedan. Du ska markera på vilken kunskapsnivå eleven presterar på varje kunskapskrav. Därefter ska du bestämma dig för ett bokstavsbedömning mellan F och A. Du har även möjlighet att ge uppgiften ett D eller B.

Tryck här för att öppna elevtexten: [Elevtext1](#)

- Jag har bestämt mig för hur jag ska bedöma uppgiften (1)

## Q6 Bedömningsmatris

	Betyg F (1)	Betyg E (2)	Betyg C (3)	Betyg A (4)
<p>Eleven kan <b>översiktligt/utförligt/utförligt och nyanserat</b> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. (1)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I sin analys förklarar eleven <b>enkla samband/samband/komplexa samband</b> och drar <b>enkla/välgrundade/välgrundade slutsatser</b> om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation. (2)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Dessutom kan eleven dra <b>enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade slutsatser</b> om hur nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. (3)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <b>någon/några/flera</b> orsak/er/er och konsekvens/er/er. (4)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I analysen använder eleven <b>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</b> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. /samt värderar dem med <b>enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen</b>. (5)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan ge <b>enkla/välgrundade/nyanserade</b> argument för sina ståndpunkter och värderar med <b>enkla/enkla/nyanserade omdömen</b> andras ståndpunkter. (6)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7 Vilket betyg ger du elevtext 1?

- Betyg F (1)
- Betyg E (2)
- Betyg D (3)
- Betyg C (4)
- Betyg B (5)
- Betyg A (6)

---

Q36 Nedan kan du ge en frivillig motivering till din bedömning

---

---

---

---

---

---

Page Break

Q8 Nedan länkar jag till den andra texten du ska bedöma. PDFen heter Elevtext2.  
Den bedömning som du skall genomföra finns nedan. Du ska markera på vilken kunskapsnivå eleven presterar på varje kunskapskrav. Därefter ska du bestämma dig för ett bokstavsbedömning mellan F och A. Du har även möjlighet att ge uppgiften ett D eller B.

Tryck här för att öppna elevtexten: [Elevtext2](#)

Jag har bestämt mig för hur jag ska bedöma uppgiften (1)

---

## Q9 Bedömningsmatris

	Betyg F (1)	Betyg E (2)	Betyg C (3)	Betyg A (4)
<p>Eleven kan <b>översiktligt/utförligt/utförligt och nyanserat</b> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. (1)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I sin analys förklarar eleven <b>enkla samband/samband/komplexa samband</b> och drar <b>enkla/välgrundade/välgrundade slutsatser</b> om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation. (2)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Dessutom kan eleven dra <b>enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade slutsatser</b> om hur nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. (3)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <b>någon/några/flera</b> orsak/er/er och konsekvens/er/er. (4)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I analysen använder eleven <b>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</b> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. /samt värderar dem med <b>enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen</b>. (5)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan ge <b>enkla/välgrundade/nyanserade</b> argument för sina ståndpunkter och värderar med <b>enkla/enkla/nyanserade omdömen</b> andras ståndpunkter. (6)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 Vilket betyg ger du elevtext 2?

- Betyg F (1)
- Betyg E (2)
- Betyg D (3)
- Betyg C (4)
- Betyg B (5)
- Betyg A (6)

---

Q37 Nedan kan du ge en frivillig motivering till din bedömning

---

---

---

---

---

End of Block: Experimentgrupp

---

Start of Block: Kontrollgrupp



Q11 Nedan länkar jag till den första texten du ska bedöma. PDFen heter Uppgift1.  
Den bedömning som du skall genomföra finns nedan. Du ska markera på vilken kunskapsnivå eleven presterar på varje kunskapskrav. Därefter ska du bestämma dig för ett bokstavsbedömning mellan F och A. Du har även möjlighet att ge uppgiften ett D eller B.

Tryck här för att öppna elevtexten: [Uppgift1](#)

Jag har bestämt mig för hur jag ska bedöma uppgiften (1)

---

Q12 Bedömningsmatris

	Betyg F (1)	Betyg E (2)	Betyg C (3)	Betyg A (4)
<p>Eleven kan <b>översiktligt/utförligt/utförligt och nyanserat</b> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. (1)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I sin analys förklarar eleven <b>enkla samband/samband/komplexa samband</b> och drar <b>enkla/välgrundade/välgrundade slutsatser</b> om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation. (2)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Dessutom kan eleven dra <b>enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade slutsatser</b> om hur nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. (3)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <b>någon/några/flera</b> orsak/er/er och konsekvens/er/er. (4)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I analysen använder eleven <b>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</b> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. /samt värderar dem med <b>enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen</b>. (5)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan ge <b>enkla/välgrundade/nyanserade</b> argument för sina ståndpunkter och värderar med <b>enkla/enkla/nyanserade omdömen</b> andras ståndpunkter. (6)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 Vilket betyg ger du uppgift 1?

- Betyg F (1)
  - Betyg E (2)
  - Betyg D (3)
  - Betyg C (4)
  - Betyg B (5)
  - Betyg A (6)
- 

Q38 Nedan kan du ge en frivillig motivering till din bedömning

---

---

---

---

---

---

Page Break

---

Q14 Nedan länkar jag till den första texten du ska bedöma. PDFen heter Uppgift2.

Den bedömning som du skall genomföra finns nedan. Du ska markera på vilken kunskapsnivå eleven presterar på varje kunskapskrav. Därefter ska du bestämma dig för ett bokstavsbedömning mellan F och A. Du har även möjlighet att ge uppgiften ett D eller B.

Tryck här för att öppna elevtexten: [Uppgift2](#)

Jag har bestämt mig för hur jag ska bedöma uppgiften (1)

---

## Q15 Bedömningsmatris

	Betyg F (1)	Betyg E (2)	Betyg C (3)	Betyg A (4)
<p>Eleven kan <b>översiktligt/utförligt/utförligt och nyanserat</b> redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. (1)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I sin analys förklarar eleven <b>enkla samband/samband/komplexa samband</b> och drar <b>enkla/välgrundade/välgrundade slutsatser</b> om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation. (2)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Dessutom kan eleven dra <b>enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade slutsatser</b> om hur nutida samhällsförhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer. (3)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera <b>någon/några/flera</b> orsak/er/er och konsekvens/er/er. (4)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>I analysen använder eleven <b>med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet</b> samhällsvetenskapliga begrepp och metoder. /<b>samt värderar dem med enkla omdömen/samt värderar dem med nyanserade omdömen.</b> (5)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Eleven kan ge <b>enkla/välgrundade/nyanserade</b> argument för sina ståndpunkter och värderar med <b>enkla/enkla/nyanserade omdömen</b> andras ståndpunkter. (6)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16 Vilket betyg ger du uppgift 2?

- Betyg F (1)
- Betyg E (2)
- Betyg D (3)
- Betyg C (4)
- Betyg B (5)
- Betyg A (6)

---

Q39 Nedan kan du ge en frivillig motivering till din bedömning

---

---

---

---

---

End of Block: Kontrollgrupp

---

Start of Block: Block 4

Q17 Anser du att du enbart utgår från kunskapskraven när du bedömer elevens kunskap?

- Ja (1)
- Nej (2)
- 

Q18 Hur mycket tror du elevens språk påverkar din bedömning av skriftliga uppgifter i samhällskunskap?

0 1 2 3 4 5

0 motsvarar att språket inte har någon påverkan och 5 att språket har maximal påverkan. ()



Q19 Skolverket skriver i sitt bedömningsstöd att alla lärare oavsett ämne ska arbeta språkutvecklande. Upplever du att du aktivt och medvetet bedriver en språkutvecklande undervisning i samhällskunskap?

- Ja (1)
- Nej (2)
- 

Q20 Hur försöker du bedöma elevens språk i samhällskunskap?

- Jag bedömer inte elevens språk i samhällskunskap (1)
- Jag försöker bedöma elevens språk formativt (2)
- Jag försöker bedöma elevens språk summativt (3)
- Jag försöker bedöma elevens språk både formativt och summativt (4)

End of Block: Block 4

---