

Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning

Förord

Regeringen gav Skolverket i uppdrag under hösten 2014 att utvärdera den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning. Uppdraget ska redovisas den 2 maj 2016.

Skolverket har via intervjuer och enkäter med lärare och elever både på grund- och gymnasieskolan, Skolverkets årliga statistik samt med hjälp av inkomna frågor från allmänheten till Skolverkets upplysningstjänst sammanställt och analyserat data om hur kunskapskraven och den nya betygsskalan upplevs, förstås och används. Rapporten beskriver kunskapskraven och betygsskalan i termer av tydlighet och användbarhet vilka utgör en förutsättning för likvärdighet i betygssättningen och förslår åtgärder på de problem som uppmärksammas.

De som vid Skolverkets före detta utvärderingsavdelning främst arbetat med utvärderingen i dess olika faser är Katalin Bellaagh, projektledare, Anita Wester, Cecilia Stenman, Christian Tallberg, Jonas Bjermo, Anders Auer, Linda Wennler, Agnes Tongur, Monica Furberg och Camilla Gidlöf-Regnier. Från Skolverkets före detta utbildningsavdelning har Mattias Ludvigsson, Ylva Rosing, Marina Moro Isaksson, Olof Andersson på olika sätt bidragit till utvärderingen med värdefulla sakkunskaper om kursplaner, kunskapskrav och betygssättning samt tagit fram åtgärdsförslagen i samarbete med utvärderingsavdelningen.

Vi vill också tacka dem som under projektets gång har ingått i studiens referensgrupp: Viveka Lindberg (Stockholms universitet), Christian Lundahl (Örebro universitet), Johan Samuelsson (Skolforskningsinstitutet), Olof Lundborg och Katariina Treville (Lärarnas Riksförbund), Lisa Rönnbäck (Läraryrket), Anna Sjögren (IFAU) samt ett flertal medarbetare från Skolverket.

Sist men inte minst vill vi som har arbetat med denna utvärdering framföra vårt stora tack till medverkande lärare och elever för deras värdefulla deltagande.

Stockholm, april 2016

Anna Ekström

Generaldirektör

Katalin Bellaagh

Undervisningsråd

FÖRORD	2
SAMMANFATTNING	6
<i>Fler betygsssteg upplevs som positivt, men kunskapskraven är inte tydliga.....</i>	<i>6</i>
<i>Likvärdigheten i betygssättningen har inte förbättrats</i>	<i>8</i>
<i>Förslag till åtgärder.....</i>	<i>10</i>
UPPDRAG OCH SYFTE	12
UTVÄRDERINGENS SYFTE	12
BAKGRUNDEN TILL DEN NYA BETYGSSKALAN OCH DE NYA KUNSKAPSKRAVEN	15
LIKVÄRDIG OCH RÄTTVIS BETYGSSÄTTNING	17
VÄGEN DIT	19
VILKA ÅTGÄRDER INNEBAR REFORMPAKETET PÅ SKOLOMRÅDET RUNT 2011?	21
BOKSTAVSBETYG MED SEX BETYGSSTEG	22
<i>Den nya betygsskalans utformning.....</i>	<i>24</i>
<i>Nationella prov.....</i>	<i>26</i>
NYA MÅL OCH KUNSKAPSKRAV.....	28
<i>Kunskapssynen i de nya styrdokumentet</i>	<i>32</i>
METOD	34
<i>Population och urval (lärare)</i>	<i>34</i>
<i>Population och urval (elever)</i>	<i>36</i>
<i>Bortfall</i>	<i>36</i>
<i>Analysmetoder</i>	<i>37</i>
<i>Tolkning av resultat.....</i>	<i>38</i>
TYDLIGHET OCH FUNKTIONALITET.....	41
RESULTAT I SAMMANFATTNING.....	41
LÄRARES UPPELVELSER AV TYDLIGHET OCH FUNKTIONALITET	42
<i>Den nya betygsskalan underlättar vid elevsamtal</i>	<i>42</i>
<i>Kunskapskraven upplevs inte som tydliga av lärare</i>	<i>44</i>
<i>Tolkning av värdeord/progressionsuttryck uppfattas vara problematisk.....</i>	<i>46</i>
<i>Lärare upplever delvis höjda men rimliga kunskapskrav</i>	<i>48</i>
<i>Kunskapskrav, det centrala innehållet och kursplan/ämneshplan viktiga vid lärares betygssättning</i>	<i>50</i>
<i>Svårt att sätta betyg A, B och D</i>	<i>53</i>
<i>Lärares arbete med bedömning och betygssättning har ökat</i>	<i>55</i>
<i>En majoritet av lärarna upplever att de kan förklara för eleverna vad som krävs för att få olika betyg.....</i>	<i>56</i>
ELEVERS UPPELVELSER AV TYDLIGHET OCH FUNKTIONALITET	59
<i>Minskad tydlighet för elever vad som krävs för olika betyg</i>	<i>59</i>
<i>Andelen elever som upplever att deras lärare är tydliga med hur det går för dem har minskat sedan reformen</i>	<i>62</i>
<i>Frågor till Skolverket kring betyg och bedömning.....</i>	<i>63</i>
LIKVÄRDIG OCH RÄTTVIS BETYGSSÄTTNING.....	65
RESULTAT I SAMMANFATTNING.....	65
LÄRARES UPPELVELSER AV LIKVÄRDIG OCH RÄTTVIS BETYGSSÄTTNING	66
<i>Lärare upplever att de i lägre grad lyckas sätta rättvisa betyg</i>	<i>66</i>
<i>Lättast att få till likvärdig betygssättning på den egna skolan</i>	<i>67</i>
<i>Många lärare samverkar kring betygssättningen.....</i>	<i>69</i>

OJÄMNA KUNSKAPSPROFILER, TRÖSKELREGLN, VÄRDEORDEN SAMT CENTRALT INNEHÅLL UTMANAR VID	
BETYGSSÄTTNING	70
<i>Ojämn kunskapsprofil ett betydande problem vid betygssättning i gymnasieskolan ..</i>	<i>73</i>
<i>Lärare uppfattar det centrala innehållet som för omfattande och att tröskelregeln slår</i>	<i>orättvist mot vissa elever</i>
<i>Styrdokumentet har stor betydelse i lärares arbete i skolan.....</i>	<i>77</i>
<i>Majoriteten gymnasielärare gör en allsidig utvärdering men enskilda elevresultat kan</i>	<i>påverka betygssättningen.....</i>
<i>80</i>	
ELEVERS UPPLEVELSER AV LIKVÄRDIG OCH RÄTTVIS BETYGSSÄTTNING.....	81
<i>Majoriteten av eleverna upplever att de får rättvisa betyg och att lärare behandlar flickor</i>	<i>och pojkar rättvist</i>
<i>81</i>	
<i>Elevers uppfattning om hur betyg sätts varierar</i>	<i>83</i>
LIKVÄRDIG BETYGSSÄTTNING MELLAN SKOLOR – EN ANALYS AV RELATIONEN MELLAN PROVBETYG OCH	
SLUTBETYG	84
<i>Relationen mellan provbetyg och slutbetyg på skolenivå är en indikator på hur likvärdig</i>	<i>betygssättningen är mellan skolor.....</i>
<i>85</i>	
<i>Likvärdigheten i betygssättning mellan skolor har inte blivit bättre, snarare sämre sedan</i>	<i>införandet av nya kunskapskrav och ny betygsskala</i>
<i>86</i>	
<i>Att den ökade variationen mellan skolors betygssättning skulle bero på en</i>	<i>anpassningseffekt är inte troligt.....</i>
<i>88</i>	
BETYGSINFLATION.....	89
<i>Vad menas med betygsinflation?.....</i>	<i>89</i>
<i>Mått på kunskapsförändring</i>	<i>89</i>
<i>Sammanfattande kommentar.....</i>	<i>92</i>
ELEVERS MOTIVATION OCH STRESS	93
RESULTAT I SAMMANFATTNING.....	93
<i>4 av 10 lärare upplever att elevers motivation har ökat med fler betygssteg</i>	<i>93</i>
<i>Elever jobbar hårdare när de vet att de ska få betyg.....</i>	<i>94</i>
<i>Elevers stress i skolan har ökat</i>	<i>96</i>
<i>Läxor och hemuppgifter är det som stressar elever mest</i>	<i>96</i>
<i>Elever upplever ökade krav i skolan</i>	<i>98</i>
KUNSKAPSKRAV OCH BETYGSSKALAN I INTERNATIONELLT PERSPEKTIV	100
BETYGEN ÄR ETT UTTRYCK FÖR KULTURELLA SKILLNADER	100
BETYG ANVÄNDS PÅ ETT ANNAT SÄTT I SVERIGE ÄN I FLERA ANDRA LÄNDER	101
SVENSKA BETYG ÄR MERA "HIGH-STAKES" JÄMFÖRT MED I MÅNGA LÄNDER.....	102
OLIKA BEDÖMNINGSTRADITIONER	102
<i>Externa bedömningstraditionen</i>	<i>102</i>
<i>Censorstraditionen.....</i>	<i>102</i>
<i>Modereringstraditionen (Australien)</i>	<i>103</i>
<i>Betygstraditionen.....</i>	<i>103</i>
SVERIGE UNIKT I FRÅGA OM VÄRDEORD SAMT DETALJERADE KUNSKAPSKRAV PÅ FLER BETYGSSTEG.....	103
<i>Betygen och läroplanerna</i>	<i>104</i>
<i>"Minimikrav"läroplaner</i>	<i>105</i>
BETYG MOTIVERAS SÄLLAN UTFRÅN EN FORMATIV FUNKTION	106
KVALITATIVA UTTRYCK BÄTTRE ÄN SIFFER- OCH BOKSTAVSBETYG.....	106
FLER BETYGSSTEG UNDER GODKÄNDGRÄNSEN ÄR INTE OVANLIGT	107
SLUTSATSER OCH DISKUSSION	108
FÖRSLAG TILL ÅTGÄRDER	112

UTGÅNGSPUNKTER FÖR ÅTGÄRDSFÖRSLAGEN	112
<i>Sammanfattning av åtgärdsförslagen</i>	113
BETYGSSKALAN	114
<i>Utvidgainnebörden av "till övervägande del" för betygen B och D</i>	115
<i>Bestämmelsen om betygsskalans tillämpning vid mycket ojämna kunskapsprofiler</i>	115
<i>Förändringar av kunskapskrav och betygsskalans reglering på sikt</i>	116
KUNSKAPSKRAV	118
<i>Snäva och detaljerade kunskapskrav</i>	118
<i>Minska risken för tröskeffekter</i>	118
<i>Tydligare kunskapskrav</i>	119
<i>Måste kunskapskraven vara otydliga?</i>	120
<i>Information och stöd kring kunskapskraven</i>	121
LIKVÄRDIG BETYGSSÄTTNING	123
<i>Information och stöd för likvärdig betygssättning</i>	123
<i>Stärkt koppling mellan betyg och resultat på nationella prov?</i>	124
REFERENSER	125
BILAGA 1.	130
UPPLYSNINGSTJÄNSTENS MATERIAL	130
BILAGA 2	136
RELATIONEN MELLAN PROVBETYG OCH SLUTBETYG	136

Sammanfattning

Denna rapport redovisar utvärderingen av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning som ett svar på regeringens uppdrag till Skolverket. Ett syfte med förändringarna var att skapa tydligare och mer lättillgängliga styrdokument. En ökad precisering av mål och krav i styrdokumenten skulle även ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och skulle även bidra till att höja elevers måluppfyllelse.

Utvärderingen fokuserar på lärare och elever i grundskolans årskurs 7-9 och gymnasieskolan. Huvudfrågeställningen i undersökningen är i vilken mån de nya kunskapskraven upplevs som tydliga av lärare och elever och i vilken mån den nya betygsskalan bidrar till rättvis och likvärdig betygssättning.

Analyserna i rapporten bygger på enkäter, intervjuer samt analys av officiell statistik.

Fler betygssteg upplevs som positivt, men kunskapskraven är inte tydliga

En majoritet av lärarna både i grund- och gymnasieskolan svarar att fler betygssteg underlättar när de informerar elever om deras kunskapsutveckling, samtidigt som elever upplever en minskad tydlighet i vad som krävs för olika betyg. Pojkar samt elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning svarar i högre utsträckning än flickor och elever med föräldrar med lägre utbildning, att de upplever att deras lärare är tydliga med vad som krävs till olika betyg samt att deras lärare är tydliga med hur det går för dem i olika ämnen.

Vidare anger en klar majoritet av lärarna i grund- och gymnasieskolan att de nya kunskapskraven fungerar som ett stöd vid information till eleverna om deras kunskapsutveckling. Även om lärare använder kunskapskraven som stöd, visar resultaten att efter införandet av reformen upplever både grund- och gymnasielärare att de i mindre grad lyckas att kommunicera med eleverna kring kursplaner, betyg och kunskapsutveckling än innan. Andelen lärare som svarar att de mycket eller ganska bra kan förklara för elever vad som krävs för att få olika betyg är fortfarande lägre 2015 än 2009.

Över tid ser vi även att elevers upplevelse av om de får tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg visar att andelen som svarat i de flesta eller i alla ämnen, har sjunkit markant mellan 2009 och 2012 både på grund- och gymnasieskolan och fortfarande 2015 är andelen lägre än 2009.

Även om omkring sju av tio elever upplever att deras lärare är tydliga med hur det går för dem i sina ämnen, har andelen minskat tydligt mellan 2009 och 2015 både på grund- och gymnasieskolan. Elever som studerar på skolenheter med högt meritvärde samt pojkar svarar i högre utsträckning att deras lärare är tydliga med hur det går för dem i olika ämnen.

Mindre än hälften av grundskole- och gymnasielärarna upplever att kunskapskraven är tydliga. Lärare på grundskolan med längre erfarenhet svarar i högre utsträckning att de upplever att kunskapskraven är tydliga. Exakt vad som uppfattas som otydligt i kunskapskraven besvarar inte enkäterna, men i intervjuerna framkommer att lärares huvudsakliga svårighet i relation till kunskapskraven består i att

konkretisera och tolka de värdeord/progressionsuttryck som skiljer de olika betygsstegen åt.

Till gymnasielärare ställdes ytterligare en fråga kring upplevelsen av progressionsuttrycken när de ska tillämpa den nya betygsskalan. Nästan hälften av lärarna har svarat att de i stor utsträckning upplever svårigheter med tillämpningen och enbart 16 procent uppgett att de i mycket liten utsträckning eller inte alls har svårigheter. Lärare på högskoleförberedande program uppfattar i högre utsträckning att det är svårt att tillämpa progressionsuttrycken jämfört med lärare på yrkesprogrammen.

Kunskapskraven är skrivna som en sammanhängande text med generella benämningar i samtliga ämnen. Elevers progression ska ske såväl mellan olika betygssteg som mellan olika årskurser och ibland mellan olika kurser på gymnasieskolan. Progressionen uttrycks med hjälp av ord som beskriver med vilken kvalitet en elev behärskar olika förmågor. Ambitionen var att underlätta förståelsen, både inom och mellan olika ämnen, hur en elev ska visa sitt kunnande, genom att använda ett begränsat antal ord. Ord som ”nyanserat” eller ”utvecklat” är dock relativa och behöver tolkas. Värdeorden i kombination med kunskapsuttrycken har dessutom en tradition i vissa ämnen, medan i andra har man använt dem i mycket mindre utsträckning. Är de inte knutna till ett ämnets kärna, blir det ännu svårare att använda dem. Den här utvärderingen visar till exempel att kemilärare på gymnasieskolan i mycket mindre grad än andra lärare tycker att kunskapskraven är tydliga och att kunskapskraven (med värdeord/progressionsuttryck) är en bättre beskrivning av olika kunskapsnivåer än tidigare betygskriterier.

Lärare måste sätta in värdeorden med kunskapsuttrycken i ett sammanhang och relatera dem till ett ämnesinnehåll och bedöma med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande. Kunskapskravens utformning gör det nödvändigt att lärare gör individuella tolkningar även om det fanns en ambition från politiskt håll att kraven skulle vara så tydligt uttryckta att lärare inte skulle behöva tolka dem på lokal nivå.

Det centrala innehållets huvudsakliga funktion är att vägleda lärare i vad de ska undervisa om. Övervägande majoriteten, nio av tio, lärare både på grund- och gymnasieskolan, uppger att det centrala innehållet i ämnet gör det tydligare vad de ska undervisa om. Med andra ord hjälper det centrala innehållet lärare att planera och genomföra sin undervisning.

Men det centrala innehållet spelar även roll i bedömningen och betygssättningen. Omfattningen och detaljnivån av det centrala innehållet i de olika ämnenas kunskapskrav skiljer sig åt. Det kan bli oklart för lärare i vilken utsträckning de ska ta hänsyn till det centrala innehållet vid bedömning, men även i vilken ordning de ska behandla de olika innehållsområdena i undervisningen i grundskolans årskurs 7-9.

Fler betygssteg upplevs som positivt men resultaten visar att vissa betygssteg är svårare att använda än andra. Både grund- och gymnasielärare uppger svårigheter med betygsstegen B och D, ca en tredjedel av lärarna uppger att dessa steg är antingen svåra att tillämpa eller att det är oklart hur man ska använda betygen i praktiken. Den mest rimliga förklaringen till denna svårighet är att det inte finns kunskapskrav specificerade för dessa betygssteg. Lärare uppger svårigheter även

med betygssteget A, vilket kan förklaras med att kraven, eller den undre gränsen för A, har höjts jämfört med MVG men också med att kunskapskravens alla delar måste vara uppfyllda för att en elev ska kunna få A.

Utvärderingen visar även att lärare uppger enhetligt, såväl på grund- som på gymnasieskolan, att de olika aktiviteterna, däribland dokumentation, kring bedömning av elevers kunskaper och betygssättning har ökat. Vi har inga detaljer kring vilken typ av dokumentation lärare menar här, men från intervjuerna kan man utläsa att lärare i stor omfattning dokumenterar elevers enskilda prestationer på olika prov, inlämningsuppgifter och andra kunskapstest så att de har underlag till betygssättning.

Skillnaden mellan olika lärares sätt att förhålla sig till kunskapskraven handlar i stort om graden av medvetenhet, struktur och detaljnivån i kopplingen mellan kunskapskrav, undervisning, bedömning och betygssättning. Det innebär också en stor variation i vad lärare ser och använder som sitt samlade bedömningsunderlag.

Likvärdigheten i betygssättningen har inte förbättras

Lärare upplever att fler betygssteg möjliggör en mer rättvis betygssättning. Det framkommer såväl i intervjuerna som i enkäterna att lärare anser att det är bra att spannet för det godkända betyget blev snävare och att det blev mer rättvist när man ”slapp hålla på med plus och minus” som tillägg till betygen. Resultaten visar att den övervägande majoriteten av lärarna, nära nio av tio lärare på både grund- och gymnasieskolan anser att de ganska eller mycket bra lyckas sätta rättvisa betyg. Men en jämförelse över tid visar att det ändå är färre lärare idag som känner att de kan sätta rättvisa betyg jämfört med innan reformen. Nedgången skedde framförallt mellan 2009 och 2012. Fortfarande 2015 är andelen lärare som upplever att de lyckas mycket bra att sätta rättvisa betyg lägre än 2009. En förklaring som framkommer tydligt i underlaget för denna rapport är att det upplevs som att det inte är riktigt rättvist att ge det lägre betyget till en elev som uppnått alla krav utom ett på den högre nivån, det vill säga att tillämpa den så kallade tröskelregeln.

I likhet med lärarnas uppfattning tycker en klar majoritet av eleverna, nästan åtta av tio i båda skolformerna, att de får rättvisa betyg. Andelen elever som anser att de flesta/alla lärare sätter rättvisa betyg minskade, i likhet med lärares uppfattning, mellan åren 2009-2012. Pojkar och elever med föräldrar som har eftergymnasial utbildning uppger i högre utsträckning att de får rättvisa betyg, jämfört med flickor och elever med föräldrar med lägre utbildningsnivå.

Utvärderingen visar att bestämmelser kring bedömning tillämpas på olika sätt. Att alla delar av kunskapskraven ska vara uppfyllda eller till övervägande del ska vara uppfyllda ofta upplevs som orättvisa. En aspekt av problemet är att elever med mycket ojämna profiler, från A till E, enligt regelverket inte kan få högre betyg än D. En annan möjlig aspekt är att en elev med profilen AAAAC högst kan få B i betyg. Resultaten visar att nära åtta av tio lärare, både i grund- och i gymnasieskolan, träffar åtminstone ibland på elever med ojämna kunskapsprofiler vid betygssättningen. För att se att elever, även de med ojämna kunskapsprofiler, ska kunna visa sitt kunnande, behöver lärare testa elevers kunnande upprepade gånger inför betygssättning. Samtidigt upplever en betydande del lärare både på grund- och gymnasieskolan att det centrala innehållet är för omfattande i

förhållande till undervisningstiden och att det finns detaljerade innehåll inskrivna i vissa kunskapskrav. Detta gör att man som lärare inte alltid kan testa elevers kunskaper på ett och samma innehåll upprepade gånger inför betygssättning. I sådana fall uppger en del lärare att de tar till individuella lösningar vid betygssättning. Ett sådant system främjar inte rättvis och likvärdig betygssättning.

Utvärderingen har också frågat lärare och elever hur betygssättningen går till. En majoritet, nio av tio gymnasielärare, svarar att de så ofta som möjligt gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid kursens slut. Var tionde lärare använder sig av medelvärdesberäkning och något fler, 16 procent, svarar att de låter enskilda goda prestationer avgöra elevens betyg när en elev har ojämn kunskapsprofil. Ytterligare 15 procent av gymnasielärarna uppger i sina svar att de låter enskilda goda resultat avgöra elevers betyg när elevens kunskaper inte kan prövas tillräckligt. Detta tyder på att lärare vill kompensera elever som både presterar bra och mindre bra i olika kunskapsområden. Dessa svar indikerar att det är oklart i vilken mån lärare betygssätter elevers prestationer på jämförbart sätt.

Nästan tre fjärdedelar av eleverna, såväl på grund- som på gymnasieskolan, uppger att deras lärare tar med alla deras prestationer i bedömningen på olika sätt, bland annat genom att göra medelvärdesberäkningar på elevers resultat. Det finns även elever som upplever att lärare låter enskilda prestationer samt resultaten på de nationella proven avgöra deras betyg. Detta betyder att det råder en osäkerhet om i vilken mån betyg verkligen speglar nivån på elevernas kunskande vid tiden för betygssättningen.

Sambandsanalyserna i denna rapport visar, även om de inte är helt entydiga, att mindre gynnade elevgrupper, definierat som elever med lågutbildade föräldrar och föräldrar med utländsk bakgrund, uppger i större utsträckning att deras enskilda prestationer får en avgörande betydelse för vilket betyg de får, jämfört med mer gynnade grupper. Enkätsvaren ger ingen fördjupad information om hur eller varför så skulle vara fallet. Resultatet skulle dock kunna tolkas som att mer gynnade elever diskuterar skolfrågor i högre utsträckning i hemmet vilket kan leda till en bättre förståelse för bestämmelserna som gäller för skolan. Det är också möjligt att dessa elever ställer högre krav på sina lärare att de ska följa reglerna.

Lärare på både grund- och gymnasieskolan har tillfrågats om hur de upplever möjligheten att få till stånd en likvärdig betygssättning på skolnivå, kommunnivå och nationell nivå. Lärare i de båda skolformerna svarar på samma sätt. Fyra av tio lärare upplever att det inte är ett problem med likvärdig betygssättning mellan lärare på sin egen skola. Andelen positiva svar sjunker kraftigt om frågan istället gäller möjligheten att få till stånd en likvärdig betygssättning i kommunen eller i hela landet. Ett sådant resultat är knappast förvånande, då lärare på samma skola har möjlighet att samverka och sambedöma vid betygssättning, något som inte lika lätt kan åstadkommas på kommunal eller nationell nivå.

Många lärare menar att de ser problem med den nationella likvärdigheten i betygssättning. Tre fjärdedelar av 7-9-lärarna och nära sex av tio gymnasielärare menar att det finns vissa eller stora problem med likvärdig betygssättning på nationell nivå. Det finns dock stora skillnader mellan lärare på de två nationella programtyperna. Lärare på högskoleförberedande program är mer pessimistiska till

möjligheten till nationell likvärdighet i betygssättning jämfört med lärare på yrkesprogram.

Vi har också gjort analyser gjorts av differensen mellan provbetyg och slutbetyg/kursbetyg med den gamla och nya betygsskalan. Om storleken på de genomsnittliga avvikelserna (nettoavvikelserna) varierar för mycket mellan skolor är detta en indikation på att skolornas betygssättning skiljer sig. I denna rapport har storleken av spridningen/variationen i skolornas nettoavvikelser och hur spridningen/variationen förändras över tid utgjort en indikator på likvärdig betygssättning.

Analyserna visar en uppgång av spridningen mellan skolor och en rimlig tolkning av detta är att likvärdigheten i betygssättningen utifrån ett skolperspektiv snarare har försämrats istället för att förbättras. Denna observerade ökning skulle kunna bero på en tillfällig anpassningseffekt (inkörningstid för lärare att vänja sig vid de nya styrdokumenterna) men det skulle också kunna vara en bestående effekt på grund av att kunskapskravens formuleringar medger ett alltför stort tolkningsutrymme.

Detta uppdrag skulle belysa lärares och elevers upplevelse av den nya betygsskalan och de nya kunskapskraven ur ett tydlighets- och likvärdighetsperspektiv. Många lärare i grund- och gymnasieskolan har gett oss av sin tid och sina kunskaper. Så här sammanfattar en av dessa lärare:

”Jag tycker det har blivit tydligare för eleverna vad som krävs för att uppnå ett visst betyg. Det blir mer likvärdigt om man utgår från det centrala innehållet att varje elev får med sig samma grundkunskap. Dock är det problematiskt med att "alla" kunskapskrav skall vara uppfyllda för att uppnå nästa betygsslag. Känns ibland orättvist. Man får inte vara lite svagare i en del medan man är otroligt stark i de övriga. Däremot ett av de största problemen är att arbetsbördan med att dokumentera ökat så mycket. Föräldrar tror sig veta så mycket och de kräver att man som lärare har allt dokumenterat. Likaså är det en viss betygshets som gör att föräldrar vill hela tiden veta vad Pelle eller Amira gör för att nå högre betyg. Det är både på gott och ont. Ett av de största orostecknen jag ser är att det inte är tydligt hur man skall tolka alla delar i kunskapskraven. Om man är två personer som ser på samma uppgift och använder samma mall för kunskapskraven så borde man sätta samma betyg tycker man men tyvärr så skiljer det sig ofta för mycket. Summa: Jobbar mycket mer, eleverna vet bättre vad de skall göra för högre betyg, mycket mer dokumentation.” *(Med egna ord från Skolreformer i praktiken)*

Förslag till åtgärder

Skolverket kommer att i allmänna råd utvidga innebörden av ”till övervägande del” så att betygen B och D även kan användas om en eller flera delar i överläggande kunskapskrav är särskilt väl utvecklade. Åtgärden syftar till minskade tröskeleffekter. Informationen finns redan nu på Skolverkets webb.

En annan möjlig åtgärd för att minska tröskeleffekterna är att justera förordningarnas bestämmelse om betygsskalans tillämpning för att mycket ojämna kunskapsprofiler, där elever uppfyller delar av kunskapskravet för A och andra delar på kravet för E, ska kunna ge högre betyg än D. Skolverket föreslår att det

tillsätts en utredning som allsidigt belyser förändringens konsekvenser innan en regleringsförändring eventuellt formuleras.

Skolverket föreslår att kunskapskraven ska justeras på så sätt att specifika innehållshänvisningar och andra mycket detaljerade beskrivningar av kunnande ersätts av mer övergripande formuleringar. Åtgärden syftar till att minska riskerna för oönskade tröskeffekter och att göra kunskapskraven tydligare med avseende på hur kunskapskraven förhåller sig till det centrala innehållet i kurs- och ämnesplaner.

Kunskapskraven ska ses över från flera perspektiv så att den begreppsapparat som används i så hög grad som möjligt ligger i linje med de olika ämnenas kurs- och ämnesplaner samt deras bedömningstraditioner. Bland annat bör Skolverket påbörja en översyn av det centrala innehållets omfattning i samhällskunskap, samt kunskapskravens utformning i kemi.

Skolverket kommer att erbjuda stöd och information för att främja en mer likvärdig och rättssäker betygssättning, och tydligare än hittills förmedla vad det innebär att bedöma utifrån tolkningsbara kunskapskrav.

Skolverket föreslår att konsekvenserna av den skarpa godkändgränsen, och alternativ till den, till exempel införandet av fler underkända betygssteg, utreds vidare.

Även alternativ till det nuvarande systemet med skrivna kunskapskrav på olika nivåer bör utredas, däribland möjligheten att ersätta kunskapskraven med riktmärken att förhålla sig till.

Uppdrag och syfte

Skolverket fick hösten 2014 i uppdrag från regeringen att utvärdera den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning. I uppdraget stod att utvärderingen ska ske utifrån perspektiven nationell likvärdighet, tydlighet för elever och lärare och eventuell inverkan på betygsinflation. Utvärderingen avgränsades att enbart gälla grund- och gymnasieskolan. I detta arbete ska den beprövade erfarenheten från lärarkåren tas med. Vidare uppdrog regeringskansliet under sommaren 2015 åt Skolverket att lämna förslag till åtgärder för att möta de eventuella problem som utvärderingen visar på. En redovisning av uppdraget skulle lämnas till Regeringskansliet (Utbildningsdepartementet) senast den 30 april 2016.

Den nuvarande betygsskalan och de nya kunskapskraven infördes för första gången för de elever som gick i årskurs 8 under läsåret 2011/12 med betygsstegen A till F, och i gymnasieskolan från och med den kull som påbörjade utbildningen läsåret 2011/12. Dessa uppföljningsinstrument är enbart delar av ett mycket mer omfattande reformpaket vars övergripande syfte var att öka elevers måluppfyllelse och kunskapsutveckling.

Även om denna utvärdering fokuserar på betygsskalan och kunskapskraven, får läsaren hålla i minnet att dessa instrument är tätt sammankopplade med kursplanerna och är en del av ämnesplanerna. Dessutom sjösattes andra åtgärder på skolområdet med början år 2007. Det kan därför vara lika svårt att betrakta dessa två skilda från andra reformåtgärder och styrmedel som det kan vara svårt att betrakta bedömning och betygssättning skilt från andra delar av undervisningen.

Det har gjorts några avgränsningar jämfört med frågeställningarna i uppdraget. Utvärderingen fokuserar på den aspekt av likvärdighet som är direkt kopplad till hur kunskapskraven förstås och används, nämligen likvärdig betygssättning. Att mäta likvärdighet i ett skolsystem är komplicerat. Att undersöka likvärdighet i en bredare bemärkelse skulle kräva en annan typ av empiriskt underlag än vad denna utvärdering har att tillgå, men också att en längre tidsperiod har förflutit sedan reformernas implementering. Även om dessa förutsättningar skulle vara uppfyllda, skulle det vara svårt att isolera dessa specifika reformers effekter från såväl andra delreformers, som övriga samhälleliga skeendens effekter på likvärdighet.

När det gäller betygsinflation kan vi, av flera skäl, inte uttala oss specifikt om någon eventuell ökning eller minskning i och med införandet av en ny betygsskala och nya kunskapskrav. Det säkraste sättet att komma åt frågan är nämligen genom jämförelser av resultatutvecklingen i internationella studier och betygsutvecklingen i landet. Några resultat från internationella studier finns inte att tillgå sedan den nya betygsskalan infördes och även om det fanns, så är tidsperioden för kort för att kunna se några tydliga trender.

Utvärderingens syfte

Ett omfattande reformarbete har gjorts inom skolan i Sverige med den yttersta målsättningen att förbättra elevers *måluppfyllelse*, framför allt med avseende på kunskapsmålen. I propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav*¹ åberopas att i

¹ Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*, s. 7.

Skolverkets lägesbedömning 2005 slog verket fast att en viktig förutsättning för måluppfyllelse är att de nationella styrdokumenterna uppfattas som funktionella och styrande för kommuners och skolors verksamhet. Samtidigt konstaterades att studier visar att kursplanernas struktur och innehåll uppfattas som otydliga av lärare. Tydligare kursplaner med ökad konkretisering av målen och ett mer lättillgängligt språk skulle enligt verket underlätta för lärare att kommunicera målen med elever och föräldrar. Verket menade vidare att tydligare kursplaner främjar en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning samt ger ett ökat stöd för skolors uppföljning och bedömning av grundläggande kunskaper och färdigheter hos elever. I *Tydligare mål och kunskapskrav* beskrivs att:

”... genom ett omfattande reformarbete på skolområdet har, enligt regeringens mening, förutsättningarna för skolan att genomföra sitt huvuduppdrag stärkts. Många fler elever bedöms kunna nå skolans kunskapsmål om målstrukturen görs tydligare, elevernas kunskaper kontinuerligt följs upp och utvärderas samt att stöd sätts in tidigt. För detta arbete måste dock skolan ha förbättrade redskap för uppföljning och utvärdering både av elevens kunskapsutveckling och den egna verksamheten. Dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och tillhörande kursplaner ger inte skolan de tydliga styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå. En ökad precisering av mål och krav i styrdokumenterna bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå. Regeringen avser därför att införa tydligare och mer lättillgängliga styrdokument för grundskolan och motsvarande skolformer i form av samlade läroplaner med nya kursplaner. För att ytterligare stärka uppföljningen av elevernas kunskaper har regeringen också aviserat att införa nationella kunskapskrav i årskurs 3, 6 och 9... Betygsskalan bör också leda till en ökad tydlighet i informationen till elever och vårdnadshavare genom att kunskapsprogressionen hos eleverna bättre synliggörs.”²

Ett av målen för reformprogrammet var därför *likvärdighet* i utbildningen och i viss mån *likvärdighet i betygssättning*. De nya kunskapskraven, fler betygssteg och tidigare betyg har av regeringen bedömts vara viktiga instrument som skulle, bland annat genom att öka elevers motivation, bidra till att uppnå dessa mål. Huruvida reformprogrammet i sin helhet har gett önskat resultat måste vara föremål för senare och mer omfattande effektutvärderingar. Denna utvärdering begränsar sig till att studera hur lärare och elever *upplever* att de *förstår* och *använder* sig av kunskapskraven och betygsskalan. På det sättet ämnar den uttala sig om dessa styrinstruments *tydlighet* och *funktionalitet* som redskap för uppföljning av elevers kunskapsutveckling. Tydlighet antas att vara en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för *likvärdig* och *rättvis* betygssättning som ytterst också utgör ett nödvändigt villkor att kunna motverka betygsinflation.

En framgångsrik läroplansreform behöver ta hänsyn till lärares förutsättningar och deras förhållningssätt att genomföra reformen. När det tar lång tid för en reform att landa beror det ofta på att det har funnits brister i implementeringen eller att lärare inte har varit tillräckligt involverade i reformen.³ Utifrån detta är det ytterst viktigt att belysa lärares syn på de förändringar som har genomförts. Vidare är det

² Prop. 2008/09:87 8 *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*, s. 8.

³ Brunnson, N. & Olsen, J.P. (1990). *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Förlag.

angeläget att titta på den grupp för vilkas skull denna reform ytterst genomförs, nämligen eleverna. Utvärderingen har därför såväl ett lärar- som ett elevperspektiv.

Eventuella skillnader mellan grund- och gymnasieskolan ska också belysas genom utvärderingen.

Huvudfrågeställningen i undersökningen är i vilken mån de nya kunskapskraven upplevs som *tydliga* av lärare och elever och i vilken mån den nya betygsskalan bidrar till *rättvis* och *likvärdig betygssättning*.

Vi besvarar dessa med hjälp av:

- Frågor till lärare och elever som beskriver kunskapskravens och betygsskalans *tydlighet* och *funktionalitet*.
- Frågor till lärare och elever *om rättvis* och *likvärdig betygssättning*.
- Analys av officiell statistik där vi jämför *utvecklingen av avvikelserna mellan provbetyg och kurs-/slutbetyg* med den gamla betygsskalan och med den nya betygsskalan.

Vidare studerar vi de nya kunskapskravens och den nya betygsskalans relation till elevers *motivation* och *upplevd stress*, aspekter som är viktiga för elevers möjligheter till att kunna utvecklas i skolan och öka sina kunskaper.

Utvärderingen innehåller även en sammanfattning av en kunskapsöversikt om internationella jämförelser angående betyg och kunskapskrav, så att det svenska systemet ska kunna sättas in i ett bredare perspektiv.

Rapporten avslutas med förslag till åtgärder på de problem som uppmärksammas i denna utvärdering. Åtgärderna bygger på utvärderingens resultat och inriktar sig snarare på generella aspekter än på specifika detaljer på ämnesnivå.

Bakgrunden till den nya betygsskalan och de nya kunskapskraven

Det svenska utbildningssystemet har sedan början av 1990-talet genomgått omfattande förändringar. De senaste reformerna, som utmynnande bland annat i en ny skollag (2010:800)⁴ som skulle tillämpas från och med den 1 augusti 2011, föregicks av en 20-årig omstruktureringsprocess som inneburit att utbildningssystemet transformerats från att ha varit centraliserat till att bli starkt decentraliserat. Svenska skolor har fått större frihet rörande till exempel timplaner, undervisningsmetoder, innehåll och lokal tolkning av betygskriterier än tidigare. Utöver detta har ett finansieringssystem för kommunala och enskilda grund- och gymnasieskolor inrättats i syfte att öka föräldrars och elevers valfrihet och därmed skapa konkurrens i syfte att nå ökad effektivitet i utbildningssystemet. År 1994 infördes en ny programbaserad gymnasieskola som sågs som det första steget mot en kursutformad gymnasieskola. Även betygssystemet för utbildningen på gymnasienivå kom att bygga på kursutformning, det vill säga betyg började sättas efter avslutad kurs, inte varje termin eller efter ett läsår.

I samband med dessa förändringar ersattes det så kallade normrelaterade betygssystemet med ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem inom såväl de obligatoriska som de frivilliga skolformerna. De målrelaterade betygen infördes bland annat för att tona ner betygens urvalsfunktion⁵ men också med motiveringen att de gamla relativa betygen gett upphov till att lärare använde normalfördelning vid betygssättning inom klasser, vilket inte var avsikten, och att betygssystemet inbjöd till konkurrens snarare än samverkan elever emellan. Därtill ansågs det skapa betygsinflation, det vill säga att medelbetyget per definition var konstant, medan elevernas kunskaper inom vissa ämnen minskade år för år. Detta syntes bland annat i att andelen som fick de högre betygen ökade år för år i gymnasieskolan utan att kunskapen (mätt genom centralprov) hade förbättrats i motsvarande grad.⁶

Centrala begrepp i ett målrelaterat betygssystem är syfte, mål, betygskriterier eller kunskapskrav. Redan 1942 års utredning om betygssättning⁷ drog slutsatsen att målrelaterade betyg inte kan göras jämförbara utan att precisera kursernas innehåll och kunskapskrav:

”Om den diskuterade betygsmetoden skall kunna användas måste kunskapsmålen fixeras långt noggrannare än vad som nu är fallet, och det måste tydligt angivas, vilka fordringarna för godkännande skola vara (s. 53)”.

Dock lade man till även att:

”Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck så precisera den kvalitativa godhet som fordras för de olika betygsgraderna, att betygen därigenom bli

⁴ SFS 2010:800. Skollag.

⁵ Dir. 1990:62 https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Kommittedirektiv/Tillkallande-av-en-beredning-f_GEB162/

⁶ Skolöverstyrelsen.(1970). *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola*. Rapport utarbetad av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor I. Stockholm: Skolöverstyrelsen Utbildningsförlaget.

⁷ SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*.

jämförbara.(s.53).”

Två typer av mål – mål att sträva mot och mål att uppnå, parat med nationellt utformade betygskriterier för två betygssteg i grundskolan, *väl godkänt* (VG) och *mycket väl godkänt* (MVG) och för de tre betygsstegen *godkänt*, *väl godkänt* och *mycket väl godkänt* på gymnasieskolan som infördes med Lpo94, Lpf94 samt med läroplanrevideringen i år 2000, visade sig inte heller vara problemfritt. Bland annat Selghed har i en studie påpekat att lärare haft svårt att lära sig förstå och tillämpa det målrelaterade betygssystemet, att de inte har förstått det som man har benämnt som deltagande målstyrning⁸ eller de öppet utformade nationella målen och betygskriterierna.⁹ Samma studie visade att då systemet förutsätter ett lokalt tolkningsarbete som är tidskrävande och som uppfattades som svårt, verkade betygssättningen snarare utgå från lärares egen uppfattning om en rimlig fördelning än från elevernas faktiska prestationer i förhållande till målen och kriterierna som ska uppnås. En konsekvens av att kriterierna uppfattades som otydliga kan, enligt Selghed, vara att lärare väljer att stödja sig på prov, inte minst på de nationella proven för att därmed få legitimitet hos eleverna för sina bedömningar och betyg. Lärare angav att kunskaper och färdigheter var det som vägde tyngst vid betygssättningen, men relativt många vägde även in beteendenaspekter.

Flera andra, bland annat Tholin, belyser de svårigheter som grundskolans lärare haft att tolka de nationella betygskriterierna som gällde fram till 2011. Han fann bristande kunskaper om betygssystemet och dess funktionalitet. Enligt Tholin tycktes man på skolorna ha haft svårt att se hur de centrala och lokala styrdokumentet förhåller sig till varandra. De lokala kriterierna har därför i många fall blivit mycket lika de centrala, medan på andra skolor skiljde sig de centrala och lokala styrdokumentet radikalt åt, till exempel i vilket språk som används i kriterierna.¹⁰ Han menar också att många lärare vägde in uppförandenaspekter i betygssättningen och att all osäkerhet kring vad betygen egentligen ska relatera till och det faktum att lärare helt enkelt inte sympatiserade med det målrelaterade betygssystemet, ledde till att i praktiken använde många lärare det målrelaterade betygssystemet på samma sätt som det tidigare normrelaterade, det vill säga att elevers prestationer jämfördes med varandra.

När det gäller bristen på tydlighet i betygskriterier för gymnasieskolan konstaterade gymnasiekommittén¹¹ att bland annat företrädare för högskolor menade att betygskriterierna ansågs vara vaga och inte tillräckligt vägledande. Kommittén

⁸ Läroplanskommittén (dir. 1991:9) i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) betecknade styrningen av skolan som ”deltagande målstyrning”, där de mer allmänna målen i läroplan och kursplaner skulle preciseras på lokal nivå. De nationella styrdokumentet anger vad verksamheten i skolan ska inriktas mot, dvs målen för verksamheten. Den lokala nivån beslutar dels om hur verksamheten i skolan ska organiseras för att nå de nationellt formulerade målen, men också vad det konkreta innehållet ska vara. Det är på skolnivå man bestämmer om undervisningen ska organiseras ämnesmässigt eller ämnesintegrerat, tematiskt eller i projekt.

⁹ Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfar betygssystemet och dess tillämpning*. Lund: Lunds universitet.

¹⁰ Tholin, J. (2006). *Att klara sig i ökad natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Göteborg: Göteborgs universitet. Sidan 168.

¹¹ SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan*.

noterade också att antalet mål och målnivåer i de olika styrdokumenterna var för många och att de tydligaste kunskapsmålen, som fanns i kursplanerna, var de som fick mest genomslag och ledde till att eleverna inte fick möjlighet att få sammanhang och överblick.

Likvärdig och rättvis betygssättning

I Sverige används sedan mitten av 1990-talet ett kriterierelaterat betygssystem i stället för det tidigare normrelaterade. Det betyder att elevernas kunskaper ska betygssättas utifrån hur väl de uppfyller de kunskapsmål som är uppsatta i kurs- eller ämnesplanerna. Eftersom betygen används som urvalsinstrument är det viktigt att de är likvärdiga mellan skolor och program. Likvärdig betygssättning är att elever eller grupper av elever som i samma grad uppnått kunskapskraven ska ha samma betyg, det vill säga en elevs kunskaper ska värderas lika oavsett var hon eller han har fått sin utbildning och sitt betyg. För att stödja en likvärdig betygssättning finns betygs-kriterier/kunskapskrav och även nationella prov i vissa ämnen och kurser.

Det finns många faktorer som påverkar en likvärdig och rättvis betygssättning, och kunskapskravens tydlighet är enbart en av dem. Tidigare studier visar att det är svårt att uppnå likvärdighet i betygssättningen på grund av att till exempel elevers beteenden, motivation och intressen vägs in i lärares bedömning av elevers prestationer.

Korp¹² visar i en studie att det finns en mycket stor variation mellan program och skolor på gymnasieskolan i alla led från undervisning och förberedelser till genomförandet och bedömningen av de nationella proven, och i hur de nationella proven användes i betygssättningen. En slutsats blir att äldre utbildningsformers olika traditioner och uppdelning av elever med olika kön och bakgrund på olika utbildningsgrenar i stor utsträckning lever kvar. I studien framkommer bland annat att kursplaner och betygs-kriterier såväl som de nationella proven är mera kongruenta med de studieförberedande programmets traditioner och koder. Att elever i olika program och skolor har olika förutsättningar att klara uppgifterna i de nationella proven och att svara upp mot betygs-kriterierna i de gemensamma kurserna kan förstås i detta perspektiv, likaså att de nationella proven har olika status och används på olika sätt i betygssättningen.

Också Klapp pekade på en stor variation i lärares hantering av nationella prov i alla led av processen från förberedelser till betygssättning i sin avhandling.¹³ Klapp Lekholm (2008) har i sin avhandling studerat relationen mellan resultat på nationella prov och betyg. Hon finner stora skillnader i betygssättning mellan skolor. Resultaten visar bland annat att faktorer som inte har med ämneskunskaper att göra spelar större roll i skolor med en stor andel lågutbildade föräldrar. Hon finner också att flickornas betyg, i högre utsträckning än pojkarnas, influeras av annat än kognitiva faktorer, till exempel visad motivation och intresse. Några

¹² Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasieskolan? En studie av betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling. Malmö högskola. <http://www.avhandlingar.se/avhandling/35ff116496/>

¹³ Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Acta Universitatis Gothoburgensis, 269. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18673>

mindre experimentella studier visade likartade mönster. Fjellman har i sitt examensarbete, som ofta åberopats, visade på bristande likvärdighet i betygssättningen, bland annat uppmärksammade hon en stor betygsmässig spridning, oftast till flickornas fördel. Hennes studie visade att flickor och pojkar med jämställda prestationer inte tilldelades samma betyg vilket hon ledde tillbaka till att det fanns ett relativt stort tolkningsutrymme och oklarheter kring betygskriterierna.¹⁴ Ström visade å andra sidan hur lärares vetskap om elevernas tidigare prestationsnivå påverkar betygssättningen. Resultaten här tydde på att lärare som fick veta vilket betyg eleven tidigare uppnått till stor grad lät det spela in när betygen sattes.¹⁵ Även Riksrevisionen påtalade i en rapport 2004 att det finns betydande brister i betygens likvärdighet. Myndighetens kritik riktades i huvudsak mot skolmyndigheternas bristande arbete när det gällde riktlinjer och föreskrifter för hur betygssättningen skulle gå till.¹⁶

De redovisade studierna pekade på svårigheterna att med betygssystemet upprätthålla en likvärdig bedömning. Det målrelaterade betygssystem som infördes under 1990-talet, men också det tidigare relativa betygssystemet, gav ett osäkert underlag för att utvärdera elevernas kunskapsförändringar över tid. Studier från Skolverket mellan 2006-09^{17 18} om sambandet mellan nationella prov och betyg i grund- och gymnasieskolan visade på betydande brister när det gäller likvärdigheten mellan lärares och skolors betygssättning. Tolkningen i dessa studier var att varje lärare gör sin egen professionella tolkning utifrån centralt fastställda kriterier men tolkningen blir inte samstämmig mellan lärare, framförallt inte mellan skolorna. Vilket betyg en elev kom att få i förhållande till sitt provresultat berodde därför mer på vilken lärare eleven hade och hur denna lärare tolkade betygskriterierna än vilken skola eleven gick på, men skolskillnaderna var också väsentliga. Skolverket konstaterade i sin redovisning till regeringen 2011 att skillnaderna mellan skolors betygssättning i förhållande till proven är stora. En rad åtgärder hade vidtagits tidigare både på statlig nivå och av olika huvudmän för att öka samstämmigheten i betygssättningen. Statistiken visade trots det att skillnaden mellan skolorna inte förändrats över tid.¹⁹ I de ovan refererade rapporterna framförs några troliga förklaringar till dessa resultat: att lärare gör olika tolkningar av mål och betygskriterier, att lärare ger elever ett betyg de inte förtjänat, att betygen sätts på andra grunder än kursplanens mål och kriterier samt att särskilda insatser görs för elever som inte klarat proven. Elevernas betygsgenomsnitt, framför allt i gymnasieskolan, har ökat över tid men detta behövde inte vara tecken på ökade

¹⁴ Fjellman, A.M. (2008) *Duktiga flickor och tuffa pojkar – en experimentell studie om könsskillnader i betygssättningen*. Examensarbete i samhällskunskap. Göteborg: Göteborgs universitet.

¹⁵ Ström, M. (2009). *Påverkas gymnasielärare av tidigare resultat i betygprocessen? En experimentell studie om huruvida lärares vetskap om elevers tidigare prestationer påverkar betygssättningen*. Kandidatuppsats i statsvetenskap. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

¹⁶ Riksrevisionen (20014). *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

¹⁷ Skolverket (2007). *Provbetyg-Slusbetyg-Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slusbetyg i grundskolan, 1998–2006*. Sammanfattning av Rapport 300.

¹⁸ Skolverket (2009c). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Rapport 338.

¹⁹ Skolverket (2011a). *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9*. Dnr U2010/7682/SAM/S.

kunskaper, utan kunde i stället tyda på en viss betygsinflation, framför allt åren efter att det målrelaterade betygssystemet infördes.²⁰

Att så skulle kunna vara fallet bekräftas av de internationella kunskapsmätningarna som är konstruerade för att mäta utvecklingstrender. Svenska elever har, enligt dessa studier, försämrade resultat över tid inom flera kunskapsområden och de presterar även sämre än elever i andra länder inom flera områden.²¹

Denna problembild med bristande likvärdighet i såväl utbildningen som i betygssättningen och Sveriges sjunkande resultat i de internationella kunskapsmätningarna låg bakom reformpaketet på skolområdet som genomfördes 2010-2011. Andra problemområden som uppmärksammades var den ökande andelen grundskoleelever som inte fick godkänt i behörighetsgivande ämnen och därmed inte kom in på nationella gymnasieprogram²² samt ökat antal avhopp från gymnasieskolan. Detta uppfattades som ett allvarligt problem i ljuset av den globala konkurrensen som krävde välutbildade och kunniga medborgare.²³ Detta synsätt var inte Sverige ensam om. Utbildning har varit i blickpunkten för flera internationella organisationer under de senaste decennierna. En av de viktigaste aktörerna i detta sammanhang är OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som ansvarar bland annat för PISA-studien (Programme for International Student Assessment). Inom OECD ses utbildning som en ekonomisk utvecklingsfaktor och som sådan har organisationen utvecklat indikatorer inom området avsedda att bidra till ökad effektivitet och att stärka medlemsländernas ekonomier för att på så sätt öka deras konkurrenskraft.²⁴ I detta sammanhang ingick det svenska reformpaketet i en transnationell policytrend enligt Wahlström & Sundberg²⁵, där ”läroplansreformen har inneburit ett ideologiskt skifte i svensk utbildningspolicy vilket har lett till att man nu kan tala om en delvis ny utbildningskonception i termer av denationalisering och en ökad instrumentell syn på skolans kunskapsuppdrag”.

Vägen dit

Problembilden som beskrivs ovan var upprinnelsen till att regeringen tillsatte ett antal utredningar av såväl grund- som gymnasieskolan som i sin tur ledde till ett omfattande åtgärdspaket som genomförts sedan 2007. I betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* framhålls att ett centralt problem har varit att sambandet

²⁰ Skolverket (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9, 1998–2006*. Rapport 300.

Skolverket (2009c) *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och betyg*. Rapport 338.

²¹ Se till exempel Skolverket (2010a). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-årigars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352.

²² Skolverket (2010). ”PM - En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010” www.skolverket.se, s. 2.

²³ Se till exempel regeringsförklaringen 2006 och budgetpropositionen för 2007. I budgetpropositionen för 2007 hänvisas till det av riksdagen 2000/2001 beslutade målet för utbildningspolitiken, nämligen att Sverige ska vara en ”ledande kunskapsnation”.

²⁴ Lundgren, U.P; Säljö, R.; Liberg, C.; Onsjö-Asp, L.; B. Nihad (2012). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.(s.503-526).

²⁵ Wahlström, N & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU Rapport 2015:7. s 21.

mellan målen i läroplanen och målen i kursplanerna är otydligt. Målen i kursplanerna var dessutom ofta utformade så att de mer eller mindre sammanfaller med målen i läroplanen. Ytterligare orsaker till att målsystemet har upplevts som komplicerat och svårtillgängligt är, enligt utredningen, mängden mål och den mängd uttryck som används för att beskriva de kunskaper eleverna ska uppnå.

För att läroplan och kursplaner ska vara tydliga instrument i skolans planering och uppföljning av elevernas kunskaper bör måldokumentet för undervisningen vara ordnade i en mer logisk och samlad struktur. I betänkandet beskrevs bland annat förslag på att skapa tydligare styrdokument och stärka uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling och skolans måluppfyllelse.²⁶ I betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*²⁷ framhölls att det var antalet mål och målnivåer som var ett stort problem när det gäller otydlighet och att det var kunskapsmålen som fanns i kursplanerna som fick mest genomslag i de olika styrdokument, varför eleverna inte fick möjlighet att få sammanhang och överblick i sin utbildning. Det fördes fram flera förslag som syftade till att skapa alternativa studievägar som präglades av helhet, sammanhang och fördjupning mot tydliga utgångar i gymnasieskolan.

Regeringen föreslog i sina propositioner (till exempel prop. 2008/09:66, prop. 2008/09:87, prop. 2008/09:199, prop. 2009/10:219) åtgärder som syftade till att höja kvaliteten i utbildningen och öka kunskaperna hos eleverna. Texterna betonade att skolans huvuduppgift är att ge elever, oavsett kön, familjebakgrund eller bostadsort, förutsättningar att nå de grundläggande målen för utbildningen.²⁸

Genom ett omfattande reformarbete på skolområdet skulle, enligt regeringens tanke, förutsättningarna för skolan att genomföra sitt huvuduppgift stärkas. Det bedömdes bland annat att läroplanerna och tillhörande kursplaner i Lpo94 och Lpf94 inte gav skolan de tydliga styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå. Regeringen föreslog i sin proposition 2009/10:165: *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*²⁹ en ny skollag som skulle vara bättre anpassad till ett målstyrt skolväsende och till den ansvarsfördelning som gäller mellan stat och kommun och som så långt det är möjligt innehåller gemensamma regler för alla skolformer och huvudmän. I propositionen *Kunskap och kvalitet*³⁰ betonades dessutom att gymnasieutbildningarna inte bara skulle ge breda kompetenser utan också ge en tydligare specialisering. Förslaget innebar att antalet program skulle minskas men man skulle bevara principen att studievägen skulle formas genom elevens successiva val, samtidigt som utbildningars helhet skulle förstärkas genom att valen inte skulle avse enskilda korta kurser utan hela inriktnings- och fördjupningsblock och längre kurser. Ett av de viktigaste politiska syftena bakom reformeringen av gymnasieskolan har varit att motverka fragmentisering och att stärka utbildningarnas helhet och sammanhang.

²⁶ SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan.*

²⁷ SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola.*

²⁸ Prop. 2008/09:66, *En ny betygsskala.* Prop. 2008/09:87, *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan.* Prop. 2008/09:199, *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* och Prop. 2009/10:219, *Betyg från årskurs.*

²⁹ Prop. 2009/10:165: *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*

³⁰ Prop. 2003/04:140, *Kunskap och kvalitet - elva steg för den nya gymnasieskolan.*

Ansvar för den konkreta utformningen av de möjliga utgångarna skulle dock fortfarande vara decentraliserat till huvudmännen.

Vilka åtgärder innebar reformpaketet på skolområdet runt 2011?

Flera av de statliga åtgärder som genomfördes med anledning av reformerna för grund- och gymnasieskola 2011 kan sammanfattas i följande lista:

- Ny skollag och skolförordningar för samtliga skolformer.
- Ny samlad läroplan för grund- resp. gymnasieskolan samt motsvarande skolformer, inklusive nya ämnesplaner och examensmål för gymnasieskolan samt kursplaner för grundskolan och kunskapskrav för grund- resp. gymnasieskolan. Kunskapskrav för årskurs 3, 6, 9 samt för gymnasieskolans alla kurser.
- Ny sex-gradig betygsskala.
- Betyg i årskurs 6 och 7.
- Nationella prov i fler ämnen än tidigare på grundskolan.
- Nationella prov i årskurs 6 (tidigare årskurs 5).
- Nya behörighetsregler i antagningen till gymnasieskolan.
- En gymnasieskola med större skillnad mellan programtyperna yrkesprogram och högskoleförberedande program.
- Arton nationella program och fem introduktionsprogram införs.
- Lokala kurser avskaffas.
- Kärnämnen ersätts av gymnasiegemensamma ämnen som kan variera i omfattning för olika program.
- Fler nationella prov i gymnasieskolan än tidigare.
- Examensmål, gymnasieexamen och gymnasiearbete³¹ införs.
- Kraven för grundläggande högskolebehörighet skärps.
- Lärlingsutbildning införs.
- Begreppet APU (arbetsplatsförlagd utbildning) ersätts av apl (arbetsplatsförlagt lärande).

³¹ Sedan ilagträdandet av Gy 2011 ska eleverna på alla yrkesprogram och högskoleförberedande program inom gymnasieskolan genomföra ett gymnasiearbete. För att en elev ska få en gymnasieexamen måste han eller hon ha gjort ett godkänt gymnasiearbete. Det är med gymnasiearbetet eleven knyter ihop sina studier på programmet och visar att hon eller han är förberedd för yrkesliv eller högskolestudier. Gymnasiearbetet är en uppgift om 100 gymnasiepoäng och är tänkt att vara ett kvitto på att eleven är förberedd för högskolestudier eller för arbete inom ett visst yrkesområde. Målen för gymnasiearbetet framgår av programmets examensmål.

- Införandet av lärarlegitimation, skärpta behörighetskrav för lärare, karriärtjänster för lärare.
- Stärka det pedagogiska ledarskapet genom en ny rektorsutbildning och fortbildningsinsatser.

Nedan presenteras mer utförligt de för denna utvärdering mest relevanta förändringarna. För en mer utförlig genomgång av de olika reformdelarna och dess genomslag i skolpraktiken hänvisas till utredningsbetänkandet *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*³² samt till Skolverkets rapporter *Lärarnas uppfattningar om 2011 års gymnasiereform – ett år efter införandet*³³ och *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*³⁴ samt *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*³⁵.

Skolreformer i praktiken studerade hur de skolreformer som sju sattes 2011 togs emot av lärare som undervisar i årskurs 7-9. I studien besöktes nio skolor under fyra års tid för att via intervjuer ta reda på hur reformerna implementerats och hur dessa påverkade lärarnas arbete. Intervjustudien kompletterades med enkätdata. Vår utvärdering återanvänder relevanta delar av underlaget från *Skolreformer i praktiken* och refererar till en del resultat eftersom reformstudien kom till stor del att handla om problematiken kring kunskapskrav och betygssättning.

Bokstavsbetyg med sex betygssteg

Vid betygssättningen ska läraren beakta all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven och allsidigt utvärdera bedömningsunderlagen utifrån hur relevant och rättvisande bild de ger av elevernas nivå av kunnande vid tiden för betygssättningen.

Betyg kan fylla flera funktioner; en urvals-, en informations-, en kontroll-, en motivations- och en disciplinfunktion. Dessa funktioner måste, enligt Liedman³⁶, förstås i relation till de olika kunskapsbehov skolutbildningen fyller, nämligen samhällets ekonomiska behov, samhällets politiska och den enskildes egna behov av kunskap. Såväl dessa olika funktioner som de olika kunskapsbehoven kan dock konkurrera och framträda mer eller mindre tydligt vid olika tidpunkter. Enligt Nordgren och Odenstad³⁷, har betyg blivit viktigare och gjort lärarens roll som myndighetsutövare tydligare i de perioder då statens styrning av betygssystemet ökat, som under 1940-talet och under 2000-talets första decennium. En sådan tendens kan, samtidigt som den kan ses som en begränsning av lärares

³² SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan.

³³ Skolverket (2014). *Lärarnas uppfattningar om 2011 års gymnasiereform – ett år efter införandet*. Rapport Nr 415.

³⁴ Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr 426.

³⁵ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr 418.

³⁶ Liedman, Sven-Eric. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm. Bonnier Alba. s 255

³⁷ Nordgren, K; Odenstad, C & Samuelsson, J (red) (2012). *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskolan och gymnasium*. Författarna och Gleerups Utbildning AB. s 9-12.

handlingsutrymme, ge ett uttryck för att stärka lärares yrkesstatus. Samma typ av resonemang har Bourdieu och Passeron (1970/1990) lyft i en tolkning av det franska examensväsendets historia. Lärarkårens legitimitet och självbestämmande bottnar i hur omvärlden ser på skolinstitutionens bedömningar.³⁸ Det är en svår uppgift att skapa ett funktionellt system som gynnar såväl en likvärdig betygssättning som lärares professionella tolkningsutrymme.

Höstterminen 2011 infördes efter beslut av regeringen en ny betygsskala med sex steg i samtliga skolformer där betyg ges. A representerar högsta och E lägsta godkända resultat medan betyg för icke godkänt resultat betecknas med F.

Det huvudsakliga motivet med *tidigare* betyg i propositionen 2008/09:66 *En ny betygsskala* var att stärka betygens *informationsfunktion*, framförallt när det gäller *elever som har svårigheter* eftersom betygen antas bidra till att elevers behov av olika typer av stöd uppmärksammas av rektor och lärare vilket gör att olika typer av stödsatser skulle sättas in tidigare.

Regeringen tänkte sig vidare att en mer fingeraderad betygsskala skulle ge *tydligare* information till eleverna. Fler betygssteg skulle möjliggöra en ökad precisering av elevernas kunskaper och därmed öka förutsättningarna för att elever skulle uppfatta betygen som mer *rättvisande*.³⁹ I regeringens skrivelse 2011/12:57 åberopas att:

”Regeringen fäster stor tilltro till de nya läroplanerna för grundskolan och motsvarande skolformer och till att systemet med ett centralt innehåll och tydliga kunskapskrav tillsammans ska ge bättre förutsättningar för en likvärdig betygssättning. [...]regeringen har tagit initiativ till en rad ytterligare åtgärder för att stärka likvärdigheten i betygssättningen. En ny betygsskala med fler steg har börjat tillämpas fr.o.m. höstterminen 2011. En ny skollag (2010:800) med bestämmelser som syftar till att stärka rättvis och likvärdig betygssättning har också börjat tillämpas [...]”.

Slutligen bedömde regeringen också att fler betygssteg skulle leda till att elevernas *motivation* skulle öka. När det är närmare till nästa steg i betygsskalan, ansåg man att fler elever skulle anstränga sig extra för att nå närmast högre betyg. Det ökade antalet steg i betygsskalan skulle på så sätt leda till bättre resultat.⁴⁰

För årskurs 6, 9 samt vid avslutade kurser i gymnasieskolan fastställdes kunskapskrav för betygsstegen A, C och E. Kunskapskraven för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda. Kunskapskraven för betyget B innebär att kraven för C och till övervägande del A är uppfyllda. För att få betyget E, C eller A krävs att elevens kunskaper motsvarar beskrivningen av kunskapskraven i sin helhet, det vill säga att eleven presterar på en jämn nivå alla delar av kunskapskraven. Kunskapskraven är publicerade i anslutning till kursplanen för respektive ämne för grundskolan och är en del av ämnesplanerna i gymnasieskolan. För övriga tidpunkter då betyg sätts i grundskolan (höstterminsbetygen i årskurs 6-9 och vårterminsbetygen i årskurs 7 och 8) ska läraren göra en bedömning av vilken kunskapsnivå som är rimlig att begära av

³⁸ Bourdieu, P och Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.

³⁹ Prop. 2008/09:66. *En ny betygsskala*, s. 6-7.

⁴⁰ Prop. 2008/09:66. *En ny betygsskala*, s. 7.

eleven i de tidigare årskurserna för ett visst betyg i förhållande till kraven för årskurs 6 respektive 9.⁴¹

Systemet med kursbetyg bevarades på gymnasieskolan. Ämnets helhet betonas framför den enskilda kursen genom ämnesplanernas nya struktur där syften och mål angavs för ämnet som helhet. För kurserna definierades det centrala innehåll som skulle studeras som medel för elevens utveckling mot ämnesmålen.

På Skolverkets hemsida finns det bland annat följande anvisningar att tillgå⁴²:

”Betyget ska sättas när undervisningstiden upphör och kursen eller ämnet är avslutat. Den eller de lärare som ansvarar för undervisningen vid betygssättningstillfället ska besluta om betyget. Läraren ska inför betygssättningen göra en allsidig bedömning av elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Det är de kunskaper eleven har vid betygstillfället som ska betygssättas. Eleven kan dock inte visa alla sina kunskaper precis då och det är därför viktigt att läraren kontinuerligt dokumenterar elevens kunskaper. Därigenom får läraren ett underlag för att kunna beakta kunskaper som eleven visat tidigare... [...]Underlaget blir relevant för betygssättning genom att bedömningen utgår från kunskapskraven... Till stöd för betygssättningen finns också nationella ämnes-, kurs- och slutprov samt en rad bedömningsstöd i olika ämnen och kurser. Samverkan mellan lärare och sambedömning förbättrar förutsättningarna för att bedömningen och betygssättningen ska bli likvärdig. Läraren ska göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper vid betygssättningen. Inget prov, inte ens ett nationellt prov, kan ensamt utgöra betygsunderlaget”.

Även då propositionen betonar den nya betygsskalans och tidigare betygets informationsgivande funktion som viktigast, ska det understrykas att eftersom betygen i Sverige har en viktig funktion som urvalsinstrument, till skillnad från flera andra länder, får frågorna om rättvisan och likvärdigheten i betygssättningen en extra stark laddning. Eftersom slutbetyget såväl i grund- som i gymnasieskolan är avgörande för fortsatta studier, blir betygens tillförlitlighet avgörande, även om högskoleprovet representerar en extra chans för de som söker sig till högskolor.

Det ska betonas att den nya betygsskalan inte innebär ett nytt betygssystem utan utgör en partiell reform inom ramen för det målrelaterade betygssystem som infördes i grund- och gymnasieskolan 1994, samtidigt med de målrelaterade kursplanerna.

Den nya betygsskalans utformning

Sedan 1994 användes en betygsskala som för grundskolan hade tre steg: *Godkänt*, *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt*. De elever som inte nådde Godkänt fick inget betyg i det ämnet. I gymnasieskolan fanns det fyra steg: *Ikke godkänt*, *Godkänt*, *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt*. Den nya betygsskalan har istället sex steg, *fem godkända* – E, D, C, B och A – och *ett ikke godkänt*, F, samt ”streck” då underlag för betygssättning saknas. De två skalorna illustreras i Figur 1.

⁴¹ Ds 2008:13 *En ny betygsskala*.

⁴² <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygssattning>

Figur 1 Tidigare och nuvarande betygsskala



* Observera att i figuren används ordet kriterier, det är kunskapskrav som är den korrekta beteckningen.

I uppdraget från regeringen till Skolverket om att ta fram nya kursplaner och kunskapskrav, angavs att det maximala betygsvärdet skulle vara detsamma som tidigare (20 poäng). Vidare skulle ambitionsnivån för betyget E motsvara ambitionsnivån för det tidigare betyget G, vilket i figuren markeras med linjen för "godkändnivån".⁴³ Fler betygssteg innebar även att nedre gränsen för A har höjts och att det vid bedömningen skulle ställas högre krav än tidigare för att en elev skulle få ett A jämfört med MVG.⁴⁴

För betygen E, C och A skulle alla delar av kunskapskraven vara uppfyllda för respektive steg för att läraren ska kunna ge eleven det betyget. Även enligt de tidigare bestämmelserna vid tillämpning av betygskriterierna gällde för *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt* att eleven skulle ha uppfyllt samtliga kriterier för respektive betyg. Men väl utvecklad respektive mycket väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kunde väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.⁴⁵ Med den nya betygsskalan blev detta inte längre tillåtet. Detta kommer

⁴³ Utbildningsdepartementet U2009/312/S: Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m., s. 2. Regeringsbeslut I:1, 2009-01-22.

⁴⁴ Utbildningsdepartementet U2009/312/S: Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m., s. 2. Regeringsbeslut I:1, 2009-01-22.

⁴⁵ SKOLFS 1995:65, Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier i grundskolans ämnen.

2 § Vid tillämpning av betygskriterierna gäller följande:

För att erhålla betyget Väl godkänd i visst ämne skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. [...] Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister

till uttryck i förarbeten; i regeringens förslag till ny betygsskala liknas betygsgränsen vid en ”ribba”:

”För betygen A, C eller E bör det krävas att elevernas kunskaper i alla delar motsvarar den beskrivning av kunskaperna som fastställts. Betyget F bör sättas om kriterierna för betyget E inte är uppfyllda. Betyget F används således både när det fortfarande är långt kvar för eleven att nå kunskapsmålen och när kunskaperna redan uppfyller vissa av kriterierna för betyget E. Det är alltså kriterierna för betyget E som utgör ”ribban” för godkända resultat.”⁴⁶ För betygen A, C eller E bör det krävas att elevernas kunskaper i alla delar motsvarar den beskrivning av kunskaperna som fastställts. [...] Det är alltså kriterierna för betyget E som utgör ”ribban” för godkända resultat.⁴⁷

Denna regel benämns i Skolverkets rapport *Skolreformer i praktiken* som tröskelregeln, en benämning som återanvänds i denna utvärdering.⁴⁸

En ytterligare förändring är att blockbetyget avskaffades i årskurs 7-9 i NO och SO och som konsekvens finns inga gemensamma kunskapskrav i dessa ämnen.

I reformarbetet var ambitionen att realisera läroplanens kunskapssyn som lyftes fram i läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*⁴⁹ och i delbetänkandet *Kursplaner för Grundskolan*⁵⁰. Detta innebar att olika kunskapsformer inte skulle hierarkisera och att det till exempel inte skulle räcka med faktakunskaper för ett ”godkänt betyg” vilket de tidigare uppnåendemålen och betygskriterierna manade till. Kunskap kommer i olika former och olika kunskapsformer skulle återfinnas på varje betygssteg. Det innebär exempelvis att för ett godkänt betyg (E) ska eleven visa fakta-, förståelse-, färdighets- och förtrogenhetskunskap. Samtidigt, som det nämndes förut, fick Skolverket i uppdrag att inte öka kraven för ett godkänt betyg. Frågan är ändå om inte ett tydliggörande av de olika kunskapsformerna på varje betygssteg, till viss del, kan ha skärpt kraven för ett godkänt.

Nationella prov

Även om nationella prov inte är föremål för denna utvärdering, blir det viktigt att nämna deras funktion och utformning med utgångspunkt i att de nationella proven ska användas som ett viktigt stöd vid betygssättning. I denna rapport diskuteras likvärdig betygssättning också i termer av relationen mellan nationella prov och betyg varför det är viktigt här att nämna några aspekter om de nationella proven.

Nationella provsystemet utvecklas av Skolverket och består av diagnostiska material och ämnes/ kursprov. Ämnesproven utgår från kursplanen och de kunskapskrav som finns beskrivna. Nationella prov genomförs i vissa ämnen i årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan samt i vissa kurser på gymnasial nivå. Det finns också nationella

avseende ett eller ett par andra kriterier.” Nationella betygskriterier för Mycket väl godkänd fanns vid denna tidpunkt inte, utan de skulle beslutas lokalt.

⁴⁶ Prop. 2008/09:66 *En ny betygsskala*, s. 15. Motsvarande formuleringar finns i Betygsberedningens betänkande återfinns på s. 55 (Ds 2008:13 *En ny betygsskala*.)

⁴⁷ Prop. 2008/09:66 *En ny betygsskala*, s. 15. Motsvarande formuleringar finns i Betygsberedningens betänkande återfinns på s. 54-55 (Ds 2008:13 *En ny betygsskala*.)

⁴⁸ Skolverket. (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. (s.49).

⁴⁹ SOU 1992:94. *Skola för bildning*.

⁵⁰ SOU 1992:94. *Kursplaner för Grundskolan*. Delbetänkandet av *Skola för bildning*.

slutprov i utbildning i svenska för invandrare (sfi) och nationella kursprov i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå.

Det finns två syften med de nationella proven:

- att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning
- att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

De nationella proven kan också bidra till:

- att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna, och
- att öka elevers måluppfyllelse

I de nationella proven används betygsbeteckningarna A–F för sammanvägda provbetyg och eventuella delprovsbetyg. Betygsbeteckningarna används för att möjliggöra de jämförelser som efterfrågas på lokal och nationell nivå. De provbetyg som betecknar resultat av elevernas prestationer på proven, och ibland i delproven, får inte förväxlas med det betyg som sätts i slutet av en termin eller kurs.

Betyg och provbetyg är olika på flera sätt. Eftersom resultaten från proven används för båda sina syften ger olika delar av proven mer stöd för det ena eller andra syftet. Det första syftet stödjer de uppgifter som ingår i provet och de bedömda och kommenterade elevlösningarna. Det andra syftet möjliggörs genom det sammanvägda provbetyget.

Provbetyget kan baseras på ett enskilt prov eller ett antal delprov som i allmänhet genomförs vid ett enstaka tillfälle. I ett nationellt prov är det av tidsskäl och andra skäl inte möjligt att pröva hela innehållet i kurs- eller ämnesplanen, utan endast delar av dem. Dessa delar väljs och prövas ut så att de ska ge bästa möjliga bild av elevens kunskaper i ämnet.

När man bedömer en prestation som gjorts vid ett provtillfälle behöver man vara medveten om att elevens resultat kan påverkas av tillfälligheter. Eleven kan ha varit med om något som påverkar hans eller hennes möjligheter att visa sina kunskaper. Det kan också finnas orsaker som gör att en enskild elev missuppfattar en uppgift. Resultatet på ett prov kan också påverkas av så kallade slumpmässiga faktorer, vilka man alltid måste ta hänsyn till vid provkonstruktion.

Den som konstruerar prov försöker se till att provet i möjligaste mån hanterar sådana tillfälligheter och slumpmässiga faktorer. Ett vanligt sätt, som används i de svenska nationella proven, är att låta olika delar av ett provresultat kompensera varandra i ett samlat provbetyg.⁵¹

När det däremot gäller lärarens sammanfattande betygssättning så bygger den på många bedömningar som gjorts vid olika tillfällen och på många olika sätt. Betyget i ett ämne eller på en kurs grundar sig till skillnad från provbetyget på alla delar av kunskapskraven i ett ämne eller kurs och bygger på all tillgänglig information om

⁵¹ Den som vill läsa mer om mättekniska problem avseende de nationella proven hänvisas till Skolverket (2015c). *Provpöjägens tillförlitlighet. Om nationella prov*. Skolverkets aktuella analyser 2015.

vad eleven kan. Det gör att principerna för hur man kan komma fram till ett provbetyg och ett kurs- eller ämnesbetyg ser olika ut.

När det gäller de nationella proven ger de enbart en indikation på hur väl en elev uppfyller kunskapskraven för hela kursen eller ämnet. Läraren som har ett större underlag kan göra en bredare bedömning, men ska då även väga in det nationella provet.

Det betyg läraren sätter vid slutet av en termin eller en kurs kan avvika från betyget på det nationella provet. En elev kan vid lärarens samlade bedömning mot de nationella kunskapskraven ha visat andra resultat än de som eleven uppvisade i just det nationella provet.

Nya mål och kunskapskrav

Där inget annat anges som referens bygger detta avsnitt på Skolverkets interna arbetsmaterial.⁵²

Förändringarna i regleringarna kring betyg och bedömning var som nämnts viktiga delar i det större reformpaketet, som verktyg för en tidigare och bättre *uppföljning* av elevers resultat och skolors verksamhet. Den skarpare uppföljningen skulle ligga till grund för tidigare och bättre stödinsatser från skolans sida och därmed skulle elevernas kunskaper bli bättre. Ett sådant uppföljningssystem i det målrelaterade betygssystemet krävde tydliga mål och bedömningsgrunder.

I oktober 2010 fattade regeringen beslut om en ny läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11). Läroplanen som trädde i kraft den 1 juli 2011⁵³ består av tre delar. Den innehåller *skolans värdegrund och uppdrag*, de *övergripande målen och riktlinjer* och *kursplanerna* kompletterat med *kunskapskrav*.⁵⁴

Kursplanerna för grundskolan innehåller *ämnets syfte* och *centralt innehåll* för årskurserna 1–3, 4–6 respektive 7–9. Centralt innehåll är ett nytt begrepp i kursplanerna som anger vilket innehåll i ämnet som undervisningen ska behandla. Kursplanerna kompletteras också med föreskrifter om *nationella kunskapskrav* för årskurserna 3, 6 och 9. Kunskapskraven ersatte de tidigare betygskriterierna och publicerades i anslutning till kursplanerna.

Läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011)⁵⁵ innehåller två huvudavsnitt: *Skolans värdegrund och uppgifter* samt *Övergripande mål och riktlinjer*. Dessutom finns *examensmål* för alla nationella program samt ämnesplaner för de *gymnasiegemensamma ämnena*. Trots kurssystemet på gymnasieskolan ville man betona ämnenas helhet. Detta gjordes genom att *syfte* och *mål* angavs på ämnesnivå och kursernas *centrala innehåll* angavs som medel för elevens utveckling enligt ämnenas syfte. I ämnesplanerna ingår också *kunskapskrav*.

⁵² Skolverket (2016b). *Gymnasiereformen i backspeglarna*. PM Dr nr.: 5.3.1-2015:1377. Under utarbetning. Skolverket (2011c). *Hur vi tänkte och reflektioner över hur det kanske har blivit* samt *Utbildningsmaterial-skola 2011*. Dr nr: 2008:0 074.

⁵³ SKOLFS 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

⁵⁴ SKOLFS 2011:19. *Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen*. Under hösten 2010 beslutade regeringen även om nya läroplaner för grundsärskolan, specialskolan och sameskolan.

⁵⁵ *Gymnasieförordning* (2010:2 039). Svensk författningssamling 2010:2 039.

Förändringarna innebär att det för var och en av de nuvarande skolformerna nu finns en läroplan som innehåller dels övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, dels kursplaner/ämnesplaner, samt för gymnasieskolan även examenmål. Läroplanens tidigare konstruktion med mål att sträva mot och mål att uppnå har tagits bort och ersattes av övergripande mål och riktlinjer.

I kurs- och ämnesplanen ska, under ämnets *syfte*, motiven anges till varför ämnet finns i respektive skolform, syftet med undervisningen i ämnet och vad kunskaperna ska leda till. För grundskolans del anges här också de långsiktiga målen för ämnet. De *långsiktiga målen* fastställer vilka ämnesspecifika förmågor som undervisningen i ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. De långsiktiga målen konkretiserar vad av syftet som ska betygssättas. *Målen* för grundskolan är formulerade som handlingskompetenser och är uttryckta som förmågor.

I *syftestexten* i gymnasieskolans ämnesplaner beskrivs vilka kunskaper eleven genom undervisningen i ämnet ska ges möjlighet att utveckla. Det beskriver ämnets hela uppdrag och ställer krav på undervisningen som helhet. Därför kan syftet också uttrycka sådant som inte ska betygssättas, till exempel värdegrundsfrågor och elevens tillit till sin förmåga. Det är väsentligt att se att målen för ämnet endast är en delmängd av det som står i syftet, vilket innebär att den övergripande planeringen av undervisningen bör utgå från ämnets syfte, liksom från examensmål och läroplan. *Målen* i ämnesplanerna ingår i syftestexten för varje ämne och beskriver de kunskaper eleverna ska ges förutsättningar att utveckla genom undervisningen i ämnet, samt konkretiserar vad som ska betygssättas. Målen ska vara utformade på ett sådant sätt att de inte begränsar elevernas kunskapsutveckling i ämnet. För gymnasieskolan är målen uttryckta antingen som förmågor, färdigheter, förståelse eller vilka ”kunskaper om” som ska utvecklas i undervisningen.

Mål som inte kunde anses som övergripande hanterades inom kurs- respektive ämnesplanerna.

Under *centralt innehåll* i kurs- och ämnesplanerna beskrivs samtliga kunskaps- eller innehållsområden som ska ingå i undervisningen för att eleven ska ges förutsättningar att utveckla de ämnesspecifika förmågorna så att de kan utvecklas mot målen. Det centrala innehållet ska utvecklas och visa på ett mer sammansatt och avancerat ämnesinnehåll för varje årskurs i grundskolan, och i gymnasieskolan om det finns kurser som bygger på varandra i ämnet. Det centrala innehållet är en minimilista på det som ska tas upp i undervisningen. Det står varje lärare fritt att i samråd med eleverna ta upp ytterligare innehåll i undervisningen. Det står inte något i kurs- och ämnesplanerna om med vilket djup, i vilken omfattning eller i vilken ordning olika delar av det centrala innehållet ska behandlas. Genom det centrala innehållet ges eleven möjlighet att utveckla de ämnesspecifika förmågorna och de kunskaper som beskrivs under kurs- och ämnesplanernas mål. Det är med andra ord upp till läraren och eleverna att bedöma i vilken omfattning och med vilket djup man behöver använda det centrala innehållet för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen.

De *kunskapskrav* som från hösten 2011 gäller som utgångspunkt inom bedömning och betygssättning i grund- och gymnasieskola skiljer sig på ett påtagligt sätt från de

betygskriterier som gällt tidigare. Med den tidigare betygsskalan fanns det betygskriterier i grundskolan för betygsstegen *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt*. För betyget *Godkänt* fungerade de så kallade uppnåendemålen även som betygskriterier. I gymnasieskolan fanns det betygskriterier även för betyget *Godkänt*. I grundskolan fanns det dessutom för varje ämne även bedömningens inriktning som gav stöd för vilka kunskapskvaliteter som bedömningen i ämnet skulle inriktas mot.

Kunskapskraven ger en specificering som anger vad som krävs av eleverna för att uppnå godtagbara kunskaper i årkurs 3 och för olika betygssteg i årskurs 6 och 9 samt i gymnasieskolans olika kurser.

Kunskapskraven är formulerade som *en sammanhängande berättelse* för att visa på en mer holistisk syn på bedömning där man inte punktar upp eller fragmentiserar olika kunnande.⁵⁶

Kunskapskraven byggs upp av olika delar. Det *centrala innehållet* är inte en del av kunskapskravet utan det är det centrala innehållet som beskriver vad som ska behandlas i undervisningen. Kunskapskraven hänvisar dock mer eller mindre övergripande till ämnets/kursens centrala innehåll.

En annan del är de så kallade *kunskapsuttrycken* som utgör en konkretisering/operationalisering av förmågorna/målen. Kunskapsuttrycken beskriver det eleven gör och det är det som ska bedömas för att urskilja hur långt eleven har utvecklat förmågorna eller hur väl eleven har nått målen, till exempel ”föra resonemang”, ”använda begrepp”, ”beskriva samband”, ”urskilja och ge exempel” etcetera.

Dessutom finns det nivåmarkörer, de så kallade *värdeorden/ progressionsuttrycken* som kopplas till kunskapsuttrycken och anger med vilken kvalitet eleven gör det som står i kunskapsuttrycken, till exempel ”föra **välutvecklade** resonemang”.

Med den nuvarande konstruktionen av kunskapskraven har värdeorden/progressionsuttrycken en central funktion. Dessa anger progressionen mellan kunskapskraven. I uppdraget till Skolverket framgår att:

”... ett begränsat antal begrepp ska användas vid formuleringen av målen och kunskapskraven. Begreppsanvändningen ska vara konsekvent och enhetlig i fråga om kunskapsuttryck och kunskapsnivåer. Målen och kunskapskraven ska vara så tydligt och distinkt utformade så att de bidrar till en likvärdig bedömning. Målen och kunskapskraven ska också vara konkreta och utvärderingsbara. De ska dock inte formuleras på ett sådant sätt att de detaljstyr skolorna och lärarna eller inskränker lärarnas pedagogiska frihet. Målen och kunskapskraven ska vidare kunna användas av lärare och skolledare. De ska också kunna förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever”.

För att kunskapskraven ska bli enhetliga och tydliga, såsom det uttrycktes i uppdraget till Skolverket, används det ett begränsat antal värdeord i

⁵⁶ Skolverket (2016b). *Gymnasiereformen i bakspeglens*. PM Dr nr.: 5.3.1-2015:1377. Under utarbetning. s. 21

kunskapskraven för respektive betygsnivå som bara används på just den nivån för alla ämnen och kurser.⁵⁷ Detta är system som är ganska unikt för Sverige.⁵⁸

Kunskapskraven är konstruerade utifrån den kunskapssyn som finns i läroplanen. Där beskrivs att kunskap kommer till uttryck i olika former, så kallade kunskapsformer, som förutsätter och samspelar med varandra. Dessa kunskapsformer kan till exempel vara att kunna analysera eller framställa något. Enligt läroplanen måste skolans arbete inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där de olika formerna balanseras och blir till en helhet. Detta innebär att en specifik kunskapsform inte kan kopplas samman med ett visst betygssteg. Att en elev behärskar fakta i form av minneskunskap är alltså inte enbart knutet till betyget E. På samma sätt leder en elevs förståelse och analysförmåga inte automatiskt till betygen C eller A. Av den anledningen finns de kunskapsformer som beskrivs i ämnets långsiktiga mål uttryckta på alla betygsnivåer.

Det är kvaliteten i kunskaperna som ska bedömas med hjälp av värdeorden/progressionsuttrycken. Kunskapskraven är formulerade så att det är kunskaper som eleverna uttrycker i en *handling* av något slag som ska bedömas.

Kunskapskrav konstruerades utifrån ämnenas mål och beskriver en kunskapsprogression genom årskurserna, genom kurser på gymnasieskolan och för de olika betygsstegen A, C och E. Kunskapskraven för grundskolan konstruerades så att det ska framgå att alla ämnesspecifika förmågor och kunskapsformer ska återfinnas för varje betygssteg. Kunskapskraven för gymnasieskolan är på motsvarande sätt konstruerade så att de mål som gäller kursen i fråga speglas i kunskapskraven för varje betygssteg. En orsak till detta var att erfarenheterna tydde på att de tidigare betygsriterierna tolkades, utan att detta varit avsikten, som att det för godkänt betyg krävdes grundläggande faktakunskaper, medan det för högre betyg krävdes kunskaper att analysera och tolka. I kunskapskraven har nu gjorts tydligt att till exempel analys ingår på alla betygsnivåer, men att analysen kan vara mer eller mindre välutvecklad.

Man hade testat formuleringar med olika precisering inom olika ämnesplaner under processen när kunskapskraven utvecklades men det bedömdes att mer precisa ämnesrelaterade begrepp hade krävt en mycket större uppsättning begrepp för att kategorisera kunskaperna eller olika kunnande, vilket hade kunnat leda till mindre överskådlighet och därmed otydlighet. Det ämnesprecisa valdes bort och mer generella begrepp behölls. Skolverket konstaterade även i sitt tidigare arbete med ämnesplanerna, att de svenska planerna i gymnasieskolan innehöll bestämmningar som till art och nivå motsvarade dem som fanns i styrdokumentet i andra länder, även i de länder som sågs som förebilder i fråga om tydlighet. De länder/regioner man främst har haft som förlagor är Danmark, Finland och Australien (Victoria). En väsentlig skillnad är dock att i Sverige betonar man mer lärares professionella friutrymme och att kursplanerna därför inte detaljstyr bland annat hur djupt olika

⁵⁷ Exempel på sådana värdeord är *i huvudsak fungerande* (för betyget E), *ändamålsenliga* (för betyget C) och *ändamålsenliga och effektiva* (för betyget A). Ett annat exempel är *grundläggande* (E), *goda* (C) och *mycket goda* (A).

⁵⁸ Många länder använder en tvådimensionell taxonomi. Se: Skolverket (2016a). Betygssystem i internationell belysning. *Kunskapsöversikt*. (Preliminär titel)

delar av det centrala innehållet ska behandlas eller vilket arbetssätt lärare ska använda.⁵⁹

Ett gemensamt och generellt språkbruk för att beskriva kunskapsnivåer ansågs göra det lätt att se hur allt hänger ihop, men det kräver arbete för att omsättas till konkreta exempel. Enbart språket kan inte skapa entydighet mer än på strukturell nivå, utan en enhetlig begreppsapparat kräver fortfarande att lärarna omsätter begreppen till konkreta exempel inom sitt ämne för att själva och tillsammans med kollegor komma fram till vad exempelvis ett översiktligt resonemang i samhällskunskap innebär eller ett gott handlag i ett specificerat yrkesämne. Det är ett arbete som enligt Skolverket behöver göras av lärare eftersom det inte ansågs vara varken gångbart eller önskvärt att precisera sådana exempel inom kurs- och ämnesplanens ram. Ett sådant system kräver i sin tur tid, resurser och kompetens; förutsättningar som behöver fördelas likvärdigt för att systemet ska fungera rättvist och likvärdigt.

Kunskapssynen i de nya styrdokument

Det finns viktiga aspekter som ligger bakom läro-, ämnes- och kursplanernas men också kunskapskravens utformning. En sådan viktig aspekt är kunskapssynen. I detta dokument kan detta ämne enbart nuddas vid men det är ändå nödvändigt att ta upp frågan.

Läroplanernas perspektiv på kunskap skiljer sig från det sätt att tala och tänka om kunskap som är vanligt för många människor. I vardagligt tal är ofta kunskap associerat med att ha kunskap om något. En definition utifrån det perspektivet skulle vara att kunskap är synonymt med fakta och förståelse. I läroplanerna handlar kunskap om att utveckla ett kunnande, en förmåga, att delta på vissa särskilda sätt i olika praktiker samt förmågan att se och uppleva världen på sätt som är specifika för ett visst kulturellt sammanhang.

Begreppet kunskap används här därför i en utvecklad betydelse och inbegriper olika kunskapsformer, såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, de så kallade ”fyra F”. De olika kunskapsformerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Syftet med detta utvidgade kunskapsbegrepp är att motverka en ensidig betoning av någon kunskapsform framför någon annan och att upphäva det dikotoma förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap.⁶⁰ Läroplanernas kunskapsperspektiv inkluderar också den erfarenhetsbaserade, ofta kallad ”tysta kunskap”, som alltid utvecklas i förhållande till en praktik av något slag.

Inför reformen tillsattes ingen ny läroplanskommitté utan uppdraget att ta fram en ny läroplan gavs till Skolverket. Enligt uppdraget om ny läro- och kurs och ämnesplaner skulle de tidigare läroplanernas kunskapssyn ligga fast och endast uppfattas som en revidering av den tidigare läroplanen (Lpo 94 och Lpf 94).⁶¹ Skolans uppdrag att till eleverna överföra värden, främja elevernas allsidiga

⁵⁹ Skolverket (2005a). *Om tydlighet och preciseringsnivåer i mål för program, ämnen och kurser inom ämnen*. PM. Dnr 2004-2637 samt Skolverket (2005b). *Till frågan om kursplanernas (för ämnen) utformning - betygskriterier* PM. Dnr 2004-2637.

⁶⁰ Skolverket (2011c). *Utbildningsmaterial- skola 2011*. Arbetsmaterial. s. 22. Dr nr: 2008:00741.

⁶¹ Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav*.

utveckling samt förmedla kunskaper för att förbereda dem för att arbeta och verka i samhället, ett uppdrag som kan beskrivas i termer av värdegrund, bildning och kunskap, skulle stå fast.

Metod

Resultatredovisningen i denna utvärdering bygger till stor del på data från undersökningen *Attityder till skolan*⁶² som samlades in under våren 2015. Under våren 2015, lade vi, förutom de ordinarie frågorna, till ett antal frågor gällande betyg och bedömning. För grundskolan kompletteras dessa resultat med kvalitativa data från en intervjustudie som genomfördes inom ramen för denna utvärdering under våren 2015. Dessutom används en del resultat från de två studierna *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*⁶³ och *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*.⁶⁴ För detaljer om metoderna och urval i dessa två studier hänvisas till respektive rapport. För gymnasieskolan kompletteras resultaten från *Attityder till skolan* med nyinsamlade enkätdata från hösten 2015, *Uppföljning av Gymnasiereformen 2011*. Till analyser av nationella prov och slutbetyg/kursbetyg hämtas data från Skolverkets officiella statistik. I resultatredovisningen uppmärksammas även frågor som inkommit till Skolverkets upplysningstjänst samt vissa nyligen publicerade forskningsresultat.

Population och urval (lärare)

Populationen i *Attityder till skolan*, det vill säga de individer som man vill kunna dra slutsatser om, utgörs av lärare som tjänstgör i grundskola (årskurs 7-9) och gymnasieskola. För att kunna dra ett urval från populationen skapades en urvalsram som avgränsade, identifierade och möjliggjorde koppling till de enskilda individerna i populationen. Urvalsramen i undersökningen skapades med hjälp av data från registret över pedagogisk personal (Lärrarregistret), årgångsversion 2014/2015. Antalet personer i urvalsramen var 61 278. Urvalsramen stratifierades på skolförhållande, befattningskod och kön. Totalt bildades 11 strata. Från urvalsramen drogs ett stratifierat obundet slumpmässigt urval på cirka 1500 lärare, av vilka 822 besvarade frågeblanketten. En designvägd svarsandel som tar hänsyn till övertäckning (främst personer som svarat att de inte längre undervisar i grund- eller gymnasieskola) har beräknats till 55,6 procent⁶⁵.

Populationen i enkätundersökningen *Uppföljning av Gymnasiereformen 2011* utgjordes av alla lärare födda 1951 eller senare som undervisar i gymnasieskolan under läsåret 2014/2015 och som undervisade läsåret 2010/2011 eller tidigare. Urvalsramen i undersökningen skapades med hjälp av data från registret över pedagogisk personal även kallat lärrarregistret, som var aktuellt i oktober 2014. Antal personer i urvalsramen var 22 410 lärare. Därifrån drog SCB på uppdrag av Skolverket ett obundet slumpmässigt urval av 7 000 lärare varav totalt 3 669 lärare besvarade

⁶² Skolverket har sedan 1993 regelbundet genomfört enkätundersökningen *Attityder till skolan*. Undersökningen omfattar elever i årskurs 7-9 och gymnasieskolan samt lärare i båda skolförhållandena. Sedan 2003 ingår även yngre elever i årskurs 4-6.

⁶³ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418.

⁶⁴ Skolverket (2015). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr. 426.

⁶⁵ Svarsandelen gäller urvalet som gjordes för undersökningen *Attityder till skolan* 2015, och inkluderar alla grundskole- och gymnasielärare.

frågeblanketten, vilket utgör 53 procent av urvalet med hänsyn tagen till övertäckning som bestod av 64 personer.

Lärarintervjuerna genomförde vi med 34 lärare, i årskurs 6, 9 samt på gymnasieskolan. I denna rapport redovisas inte lärarsvaren från årskurs 6, utan de ingår i utvärderingen av betyg från årskurs 6.

Lärarna kom från tio skolor (fem grundskolor och fem gymnasieskolor) som Skolverket har valt ut. Det har sedan varit upp till rektor att utse lärare och elever till intervjuerna. Skolverket har gjort sitt urval av skolor utifrån en princip om en maximal variation men utan att överskrida en restid på två timmar från Stockholm. Detta för att möjliggöra besöksintervjuer snarare än telefonintervjuer. I urvalet har

Skolverket försökt få en spridning utifrån variablerna:

- Kommungrupp (varuproducerande/storstäder/förortskommuner till storstäder/större städer/glesbygdskommun)
- Andel elever med utländsk bakgrund (hög/medel/låg)
- Huvudman (kommunal/enskild)
- För grundskola: Årskurser (Skolor som omfattar årskurserna 1-6, 7- 9 respektive 1-9)
- För gymnasieskola: Antal program/typer av program (yrkesprogram/högskoleförberedande program/estetiska programmet/introduktions-programmen)

På ett liknande sätt har vi resonerat i urval av vilka ämnen som de lärare som intervjuats ska undervisa i. Här har myndigheten eftersträvat en variation i typer av ämnen och tillhörande kunskapskrav och undervisningspraktik. De har också legat till grund för urvalet till tidigare studier på temat bedömning och betygssättning som Skolverket använder sig av som underlag i genomförandet av sitt uppdrag.⁶⁶

De ämnen som lärare som intervjuats undervisar i är:

- Idrott och hälsa (enbart gymnasieskolan)
- Kemi
- Livsmedels- och näringskunskap (enbart gymnasieskolan)
- Musik
- Samhällskunskap
- Svenska

Skolverkets urval har resulterat i intervjuer med 34 lärare med följande spridning avseende ämnen och skolformer/årskurser:

Årskurs 6 (totalt sju lärare):

- Kemi: två lärare
- Musik: en lärare
- Samhällskunskap: två lärare
- Svenska: två lärare

Årskurs 9 (totalt åtta lärare):

⁶⁶ De två rapporter som denna utvärdering synkroniserar sitt urval med är: Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418. samt Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr. 426.

- Kemi: två lärare
- Musik: två lärare
- Samhällskunskap: två lärare
- Svenska: två lärare

Gymnasieskolan (totalt 19 lärare):

- Idrott- och hälsa: tre lärare
- Kemi: tre lärare
- Livsmedels- och näringskunskap: tre lärare
- Musik: tre lärare
- Samhällskunskap: fyra lärare
- Svenska: tre lärare

Population och urval (elever)

Populationen i *Attityder till skolan* utgörs av elever i grundskolans årskurser 7-9 och gymnasieskolan. Urvalsramen i undersökningen skapades med hjälp av data från Skolverkets elevregister, årgångsversion 2014/2015. Antalet personer i urvalsramen var 557 062. Urvalsramen stratifierades på skolform, huvudman, svensk/utländsk bakgrund samt studieförberedande/yrkeshägnande program (gymnasieskolan). Totalt bildades 8 strata. Från urvalsramen drogs ett stratifierat obundet slumpmässigt urval om 2 600 elever, av vilka 1 472 deltog i undersökningen. En designvägd svarsandel som tar hänsyn till övertäckning (främst personer som svarat att de inte längre går i grund- eller gymnasieskola) har beräknats till 58,4 procent.

Vi genomförde sex *gruppintervjuer med* totalt 38 *elever* på årskurs 6, 9 samt på gymnasieskolans årskurs 2 på samma skolor där de intervjuade lärarna undervisar. Urvalet av skolor beskrivs ovan.

Bortfall

Bortfallet består dels av bortfall på individnivå, som innebär att enkäten inte är besvarad alls, och dels av partiellt bortfall som innebär att vissa frågor i blanketten inte är besvarade. Vid bortfall kan det vara så att vissa grupper av urvalet svarar i större utsträckning än övriga, till exempel kan kvinnor svara i högre grad än män. Om det dessutom förhåller sig så att bortfallet skiljer sig från de svarande, med avseende på undersökningsvariablerna, kan skattningarna som grundar sig på enbart de svarande vara skeva. För att reducera bortfallsskevheten har en vikt beräknats för varje svarande lärare och elev med hjälp av kalibrering. Kalibreringen hanteras med hjälp av SCBs kalibreringsmetod som beräknar vikter för varje svarande lärare eller elev utifrån urvalsdesign och antaganden om objektsbortfall och täckningsfel. Beräkning görs med hjälp av ett av SCB egenutvecklat SAS-makro (CLAN). Syftet med detta är att kunna redovisa resultat för hela populationen och inte bara för de svarande. Vikterna kallas därför även för uppräkningsstal. Viktigt att notera är att om vikterna inte används vid beräkningarna så kan resultaten bli helt missvisande.

Andelen svarande var 56 och 58 procent bland lärare respektive elever. Då bortfallet på individnivå är, 44 procent för lärare och 42 procent för elever i *Attityder till skolan*, har sju relevanta lärarvariabler och sex relevanta elevvariabler använts vid beräkning av lärarvikterna respektive elevvikterna, för att kompensera

för bortfallet. De sju lärarvariablerna som används vid beräkning av lärarvikterna är kön, ålder, civilstånd, födelseland, boendekommun, befattning och behörighet. De sju elevvariablerna som används vid beräkning av elevvikterna är kön, skolform, föräldrarnas högsta utbildningsnivå, migrationsbakgrund, boendekommun och huvudman.

Emellertid är det så att vikterna inte enbart består av en bortfallskomponent. I den här rapporten består lärarvikterna av tre komponenter; utöver bortfallsvikten ingår designvikten, som beror på urvalsdesignen, och övertäckningsvikten, som kompenserar för den övertäckning som observerats på grund av att den utvalda läraren inte längre undervisar i grund- eller gymnasieskola. Övrig övertäckning har antagits vara försumbar vid viktberäkningarna. Elevvikterna består av två komponenter; utöver bortfallsvikten ingår även designvikten, som beror på urvalsdesignen.

När det gäller gymnasieenkäten så blev svarsandelen för gymnasielärare 53 procent. Bortfallet som då uppgår till 47 procent består dels av objektsbortfall, som innebär att frågeblanketten inte är besvarad alls, dels av partiellt bortfall som innebär att vissa frågor i blanketten inte är besvarade. Det partiella bortfallet varierar mellan 1 och 2 procent för de flesta av frågorna. Bortfallet har hanterats med hjälp av SCBs ovan beskrivna kalibreringsmetod som beräknar vikter för varje svarande lärare utifrån urvalsdesign och antaganden om objektsbortfall och täckningsfel. Variablerna kön, ålder, kommungrupp, tjänstgöringsomfattning, huvudman och skolstorlek är de redovisningsgrupper som var med i hjälpvektorn som justerar vikterna efter hur bortfallet ser ut.

Analysmetoder

De flesta kvantitativa analyser i denna studie görs på en variabel, och resultaten av dessa analyser redovisas därför i form av frekvenstabeller eller diagram. Emellertid genomförs en stor del av analyserna simultant på två eller flera variabler. Det finns en uppsjö av mer eller mindre avancerade statistiska metoder för att analysera flera variabler samtidigt, där valet av metoder delvis styrs av syftet med undersökningen, vad det är för frågor man vill få svar på och egenskaper på data. Då syftet med analyserna i denna rapport är att undersöka samband mellan två eller flera variabler, och då undersökningsvariablerna är kvalitativa, används logistisk regression. Regression innebär att man skattar modeller som beskriver sambandet mellan en beroende variabel och ett antal förklarande (oberoende) variabler. Syftet är att undersöka sambandets riktning och styrka – till exempel, beror elevens engagemang i skolarbetet till viss del på lärares förmåga att förklara när eleven inte förstår. Om så är fallet, hur starkt är detta samband?

Eftersom utvärderingen av den nya betygsskalan och kunskapskravens utformning är en tvärsnittsstudie, kan man dock inte utifrån en regressionsanalys veta om det föreligger ett **kausalt** samband, det vill säga om den ena av variablerna (och i så fall vilken) **påverkar** den andra, utan enbart konstatera om det finns ett samband eller inte. Till exempel, när man undersöker sambandet mellan elevens uppfattning av lärares förmåga att förklara när eleven inte förstår och elevens engagemang i skolarbetet, är det inte möjligt att fastställa om elevens engagemang i skolarbetet styrs av elevens uppfattning av lärares förmåga att förklara, eller om elevens

uppfattning av lärares förmåga att förklara styrs av elevens engagemang i skolarbetet. Valet av förklarande variabler och beroende variabler, vars utfall delvis styrs av de förklarande variablerna, baseras enbart på teoretiska antaganden. När det refereras till effekter, är det utifrån ett strikt statistiskt perspektiv, där en effekt är en statistisk parameter som beskriver det linjära sambandet mellan en förklarande variabel (till exempel elevens uppfattning av lärares förmåga att förklara) och en beroende variabel (till exempel elevens engagemang i skolarbetet), utan några som helst kausala implikationer.

Sambanden mellan olika variabler är ofta komplexa. Denna komplexitet vill man, så långt det är möjligt, försöka återspegla i modellen. Till exempel kan det vara så att sambandet mellan två variabler, som man är intresserad av, ändras drastiskt när man i modellen tar hänsyn till en tredje variabel. Det vill säga, den tredje variabeln påverkar utfallen av båda de andra variablerna. Det är därför viktigt att i modellen kontrollera för denna variabel, och alla andra ”störande” variabler, som kan tänkas påverka sambandet. Dessa ”störande” variabler, vars effekter i sig kan vara intressanta men inte behöver vara det, brukar kallas kontrollvariabler. Styrkan i sambandet mellan två variabler som återstår när man kontrollerar (eller konstanthåller) för alla andra relevanta variabler, brukar kallas nettoeffekten även om den inte implicerar kausalitet. Enligt vårt tidigare exempel skulle det kunna vara att elevens socioekonomiska bakgrund och kön påverkar både elevens uppfattning av lärares förmåga att förklara när eleven inte förstår och elevens engagemang i skolarbetet. För att bestämma nettoeffekten av elevens uppfattning av lärares förmåga att förklara på elevens engagemang i skolarbetet, måste man därför inkludera även elevens socioekonomiska bakgrund och kön i regressionsanalysen.

Följande kontrollvariabler har använts i alla sambandsanalyser:

- För lärarfrågor: kön, befattning, totala antalet år som lärare, antal elever på skolan, huvudman, ämne, och genomsnittligt meritvärde/betygspoäng på skolnivå. För gymnasielärarna har vi även använt studieförberedande- eller yrkesprogram som förklarande.
- För elevfrågor: kön, huvudman, föräldrarnas högsta utbildningsnivå, utländsk bakgrund och genomsnittligt meritvärde/betygspoäng på skolnivå som förklarande variabler. För gymnasieeleverna har vi även använt studieförberedande- eller yrkesprogram.

I korstabellerna som redovisas är svarsalternativen ofta sammanslagna så att exempelvis svarsalternativen ”ökat något” och ”ökat mycket” respektive ”minskat något” och ”minskat mycket” har slagits samman. För många frågor finns också svarsalternativet ”Vet ej”. ”Vet ej” har inkluderats i de resultat som redovisas i korstabeller men i sambandsanalyserna har ”Vet ej” exkluderats på grund av analystekniska skäl.

Tolkning av resultat

Nästan alla resultat i denna studie baseras på självrapporterade data från lärare och elever, och representerar därför deras uppfattningar, upplevelser och övertygelser. Som med all självrapporterad data, är informationen subjektiv och skiljer sig därmed från objektivt insamlade registerdata. Det är därför viktigt att understryka

att vid tolkning av resultaten, är det lärares och elevernas subjektiva uppfattningar och upplevelser om sakernas tillstånd som framgår, och inte några objektivt uppmätta eller observerade sanningar. Emellertid är det individernas subjektiva upplevelser som ofta är intressanta, inte enbart i utvärderingar av det här slaget, utan i de flesta sammanhang. I denna utvärdering har dessutom lärares erfarenhet efterfrågats särskilt av regeringen. Resultaten bör betraktas som information med en speciell sorts styrka som ger en inblick i hur lärare och elever uppfattar bland annat övergången till den nya betygsskalan och de nya kunskapskravens utformning.

I sambandsanalyserna mellan en utfallsvariabel, som är kvalitativ, och en eller flera förklarande variabler används logistisk regression. Tolkningen av effekter när man använder logistisk regression är inte rakt på, utan tvärtom ganska invecklad. För att exemplifiera hur komplex tolkningen kan bli används, som tidigare, utfallsvariabeln ”Hur mycket tycker du att du bryr dig om och engagerar dig i skolarbetet?” som antar något av svarsalternativen väldigt mycket, ganska mycket, varken mycket eller lite, ganska lite och väldigt lite. Genom att koda om svarsalternativen så att variabeln antar värdet 1 om eleven svarar väldigt mycket eller ganska mycket och 0 annars, kan den logistiska regressionen formuleras så att den beroende variabeln utgörs av ett odds. Oddset definieras i exemplet som sannolikheten att eleven svarar väldigt mycket eller ganska mycket dividerat med sannolikheten att eleven svarar varken mycket eller lite, ganska lite eller väldigt lite. För att kvantifiera effekten av en förklarande variabel, bildas oddskvoten, som tolkas som förändringen i oddset på utfallsvariabeln då bakgrundsvariabeln ökar ett steg. Om bakgrundsvariabeln är ”Hur många av dina lärare tycker du är bra på att förklara när du inte förstår?”, där svarsalternativen kodas så att variabeln antar värdet 1 om eleven svarar alla lärare eller de flesta lärare, 0 annars, blir tolkningen av effekten: oddset för hur en elev svarar på frågan ”Hur mycket tycker du att du bryr dig om och engagerar dig i skolarbetet?” för elever som svarar att alla eller de flesta lärare är bra på att förklara när de inte förstår, dividerat med oddset för hur en elev svarar på samma fråga, men för elever som svarar att ungefär hälften, några få eller inga lärare är bra på att förklara när de inte förstår. Eftersom dessa tolkningar av effekterna blir både långrandiga och svåra att förstå, skalas de ned till följande mindre stelbenta och förhoppningsvis enklare uttryck: elever som svarar att alla eller de flesta lärare är bra på att förklara när de inte förstår, svarar oftare att de bryr sig om och engagerar sig i skolarbetet än elever som svarar att ungefär hälften, några få eller inga lärare är bra på att förklara när de inte förstår.

Mycket av resultaten utgörs av jämförelser av svarsfrekvenser mellan olika undergrupper; till exempel skillnader i svarsfrekvenser mellan pojkar och flickor, mellan svensk bakgrund och utländsk bakgrund, huruvida det finns några skillnader i svarsmönstren mellan lärare som undervisar i svenska och övriga lärare. Vid redovisning av svaren från gymnasieskolan har vi testat ifall resultaten blir olika vid jämförelser av svaren från högskoleförberedande respektive yrkesprogram samt teoretiska ämnen respektive yrkesämnen. Analyserna visar på marginella skillnader mellan dessa två uppdelningar. Eftersom vi enbart har information om teoretiska och yrkesämnen i det ena datasättet, presenterar vi genomgående jämförelser mellan högskoleförberedande och yrkesprogram.

I urvalet i enkätstudierna ingår lärare som undervisat i samtliga ämnen, men vi har i denna studie inte analyserat data separat för alla ämnen. I den mån vi redovisar skillnader mellan lärare i olika ämnen på grund- respektive gymnasieskolan, med grund i intervjuer, ska detta ses som illustrationer på hur lärare i ett urval av ämnen beskriver sina erfarenheter av kunskapskraven och betygsskalan. Dessa ämnen är kemi, samhällskunskap, svenska samt de estetiska ämnena och idrott och hälsa någon enstaka gång. Dessa ämnen valdes på grund av olikheten i ämnenas karaktär och också därför att viss befintlig empiri från andra studier om dessa ämnen, återanvänds i denna utvärdering. Urvalet i studien tillåter jämförelser dessa ämnen sinsemellan och jämförelser med "samtliga ämnen" som grupp, men inte jämförelser mellan alla ämnen då vissa ämnen innefattar förhållandevis få individer.

Alla skillnader mellan undergrupper som redovisas i löpande text är statistiskt signifikanta, om inte annat anges.

Intervjudata används i denna rapport mer som illustration för att belysa enkätresultaten.

Tydlighet och funktionalitet

Resultat i sammanfattning

- Lärare upplever att den nya betygsskalan underlättar vid elevsamtal, samtidigt som elever upplever en minskad tydlighet i vad som krävs för olika betyg.
- Kunskapskraven upplevs inte som tydliga av lärare.
- Det är värdeorden/progressionsuttrycken samt det centrala innehållets roll i bedömningen som uppfattas vara problematiska.
- Kunskapskrav, det centrala innehållet och kurs- ämnesplanerna är viktiga vid lärares betygssättning.
- Det är svårt att sätta betyg A, B och D.
- Lärares arbete med bedömning och betygssättning har ökat i omfattning.

I kapitlet redovisas lärares och elevers upplevelser om kunskapskravens tydlighet. Detta relateras till i vilken utsträckning lärare upplever att de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan är användbara verktyg i undervisningen.

Tydlighet är ett viktigt fokus i den genomförda reformen. Regeringen avsåg i sin proposition *Tydliga mål och kunskapskrav*⁶⁷ och i *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*⁶⁸ att införa tydligare och mer lättillgängliga styrdokument för grund- och gymnasieskolan.

I och med att man valde att skapa ett sammanhängande system med kurs- och ämnesplaner som byggdes upp på samma sätt, som undvek dubbelregleringar, ett system med gemensamma eller generella värdeord/progressionsuttryck, som byggde kunskapskraven på gemensamma principer och, hade ett gemensamt språkbruk, ville man skapa en tydlighet som borgade för att lärare lättare kunde prata om systemet, jämföra över ämnesgränser och att elever kunde förstå principerna för betygssättning. Detta accelererade även förväntningarna på att kunskapskraven också skulle vara mindre öppna för tolkning och mer exakta. En sådan tydlighet kan ses som en förutsättning för att kunskapskraven ska kunna användas på det sätt som avsetts och mindre tolkningsbarhet kan också ses som en förutsättning för att olika lärare betygsätter samma prestation på likartade sätt, det vill säga att den ökar rättvis och likvärdig betygssättning. Lärare måste ändå kunna tolka kunskapskraven, det vill säga fortfarande ha ett visst utrymme att göra professionella bedömningar. Man kan följaktligen knappast förvänta sig enkelt tillämpbara kriterier eller krav i ett system med målrelaterade betyg. Graden av tolkningsutrymme är inte enbart en empirisk fråga utan är en fråga om värderingar och teoretiska utgångspunkter.

⁶⁷ Prop. 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*.

⁶⁸ SOU 2008:27 *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.

Lärares upplevelser av tydlighet och funktionalitet

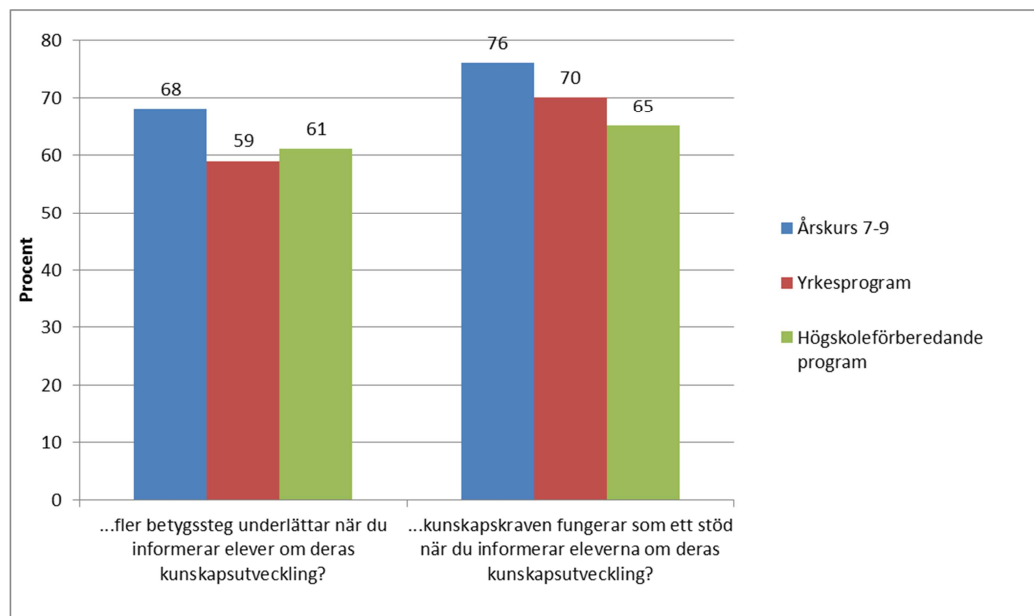
I detta avsnitt undersöker vi hur lärare upplever att de använder de nya kunskapskraven och betygsskalan, om de fungerar som ett verktyg i skolan och om lärare upplever dessa som tydliga.

Den nya betygsskalan underlättar vid elevsamtal

I *Attityder till skolan* ställde vi två frågor där lärare fick besvara hur fler betygssteg respektive de nya kunskapskraven fungerar när lärare ska informera elever om deras kunskapsutveckling.

Figur 2 ”I arbetet med bedömning/betygssättning i ditt arbete, i vilken utsträckning upplever du att...”

Andel lärare i procent som svarat i mycket stor utsträckning eller i ganska stor utsträckning.



I gymnasieskolan svarar 60 procent av lärarna att fler betygssteg underlättar när de informerar elever om deras kunskapsutveckling. I grundskolan svarar en något högre andel lärare att så är fallet (68 procent). Det finns också exempel i intervjuerna på att fler betygssteg underlättar betygssättningen för att synliggöra varje enskild elevs kunskaper.

”... när vi hade G, VG, MVG, då satt man, många, ja det är VG++ och det är VG- och sådär, [...] vi tycker nog att det är bra att det finns flera steg, för det är just det där, det är lätt att alla klumpas in i samma på något sätt. Det är fortfarande problematiskt, man behöver ha lika många betyg som det finns elever ibland.” (Lärare i musik, gymnasieskolan)

Att många lärare är positiva till fler betygssteg framkommer även i *Skolreformer i praktiken*. Såväl i intervjuerna som i enkäterna framhåller många att det är bra att spannet för det lägsta godkända betyget blev snävare och att det blev mer rättvist när man ”slapp hålla på med plus och minus” som tillägg till betygen.

”Det jag tänker nu då är det jag tycker är så positivt nu med dom här mellanbetygen det tycker jag är jättebra och ja eleverna tycker att det är jättebra också därför att då kan man få ett D. Det var så stort glapp mellan G och VG och MVG tycker jag tidigare. Tycker jag. Och då blir det lite att ja men du når det övre skiktet, precis som man skriver då på nationella proven, övre skiktet av betyget men det blir ändå att ja men jag får ändå samma betyg då blir det nedslående istället. Nu tycker jag att vi lyfter dom så dom känner att men jag fick ett D. Gud vad bra. Och då tror jag till och med att kanske i slutänden kan lyfta dom till ett C också. För det blir en positiv effekt av det hela och det tycker jag är superbra. Det gör jag.” (Lärare åk 7-9 i *Skolreformer i praktiken*).

”Det är bättre nu på så vis att betygen D och B gör det möjligt att gradera skillnader på ett bättre sätt. Förut kunde den som hade G med minst marginal och den som nästan nådde VG inte skiljas åt, båda fick G i betyg. Nu har man D och B som gör det möjligt att markera skillnad/belöna den som är bättre. Elever tycker att detta är mkt positivt då de förut ofta retade sig på att det var orättvist att "alla" fick G oavsett om man nästan fick IG eller nästan fick VG.” (Bilaga 5 till *Skolreformer i praktiken. Med egna ord* s. 41)

Figur 2 visar att de nya kunskapskraven upplevs av drygt tre fjärdedelar av grundskolelärarna fungera som ett stöd vid information till eleverna om deras kunskapsutveckling (76 procent). Något lägre andel lärare på gymnasieskolan uppger detta, 70 respektive 65 procent på yrkesprogram respektive på högskoleförberedande program.

När det gäller hur väl kunskapskraven fungerar som stöd, finns vissa skillnader mellan lärare i *olika ämnen på grundskolan*:

- Samhällskunskapslärare uppger i lägre utsträckning än andra att kunskapskraven fungerar som ett stöd vid information till eleverna.
- Svensklärare uppger däremot i högre grad än andra att kunskapskraven är ett stöd jämfört med andra lärare.

Att kunskapskraven används som stöd i kommunikation med elever framkommer även i våra intervjuer. Många lärare pratar om att de använder sig av matriser eller andra hjälpmedel för att förklara kraven för de olika betygsstegen.

”- På något sätt så blir det tydligare med eleven [...] för att jag kan tydligare visa vad det är de brister till exempel, [...] du brister på den här förmågan när du inte kan göra det här, då kopplar det och på så sätt så blir det lättare för mig att... lättare för mig att sätta betyg och lättare för mig att motivera mina betygssättningar.” (Lärare i samhällskunskap, årskurs 9)

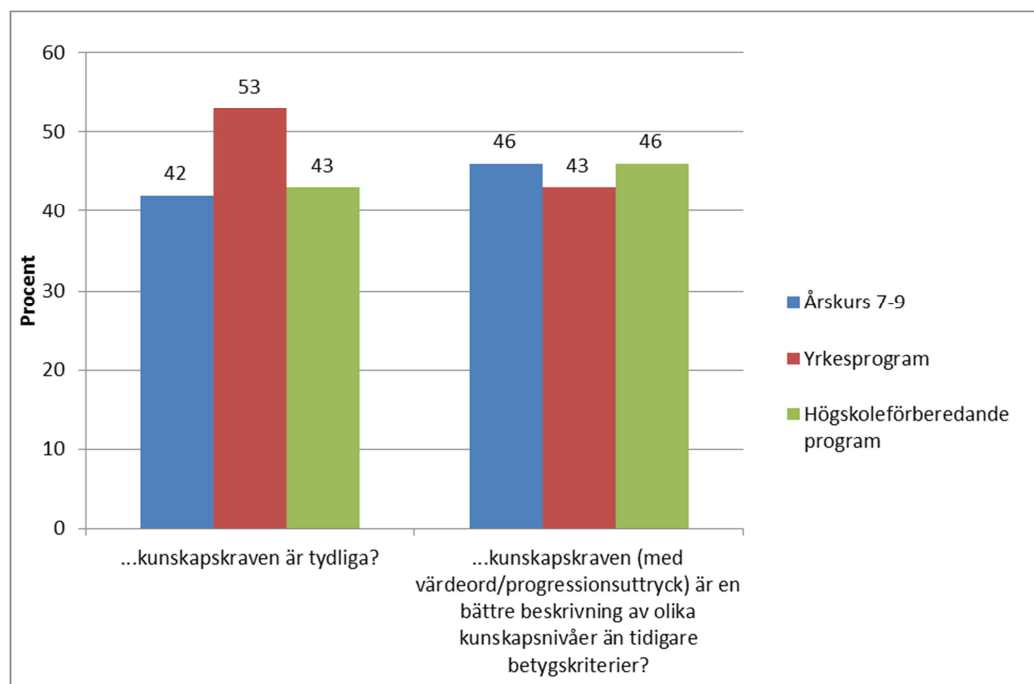
Intentionerna med styrdokumentet är att de ska vara såväl styrande som stödjande i lärares arbete. Att en majoritet uppger att kunskapskraven används som stöd när elever ska informeras om deras kunskapsutveckling är helt naturligt, eftersom det är vad de har att tillgå. Lärare använder den vägledning och det stöd som staten erbjuder, och det är då något av en självklarhet att kunskapskraven används i kommunikation med elever. Att fler betygssteg uppfattas av många underlätta informationen till elever är föga förvånande, då fler betygssteg ger mer precis information om var eleven står i sin kunskapsutveckling.

Kunskapskraven upplevs inte som tydliga av lärare

Även om många grundskollärare ser kunskapskraven som ett stöd, upplever endast 42 procent av dem att kunskapskraven är tydliga. Något högre andel gymnasielärare (46 procent) svarar detsamma. Lärare som jobbar på yrkesprogram ger en mer positiv bild än lärare på högskoleförberedande program (se Figur 3).

Figur 3 "I arbetet med bedömning/betygssättning i ditt ämne, i vilken utsträckning upplever du att..."

Andel lärare i procent som svarat i mycket stor utsträckning eller i ganska stor utsträckning.



På en annan fråga där vi undersökte ifall lärare upplever om kunskapskraven är en bättre beskrivning av olika kunskapsnivåer än tidigare betygskriterier, uppger ca 40 procent av lärarna såväl på grund- som på gymnasieskolan att så är fallet. Analyser av lärares svar i olika skolformer och i olika ämnen visar några skillnader.

Lärare på grundskolan med *längre erfarenhet* svarar i högre utsträckning att:

- De upplever att kunskapskraven är tydliga.

Lärare på grundskolan som i *mindre utsträckning upplever att kunskapskraven är tydliga*, svarar i högre utsträckning att:

- De samverkar med andra lärare vid betygssättning.

Lärare på gymnasieskolan som i *mindre utsträckning upplever att de har elever med ojämna kunskapsprofiler* vid tiden för betygssättning svarar i högre utsträckning än lärare som ofta har elever med varierande kunskapsprofiler att:

- Kunskapskraven är tydliga.

Kemilärare på gymnasieskolan svarar i *lägre* utsträckning än lärare i andra ämnen att:

- Kunskapskraven är tydliga och att de är en bättre beskrivning av olika kunskapsnivåer än tidigare betygskriterier

Svensklärare på gymnasieskolan upplever i stället i *högre* utsträckning än lärare i andra ämnen att:

- Kunskapskraven är tydliga och att de är en bättre beskrivning av kunskapsnivåerna än tidigare betygskriterier.

Skillnader mellan lärare i olika ämnen kan möjligtvis förklaras med att det används ett begränsat antal värdeord/progressionsuttryck tillsammans med kunskapsuttryck i samtliga ämnens kunskapskrav men att dessa kan vara mer eller mindre bekanta för såväl lärare som elever i vissa ämnen. Det skulle kunna vara så att kunskapskraven, så som de är utformade, är bättre anpassade till ämnestraditionen i svenska än exempelvis i kemi.

När det gäller lärares upplevelser av kunskapskravens tydlighet samt om kunskapskraven upplevs som en bättre beskrivning av olika kunskapsnivåer än tidigare betygskriterier, tycks resultaten avvika från de resultat som redovisas i rapporten *Skolreformer i praktiken*⁶⁹. Där uppgav 71 procent av grundskolelärarna att kunskapskraven var *tydligare* än de tidigare betygskriterierna. I *Attityder till skolan* efterfrågas lärares upplevelse av tydlighet, medan i *Skolreformer i praktiken* ställs frågan om kunskapskraven är tydligare än betygskriterierna var. Med andra ord var frågorna formulerade på olika sätt men i båda fallen användes ett representativt urval av lärare. I grundskollärares fall tyder svaren på att kunskapskraven upplevs som tydligare än betygskriterierna, men detta behöver inte nödvändigtvis betyda att de är (tillräckligt) tydliga.

Även till gymnasielärare ställde vi en fråga så att deras upplevelse av förändringens riktning också skulle kunna belysas. Frågan var formulerad på följande sätt: Om du jämför den nya ämnesplanen med tidigare kursplan, hur har tydligheten i kunskapskraven (före Gy 2011=betygskriterierna) förändrats? Svarsalternativen var: förändrats till det bättre, har inte förändrats, förändrats till det sämre. Drygt 40 procent uppger i sina svar att tydligheten har förändrats till det bättre. Detta tyder på att gymnasielärare inte i lika stor omfattning som grundskolelärare upplever att kunskapskraven har blivit tydligare, jämfört med betygskriterierna.

Det man kan utläsa från resultaten är att kunskapskraven inte upplevs att vara tydliga nog och enligt många inte heller beskriver de de olika kunskapsnivåerna bättre än tidigare betygskriterier även om de uppfattas som tydligare skrivna än betygskriterierna, åtminstone av grundskolelärare.

I våra intervjuer framkommer att lärare upplever att kunskapskraven är tydligare i jämförelse med tidigare betygskriterier. Genom sina svar indikerar vissa lärare dock att deras undervisning, bedömning och betygssättning i mycket varierad utsträckning tar hänsyn till kunskapskraven. För vissa lärare har undervisning och bedömningstillfällen varit utformade för att utveckla och pröva elevers kunskaper utifrån just kunskapskraven. Lärare kan då argumentera för hur olika uppgifter

⁶⁹ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418. (sid 222-223).

syftar till att ge eleven möjlighet att utveckla och visa på vilken nivå elevers kunskaper ligger i relation till olika delar av kunskapskraven. Det har med andra ord funnits en tydlig koppling mellan olika uppgifter och kunskapskraven. För andra lärare har kunskapskraven fungerat som ett mer övergripande stöd att utgå ifrån i sin bedömning och betygssättning. Skillnaden mellan olika lärares sätt att förhålla sig till kunskapskraven handlar i stort om graden av struktur och detaljnivån i kopplingen mellan kunskapskrav, undervisning, bedömning och betygssättning. Det innebär också en stor variation i vad lärare ser som sitt samlade bedömningsunderlag.

Detta tyder på att en upplevelse av tydlighet inte nödvändigtvis innebär att kunskapskraven används av alla lärare eller att de används lika mycket eller på samma sätt.

Men vad är det som gör att lärare upplever kunskapskraven som otydliga?

Tolkning av värdeord/progressionsuttryck uppfattas vara problematisk

Exakt vad som uppfattas som otydligt i kunskapskraven ger inte de ovan redovisade enkätresultaten svar på, men några förtydliganden hittar vi i såväl intervjuerna med grundskole- och gymnasielärare som gjorts inom ramen för denna utvärdering under våren 2015 som i de intervjuer som genomfördes i *Skolreformer i praktiken*. Oavsett undersökt ämne och skolform/årskurs säger lärare i intervjuerna att deras huvudsakliga svårighet i relation till kunskapskraven består i att konkretisera och tolka de värdeord/progressionsuttryck som skiljer de olika betygsstegen åt. Några lärare uttrycker sina upplevelser kring kunskapskraven och värdeorden/progressionsuttrycken så här:

”Ja, det är väl lite som jag sa förut, just det här med, vad lägger man i [...] till exempel, grundläggande, goda, mycket goda, så att säga. Och där finns det ju ingen tydlighet alls egentligen. Utan [...] det finns ett väldigt stort tolkningsutrymme. [...] det finns en risk att det är upp till varje lärare eller åtminstone upp till varje skola åtminstone att tolka de här värdeorden. [...] Det är bra som en intention så att säga att se vad det är som skiljer, jag har ingenting emot i sig själva tanken att det är samma förmågor som man mäter i det nya jämfört med i det gamla, men jag skulle nog eftersträva större tydlighet tror jag” (Lärare i kemi, årkurs 9)

”- Jag tycker att det är bra, att det ser rätt så lika ut mellan olika ämnen, det tycker jag är bra att man använder det där översiktligt och utförligt och utförligt nyanserat, men däremot så... alltså, om man tar... om man tar, man kan ju ta vilket ord som helst... Om man tar enkla slutsatser, alltså som är på E till exempel, på, på utvecklingssamtalet ett där, alltså hur enkla kan de vara? Vad ligger egentligen den lägre gränsen på E liksom? Och sen så kommer det ju då, står det då att man ska på C då, eleven kan också utförligt redogöra för de mänskliga rättigheterna i sin analys och förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser och likheter och skillnader mellan olika samhällsorganisationer. Alltså det här kan man ju prata om, det kan man ju prata om egentligen hur länge som helst, vad man egentligen menar med välgrundade då?” (Lärare i samhällskunskap, gymnasieskolan)

Liknande resultat fann forskare i en nyligen publicerad forskningsrapport. I *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11*⁷⁰ anger 67 procent av lärarna att det finns ett stort tolkningsutrymme vad gäller kunskapskraven i de ämnen som de undervisar och sätter betyg i.

I gymnasieenkäten närmade vi oss denna frågeställning med hjälp av ytterligare en fråga: I vilken utsträckning upplever du svårigheter med att i ditt ämne tillämpa den nya betygsskalan med avseende på kunskapsprogressionen såsom den illustreras i kunskapskraven till exempel med benämningar som översiktligt, utförligt och nyanserat?

Något mindre än hälften av lärarna (45 procent) svarar att de i stor utsträckning upplever svårigheter med tillämpningen och enbart 16 procent uppger att de i mycket liten utsträckning eller inte alls har svårigheter. Lärare på högskoleförberedande program uppfattar i högre utsträckning att det är svårt att använda progressionsuttrycken jämfört med lärare på yrkesprogrammen (48 procent respektive 39 procent).

I gymnasieenkäten ställde vi även en fråga i vilken mån kunskapskravens utformning som en sammanhängande text underlättar eller försvårar lärares möjligheter att kunna sätta betyg. Resultaten visar att 34 respektive 38 procent av gymnasielärarna upplever att kunskapskravens utformning som en sammanhängande text försvårar betygssättningen något eller mycket. Det ämnet som även här sticker ut är kemi, då 43 procent av kemilärarna svarar att deras betygssättning försvåras på grund av att kunskapskraven formuleras som en sammanhängande text. Kunskapskraven är många gånger omfattande och kan bestå av såväl mycket innehåll som förmågor en elev ska uppvisa. Detta resultat förstärker bilden att textbaserade generella beskrivningar för kunskapskraven kan vara svåra att använda i ämnen med andra kunskapstraditioner. Även i intervjumaterialet återkommer vissa funderingar kring kunskapskraven kopplat till olika ämnen. En intervjuad elev och en lärare uttrycker det på följande sätt:

”Det är också det att det inte är särskilt olika betygsmatriser i olika ämnen. Det går ju inte att skriva särskilt nyanserat, det går inte att skriva nyanserat på samma sätt, i svenska som man ska skriva på kemi, då det handlar om att göra en reaktionsformel. Det, just nyanserat är inte ett ord som passar in i det sammanhanget men ändå är det kravet som vi ska bedömas på...” (Elev, gymnasieskolan)

”Ja, men den [utformningen som en sammanhängande text, alltså där det bara är progressionsuttryck som skiljer sig mellan E, C och A] är ju lättläst faktiskt. Jag tycker inte den är... jag tycker inte det är svårtolkade kriterier, det tycker jag inte särskilt att det är.

Intervjuare: Och hur tycker du att progressionsuttrycken är?

”Ja, jag vet inte vad jag ska säga... ibland kan jag väl känna att det... liksom att utförligt, utförligt och nyanserat, ja... var går gränsen? Alltså vad är att utföra någonting utförligt och nyanserat? Det känns ju väldigt centralt om man diskuterar... om man är inne i ett läsämne som samhällskunskap och förstå världen och förstå saker liksom men det kan kännas kanske lite konstruerat...” (Lärare i musik, gymnasieskolan)

⁷⁰ Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU. Rapport Nr. 2015:7.

Att kunskapskraven är svåra att tolka och kan tolkas olika, framgår också av rapporten *Lärares förtrogenhet med betygssättning*⁷¹ där det konstateras att:

”I kopplingen till styrdokument och kunskapskrav tycks särskilda svårigheter gälla för tolkningen av gränser mellan olika kunskapsnivåer relaterat till värdeorden i kunskapskraven. Även vissa förmågor i kravprofilerna tenderar att framkalla särskilda utmaningar i betygssättningen. Det kan exempelvis röra sig om strategisk förmåga i Engelska, källkritik, historiebruk och framtidsinriktade utvecklingslinjer i Historia, samt friluftsliv i Idrott och hälsa.”

Som vi har sett i detta avsnitt beskriver många lärare en osäkerhet kring hur de ska tolka värdeorden/progressionsuttrycken, det vill säga hur de ska bedöma var gränsen går mellan kunnandets olika nivåer och som en logisk följd av det, uppger en stor del av lärarna att de har problem med att tillämpa dem vid betygssättning.

Kunskapskraven är skrivna som en sammanhängande berättelse med generella benämningar. Progressionen ska ske såväl mellan olika betygsssteg som mellan olika årskurser och ibland mellan olika kurser på gymnasieskolan. Progressionen uttrycks med hjälp av ord som beskriver med vilken kvalitet en elev behärskar olika förmågor. Ambitionen var att underlätta förståelsen, både inom och mellan olika ämnen, när en elevs prestationer ska bedömas genom att använda ett begränsat antal ord.

Ord som ”nyanserat eller utvecklat” tillasammans med de olika kunskapsuttrycken är dock inte absoluta kvaliteter, de behöver tolkas. De bär olika betydelse i olika ämnen, inom olika ämnesinnehåll och i vissa ämnen kan de till och med sakna traditioner. Svenska är ett exempel på ett ämne med lång tradition av kunnande som uttrycks med bland annat ”välutvecklande gestaltande beskrivningar”. Trots detta kräver det en individuell bedömning var gränser mellan ”utvecklande och välutvecklande” ligger. I ett annat ämne, som i kemi, används samma uttryck i kunskapskraven, nämligen att eleven ska föra ”välutvecklade och väl underbyggda resonemang”.

Lärare måste sätta in dessa kunskapsuttryck i ett sammanhang genom att relatera dem till ett ämnesinnehåll. Därefter ska de bedöma med hjälp av värdeorden med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande. Kunskapskravens utformning gör det nödvändigt att lärare gör individuella tolkningar även om det fanns en ambition från politiskt håll att kraven skulle vara så tydligt uttryckta att lärare inte skulle behöva tolka och omforma dem på lokal nivå.

Lärare upplever delvis höjda men rimliga kunskapskrav

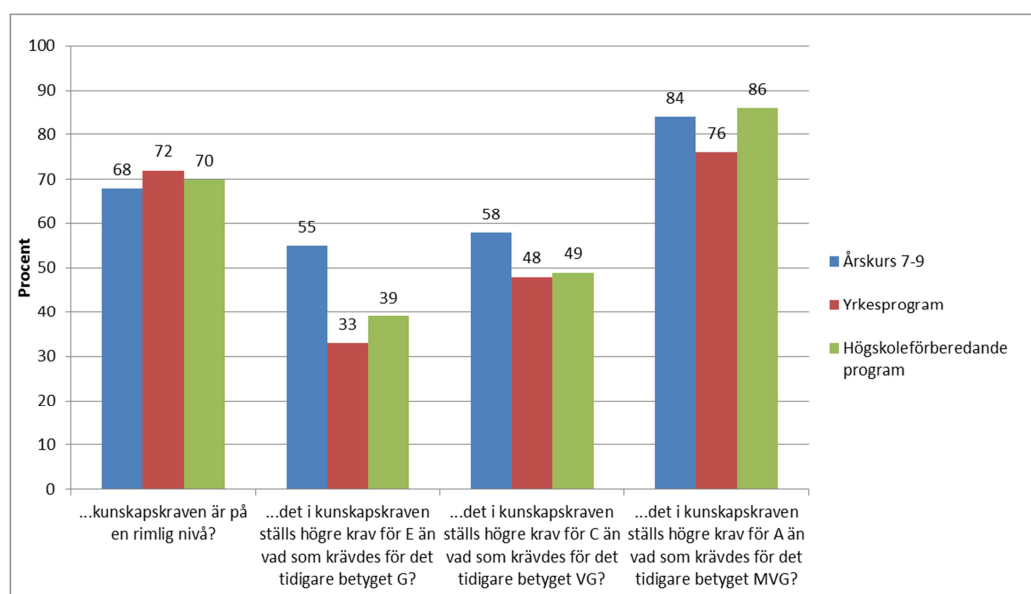
I Figur 4 ser vi att övervägande delen av lärarna både på grund- och gymnasieskolan upplever att kunskapskraven för betyg A har höjts jämfört med betygskriterierna för MVG. Det var också ett av syftena med den nya betygsskalan. Vidare uppger drygt hälften av lärarna både på grund- och gymnasieskolan att kunskapskraven för C har höjts jämfört med betygskriterierna för VG. Drygt hälften av lärarna på grundskolan uppger även att kraven för E har höjts. Trots lärares uppfattningar om höjda krav svarar en tydlig majoritet av lärarna att de

⁷¹ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322.

upplever att kunskapskraven ligger på en rimlig nivå för vad eleverna bör kunna. Cirka sju av tio lärare i både grund- och gymnasieskolan svarar detta.

Figur 4 ”I arbetet med bedömning/betygssättning i ditt ämne, i vilken utsträckning upplever du att...”

Andel lärare i procent som svarat i mycket stor utsträckning eller i ganska stor utsträckning.



Lärares svar går i linje med Skolverkets senaste betygstatistik från 2015 som visar att minskningen av andelen elever som är behöriga att söka in till gymnasieskolans nationella program var den största hittills jämfört med tidigare år, en minskning med 1,3 procentenheter.⁷² Detta skulle kunna delvis förklaras med att betygssättningen på grundskolan stramats upp men den huvudsakliga förklaringen är en förändrad elevsammansättning på grund av fler till Sverige nyligen anlända elever.⁷³

Att lärare upplever att de nya kunskapskraven innebär höjda krav på elever vid betygsstegen A, C och E kan ha flera orsaker. Idag ska alla elever visa samtliga förmågor på alla betygssteg. Varje förmåga ska utvecklas mellan betygsstegen och det beskrivs oftast hur eleven ska visa förmågan genom flera olika kunnanden. Detta i sig innebär högre eller vidgat krav. När det gäller högsta betyg A var just ett av syftena med reformen att höja kunskapsnivån och kraven. Även flera av de lärare som intervjuades under våren 2015 upplevde höjda krav.

”Alltså att... det är ju lite högre krav på det här systemet, känner jag. Alltså, det är svårare att få ett A än ett MVG. Vilket ju kan vara bra i längden. Förut, när det var MVG, då, på den tiden, nu gjorde jag bara en termin, men... då kändes

⁷² Skolverket (2015f). *PM om slutbetyg i grundskolan, våren 2015*, Dnr 5.1.1-2015:1103, (s. 8).
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3528.pdf%3Fk%3D3528

⁷³ Skolverket (2016c). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. (preliminär titel).

det som att man klumpade ihop allt, men, ja, hon eller han är väldigt duktig på att skriva. Ja, det blir väl ett MVG då. Och så var han kanske lite blyg och inte så muntlig, egentligen, men man skarvade uppåt. Men nu blir det mer så att när man börjar få betyg i sexan, att kanske det är en tjej som är jätteduktig på att skriva. Hon är jättebra, hon läser jättemycket men hon är superblyg. Då kommer hon inte att kunna få ett A.” (Lärare i svenska, årskurs 9)

En analys av hur lärare på olika skolor och i olika ämnen svarar gällande kravnivån visar följande:

Grundskollärare som jobbar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning jämfört med lärare som jobbar på skolenheter med lågt meritvärde att:

- Det i kunskapskraven ställs högre krav både för E och för A än vad som krävdes för det tidigare betyget G respektive MVG.

Gymnasielärare som jobbar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar på skolenheter med lågt meritvärde att:

- Det i kunskapskraven ställs högre krav för A än vad som krävdes för det tidigare betyget MVG.

Gymnasielärare som jobbar på *stora skolenheter* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar på mindre skolenheter att:

- Det i kunskapskraven ställs högre krav för A än vad som krävdes för det tidigare betyget MVG.

Samhällskunskapslärare på gymnasieskolan svarar i högre utsträckning än lärare i övriga ämnen på gymnasieskolan att:

- Det i kunskapskraven ställs högre krav både för E och för A än vad som krävdes för det tidigare betyget G respektive för MVG. På grundskolan fann vi inga ämnesskillnader.

Att samhällskunskap sticker ut kan ha sin förklaring i att ämnet har ett omfattande centralt innehåll som man inte upplever sig hinna behandla och därför tycker man att kraven har höjts.

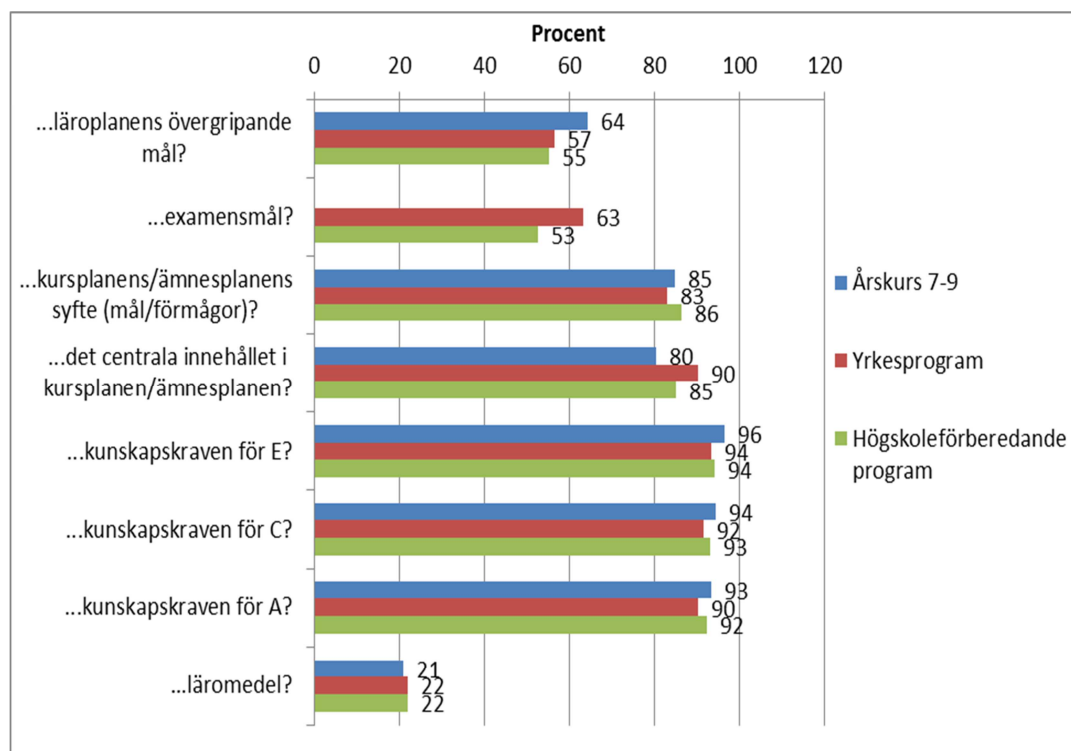
Lärare uttrycker att kunskapskraven innebär höjda krav på elevers prestationer, detta är i linje med intentionerna, åtminstone när det gäller betyget A. I nästa avsnitt kommer vi att se hur lärare använder kunskapskraven och övriga styrmedel i sin undervisning och betygssättning.

Kunskapskrav, det centrala innehållet och kursplan/ämnesplan viktiga vid lärares betygssättning

Vi ställde ett antal frågor till lärare om vad som har betydelse för deras betygssättning. Av svaren syns att lärare på både grund- och gymnasieskolan tillskriver samtliga aspekter redovisade i Figur 5 stor betydelse, förutom läromedel.

Figur 5 ”Hur stor betydelse för din betygssättning i skolan har...”

Andel lärare i procent som svarat mycket stor eller ganska stor.



Nästan alla lärare uppger att kunskapskraven för de tre olika betygsstegen E, C och A har generellt stor betydelse för betygssättningen. Detta är inte förvånande, samma mönster har vi sett i tidigare undersökningar avseende betygskriterier. Exempelvis i LOK 04⁷⁴ uppgav enbart några enstaka procent av lärarna de nationella betygskriterierna och målen att uppnå som oviktiga. Även om mönstret är detsamma i detta underlag, finns det här en svag sjunkande tendens från E till A, vilket kan bero på att lärare oftare sätter betyget E än A.

När det gäller betydelsen av läroplanens övergripande mål i grundskolan uppger 64 procent av lärarna att dessa har ganska eller mycket stor betydelse för betygssättningen.

Som vi kan se i figuren ovan, finns det endast små skillnader mellan grund- och gymnasieskolan men också mellan högskoleförberedande och yrkesprogram inom gymnasieskolan, förutom i fråga om läroplanens övergripande mål samt examensmålen. Läroplanens övergripande mål verkar styra grundskolelärare i högre utsträckning än gymnasielärare. När det gäller examensmålen, tillmåtar lärare på yrkesprogrammen dessa högre vikt än sina kollegor på högskoleförberedande program. Detta kan bero på att yrkesämnenas innehåll har en tydligare koppling till examensmål vilket möjliggör att lärare på yrkesprogrammen kan se elevers utbildning mer som en helhet där de olika kurserna ska leda mot ett gemensamt

⁷⁴ Skolverket (2005c). *Hur används kursplanerna i skolan? - några resultat från en enkätundersökning 2004*. PM. Dnr 2003:2800.

mål. Lärare på högskoleförberedande program fokuserar mer på enskilda kurser och använder sig mindre av ett helhetsperspektiv trots att en av målsättningarna med den nya läroplanen, examensmålen och de nya ämnesplanerna var att motverka en sådan fragmentisering av gymnasieutbildningen.

Lärare på grundskolan och i gymnasieskolan ser det centrala innehållet som viktigt vid betygssättning, mellan 80 och 90 procent av lärarna svarar att det centrala innehållet har ganska eller mycket stor betydelse för deras betygssättning.

Det framträder dock vissa skillnader mellan olika ämnen:

- I grundskolan svarar *kemilärare* i lägre utsträckning att det centrala innehållet har betydelse för betygssättningen jämfört med övriga lärare
- I grundskolan svarar *svensklärare* i högre utsträckning att det centrala innehållet har betydelse för betygssättningen jämfört med övriga lärare
- På gymnasieskolan svarar *samhällskunskapslärare* i lägre utsträckning att det centrala innehållet har betydelse för betygssättningen jämfört med övriga gymnasielärare.

Det centrala innehållets huvudsakliga funktion är att vägleda lärare i vad de ska undervisa om. I *Skolreformer i praktiken*⁷⁵ tillfrågades lärare i vilken utsträckning det stämmer att det centrala innehållet i ämnet gör det tydligare vad de ska undervisa om. 93 procent av grundskolelärare svarade att detta stämde ganska eller väldigt bra. Samma fråga ställde vi även till gymnasielärare, 87 procent av de instämde med påståendet på motsvarande sätt. Detta visar att lärare upplever att det centrala innehållet tydliggör för dem vad som ska behandlas i undervisningen, det uppfattas som en hjälp när de planerar och genomför sin undervisning.

Men det centrala innehållet spelar även roll i bedömningen och betygssättningen. Kunskapskraven byggs upp av kunskapsuttryck och värdeord/progressionsuttryck men hänvisar även till det centrala innehållet. Denna hänvisning är dock förhållandevis abstrakt och sammanfattande, jämfört med texten under rubriken centralt innehåll, som är mer konkret och mer detaljerad. I kommentarmaterialen till kursplanerna, motiverar Skolverket denna konstruktion med att kunskapskraven annars skulle kunna bli för omfattande och ohanterliga. Att man mer detaljerat skulle ange innehållet skulle också kunna få oönskade effekter vid betygssättningen, på så sätt att ”enstaka detaljer i kunskapskraven som eleven inte motsvarar skulle kunna leda till att eleven inte skulle uppfylla kunskapskravet.”⁷⁶ Trots denna utgångspunkt förekommer det mer detaljerade hänvisningar till det centrala innehållet i vissa ämnen och kurser. I exempelvis samhällskunskap kurs 1a1 i gymnasieskolan finns privatekonomi beskrivet lika detaljerat i kunskapskraven som i det centrala innehållet. Samtidigt finns mycket övergripande hänvisningar till det centrala innehållet också i andra delar, parallellt. När det ingår mycket specifika innehåll i kunskapskraven kan det vara svårt att hantera att en elev ska uppfylla alla delar av kunskapskraven eftersom det är svårt att pröva en elevs kunskaper just på ett och samma specifika innehåll upprepade gånger inför betygssättning. Det kan också vara så att i sådana fall blir det ännu svårare att ”hinna” behandla allt centralt

⁷⁵ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014, Rapport 418*. (s. 212).

⁷⁶ Skolverket (2011d). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap* (s. 32).

innehåll och lärare styr in på det innehåll som står i kunskapskraven. Detta i sin tur kan göra att tidigare prestationer får avgörande betydelse för betyget.

Våra enkäter ger inte svar på hur omfattande denna problematik är och våra intervjuer ger en splittrad bild. Vissa lärare uttrycker i intervjuerna att relationen mellan centrala innehållet och kunskapskraven fungerar på ett optimalt sätt. Andra lärare verkar inte ha reflekterat över frågan vilket kan tyda på att de inte använder kunskapskraven på det sätt som det är tänkt. Det finns också exempel på lärare som återger att det är svårt att hantera när ett kunskapskrav innehåller hänvisningar både på ett övergripande sätt och till specifika detaljer i centrala innehållet.

I *Skolreformer i praktiken* noterades att det fanns – särskilt i samhällskunskap och kemi – frågetecken och bekymmer gällande det centrala innehållets roll i bedömning och betygssättning. Det uppmärksammades i rapporten att denna konstruktion har ställt till det för en del lärare vid bedömning. Det var inte bara framskrivna, specifika innehåll som försvårar lärares bedömning utan även när det blir oklart för lärare vilket centralt innehåll man skulle kräva att eleverna behärskar och i vilken ordning de olika innehållsområdena skulle behandlas. Detta var ett problem för lärare både inför de nya nationella proven, där man inte visste vilket innehåll som skulle testas, men också inför att sätta slutbetyg i årskurs 9 samtidigt som visst innehåll och kunnande bedömdes exempelvis i årskurs 7.

Det principiellt intressanta är att frågan gäller relationen mellan centralt innehåll och förmågor, när det kombineras till kunskapskrav. I de allra flesta fall som lärare i *Skolreformer i praktiken* tog upp denna relation som problematisk eller svår att hantera, handlade det om kemi eller samhällskunskap (egentligen NO och SO). I svenska nämndes det sällan. Högst troligt berodde detta på skillnaden i karaktär mellan ämnena, där NO och SO är ämnen som till stor del får sin karaktär från innehåll eller stoff (som till exempel syror och baser eller det svenska statsskicket), medan svenska till stor del får sin karaktär från färdigheter (som läsa, skriva och tala). SO och NO handlar mer om kunskap *om* och svenska mer om kunskap *i*.

I till exempel kemi ska eleven diskutera centralt innehåll (frågor som rör energi, miljö, hälsa och samhälle), medan i svenska ska eleven diskutera ”varierande ämnen”. Själva det att ”leda samtal, formulera och bemöta argumentet” etcetera *utgör* innehållet i svenskan. Här är det nästan så att förmågan och innehållet sammanfaller.”

I data från *Attityder till skolan* uppger en lägre andel kemi- än svensklärare att det centrala innehållet har betydelse för betygssättningen. Detta kan vara ett tecken på att såsom kunskapskraven är formulerade, och såsom de ska vara uppfyllda i sin helhet eller till övervägande del, blir det för svårt att leva upp till detta krav i ett innehållstungt ämne. En möjlig förklaring till det är tidsbrist, det vill säga en nedtoning av det centrala innehållets delar till förmån för förmågorna i kunskapskraven. Detta väcker en bredare diskussion om var fokus i svensk läroplan ligger och vilken kunskapssyn läroplanen står för.

Svårt att sätta betyg A, B och D

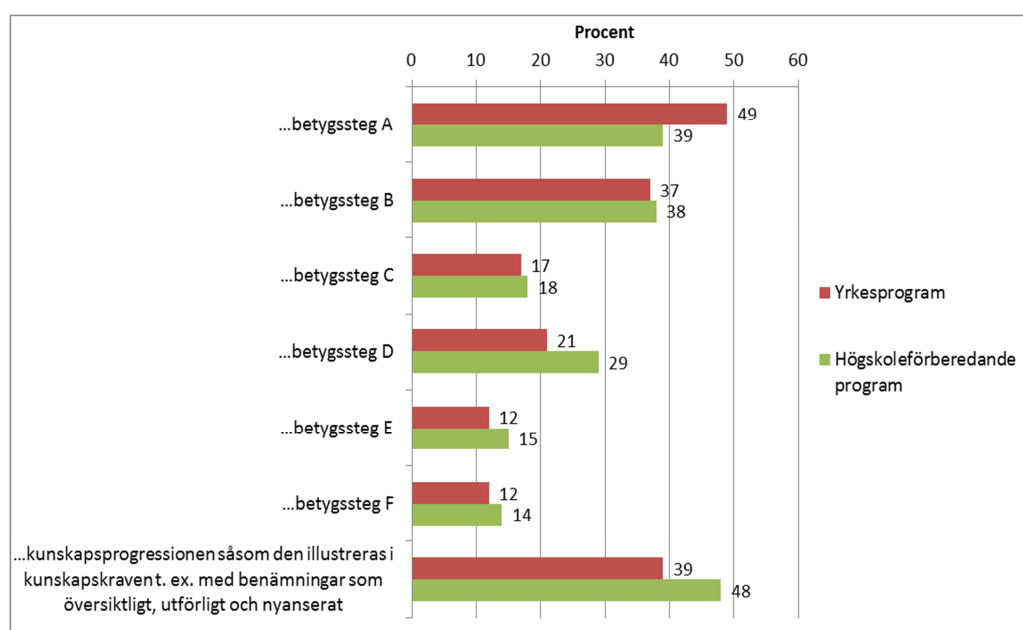
Till gymnasielärare ställde vi även frågor ifall de upplever svårigheter med att tillämpa den nya betygsskalan med avseende på de olika betygssstegen. Figur 6 visar

att betygsstegen A, B och D är de som upplevs som svårast att tillämpa av de flesta. Någon tydlig förklaring på bakomliggande orsaker får vi inte från enkäten men man kan ana att högre krav att sätta A jämfört med MVG respektive att det inte finns kunskapskrav specificerade för B och D ligger bakom svaren.

I *Skolreformer i praktiken*⁷⁷ redovisas grundskolelärares svar bland annat på frågan i vilken utsträckning det stämmer att det i praktiken är oklart hur man ska använda betygen B och D. Andelen lärare som uppger att det stämmer ganska eller väldigt bra är 34 procent. Frågan är inte ställd exakt på det sättet som i vår enkät till gymnasielärare men grundskolelärares uppfattning förstärker den bilden som gymnasielärare ger, en tredjedel av lärarna verkar ha svårigheter med att sätta betyg B och D.

Figur 6 ”I vilken utsträckning upplever du svårigheter med att i ditt ämne tillämpa den nya betygsskalan med avseende på...”

Andel lärare i procent som svarat i mycket stor utsträckning eller i ganska stor utsträckning.



I Figur 6 redovisas även svaren på frågan i vilken utsträckning lärare upplever svårigheter med att tillämpa den nya betygsskalan med avseende på kunskapsprogression såsom den illustreras i kunskapskraven till exempel med benämningar som översiktligt, utförligt, och nyanserat. Svaren visar att knappt hälften av lärarna på högskoleförberedande program (något lägre på yrkesprogram) upplever svårigheter med att tillämpa den nya betygsskalan. Problemet med tolkningen av progressionsuttrycken diskuteras i avsnittet *Tolkning av värdeord/progressionsuttryck*, s 46.

⁷⁷ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418 (s. 236)

Lärares arbete med bedömning och betygssättning har ökat

Till gymnasielärare ställde vi frågor om hur Gy 2011-reformen påverkat lärares arbete med bedömning/betygssättning i ett antal avseenden. Tabell 1 visar att en stor andel gymnasielärare upplever att dokumentation av elevers prestationer, antal bedömningstillfällen, dialog med elever om deras kunskapsutveckling och omfattningen av arbetet med betygssättning har ökat markant.

Tabell 1 "Hur har GY 2011-reformen påverkat arbetet med bedömning/betygssättning i ditt ämne i följande avseenden?"

Andel lärare i procent som svarat ökat mycket eller ökat något.

Fråga	Lärare på yrkesprogram	Lärare på högskoleförberedande program
Dokumentation av elevers prestationer	78	80*
Antal bedömningstillfällen	61	61
Dialog med elever om deras kunskapsutveckling	64	73*
Dialog med vårdnadshavare om elevers kunskapsutveckling	36	39
Omfattning av arbetet med betygssättning	76	83*

*Signifikant skillnad mellan programmen

I *Skolreformer i praktiken* redovisas grundskolelärares svar på ett antal liknande frågor. Varken frågorna eller svarsalternativen var desamma som här, men man kan ändå göra vissa jämförelser. Frågan där var ställd på följande sätt: "Lägger du mer eller mindre tid på följande aktiviteter nu jämfört med tiden före 2011?" De delfrågor som kan jämföras är hur stor andel av grundskolelärarna som har svarat att de lägger "lite mer eller mycket mer" tid på dokumentation av elevernas kunskaper, bedömning av elevernas kunskaper samt föräldrakontakter. Grundskolelärares svar liknar ganska mycket gymnasielärares när det gäller dokumentation (74 procent i grundskolan jämfört med 78 procent i gymnasieskolan) och föräldrakontakter/dialog med vårdnadshavare (35 i grundskolan jämfört med 36 procent i gymnasieskolan). I fråga om bedömning av elevers kunskaper kontra antal bedömningstillfällen skiljer en del (77 procent i grundskolan jämfört med 62 procent i gymnasieskolan).⁷⁸ Det sistnämnda kan bero på att medan vi i grundskolan frågar efter ifall man har förändrat hur mycket tid man lägger på bedömning, så frågar vi i gymnasieskolan om man har ändrat antal bedömningstillfällen.

Vi ställde dessutom en och samma fråga både till grund- och gymnasielärare om relationen mellan dokumentation och tröskelregeln. Frågan var formulerad på följande sätt: "I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Bestämmelsen om att alla delar av kunskapskravet måste vara uppnådda innebär orimligt höga krav på dokumentation på mig som lärare." I grundskolan uppgav 80 procent av lärarna att detta stämmer ganska eller väldigt bra, motsvarande siffra på gymnasieskolan var 72 procent.

⁷⁸ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418 (s. 240)

Vi ser att lärare uppger ganska enhetligt att de olika aktiviteterna kring bedömning av elevers kunskaper och betygssättning har ökat. Från svaren i gymnasieskolan går det att utläsa att arbetet med både bedömning och betygssättning upplevs ha ökat, men att arbetet med betygssättningen har ökat mer i omfattning. Dokumentation av elevers prestationer/kunskaper upplevs ha ökat markant både på grund- och gymnasieskolan. Vi har inga detaljer kring vilken typ av dokumentation lärare menar här, men från intervjuerna kan man ana att de dokumenterar elevers enskilda prestationer på olika prov, inlämningsuppgifter och andra kunskapstest så att de har underlag till betygssättning. Sådan dokumentation kan enbart i liten omfattning ses som ett verktyg i formativ bedömning. Ett syfte med betygsskalan och med de underliggande kunskapskraven, var att de skulle leda till en ökad tydlighet i informationen till elever och vårdnadshavare genom att kunskapsprogressionen hos eleverna bättre synliggörs.⁷⁹ Detta skulle frigöra mer tid till undervisning och på så sätt leda till förbättrad kunskapsutveckling hos eleverna. Att lärare ägnar mer tid åt dokumentation och diskussion om betygssättning går inte i linje med denna målsättning.

Värdeorden/progressionsuttrycken utmanar, det är svårt att sätta betyg och lärare använder mycket tid till bedömning och betygssättning. Hur lyckas de då förklara systemet för eleverna?

En majoritet av lärarna upplever att de kan förklara för eleverna vad som krävs för att få olika betyg

Under flera år har frågor till lärare gällande hur de upplever att de lyckas med att förklara för och samtala med elever gällande aspekter som kursplaner, betyg och elevens kunskapsutveckling, ställts i *Attityder till skolan*. Hur lärares svar på dessa frågor har utvecklats över tid, framför allt från tiden före införandet av de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan och framåt, kan ge oss viktig information om en eventuell förändring kring kommunikationen gällande kursplaner, betyg och kunskapsutveckling.

Tabell 2 redovisar hur lärare i grund- och gymnasieskolan svarade år 2015 på dessa frågor samt hur lärares svar förändrats mellan 2009-2015. Lärares upplevelse av hur de lyckas kommunicera med elever visar samma mönster på grund- och gymnasieskolan.

⁷⁹ Prop. 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav- nya läroplaner för skolan*, (s. 8).

Tabell 2 ”Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?”

Andel lärare i procent som svarat mycket bra eller ganska bra.

Lärare i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Förklara för eleverna vad de enligt kursplanen ska lära sig i ditt/dina ämnen	79	-7*	5	-2
Förklara för eleverna vad som krävs för att få olika betyg	75	-11*	2	-9*
Samtala om kunskapsutveckling	67	-11*	8*	-3
Gymnasielärare	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Förklara för eleverna vad de enligt kursplanen ska lära sig i ditt/dina ämnen	80	-5*	3	-2
Förklara för eleverna vad som krävs för att få olika betyg	79	-10*	5	-5*
Samtala om kunskapsutveckling	64	-13*	8*	-5

* Visar signifikanta förändringar över tid.

Både innan och efter införandet av de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan upplevde en majoritet av lärare att de både lyckades förklara för eleverna vad de ska lära sig utifrån kursplanen och att de kunde förklara för eleverna vad som krävdes för olika betyg. Andelen lärare som upplever att de lyckades med att samtala med eleverna om deras kunskapsutveckling ligger något lägre både på grund- och gymnasieskolan.

Tabell 2 visar att efter införandet av reformen upplevde både grund- och gymnasielärare att de i mindre grad lyckas att kommunicera med eleverna kring kursplaner, betyg och kunskapsutveckling. Även om lärare med tiden, från 2012 till 2015, verkar ha lärt sig att använda de nya kursplanerna och samtala med elever om deras kunskapsutveckling, så är andelen lärare som svarar att de mycket eller ganska bra kan förklara för elever vad som krävs för att få olika betyg lägre 2015 än 2009. Detta kan exempelvis bero på upplevelsen av otydlighet i kunskapskraven men även av lärarens upplevelse att de efter reformen i högre grad behöver motivera och förklara för elever vad som krävs av dem när betyg sätts. En annan förklaring kan vara att lärare upplever att det är oklart vad som gäller för betygen B och D.

Det finns vissa ämnesskillnader i detta avseende:

- *Sambällskunskapslärare* i grundskolan svarar i lägre utsträckning att de lyckas förklara för eleverna vad de ska lära sig jämfört med övriga lärare.

Varken enkäterna eller intervjuerna ger tydliga svar på vad detta kan bero på. En förklaring kan ligga i att vissa ämnen och ämnesgrupper, som SO och NO, är innehållstunga. Vissa lärare ger uttryck för svårigheten att veta vad i det centrala innehållet som är viktigast att få med till eleverna, både inför nationella prov och i ett längre perspektiv – vad eleverna behöver veta inför vidare studier.

- *Svensklärare* i grundskolan svarar i lägre utsträckning än andra lärare att de lyckas förklara vad som krävs av eleverna för att få olika betyg.

En förklaring som tas upp i *Skolreformer i praktiken*⁸⁰ är att svensklärare uppger i högre utsträckning att de ser att bestämmelserna om att kunskapskraven ska vara uppfyllda i sin helhet respektive till övervägande del, slår hårt mot vissa elevgrupper. Även detta kan hänga ihop med ämnets karaktär. Vissa förmågor som ska visas muntligt kan exempelvis i ämnet svenska vara svåra för blyga elever, även om läraren försöker anpassa undervisningen och bedömningssituationen till varje enskild elev.

Den tredje frågan som redovisas i Tabell 2 handlar om lärares upplevelser om hur de lyckas med att samtala om elevers kunskapsutveckling. Det kan vara en utmaning för lärare att förmedla till elever och vårdnadshavare hur de ligger till i sin kunskapsutveckling. Det kräver av läraren såväl kommunikativa förmågor som en egen förståelse för systemet.

Som vi har sett i Tabell 2 är det en lägre andel lärare som anger att de lyckas med att samtala med elever om deras kunskapsutveckling jämfört med de andra redovisade frågorna kring kommunikation. Ett syfte med de nya kunskapskraven var att kommunikationen skulle underlättas vilket, enligt resultaten, inte verkar ha skett.

I de lärarintervjuer som genomfördes våren 2015 funderar några lärare så här kring tolkningen och kommunikationen av de nya kunskapskraven:

”-I början var det, som sagt, väldigt svårt... tyckte att det var en ganska stor omställning från att man skulle tolka läroplanen lite mer själv än i kursplanen, lite mer själv så det blev ganska mycket mer, eller mycket mer, styrt så... Alltså jag upplever dom här värdeorden eller såhär... Dom är ju lite otydliga kan jag tycka [...] först och främst att förstå själv, som jag sa tidigare, men sen förmedla till både föräldrar och lärare [...] blir det ganska svårt, ja vad är då ett enkelt resonemang och vad... så att ja, men jag tycker fortfarande dom är ganska svåra men sen lär man sig att arbeta med dom.” (Lärare i samhällskunskap, årskurs 9)

”-På ett sätt är det ju ganska praktiskt. För när man går igenom det här så kan man ju säga att [...] den stora skillnaden är egentligen då... här ska ni förklara saker översiktligt. För nästa betygskrav ska ni vara utförliga. Och på sista ska ni vara utförliga och dessutom nyanserade. Så kan man ju tala lite om vad nyanserat kan tänkas betyda. Så på ett sätt så gör det att när man går igenom med eleverna så går man igenom det en gång. [...] Sedan som sagt, dom här orden är ju förstås... problematiska.[...]

Intervjuare: På vilket sätt är dom problematiska?

⁸⁰ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418 (s.235).

-Jag tycker att det är problematiskt kanske främst för mig då som ska sätta betyg. Och kanske främst är problematiska, dels att se... F till E. Vad är egentligen tillräckligt mycket? Vad är enkelt och vad är bara har inte svarat?"
(Lärare i kemi, gymnasieskolan)

Lärare upplever att det är svårare att kommunicera kring kunskapsutveckling jämfört med före reformen, men även i jämförelse med de andra två frågorna som redovisas i Tabell 2. Detta kan såväl vara ett uttryck för en osäkerhet i hur man ska tolka kunskapskraven som ett uttryck för att lärares tid inte räcker till för förberedelser och samtal. Att lärare upplever att tiden inte räcker till framkommer tydligt i *Skolreformer i praktiken*. Framför allt vill lärare enligt resultaten där, ha tid att utveckla den egna undervisningen: att pröva nya idéer; att fundera ut lektionsupplägg som fungerar motiverande, utvecklande och utmanande för de egna eleverna; att utvärdera den undervisning som bedrivits och reflektera över hur den kan göras bättre. Mer tid behövs också för att diskutera bedömning och pedagogisk utveckling med kollegorna.

Elevers upplevelser av tydlighet och funktionalitet

I detta avsnitt redovisar vi elevers uppfattning om kunskapskraven och den nya betygsskalan. Elevernas svar bygger såväl på enkäter som på intervjuer. Ett av syftena med reformen var att göra kurs- och ämnesplanerna tydligare som ett led i att lärare lättare ska kunna förmedla elevers kunskapsnivå och därmed främja elevers kunskapsutveckling.

Minskad tydlighet för elever vad som krävs för olika betyg

I *Attityder till skolan* ställs ett antal återkommande frågor om undervisningen. I Tabell 3 redovisas elevers svar på två av dessa frågor. Över tid ser vi att elevers upplevelse av om de får tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg visar att andelen som svarat i de flesta ämnen eller i alla ämnen har sjunkit markant mellan 2009 och 2012 både på grund- och gymnasieskolan. Under perioden 2012-2015 har det inte skett någon signifikant förändring.

Tabell 3 ”Frågor om undervisningen”

Andel elever i procent som svarat i de flesta ämnen eller i alla ämnen.

Elever i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 - 2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Får du veta vad som är bestämt i kursplanen/ämnesplanen att du ska lära dig?	76	0	-2	-2
Får du tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg?	73	-16*	5	-11*
Gymnasieelever	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 - 2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Får du veta vad som är bestämt i kursplanen/ämnesplanen att du ska lära dig?	83	-7*	2	-5*
Får du tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg?	72	-12*	0	-12*

* Visar signifikanta förändringar över tid.

I Tabell 3 ser vi också att majoriteten (76 procent) av grundskoleeleverna svarar att de får veta vad som är bestämt i kurs/ämnesplanerna att de ska lära sig. I jämförelse upplever gymnasieeleverna i högre grad att de får veta vad som är bestämt att de ska lära sig, 83 procent. Det finns ingen skillnad i hur gymnasieelever på de två olika programmen svarar. Andelen gymnasieelever har sjunkit sedan införandet av de nya kunskapskraven och betygsskalan, medan grundskoleeleverna uppfattar att de får veta i lika hög utstäckning nu som före reformen vad som är bestämt i kursplanen.

Tabell 3 visar också att ungefär tre fjärdedelar av eleverna på både grund- och gymnasieskolan upplever att de tydligt får reda på vad som krävs för att få olika betyg. Detta stämmer väl överens med lärares bild, fast andelen elever som upplever detta har sjunkit betydligt mer än vad lärares uppfattning har gjort. Här finns en skillnad mellan elever på högskoleförberedande och på yrkesprogrammen i gymnasieskolan (69 respektive 77 procent). Detta kan vara en återspeglning av att elever på högskoleförberedande program känner en större press inför betyg och framtida studier.

I de intervjuer som vi genomförde med elever under våren 2015 var de i grunden positiva till kunskapskrav som beskriver vad som krävs i olika ämnen och för att få betyg. Men precis som lärare uttrycker eleverna att det är svårt att veta vad som menas med de olika värdeorden/ progressionsuttrycken.

”Många lärare går igenom dem (kunskapskraven), och även om man förstår hyfsat så är det ändå svårt att förstå skillnaden mellan utvecklat och välutvecklat till exempel. [...] ... om någon ger exempel att det här är en elevtext och den är bedömd på E och den här är C och det här är A, så ser man ju skillnaden liksom på hur mycket de har skrivit och hur många led de har skrivit i och så. Och det är väl egentligen det tydligaste exemplet vi får, men om man frågar vad skillnaden är mellan utvecklat och välutvecklat så kan det vara svårt att svara exakt vad skillnaden är. Så det är väl det som är svårast att förstå” (Elev i årskurs 9)

”Det står att man ska ta upp kunskapskraven så många lärare börjar kurserna med att ta upp den här massiva texten och läser igenom den. Men många visar inte så mycket efter det och om man vill ha en förklaring på nyanserat så har de flesta lärare olika tolkningar på det här. Vad det betyder i just deras ämne och vad det betyder för just ditt betyg.

Intervjuare: Menar du att lärare även i samma ämne har olika tolkningar? Ja. Vi har fått byta lärare i olika ämnen och då har det varit olika tolkningar, det har varit olika prestationer, så beroende på läraren skriver man de här avgörande proven på olika sätt beroende på hur de har tolkat sina betygs-kriterier.” (Elev i gymnasieskolan)

Det finns i elevintervjuerna indikationer på att elever kan uppleva det som något lättare att förstå vad värdeord såsom ”välutvecklat” innebär i ämnena svenska och SO snarare än i exempelvis NO. Det skulle kunna bero på att kärnan i svensk- och SO-ämnena handlar mer om kvalitetsskillnader i olika typer av resonemang och texter och att det därför blir lättare för läraren att förklara och för eleven att ta till sig. En annan förklaring skulle kunna vara att undervisningen i NO inte har fokus på de förmågor som handlar mer om naturvetenskaplig medborgarbildning.

Elever i grund- och gymnasieskolan som studerar på skolenheter med *högst meritvärde* svarar i högre utsträckning än elever som studerar på skolenheter med lågt meritvärde att:

- De får veta vad som är bestämt i kursplanen/ämnesplanen att de ska lära sig.
- De får tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg.

Pojkar svarar i högre utsträckning än flickor att:

- De får veta vad som är bestämt i kursplanen/ämnesplanen att de ska lära sig (gäller pojkar i grundskolan).

- De får tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg.

Pojkar ger en mer positiv bild i många av våra analyser av hur kommunikation kring kunskapskrav sker. Att pojkar, trots lägre betyg än flickor, är mera tillfreds med skolan är ingen nyhet. Samma resultat fann bland annat Skolverket i en rapport 2006⁸¹. Detta skulle kunna bero på skillnader i ambitionsnivån hos flickor och pojkar och att flickor är mer engagerade i skolarbetet än pojkar. Att flickors engagemang är större, framgår av DEJA-rapporten från *Delegationen för jämställdhet i skolan Stockholm 2009*⁸².

En förklaring till resultaten ovan skulle alltså kunna vara att pojkar ställer mindre krav på sig själva och omgivningen och därmed upplever sig mer nöjda.

Gymnasieelever som studerar på yrkesprogram svarar i högre utsträckning än elever som studerar på studieförberedande program att de får tydligt reda på vad som krävs för att få olika betyg.

När det gäller elever på yrkesprogram är dessa i mindre utsträckning inriktade på högre studier och efterfrågar kanske därför i mindre utsträckning klara besked om vad de ska prestera för olika betyg.

Andelen elever som upplever att deras lärare är tydliga med hur det går för dem har minskat sedan reformen

Vi har ställt en fråga till eleverna om hur många av deras lärare som de anser är tydliga med hur det går för dem i olika ämnen. Som man ser i Tabell 4 upplever omkring sju av tio elever att deras lärare är tydliga med hur det går för dem i sina ämnen. Andelen elever är något lägre på gymnasieskolan än i grundskolan, och andelen elever som upplever tydlighet från sina lärare har minskat markant mellan 2009 och 2015 både på grund- och gymnasieskolan.

Tabell 4 ”Hur många av dina lärare tycker du...”

Andel elever i procent som svarat alla lärare eller de flesta lärare.

Elever i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... är tydliga med hur det går för dig i olika ämnen?	71	-8*	-6*	-14*
Gymnasieelever	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... är tydliga med hur det går för dig i olika ämnen?	67	-10*	-1	-11*

⁸¹ Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Skolverket

⁸² SOU 2009:64. *Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan Stockholm 2009*

* Visar signifikanta förändringar över tid.

När det gäller elevers upplevelser av tydlighet finns det ett par skillnader mellan årskurs 7-9 och gymnasieprogrammen. I fråga om hur lärare kommunicerar hur det går för eleverna i de olika ämnena, uppger lägst andel elever att lärare lyckas med dessa aspekter på högskoleförberedande program (62 procent), därefter kommer elever i grundskolan (71 procent) följt av yrkeselever (77 procent).

Vidare analyser visar några skillnader mellan olika elevgrupper.

Elever i grund- och gymnasieskolan som studerar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning än elever som studerar på skolenheter med lågt meritvärde att deras lärare:

- Är tydliga med hur det går för dem i olika ämnen.

Pojkar svarar i högre utsträckning än flickor att deras lärare:

- Är tydliga med hur det går för dem i olika ämnen (effekten är ganska stor).

Enkäten ger inte svar på varför det ser ut på detta sätt. En rimlig förklaring kan vara att pojkar ställer mindre krav såväl på sig själva som på sina lärare. Detta mönster återfanns i tidigare undersökningar.⁸³

Frågor till Skolverket kring betyg och bedömning

Skolverkets upplysningstjänst tar emot skolrelaterade frågor från både profession och allmänhet.

Betygs- och bedömningsrelaterade frågor som inkommit till upplysningstjänsten under de senaste åren förstärker bilden att såväl lärare som föräldrar och elever upplever kunskapskraven och grunderna för betygssättningen som svåra och ibland otydliga. När det gäller grundskolan respektive gymnasieskolan så finns det fler överlappningar än skillnader både när det gäller tidpunkten när frågorna ställs, vem som ställer frågor och vilka de frågor är som ställs.

Exempelvis ställer många lärare frågor om hur man ska tolka värdeorden/progressionsuttrycken i kunskapskraven både på grund- och på gymnasieskolan. Medan en vanlig fråga föräldrar/elever ställer är vad ”delar av kunskapskraven” innebär eller om en enstaka dålig prestation ska avgöra betyget.

Frågorna kring betyg och bedömning ställs i huvudsak vid tidpunkter som kan hänföras till bedömning av nationella prov samt betygssättning, varför vi ser en topp i maj-juni och i november-december. Om man tittar på de senaste tre åren så kan vi även se en topp i antalet registrerade frågor om betyg/bedömning och kunskapskrav 2014. Det beror kanske på att gymnasiearbetet skulle bedömas då för första gången på gymnasieskolan. En annan förklaring kan vara att en hel del stöd- och bedömningsmaterial kom ut just då och dessa väckte frågor hos lärare.

⁸³ Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Skolverket samt SOU 2009:64 *Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan Stockholm 2009

För en mer utförlig beskrivning av frågor till Skolverkets upplysningstjänst, se Bilaga 1.

Likvärdig och rättvis betygssättning

Resultat i sammanfattning

- Cirka tre fjärdedelar av lärarna upplever att fler betygssteg möjliggör en rättvis betygssättning
- En klar majoritet av lärarna upplever att de lyckas sätta rättvisa betyg, även om andelen har minskat efter reformen. De flesta elever upplever också att de får rättvisa betyg, och även här har andelen minskat över tid.
- Elevers ojämna kunskapsprofiler försvårar vid betygssättning i kombination med tröskelregeln.
- En allsidig bedömning som grund vid betygssättning är vanlig, men både lärare och elever upplever att enskilda prestationer av olika slag kan påverka elevers betyg.
- En likvärdig betygssättning är svårt att få till stånd enligt lärares uppfattning, speciellt i ett nationellt perspektiv svarar lärare.
- Efter reformen visar analyser av slutbetyg och provbetyg att likvärdigheten i betygssättningen har, utifrån ett skolperspektiv, snarare försämrats istället för att förbättras.

I detta kapitel redovisas lärares och elevers upplevelser om rättvis och likvärdig betygssättning kopplat till de nya kunskapskraven och betygsskalan. Vidare presenteras resultat av analysen av skillnaden mellan avvikelserna mellan provbetyg och kursbetyg/slutbetyg med den gamla respektive nya betygsskalan med syfte att kunna se vissa indikationer på likvärdighet i betygssättningen.

En *rättvis* betygssättning innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne eller i en viss kurs ska ge en rättvisande bild av elevens nivå av kunnande i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen elevens kunskaper i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvarar kunskapskravet för betyget.

Med *likvärdig* betygssättning menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg hos en elev i en klass ska motsvara ett likdanat betyg hos en annan elev i samma klass och ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass. Grundläggande för en rättssäker och likvärdig betygssättning är att de som sätter betygen och som utfärdar betygsdokumenten, det vill säga lärare och rektorer, har tillräckliga kunskaper.

I propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav* bedömdes att en ökad precisering av mål och krav i styrdokumentet skulle ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse.⁸⁴ I detta avsnitt undersöker vi i vilken mån reformen har bidragit till en ökad likvärdighet i betygssättningen med utgångspunkt i både lärares som elevers egna svar och i analys av officiell statistik.

⁸⁴ Prop. 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav*, (s.7-8).

Lärares upplevelser av likvärdig och rättvis betygssättning

Lärare upplever att de i lägre grad lyckas sätta rättvisa betyg

Det ställdes en fråga i *Attityder till skolan* om i vilken utsträckning lärare upplever, i arbetet med bedömning/betygssättning i sitt ämne, att fler betygssteg möjliggör en rättvisare betygssättning. Av de lärare som har besvarat frågan, uppger 76 procent i grundskolan och 70 procent i gymnasieskolan att fler betygssteg i ganska eller mycket stor utsträckning möjliggör en rättvisare betygssättning. Vi fann inga skillnader mellan hur lärare inom de olika ämnena svarar.

Vi har även ställt en direkt fråga till lärare angående hur de upplever sig lyckas med att sätta rättvisa betyg.

Tabell 5 ”Hur tycker du att du lyckas med följande i ditt arbete med eleverna?”

Andel lärare i procent som svarat mycket bra eller ganska bra.

Lärare i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Sätta rättvisa betyg	88	-8*	1	-7*
Gymnasielärare	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
Sätta rättvisa betyg	88	-5*	-1	-6*

* Visar signifikanta förändringar över tid.

Resultaten visar att den övervägande majoriteten av lärarna, nära 9 av 10 lärare på både grund- och gymnasieskolan anser att de ganska eller mycket bra lyckas sätta rättvisa betyg. Men en jämförelse över tid visar att färre lärare idag känner att de kan sätta rättvisa betyg jämfört med innan reformen. Nedgången skedde framförallt mellan 2009 och 2012. 2015 är andelen lärare som upplever att de lyckas mycket bra att sätta rättvisa betyg fortfarande signifikant lägre än 2009. Om vi enbart tittar till de som anger att de lyckas mycket bra är andelen ganska låg, 34 procent i grundskolan och 28 procent i gymnasieskolan, och nedgången mellan 2009 och 2012 ännu kraftigare.

Detta resultat skulle kunna förstås utifrån att med fler skalsteg på betygsskalan blir ”träffytan” mindre och därmed kan det uppfattas som att det är svårare att sätta ett exakt rätt betyg jämfört med en större ”träffyta”. Å andra sidan måste det ändå beaktas här att konsekvensen av ett ”felaktigt” betyg blir mindre i och med den nya betygsskalan, då poängskillnaden mellan olika betygssteg är mindre. En annan tänkbar förklaring är att det upplevs som att det inte är riktigt rättvist att ge det lägre betyget till en elev som uppnått alla krav utom ett på den högre nivån, det vill säga att tillämpa den så kallade tröskelregeln. Att lärare upplever denna regel som orättvis framkommer tydligt i underlaget för denna rapport.

Sambandsanalyser visar inga ämnesskillnader mellan hur lärare svarar på denna fråga, däremot framkom några andra skillnader.

Grund- och gymnasielärare som jobbar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar på skolenheter med lågt meritvärde att:

- De lyckas ganska bra eller mycket bra med att sätta rättvisa betyg i sitt arbete med eleverna.

Lättast att få till likvärdig betygssättning på den egna skolan

Såväl grundskollärare som gymnasielärare har tillfrågats om hur de upplever möjligheten att få till stånd en likvärdig betygssättning på skolnivå, kommunnivå och nationell nivå.

Tabell 6 ”Tycker du att det är problem att få till stånd en likvärdig betygssättning i ditt ämne/ i kurserna inom ditt ämne...”

Andel lärare i procent som svarat ”Nej, inga problem”.

	Lärare i årskurs 7-9	Lärare på högskoleförberedande program	Lärare på yrkesprogram
... mellan lärare på din skola?	43	33	43
... inom kommunen?	7	7	15
... i hela landet?	2	3	8

Lärare på grund- och gymnasieskolan svarar på samma sätt. Lärare upplever minst problem med likvärdig betygssättning mellan lärare på sin egen skola. Andelen lärare sjunker kraftigt om frågan istället gäller möjligheten att få till stånd en likvärdig betygssättning i kommunen eller i hela landet. Ett sådant resultat är knappast förvånande, då lärare på samma skola har möjlighet att samverka och sambedöma vid betygssättning (se avsnitt Många lärare samverkar kring betygssättningen) något som inte lika lätt kan åstadkommas på kommunal eller nationell nivå.

Svaren visar tydligt att många lärare menar att de ser problem med den nationella likvärdigheten i betygssättning. Uppemot 75 procent av 7-9-lärarna och 58 procent av gymnasielärarna menar att det finns vissa eller stora problem med likvärdig betygssättning på nationell nivå.⁸⁵ Men det finns stora skillnader mellan de yrkes- och högskoleförberedande programmen. På högskoleförberedande program svarar lärare i samma nivå som 7-9 lärare, det vill säga de upplever i högre grad än lärare på yrkesprogram att det är ett problem att få till stånd en nationell likvärdighet.

⁸⁵ 41 procent av 7-9 lärarna svarade att det fanns stora problem med nationell likvärdighet, 34 procent av 7-9 lärarna svarade att det fanns vissa problem och 23 procent svarade ”Vet ej”. Lärare på högskoleförberedande program hade samma svarsmönster. På yrkesprogrammet svarade 24 procent att det fanns stora problem, 23 procent att det fanns vissa problem och 45 procent svarade ”Vet ej”.

Det faktum att implementeringen av Lgr11 inte har skett på ett enhetligt sätt för alla skolor, utan att de enskilda skolorna varit den huvudsakliga implementeringsaktören⁸⁶ kan ha bidragit till lärares uppfattning i denna fråga.

Detta mönster förstärks i de intervjuer vi genomfört. Lärare där ger i stort uttryck för att vara relativt trygga med den egna bedömningen och betygssättningen men de känner sig osäkra över om en annan lärare skulle värdera en elevs prestationer på samma sätt.

”- Ja, dom [kunskapskraven] borde ju ge en ganska bra förutsättning, tycker jag, för att det ska bli likvärdigt men som jag sa... jag är inte så säker på att det blir det ändå faktiskt, för vi diskuterade ju det, mina kollegor och jag, [...] även om vi tyckte liksom att vi tolkar det här på ett sätt, så kan man ju faktiskt kanske bedöma det på ett annat sätt. [...] Med tanke på hur vi resonerade och liksom inte blir kloka på det, jaha är det här ett E eller ett C? vad menar ni liksom? hur ska man tolka det? [...] alltså E nivån kan jag ju förstå, men liksom C och A tycker jag inte... det är inte riktigt lika lätt att skilja åt och det tyckte vi när vi satt och diskuterade, sådant där just funderade vi faktiskt på, hur är det liksom, alla gör ju det här, hela landet!” (Lärare i kemi, årskurs 9)

”- Ja, på skolan försöker vi verkligen. När vi funderar över någonting, liksom. Har vi, alltså har vi gjort ända sedan jag började, varit väldigt noga med det. Och vi tycker nog ganska mycket, alltså efter ett tag så märker man ju det, och då blir man ju på något sätt tryggare också, så här. Men... ja, jag undrar... liksom... ibland gör jag det. Om jag... om jag verkligen sätter samma betyg som någon, någon annanstans. Eller om det... Och men sedan så tänker jag också så här att det kan ju inte, jag menar så himla avvikande kan det väl kanske inte vara. (skratt) Men... det är svårt liksom att säga ifall kunskapskraven, om det liksom... ökar eller minskar dom möjligheterna. Men, men jag menar, det är helt klart är ju att det ger oss någonting att förhålla oss till, så är det ju. Och sedan är det ju, vissa delar kan man väl kanske inte tolka på så himla många olika sätt liksom. Men... men det är ju också mycket... Alltså så här, vad är välgrundat? Flera olika perspektiv, är det tre då? Eller är det 10 perspektiv? Alltså, det är många sådana uttryck. Och på något sätt så får ju jag då försöka hitta vad jag tycker att det innebär, och försöka kolla av med mina kollegor så att vi tycker ungefär samma. För att det tycker jag ändå är viktigt, alltså det som jag kan rå om, eller vad man ska säga.” (Lärare i svenska, gymnasieskolan)

Lärarna ger i stort uttryck för att vara relativt trygga med den egna bedömningen och betygssättningen men de känner sig osäkra över om en annan lärare skulle värdera en elevs prestation på samma sätt. På frågor om vad de själva tror skulle hjälpa lärare att känna sig mer trygga i att deras bedömning av en elevs prestation skulle göras likadant av en annan lärare, är det framför allt önskemål om samverkan med andra lärare och nationellt bedömningsstöd som lyfts fram.

Att det finns problem med rättsäker och likvärdig betygssättning har också visats i en studie som Malmö högskola har genomfört på uppdrag av Skolverket (2015)⁸⁷ där man bland annat konstaterar:

⁸⁶ Wahlström, N & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU Rapport Nr. 2015:7.

⁸⁷ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322.

”I synnerhet framträder svårigheter i att likvärdigt nivåbestämma prestationer i förhållande till skiftande inriktning och bakgrund hos elever i olika skolor och program [...] Variationen [...] kan leda till stora skillnader och olikvärdighet i betygssättningen (sid 6)”.

”Även om nationella prov överlag anses ha en utjämnande funktion och ses som ”fingervisning” både för bedömningen av elevers prestationer och för utfallet av lärares undervisning, så tycks proven utifrån vårt material inte utgöra ett tillräckligt redskap när det gäller rimlig likvärdighet i betygssättning (sid 108)”.

I samma studie påtalades det att endast vid två av de sex skolorna där forskarna har genomfört sina intervjuer, förekom ett tämligen systematiskt likvärdighetsarbete i ett ämne i sin helhet och inte enbart inom ramen för det nationella provet. En av gymnasielärarna påtalade där att det är känsligt med bedömningssamtal eftersom det på hennes skola fanns lärare som kände sig anklagade för att sätta för snälla betyg. Tre av lärarna uttryckte att de nivåer som representerades av de olika betygsstegen kunde knytas till de elever de arbetade med på just dessa skolor. Samtidigt som lärarna uttryckte medvetenhet om att likvärdig betygssättning försvårades så länge bedömningen stannade på den egna skolan, fanns det inte några exempel på samarbeten över skolgränserna (sid 46). Detta är ett bra exempel hur svårt det kan vara att åstadkomma bedömningsdiskussioner och att det kan vara olika bedömningskulturer på olika skolor. Att få till stånd ett bedömningsarbete mellan skolor kräver medvetenhet såväl från rektorer som från huvudmän så att lärare får förutsättningar till att kunna göra rättvisa och likvärdiga bedömningar och sätta betyg på samma sätt.

Många lärare samverkar kring betygssättningen

Samverkan vid betygssättning kan vara ett viktigt redskap för att åstadkomma likvärdighet i betygssättningen. Den enkätundersökning som genomförts i den teoribaserade utvärderingen av Lgr11 visar att de implementeringsaktiviteter som har erbjudits inte har värderats så högt av lärarna vad gäller aktiviteternas relevans för lärares möjlighet att undervisa enligt Lgr11. Samtal med kollegor och självstudier har således spelat en viktig roll i arbetet med att översätta och omvandla läroplanen till undervisningspraktik för den enskilde läraren. Den viktigaste ”externa” informationskällan är Skolverket och dess webbsida.

Diskussioner med andra lärare kan vara ett bra sätt att praktiskt hantera de tolkningssvårigheter som lärare upplever vid betygssättning. På en fråga till lärare om de samverkar vid betygssättning eller inte, svarar 76 procent av lärarna i grundskolan detta, i gymnasieskolan är det 73 procent. Kemilärare i grundskolan utmärker sig här då hela 90 procent av dem säger att de samverkar med andra lärare. På gymnasieskolan är det samhällskunskapslärare som skiljer sig från andra gymnasielärare, fast åt andra hållet, då endast drygt hälften (55 procent) svarar att de samverkar vid betygssättning.

Analysresultaten visar att grund- och gymnasielärare som jobbar på skolenheter med lågt meritvärde svarar i högre utsträckning att de samverkar med andra lärare vid betygssättning än lärare som jobbar på skolor med högt meritvärde.

Även grund- och gymnasielärare som jobbar på fristående skolor svarar i högre utsträckning att de samverkar med andra lärare vid betygssättning än lärare som jobbar på kommunala skolor.

Denna fråga ger inte några djupare kunskaper om på vilket sätt lärare samverkar, om de gör det regelbundet eller vid behov, om de ingår i ett nätverk av lärare i samma ämne eller om de arbetar ämnesövergripande. Oavsett sätt och omfattning, är det eftersträvarsvärt att lärare samverkar vid betygssättning eftersom detta kan skapa goda förutsättningar för likvärdig betygssättning. Å andra sidan kan samverkan också vara ett uttryck för en osäkerhet som gör att läraren söker stöd hos sina kollegor. Analyser visar att grundskollärare som svarar att de inte alls eller i ganska liten utsträckning upplever att kunskapskraven är tydliga, i högre utsträckning svarar att de samverkar med andra lärare vid betygssättning än lärare som svarar att de i ganska stor eller mycket stor utsträckning upplever att kunskapskraven är tydliga. Bland lärare i gymnasieskolan fanns inget sådant samband. Grundskollärarnas svar skulle kunna tolkas som att lärare som upplever att kunskapskraven är otydliga känner en osäkerhet och därför söker samverkan med andra lärare.

Ojämna kunskapsprofiler, tröskelregeln, värdeorden samt centralt innehåll utmanar vid betygssättning

Betygssättning kan försvåras ifall en elevs kunskaper varierar stort mellan kunskapskravens olika delar vid tiden för betygssättning. Därför ställde vi frågan hur ofta det förekommer att en elevs kunskaper varierar stort mellan olika delar av kunskapskraven vid tiden för betygssättningen. Lärares svarsfördelning redovisas i Tabell 7.

Tabell 7 ”Hur ofta förekommer det att en elevs kunskaper varierar stort mellan olika delar av kunskapskraven vid tiden för betygssättning?”

Andel lärare i procent.

	Lärare i årskurs 7-9	Gymnasielärare
Alltid eller nästan alltid	5	5
Ofta	27	29
Ibland	47	46
Sällan	19	15
Aldrig eller nästan aldrig	1	1
Vet inte	1	3

Lärare i grund- och gymnasieskolan har ett likartat svarsmönster. Som framgår av Tabell 7 är det få lärare som aldrig stöter på elever med ojämna kunskaper vid betygssättningen och nära var tredje lärare i vår studie uppger att de har elever som ofta eller alltid uppvisar ojämna kunskapsprofiler.

En analys av hur lärare på olika skolor och i olika ämnen svarar gällande ojämna kunskapsprofiler visar följande:

Grund- och gymnasielärare som jobbar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar på skolenheter med lågt meritvärde att:

- De möter elever med varierande kunskaper vid tiden för betygssättning.

Grundskollärare som jobbar i *stora skolor* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar i små skolor att:

- De möter elever med varierande kunskaper vid tiden för betygssättning.

Gymnasielärare som undervisar på *yrkesprogram* svarar i högre utsträckning än lärare som jobbar på högskoleförberedande program att:

- De möter elever med varierande kunskaper vid tiden för betygssättning.

Även *sambällskunskapslärare* och i ännu högre grad *kemilärare* i både grund- och gymnasieskolan uppger i mycket högre utsträckning än samtliga lärare att elevers kunskaper varierar vid betygssättningen.

Enligt Tabell 7 träffar nära åtta av tio lärare, på både grund- och gymnasieskolan, åtminstone ibland på elever med spretiga kunskapsprofiler vid betygssättningen. Att en så stor andel lärare i olika ämnen möter elever med varierande kunskaper i kunskapskravens olika delar, kan bli än mer betydelsefullt sett i ljuset av att kunskapskravet för att nå olika betygssteg ska vara uppfyllt i sin helhet, nedan kallat tröskelregeln, men också när vi betraktar det centrala innehållets omfattning och betydelse i olika ämnen.

Tröskelregeln är inte ett etablerat begrepp men har använts i rapporten, *Skolreformer i praktiken*⁸⁸. Tröskelregeln syftar på att med den nya betygsskalan ska hela kunskapskravet för betygen E, C respektive A vara uppfyllt för att läraren ska kunna ge eleven det betyget. Kunskapskravet uttrycker alltså en *tröskel* eller en miniminivå, snarare än att beskriva de *typiska* kunskaperna hos en elev med ett visst betyg. Om man tänker sig ett betyg som ett intervall, så beskriver tröskeln den nedre gränsen för intervallet, medan typen beskriver mitten av intervallet. Bara elever som har uppfyllt kunskapskravet för C i alla dess delar – det vill säga kommit över tröskeln – får detta betyg eller ett högre. Enligt den tidigare regleringen var Godkänt ett sådant tröskelbetyg, medan det för betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt var möjligt att kompensera brister i vissa avseenden med särskilt väl utvecklade styrkor i andra och ge ett betyg med hänsyn tagen till dessa brister och styrkor.

Att elevers kunskapsprofiler varierar mellan kunskapskravens olika delar beskrivs i vissa lärarintervjuer som en svårighet vid bedömning av elevernas kunskaper och i samband med att se om eleven har uppnått kunskapskraven för ett visst betyg.

”- där gäller det ju att vara sträng mot sig själv och verkligen tänka bort det här, liksom mitt eget tyckande, utan jag måste titta på det konkret. Okej, oavsett vad jag tycker att den här personen kanske har kämpat jätte,

⁸⁸ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken- Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418.

jättemycket men ändå inte når, så kan jag ju inte... det räcker ju inte då att man har kämpat. Om man inte når det här C:et, så gör man tyvärr inte det, oavsett om jag då tycker att det är jättetråkigt” (Lärare i musik, årskurs 9)

”- Ja jag vet inte, ibland kan jag tycka att det är ganska hårt för eleverna faktiskt. Ja för att en del liksom... jag vet inte, man resonerar ju lite olika men just det där att man i princip ska ha uppfyllt nästan alla... två C men man får ändå inte ett C utan man får ett D för man har inte uppfyllt alla liksom, fast det bara saknas lite. Det kan ju kännas lite hårt ibland, kan man ju tycka som lärare också för att jag menar... man kan ju tycka har man uppfyllt nästan alla så är man ju i princip uppe på C- nivå kan man tycka, jag skulle tycka det men jag kanske sätter sådana betyg också ibland, det... det kan nog tänkas, jag menar... gränsen blir lite härfin ibland...” (Lärare i kemi, årskurs 9)

Citaten ovan illustrerar det problem lärarna upplever när de ska betygsätta elever med ojämna kunskapsprofiler och då följa regeln att kunskapskravet ska vara uppfyllt i sin helhet. Detta kan till exempel aktualiseras särskilt mycket i innehållsrika ämnen eller i korta kurser på gymnasieskolan där det kan vara svårt att testa samma del av kunskapskraven upprepade gånger.

En av lärarna som besvarade gymnasieenkäten beskrev problemet sett från sitt perspektiv i ett mail till oss på det här sättet:

”Jag är positiv till fler betygssteg men mycket kritisk till innehåll och formuleringar i betygskraven... I mina ämnen är kraven väldigt skeva om man jämför de olika delarna av centrala innehållet, och i många fall är kraven för högt satta. Dessutom tycker jag (och i stort sett alla kolleger jag pratat med) att det är alldeles för stor betoning av att diskutera och värdera om man jämför med vad som anses krävas för själva musicerandet. Musik, precis som dans och teater, är ett till största delen praktiskt ämne men kraven på själva musicerandet är nästan fänilåga jämförelse med de teoretiska kraven (speciellt i Instrument/sång-kurserna). Dessutom skulle jag vilja få uttrycka att hela systemet med avslutade kurser redan i årskurs 1 slår så orättvist mot elever som får en längre sjukdomsperiod eller har en dålig period av annat slag. Så var det även i det gamla betygssystemet och hör kanske inte till den här frågeställningen men det tycker jag också skulle få komma fram eftersom det är ett stort problem för elever i dagens skola. Tidigare fick man istället ett slutbetyg i alla ämnen som man läste under flera år och kunde därför komma igen och reparera. Mycket mer humant och rimligt.”

(Lärare på gymnasieskolan i musik)

I den nyligen genomförda nationella ämnesutvärderingen av bild, musik och slöjd⁸⁹ i grundskolan bad man lärare skatta hur stor andel av eleverna som skulle nå olika delar av kunskapskravet för betyget E i sitt ämne. I både bild, musik och slöjd varierade lärares svar för olika delar av kunskapskraven, det vill säga vissa delar ansågs nästan alla elever uppnå medan det var vissa delar som betydligt mindre andelar av elevernas ansågs uppnå. En analys av denna fråga visade också att trots att många elever inte ansågs uppnå alla delar av kunskapskraven i de tre ämnena så var det trots detta väldigt få elever som fick betyget F i bild, musik och slöjd. Många lärare väljer alltså att bortse från att elever inte har uppfyllt alla delar av kunskapskraven. Sådant medvetet eller omedvetet agerande i strid mot regelverket

⁸⁹ Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr. 426.

bidrar till minskad rättssäkerhet och likvärdighet – under förutsättning att vissa lärare i stället tillämpar bestämmelsen fullt ut. Också i rapporten *Lärares förtrogenhet med betygssättning*⁹⁰ finns exempel på att alla delar av kunskapskraven inte beaktas vid betygssättning.

Hur lärare i andra ämnen i grundskolan tänker kring tröskelregeln är undersökt i *Skolreformer i praktiken*.⁹¹ Där framkommer det att 81 procent av de lärare som besvarade enkäten, ansåg att det stämmer ganska eller väldigt bra att denna regel slog orättvist mot vissa elever (s. 234). Vidare visade resultaten att 77 procent av de svarande angav att det centrala innehållet var för omfattande i förhållande till undervisningstiden (s. 234). Detta betyder att elevers varierande kunskapsprofiler kan bidra till att många lärare uppfattar det svårt att kunna sätta betyg som de upplever som rättvisa. För att kunna sätta ett mer rättvist betyg skulle de behöva testa elevers kunskaper upprepade gånger på varje del av kunskapskraven men detta kan vara svårgenomförbart, särskilt i ämnen med ett omfattande centralt innehåll.

Betygen ska visserligen sättas utifrån kunskapskraven och inte utifrån centralt innehåll, men kunskapskraven hänvisar till delar av det centrala innehållet med olika hög grad av precision. Snäva formuleringar i kunskapskraven, till exempel specifika innehållshänvisningar, kan leda till svårhanterliga och orättvisa tröskeleffekter. Vidare ser vi att en del lärare tycks förstå tröskelregeln så att det som måste vara ”uppfyllt i sin helhet” är att eleverna måste ha ”fått A” på alla prov, redovisningar och inlämningsuppgifter. Ett omfattande centralt innehåll i sig kan också försvåra lärares möjligheter att kunna testa elevers kunskaper tillräckligt många gånger.

Värdeorden/progressionsuttrycken är de nivåmarkörer som genomgående används i kunskapskraven för att signalera skillnaden mellan olika betyg. När Skolverket konstruerade kunskapskraven, var en av utgångspunkterna att motverka att de tolkades i termer av en schabloniserad ”betygstrappa”, där det första trappsteget Godkänt förknippades med faktakunskaper, medan andra kunskapsformer krävdes för de högre betygsstegen Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

Kritik mot värdeorden uttrycktes ofta i intervjuerna gjorda inom *Skolreformer i praktiken*. De uppfattades där som tolkningsbara, luddiga, relativa etcetera. De upplevdes som minst lika öppna för tolkning som de gamla betygskriterierna. Olika lärare tolkade begreppen olika, och även om man kunde komma överens med ämneskollegerna på sin skola, så var risken ändå påtaglig att andra skolor gjorde andra tolkningar, menade de. Med andra ord såg de ett problem för den nationella likvärdigheten i betygssättningen.

Ojämna kunskapsprofiler ett betydande problem vid betygssättning i gymnasieskolan

Som vi tidigare sett i Tabell 7, förekommer det inte sällan att lärare vid betygssättningen stöter på elever med varierande kunskaper mellan olika delar av kunskapskraven. Lärare i gymnasieskolan fick besvara frågor i enkäten om vilka

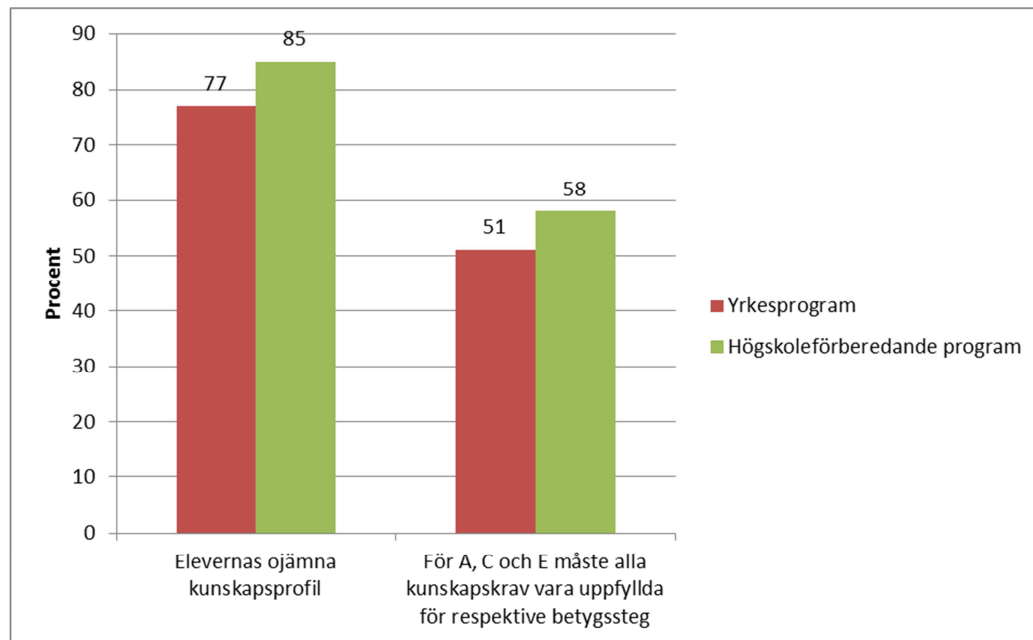
⁹⁰ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322. (se till exempel sid 31-33).

⁹¹ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr. 418.

faktorer som underlättar eller försvårar deras möjligheter att sätta betyg, däribland elevers ojämna kunskapsprofil. Motsvarande fråga har inte ställts till grundskollärare. Av Figur 7 framgår att majoriteten av gymnasielärarna svarat att elevers spretiga kunskapsprofil och tröskelregeln är problematiska vid betygssättningen.

Figur 7 ”Underlättar eller försvårar följande faktorer dina möjligheter att kunna sätta betyg i enlighet med kunskapskraven?”

Andel lärare i procent som svarat försvårar mycket eller försvårar något.



Elevernas spretiga kunskapsprofil är det som gymnasielärare upplever som den största svårigheten i samband med betygssättning bland de alternativ som gavs.⁹² I genomsnitt är det 82 procent av gymnasielärarna som uppger att detta försvårar något eller mycket. Lärare på högskoleförberedande program svarar i högre grad att ojämna profiler försvårar betygsättandet, 85 procent jämfört med 77 procent av lärarna på yrkesprogram. Det framträder också vissa skillnader mellan ämnena. Lärare i samhällskunskap (86 procent), svenska (85 procent) och kemi (85 procent) tenderar i högre utsträckning uppleva att elevers varierande kunskaper försvårar betygssättningen något eller mycket jämfört med lärare i andra ämnen (82 procent). Några gymnasielärare uttrycker sig så här gällande elever med ojämna kunskapsprofiler:

”De flesta elever är ju lite ojämna vad gäller förmåga, muntlig/skriftlig förmåga till exempel, man har olika lätt för det ena eller det andra. Så där är det kanske ofta [...] det är inte samma bokstav rakt igenom när man tittar på dem [...] vissa elever finner ju olika saker olika svårt, vissa som

⁹² De olika faktorerna som undersöktes i denna fråga var: elevernas ojämna kunskapsprofil, kunskapskravens utformning som en sammanhängande text som återkommer på E, C och A nivå, progressionsuttrycken i kunskapskraven (t.ex. säkerhet, tydlighet, välgrundade, nyanserade), kunskapskrav finns formulerade enbart för vissa betygssteg, för A, C och E måste alla kunskapskrav vara uppfyllda för respektive betygssteg

kanske tycker att [...] det är jättesvårt att både skriva och hålla muntligt, så de kanske ligger på e, d här, men just när man jobbar med det här och diskuterar språkets sociologi, [...] då kanske de kan ligga betydligt högre där, på ett b till exempel va, så att då sticker det ut på det sättet.” (Lärare i svenska, gymnasieskolan)

”Ja, så extremt [frågeställningen: ”vissa delar av kunskapskraven där är det solklart att den här eleven har A, men på vissa andra delar undrar man om den ska kunna klara sig på ett E?”] har det inte varit, men tillräckligt för att det ska påverka så att det ska bli lite jobbigt i bedömningen, det har det blivit.” (Lärare i musik, gymnasieskolan)

”Det är inte jättevanligt, men det finns ju. Kanske [...] 25- 30 procent av eleverna kan ju vara lite sådär taggiga. Det som jag har sett nu det är ju i svenska tre, att där är det ju lite mer än i till exempel i svenska ett. I svenska ett är det mycket mer som ligger på samma nivå, eller kanske att de ligger, de är bra på en sak och ligger bra muntligt kanske eller bra skriftligt och sådär, men i svenska tre, där, och, det är ju antagligen hänger det samman med att kurserna är betydligt mer avancerade, att, ja det kan variera väldigt mycket. [...] Skulle det mot slutet visa sig att en elev står och faller kanske, eller att det diffar mellan två betyg eller att man har ett a, ett b, eller sådär va, så, då får man ju jobba med någon form av kompletteringsuppgift. Det tycker jag är, det måste man göra. [...] som lärare så måste man, man måste ge eleven, om det är så att, att, har man bara jobbat med det en gång under kursen och eleven misslyckades där, då måste eleven då en möjlighet att komplettera. Annars så tycker jag inte att man gör sitt jobb. Sen är det ju inte säkert att eleven når, eller når kunskapskravet även om de kompletterar, men då har man ju i alla fall gett dem chansen” (Lärare i svenska, gymnasieskolan)

Återigen blir det viktigt att beakta elever med ojämn kunskapsprofil i relation till tröskelregeln. Svaren från gymnasielärare visar att denna regel upplevs av drygt hälften (55 procent) av lärarna som något eller mycket försvårande för deras betygssättande. På vilket sätt och i vilken omfattning denna upplevda svårighet tar sig uttryck i praktiken, det vill säga i betygssättningsförfarandet har vi ingen generaliserbar empiri om. Men kvalitativa data från ett par studier⁹³, som redovisats ovan, visar att det förekommer olika sätt att hantera denna problematik. En högre andel lärare på högskoleförberedande program jämfört med yrkesprogram svarar detta, 58 procent respektive 51 procent. Fördelningen mellan ämnen är ganska jämn förutom när det gäller de estetiska ämnena, där 61 procent av lärarna upplever denna regel som ett problem.

Lärare uppfattar det centrala innehållet som för omfattande och att tröskelregeln slår orättvist mot vissa elever

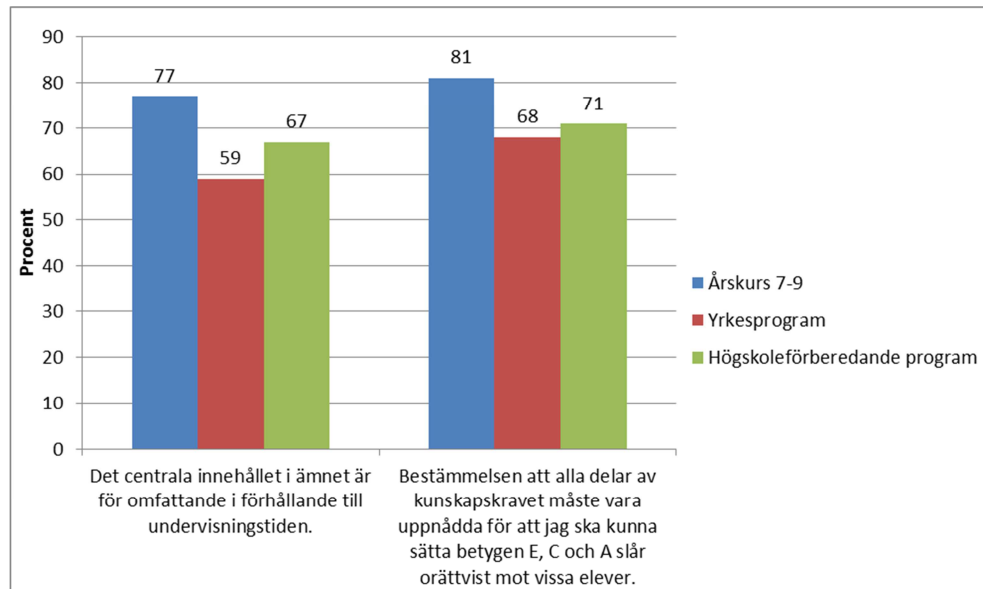
Lärare har också fått besvara frågor om det centrala innehållets omfattning och om kravet att alla delar av kunskapskraven måste vara uppfyllda för betygen E, C och A, tröskelregeln. Svaren, som presenteras i Figur 8, visar att många lärare inte känner att undervisningstiden räcker till för att hinna igenom det centrala innehållet samt att tröskelregeln uppfattas som orättvis mot vissa elever.

⁹³ Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr 426.

Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322.

Figur 8 ”I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning?”

Andel lärare i procent som svarat stämmer mycket bra eller stämmer ganska bra.



Figur 8 visar att en betydande del lärare både på grund- och gymnasieskolan upplever att det centrala innehållet är för omfattande i förhållande till undervisningstiden samt att bestämmelsen att alla delar av kunskapskravet måste vara uppnådda för E, C och A (tröskelregeln) slår orättvist mot vissa elever. Båda dessa aspekter upplevs som mer allvarliga av lärare på grundskolan och på högskoleförberedande program jämfört med yrkesprogram, vilket kanske kan ha sin förklaring i att betygen från dessa program i högre utsträckning ska användas för ansökan till högre utbildning och sålunda är mera ”high-stakes”.

Att lärare upplever att tröskelregeln slår hårt framträder även i intervjuerna med lärare:

”- Nej... jag är inte jätteförtjust i den. Jag tycker att man skulle kunna... På ett sätt är den bra för det blir... för mig har det varit lite, det blir tydligt för eleverna, på något sätt. Det vart lätt att motivera för mig. Men jag kan tycka att kanske någon... skulle ha haft ett högre betyg. För jag tycker jag liksom, min erfarenhet säger att den här eleven... ja, okej, den är inte, den... den här behärskar inte den här delen så bra, men dom andra delarna så pass bra att jag tycker det borde väga upp.”(Lärare i kemi, gymnasieskolan)

”- Ja, alltså, jag tycker inte kanske att, det är inte 100 procent så att dom [kunskapskraven] stämmer, att dom är progressiva. Man kan vara nyanserad utan att vara utförlig till exempel, och hur hanterar jag det liksom, det tycker jag blir besvärligt. Så dom känns kanske lite fyrkantiga i sina stycken. Jag vet inte hur man skulle kunna komma åt det egentligen, men jag tror att det är dom hårda skrivningarna, alltså att det är så väldigt tydligt att man måste uppnå allting precis som står, vartenda kriterium, alltså varenda detalj i varje kriterium för att få ett visst betyg då på en viss nivå, det tror jag är, kanske lite bökigt. Så var det ju inte, det tycker jag var bättre i det förra systemet, att det kunde vägas upp av ett kriterium som man hade uppnått mycket högre,

eftersom dom flyter in ganska mycket i varandra, i alla fall i samhällskunskap”
(Lärare i samhällskunskap, gymnasieskolan)

”- Jag tycker [att det är] konstigt det här, att det man är sämst på kan bestämma ens slutbetyg så pass hårt. Att har du ett E och så har du jättemånga A, så får du D. Det du är sämst på verkligen ska dra ner dig [...] Jag tänker att [...], antar jag, man ska jobba med där man är svagast, så få upp det. Men jag tycker, jag tycker det är orättvist mot vissa som till exempel inte är alls teoretiskt lagda, eller så med historian, och så kommer man till praktiska ämnet och så är det som drar ner en.” (Lärare i musik, årskurs 9)

När vi jämför lärares upplevelser i olika ämnen framträder en skillnad. Både på grund- och gymnasieskolan sticker lärare i samhällskunskap ut väsentligt med avseende på upplevelsen av omfånget i det centrala innehållet. På grundskolan uppger 94 procent att det stämmer ganska eller väldigt bra att det centrala innehållet i samhällskunskap är för omfattande i förhållande till undervisningstiden, motsvarande siffra är 80 procent på gymnasieskolan. Resultatet är inte förvånande eftersom samhällskunskapsämnet har ett omfattande centralt innehåll jämfört med många andra ämnen men undervisningstiden är inte mer generöst tilldelad till detta ämne. En annan aspekt är att kunnandet som elever ska uppvisa i samhällskunskap är i större grad innehållsberoende än exempelvis de i svenska.

När det gäller upplevelsen av att tröskelregeln slår orättvist mot vissa elever, skiljer sig lärares upplevelse i de olika ämnena. På grundskolan uppger lärare i svenska i högre grad att tröskelregeln slår orättvist. Vårt underlag från gymnasieskolan tillåter fler ämnesjämförelser och där ser vi att lärare i de estetiska ämnena uppger i högsta utsträckning att det stämmer ganska eller mycket bra att denna regel slår orättvist mot vissa elever, även lärare i idrott och hälsa och i svenska uppvisar samma mönster.

Sambandsanalyser gällande gymnasielärare, visar att de lärare som uppger att det har blivit svårare att avgöra vilket betyg en elev ska få med hjälp av de nya kunskapskraven i högre utsträckning tenderar att instämma med att det centrala innehållet är för omfattande, att tröskelregeln slår för hårt mot vissa elever och att det i praktiken är oklart hur man ska använda betygen B och D.

Att gymnasielärare upplever i så pass stor utsträckning att det centrala innehållet är för stort i kombination med att de också ser att betygssättningen kan slå orättvisst mot vissa elever, är en viktig iakttagelse särskilt med tanke på att de allra flesta lärare uppger att de inte sällan har elever med en ojämn kunskapsprofil. Dessa tre aspekter tillsammans skulle kunna leda till individuella tolkningar vid betygssättning som i slutändan kan påverka likvärdig betygssättning.

Styrdokumentet har stor betydelse i lärares arbete i skolan

De nya kursplanerna, kunskapskraven, den nya betygsskalan tillsammans med nationella prov var tänkta att öka måluppfyllelsen, att bidra till ökade likvärdighet i utbildningen och i betygssättningen⁹⁴. Vi har frågat lärare vilken betydelse dessa styrdokument har i deras arbete i skolan.

⁹⁴ Prop. 2008/09:87 8 *Tydliga mål och kunskapskrav*, s. 8.

Tabell 8 ”Hur stor betydelse för ditt arbete i skolan har...”

Andel lärare i procent som svarat mycket stor eller ganska stor.

Lärare i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... läroplanen (inkl. kursplaner/ämnesplaner)?	97	4*	4*	8*
... nationella betygskriterier/kunskapskrav?	90	2	-3	-1
... nationella prov/kursprov?	74	-6*	-7	-13*
Gymnasielärare	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... läroplanen (inkl. kursplaner/ämnesplaner)?	94	17*	-1	16*
... nationella betygskriterier/kunskapskrav?	86	-1	0	-1
... nationella prov/ kursprov?	83	-3	0	-3

* Visar signifikanta förändringar över tid. För nationella prov/kursprov visas enbart andelarna för lärare som undervisar i ämnena svenska, matematik eller engelska.

Resultaten visar att nästan samtliga lärare tillskriver läroplanen stor betydelse för sitt arbete, men även kunskapskraven får stort utrymme. Siffrorna visar att läroplanens betydelse ökar från varje mättillfälle, medan kunskapskravens betydelse inte har förändrats. Det är troligt att ökningen av andelen lärare som svarar att läroplanen har ganska eller mycket stor betydelse beror på en ändrad enkätformulering. Tidigare svarsalternativet ”läroplanen” ändrades till ”läroplanen (inkl. kursplaner/ämnesplaner)”.

När det gäller de nationella provens roll så kan vi utläsa att grundskollärare i vårt material inte ser dem som lika betydande för sitt arbete som de andra två aspekterna och att deras roll har sjunkit under hela den undersökta perioden. Förändringen är signifikant mellan åren 2009-2012, men inte mellan 2012-2015. I gymnasieskolan uppger lärare inte att de nationella provens roll förändrats.

I *Skolreformer i praktiken* ställdes en annan fråga där lärarna själva ska uppskatta förändringen av de nationella provens betydelse. Lärarnas svar där visar på en ökning av betydelsen av de nationella proven. Vi har ingen direkt förklaring till dessa resultatskillnader men en förklaring kan ligga i hur frågorna ställs.⁹⁵

Att de nationella provens betydelse har gått ner i grundskolan skulle kunna förklaras med lärares ökade medvetande om kursplanernas, inklusive

⁹⁵ I vår enkät har denna fråga en absolut formulering till skillnad från enkäten i *Skolreformer i praktiken* som är relativt formulerad.

kunskapskravens roll varför lärare behöver mindre riktlinjer i form av de nationella proven. En ytterligare förklaring skulle kunna vara att bedömningsstöd till lärare har erbjudits i mycket större omfattning under denna period. Att de nationella provens betydelse inte har förändrats på gymnasieskolan kan hänga ihop med kurssystemet, där elevers prestationer ska bedömas med utgångspunkt i många gånger korta perioder, varför enskilda provens betydelse kan vara större än på grundskolan.

Vår intervjustudie ger också information om lärares syn på betydelsen av de nationella proven. I ämnen där det funnits nationella ämnesprov (eller kursprov på gymnasieskolan) ger lärare uttryck för att resultaten på nationella prov ses som ett av många bedömningsunderlag som de utgår från vid betygssättning. Då det är omfattande prov är det ett betydande bedömningsunderlag men få lärare beskriver det som avgörande.

I en diskussion kring likvärdig betygssättning uttrycker några lärare i olika ämnen det så här kring nationella prov och värdeorden/progressionsuttrycken:

”Ja, det beror ju också, det beror i och för sig på hur man tolkar dom här nyckelorden, nyanserat, utförligt, översiktligt och så vidare. Där har man i och för sig fått en hel del hjälp då från, från nationella provet när det kommer ut, ja instruktioner och elevtexter och kommentarer till dom och sådär, så att det har ju satt sig lite mer nu efter ett par år. Men det är klart att det finns, och det finns ju också bland lärare olika sätt att tolka dom här begreppen, när man tolkar dom olika så får man ju också olika bedömning, man bedömer samma kunskaper på olika sätt förstås” (Lärare i svenska, gymnasieskolan)

”Nej, det är bara som jag sagt att det är, det svåra är ju kalibrering och likvärdighet. Ja, att hitta det i landet. Alltså i den här undersökningen [olika lärare fick bedöma samma elever] så var det ju ett exempel som fick allt från a till e. Och det är ju på något sätt skrämmande. Att det kan vara så. Nu vet jag, det är en isolerad händelse, det är inte en helbild av en elev, men jag tror ändå det visar på liksom hur olika det kan vara. Och det gör ju att man får tankar kring varför är det, liksom? Och vem gör rätt och vem gör fel och vad är rättssäkerheten för dom här eleverna? Hade den gått där, hade den gått där hade den fått det, det kanske är samma i andra ämnen också, men där finns det kanske åtminstone ett nationellt prov eller någonting annat man kan titta på.” (Lärare i musik, gymnasieskolan)

Det finns en signifikant skillnad i gymnasielärares svar, på de tre frågorna som redovisats i Tabell 8, mellan högskoleförberedande- respektive på yrkesprogrammen. På högskoleförberedande programmen är det 90 procent som anger att de nationella kunskapskraven har ganska eller mycket stor betydelse för deras arbete i skolan. Motsvarande siffra är 79 procent på yrkesprogram. Samma tendens syns när det gäller nationella provens eller kursprovets betydelse, där fördelningen är 88 respektive 70 procent⁹⁶ mellan högskoleförberedande och yrkesprogram. Dessa resultat kan förstås utifrån att de högskoleförberedande programmen förbereder eleverna för högre studier medan yrkesprogrammen förbereder eleverna för arbetsmarknaden.

Kopplat till gymnasielärares syn på sin arbetsuppgift svarar 87 procent av lärarna på yrkesprogrammen att deras skolenhet lyckas med att ge eleverna kunskaper som

⁹⁶ Här redovisas endast svar från lärare i svenska, matematik och engelska.

förbereder dem för arbetsmarknaden, motsvarande siffra är 60 procent på högskoleförberedande programmen. Mönstret är det motsatta när det gäller gymnasielärares upplevelse av i vilken utsträckning de anser att deras skolenhet lyckas med att ge elever kunskaper som förbereder för fortsatta studier respektive förbereder dem till arbetsmarknaden. Fördelningen på dessa frågor är 84 respektive 58 procent, samt 60 respektive 87 procent.

Majoriteten gymnasielärare gör en allsidig utvärdering men enskilda elevresultat kan påverka betygssättningen

Som vi har sett uppger lärare i stor utsträckning att styrdokumentet har stor betydelse för arbetet i skolan. Hur går då betygssättningen till? Frågan ställdes endast till gymnasielärare.

Tabell 9 ”I vilket fall använder du dig av följande principer när du sätter kursbetyg?”

Andel lärare i procent, flera val möjliga.

	När eleven har en ojämn kunskapsprofil	När kursen är kort	När elevens kunskaper inte kan provas tillräckligt	När jag inte har hunnit med min planerade undervisning	Så ofta som möjligt	Använder inte principen
Beräknar medelvärde av elevens resultat på prov och andra uppgifter	10	2	7	1	6	77
Låter enskilda goda resultat på nationella prov eller annan omfattande uppgift/prov avgöra elevens betyg	16	5	15	2	7	62
Låter elevens tidiga prestation avgöra elevens betyg	4	4	8	1	2	84
Låter en enskild svag prestation avgöra elevens betyg	2	1	3	0	0	94
Gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid kursens slut	7	3	4	2	90	3

Tabell 9 visar att lärare svarar att de så ofta som möjligt gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid kursens slut (90 procent). Vidare framgår att lärare använder sig av medelvärdesberäkning (10 procent) men också låter enskilda goda resultat avgöra elevens betyg (16 procent) när en elev har ojäma kunskapsprofiler. Detta tyder på att lärare vill kompensera elever som både har bra och mindre bra kunskapsområden istället för att använda sig av principen ”i sin helhet” eller ”till övervägande del” i bedömningen. Detta resultat blir särskilt viktigt att beakta i ljuset av den stora majoriteten lärare som har svarat att de inte sällan möter elever med ojäma kunskapsprofiler.

Också i rapporten *Lärares förtrogenhet med betygssättning* framkommer användning av medelvärdesberäkning vid betygssättning:

”Även om lärarna inte uttryckte sig i termer av sammanräkning, tyder användningen av listförteckningar som betygssunderlag på att lärarna ändå kom fram till ett medelvärde på de olika betygssatta uppgifterna. Detta ska samtidigt vägas mot att senare betygssatta uppgifter viktades tyngre. Medelvärdet motsvarades av en nivåbestämning där lärarna verkade se på elevernas språkförmåga utifrån ett kontinuum, ungefär så som hela betygsskalan tillämpas på det nationella provet i engelska.”⁹⁷

Ytterligare 15 procent av lärarna uppger i sina svar att de låter enskilda goda resultat avgöra elevers betyg när elevens kunskaper inte kan prövas tillräckligt. Detta kan till exempel förekomma i ämnen med omfattande ämnesinnehåll, på korta kurser, i ämnen med specifika referenser till det centrala innehållet i kunskapskraven men också när dokumentation och annat tar upp för mycket tid.

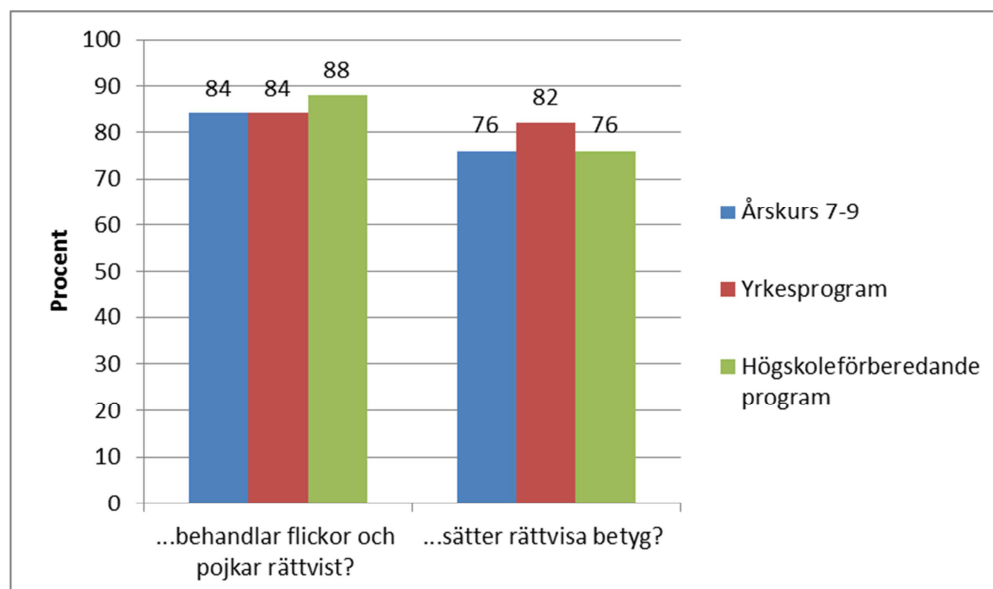
Elevers upplevelser av likvärdig och rättvis betygssättning

Majoriteten av eleverna upplever att de får rättvisa betyg och att lärare behandlar flickor och pojkar rättvist

Nästan åtta av tio elever i grund- och gymnasieskolan upplever att deras lärare lyckas sätta rättvisa betyg. Andelen elever som anser att de flesta/alla lärare sätter rättvisa betyg minskade mellan åren 2009-2012 men är oförändrad sett över hela tidsperioden 2009-2015. Mer än åtta av tio elever menar att de flesta/alla lärare behandlar pojkar och flickor rättvist. Andelen har ökat med 5 procentenheter i gymnasieskolan men är oförändrad i grundskolan.

Figur 9 ”Hur många av dina lärare tycker du...”

Andel elever i procent som svarat alla lärare eller de flesta lärare.



⁹⁷ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322. (s. 47).

En jämförelse mellan grund- och gymnasieskolans högskoleförberedande respektive yrkesprogram visar inte på någon skillnad vad gäller elevernas upplevelse av att de flesta/alla lärare behandlar pojkar och flickor rättvist. En något högre andel av eleverna på yrkesprogram menar att de flesta/alla lärare sätter rättvisa betyg.

I intervjuerna förekommer både elever som upplever att betygen i regel är rättvisa och de som menar att betygen kan vara orättvisa, och även elever som ger uttryck för att orättvisan kan komma sig av svårigheten för lärare att bedöma utifrån progressionsuttrycken.

”Det är inte riktigt favoritism, det är helt enkelt ett orättvist...om man säger, och jag tror inte det finns en kontinuerlig och gemensam uppfattning på betygssidan eftersom, det som vi också har sagt, varje lärare anser olika. En kan se vad, kan se vad nyanserat är för någon sak, en annan kan tycka någonting annorlunda.” (Elev, gymnasieskolan)

Det finns en skillnad i grundskoleelevers upplevelse av rättvisa betyg beroende på föräldrarnas utbildningsbakgrund. Elever med föräldrar med högst förgymnasial utbildning upplever i lägre grad (58 procent) att de får rättvisa betyg jämfört med elever där föräldrarna har gymnasial (74 procent), respektive eftergymnasial utbildning (80 procent). Detta kan vara ett uttryck för att elever som har föräldrar med högre utbildning kanske diskuterar skolfrågor i allmänhet och däribland betygsfrågor, och därmed får en bättre förståelse för hur systemet fungerar. För att utjämna detta blir det därför ännu viktigare att bedömningsdiskussioner försiggår i klassrummen. *Detta* resultat förstärker det mönster von Otters fann i sin avhandling som publicerades 2014, nämligen:

” We also find that parental involvement is greater in families with more resources, which leads us to warn against developments turning more responsibility for children’s schooling over to parents. Unless sensitive to the diverse family contexts this might increase the importance of family resources for children’s educational outcomes.”⁹⁸

Elever på grund- och gymnasieskolan som studerar på skolenheter med *högt meritvärde* svarar i högre utsträckning än elever som studerar på skolenheter med lågt meritvärde att deras lärare:

- Behandlar flickor och pojkar rättvist.
- Sätter rättvisa betyg.

Grundskolelever vars *föräldrar har eftergymnasial utbildning* svarar i högre utsträckning än elever vars föräldrar har förgymnasial eller gymnasial utbildning att deras lärare:

- Behandlar flickor och pojkar rättvist.
- Sätter rättvisa betyg.

Detta skulle kunna tolkas som att elever med högutbildade föräldrar, som oftare går på skolor med höga meritvärden, oftare får högre betyg, något som lättare kan upplevas som rättvist jämfört med att få lägre betyg.

Pojkar svarar i högre utsträckning än flickor att deras lärare:

⁹⁸ Von Otter, C. (2014). *Educational and Occupational Careers in a Swedish Cohort*. Stockholms universitet. ISSN 0283-8222

- Sätter rättvisa betyg (gäller pojkar i gymnasieskolan).

Gymnasieelever med *svensk bakgrund* svarar i högre utsträckning än elever med utländsk bakgrund att:

- Lärare sätter rättvisa betyg.
- Behandlar flickor och pojkar rättvist.

Detta skulle kunna bero på att svenska gymnasieelever har en grundläggande förståelse för systemet som inte elever med utländsk bakgrund ännu har hunnit få. Det kan också bero på att elever med utländsk bakgrund (som grupp) har lägre betyg än elever med svensk bakgrund, något som kan uppfattas som orättvist.

Elevers uppfattning om hur betyg sätts varierar

Som vi sett tidigare upplever en majoritet av eleverna att de betyg som de får är rättvisa. Elevernas referensram är i första hand den egna klassen och möjligen skolan och vi erinrar oss här att lärare på frågan om likvärdig betygssättning i betydligt lägre grad upplevde att det är problem med likvärdig betygssättning inom den egna skolan jämfört med på kommun- och nationell nivå.

Vi har frågat eleverna på vilka grunder de upplever att lärare sätter betyg. Tabell 10 visar att de flesta elever i både grund- och gymnasieskolan svarar att lärare tar med alla deras prestationer vid bedömning inför betygssättningen och att lärare ofta gör en medelvärdesberäkning av elevers resultat. Men det finns elever som anger att lärare låter enskilda prestationer samt resultaten på de nationella proven avgöra deras betyg.

Tabell 10 "Hur många av dina lärare tycker du sätter termins-, kurs- och slutbetyg enligt följande?"

Andel elever i procent som svarat alla lärare eller de flesta lärare.

	Årskurs 7-9	Högskoleförberedande program	Yrkesprogram
Beräknar medelvärdet av mina resultat på prov och andra uppgifter	60	62	68
Låter en enskild bra prestation avgöra	28	22	29
Låter en enskild dålig prestation avgöra	21	17	21
Låter resultaten på nationella proven avgöra mina betyg (i de ämnen de finns)	28	39	31
Tar med alla mina prestationer i sin bedömning	74	73	69

Att elever upplever detta kan ha flera olika orsaker. En kan vara att lärare har svårt att tolka kunskapskraven och betygsätter enskilda prestationer som blir avgörande vid betygssättning. En annan kan vara att lärare inte har tid att testa elevers kunskaper upprepade gånger och då blir ett enstaka tillfälle avgörande. Ytterligare en orsak kan vara att i vissa ämnens eller kursers kunskapskrav finns det specifikt

innehåll framskrivet, vilket måste vara uppfyllt för ett visst betyg. Vi har sett att gymnasielärare har svarat att enskilda resultat kan påverka deras betygssättning⁹⁹.

Oavsett orsaken bakom detta, indikerar dessa svar att betyget kanske inte speglar nivån på elevernas kunskande vid tiden för betygssättningen. Såväl elever som likvärdigheten i betygssättning drabbas om hänsyn inte tas till elevers prestationer allsidigt. En elev kan ha såväl en exceptionellt bra som dålig dag vid exempelvis ett nationellt prov eller så kan det vara så att en elevs just bästa förmåga inte testas vid det enstaka tillfället som blir avgörande för dennes betyg. Detta riskerar att drabba särskilt elever med ojämna kunskapsprofiler.

En analys av svaren från elever med olika bakgrund och på olika skolor på frågan om hur de uppfattar lärares betygssättning visar att:

Elever som studerar på skolenheter med *långt meritvärde* svarar i högre utsträckning än elever som studerar på skolenheter med högt meritvärde att lärare sätter termins-, kurs- och slutbetyg genom att:

- Låta en enskild dålig prestation avgöra.

Elever med *utländsk bakgrund* svarar i högre utsträckning än elever med svensk bakgrund att lärare sätter termins-, kurs- och slutbetyg genom att:

- Låta en enskild bra prestation avgöra.
- Låta resultaten på nationella proven avgöra.
- Låta en enskild dålig prestation avgöra (gäller gymnasieelever)

Elever vars föräldrar har högst *förgymnasial- eller gymnasial utbildning* svarar i högre utsträckning än elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning att lärare sätter termins-, kurs- och slutbetyg genom att:

- Låta en enskild bra prestation avgöra (gäller grundskolan).
- Beräkna medelvärdet av deras resultat på prov och andra uppgifter (gäller gymnasieskolan).

Elever vars föräldrar har *eftergymnasial utbildning* svarar i högre utsträckning än elever vars föräldrar har förgymnasial- eller gymnasial utbildning att lärare sätter termins-, kurs- och slutbetyg genom att:

- Låta en enskild dålig prestation avgöra (gäller grundskolan).

Likvärdig betygssättning mellan skolor – en analys av relationen mellan provbetyg och slutbetyg

I föregående avsnitt analyseras likvärdig betygssättning utifrån enkätsvar från både lärare och elever. Detta ger värdefull information om hur den nya betygsskalan och dess tillhörande kunskapskrav upplevs. I detta avsnitt utgår analysen istället från relationen mellan faktiska provbetyg och slutbetyg och hur den relationen eventuellt har påverkats i och med införandet av den nya betygsskalan och tillhörande kunskapskrav.

⁹⁹ Se Tabell 9.

Relationen mellan provbetyg och slutbetyg på skolnivå är en indikator på hur likvärdig betygssättningen är mellan skolor

Att en elevs slutbetyg avviker från dennes provbetyg är helt naturligt. Provbetyget baseras på ett enskilt prov eller ett antal delprov som genomförs vid ett enstaka tillfälle, medan slutbetyget bygger på många bedömningar som gjorts vid olika tillfällen och på många olika sätt. En elev kan vid lärarens samlade bedömning mot de nationella kunskapskraven ha visat andra resultat än de som eleven uppvisade i just det nationella provet.

På aggregerad nivå (skolnivå) kan man dock förvänta sig att avvikelser på elevnivå till viss del tar ut varandra och att skolor därmed inte bör uppvisa alltför stora skillnader i hur mycket de avviker i genomsnitt. Om avvikelserna är systematiska i samma riktning och i lika stor grad på alla skolor behöver det dock inte vara ett problem ur ett likvärdighetsperspektiv. Det kan däremot vara problematiskt ur ett likvärdighetsperspektiv om till exempel vissa skolor uppvisar stora positiva avvikelser medan andra skolor uppvisar stora negativa avvikelser. En sådan variation mellan skolor indikerar att elever bedöms efter olika måttstockar beroende på vilken skola de går på.¹⁰⁰

Sådana analyser av variationen i skolors aggregerade avvikelser (nettoavvikelser) redovisas i Skolverkets löpande statistik och har även publicerats i fristående rapporter från Skolverket.¹⁰¹ Tidigare rapporter visar att det finns en ganska stor variation i skolors nettoavvikelser och att detta indikerar att det finns ett problem med den likvärdiga betygssättningen mellan skolor. Däremot har sådana analyser inte visat på att likvärdigheten i betygssättning mellan skolor blivit sämre eller bättre över tid. Dessa analyser är dock begränsade till perioden före införandet av den nya betygsskalan.

Vad denna analys bidrar med är att undersöka om variationen i skolors nettoavvikelser har ökat eller minskat i och med införandet av den nya betygsskalan och tillhörande kunskapskrav. Grundhypotesen är att om kunskapskraven enligt syftet med reformen blivit tydligare och därmed främjat en mer likvärdig betygssättning bör det också synas i att variationen i skolornas nettoavvikelser minskar efter införandet av den nya betygsskalan. Om istället kunskapskraven blivit otydligare kan det förväntas att variationen mellan skolor i deras nettoavvikelser ökar, allt annat lika.¹⁰²

Variationen i skolors nettoavvikelse är en indikator på hur likvärdig betygssättningen är mellan skolor. Att den skola en elev går på inte ska ha betydelse för vilket betyg denne får, givet en viss prestation, är en viktig aspekt av likvärdig betygssättning men inte den enda. Andra aspekter är hur likvärdigt betygen sätts mellan lärare inom samma skola eller hur vissa elevgrupper eventuellt betygsätts på

¹⁰⁰ För en mer uttömmande förklaring hur Skolors nettoavvikelser beräknas och hur likvärdighetsindikatorn är ett mått på likvärdig betygssättning, se bilaga XX.

¹⁰¹ Se Skolverket (2007) och (2009).

¹⁰² För att kunna tolka sådana mönster krävs dock att indikator är skalneutral, vilket innebär att den inte får påverkas mekaniskt av att skalan får fler eller färre steg. Sådana analyser har genomförts och visat att den indikator som vi använder oss av i dessa analyser är skalneutral och därmed lämpad för att kunna analysera förändringar vid övergången mellan två betygsskalor. Se bilaga XX för en redovisning av hur Skolverket kommit fram till dessa slutsatser.

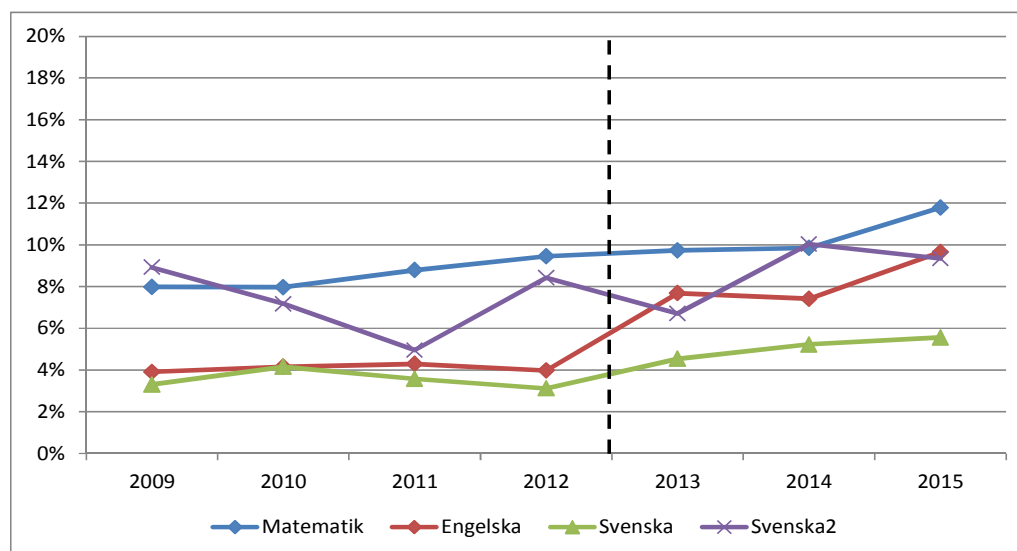
delvis olika grunder, oavsett vilken skola de går på (till exempel utifrån kön, etnisk bakgrund och socioekonomisk bakgrund). Att undersöka dessa aspekter av likvärdig betygssättning har inte kunnat göras inom ramen för detta regeringsuppdrag.¹⁰³

Analysen har gjorts på både grundskola och gymnasieskolan. För grundskolan ingår data för åren 2009-2012 med den gamla betygsskalan och för perioden 2013-2015 med den nya skalan. För gymnasiet analyseras data från 2008-2011 med den gamla betygsskalan och 2012-2015 med den nya skalan. De ämnen som ingår i analyserna i grundskolan är svenska/svenska som andraspråk, matematik, engelska och NO-ämnena. I analyserna av gymnasieskolan ingår den första kursen i matematik respektive engelska. För matematik innebär det MaA enligt Lpf94 samt MAT1a, b och c enligt GY11. För engelska innebär det EnA enligt Lpf94 respektive ENG5 enligt GY11.¹⁰⁴

Likvärdigheten i betygssättning mellan skolor har inte blivit bättre, snarare sämre sedan införandet av nya kunskapskrav och ny betygsskala

I figur 10-12 visas variationen i skolors nettoavvikelser för både grundskolan (figur 10-11) och gymnasieskolan (figur 12). Högre värden i figurerna indikerar att variationen (eller spridningen) i hur skolor sätter betyg är större, det vill säga likvärdighet i betygssättningen är mindre mellan skolor.

Figur 10. Variation i skolors nettoavvikelse i grundskolan, 2009-2015 i matematik, engelska, svenska, svenska som andraspråk. Variationen är uttryckt som mellanskolvariation i avvikelser och beräknad utifrån betygspoäng.*

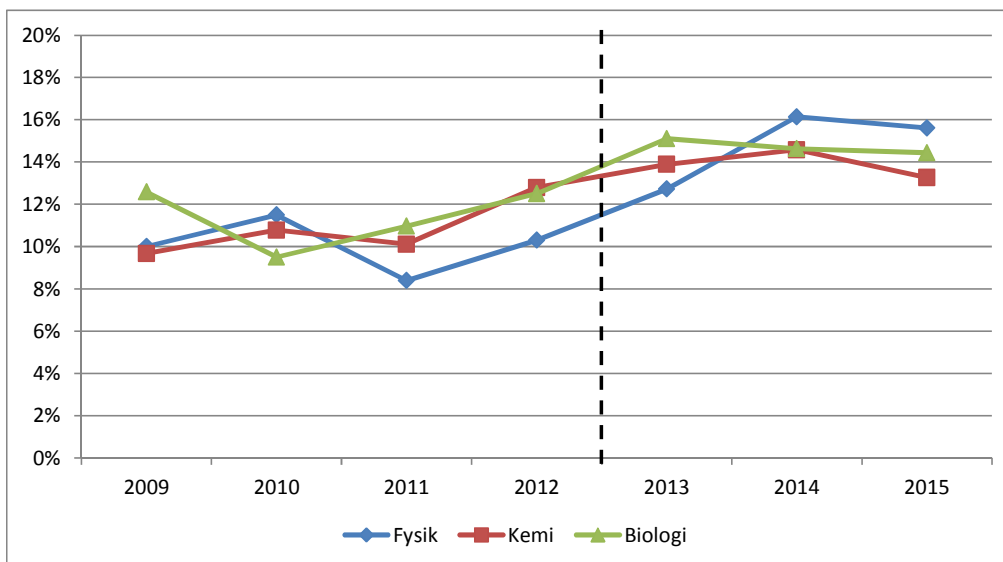


*Mellanskolvariation i skolors nettoavvikelse är beräknad med variansdekomposition, det vill säga andelen av den totala variationen i elevers avvikelse mellan provbetyg och slutbetyg som kan förklaras av variation mellan skolor.

¹⁰³ Skolverket saknar data på klassrumsnivå av tillräcklig kvalitet för att kunna göra någorlunda robusta analyser av likvärdig betygssättning mellan klasser.

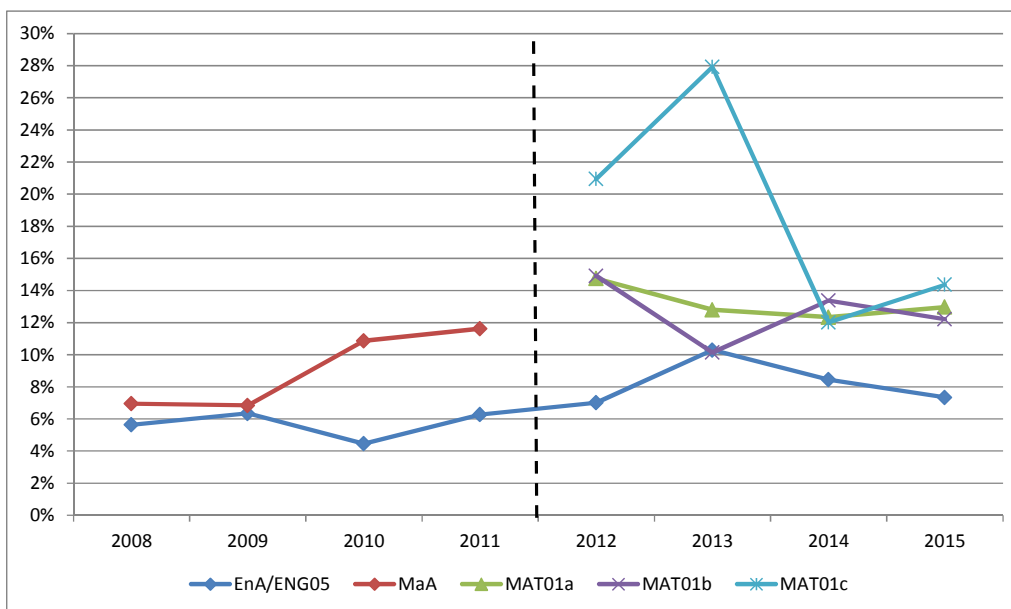
¹⁰⁴ Kurserna i svenska eller svenska som andraspråk har exkluderats då det bedömts att skillnaderna mellan den gamla SvB och den nya SVE01 är för stora för att meningsfulla analyser ska kunna göras.

Figur 11. Variation i skolors nettoavvikelse i grundskolan, 2009-2015 i fysik, kemi och biologi. Variationen är uttryckt som mellanskolvariation i avvikelser och beräknad utifrån betygspoäng.*



*Mellanskolvariation i skolors nettoavvikelse är beräknad med variansdekomposition, det vill säga andelen av den totala variationen i elevers avvikelse mellan provbetyg och slutbetyg som kan förklaras av variation mellan skolor.

Figur 12. Spridning i skolors nettoavvikelse i gymnasieskolan, 2008-2015 i matematik (MaA och MAT1abc) och engelska (EnA och ENG5). Variationen är uttryckt som mellanskolvariation i avvikelser och beräknad utifrån betygspoäng*.



*Mellanskolvariation i skolors nettoavvikelse är beräknad med variansdekomposition, det vill säga andelen av den totala variationen i elevers avvikelse mellan provbetyg och slutbetyg som kan förklaras av variation mellan skolor.

Totalt sett visar de tre figurerna på en ökning i variationen mellan skolors nettoavvikelse snarare än en minskning även om utvecklingen inte är helt entydig. För grundskolan sker en ökning vid byte av betygsskala, i engelska och i svenska. För matematik och de naturorienterande ämnena sker en gradvis men tydlig ökning men som påbörjas redan året innan den nya skalan införs.

För gymnasiet visar engelska på en ökning. För matematik, som delats upp i tre olika kurser har det sammantaget skett en ökning men med betydande skillnader det första och andra året efter reformen. Här ökade också variationen mellan skolor redan innan den nya betygsskalan infördes. Inte för något ämne eller skolform syns en minskning i variationen mellan skolor efter reformen.

Att den ökade variationen mellan skolors betygssättning skulle bero på en anpassningseffekt är inte troligt

Det har gått för kort tid för att kunna göra mer robusta analyser av empirisk data. Men utifrån tillgängliga data tyder ingenting på att betygssättningen på kort sikt skulle ha blivit mer likvärdig mellan skolor. Analyserna visar en tydlig uppgång av variationen i skolors nettoavvikelser, vilket indikerar ökade skillnader mellan skolorna i hur de sätter betyg. Denna ökning kan inte heller förklaras med någon ”mekanisk” effekt som beror på att själva betygsskalan fått fler steg.¹⁰⁵ Denna slutsats gäller såväl för grundskolan som för gymnasieskolan.

Den observerade ökningen skulle däremot kunna bero på en övergående ”anpassningseffekt”, det vill säga att det tar en viss tid för lärarna att vänja sig vid och förstå de nya kunskapskraven och därmed hitta rätt nivå i sin betygssättning eller på att skolorna har olika bedömningsdiskurser. Men det skulle också kunna vara en bestående effekt på grund av att kunskapskravens formuleringar medger ett (alltför) stort tolkningsutrymme.

Det kan naturligtvis också finnas andra förklaringar till det observerade mönstret. För grundskolan har vi observationer från tre år efter reformen och för gymnasieskolan fyra år. Det måste anses vara en ganska lång tid för lärare att anpassa sig till de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan. Det talar emot att de ökade skolskillnaderna i betygssättning skulle vara ett utslag av övergående inkörningsproblem. Vi kommer kunna besvara den frågan bättre om ytterligare ett par tre år. Utifrån det empiriska underlag vi faktiskt har är den mest rimliga tolkningen att likvärdigheten i betygssättningen utifrån ett mellanskolperspektiv snarare har försämrats istället för att förbättras sedan införandet av de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan.

¹⁰⁵ Se bilaga för en detaljerad genomgång av hur mekaniska effekter definieras och undersöks.

Betygsinflation

I uppdraget från regeringen till Skolverket står bland annat att utvärderingen skall ske utifrån perspektiven nationell likvärdighet, tydlighet för lärare och elever samt eventuell inverkan på betygsinflation. Frågan om eventuell förekomst och omfattning av betygsinflation har under decennier då och då återkommit i den svenska skolpolitiska debatten. Även om frågan diskuterades redan när det relativa betygssystemet var i bruk, har den intensifierats i och med införandet av dagens mål- och kunskapsrelaterade system.

Vad menas med betygsinflation?

Betygsinflation avser relationen mellan betygsutvecklingen och elevernas faktiska kunskapsutveckling, och innebär att kraven för ett visst betygssteg sjunker över tid. Betygsinflation kan sålunda ta sig olika uttryck och kan förekomma oavsett om betygen stiger, är oförändrade eller sjunker. Den kan innebära att betygen stiger mera än de faktiska kunskaper som ska bedömas enligt gällande kursplaner, den kan innebära att betygsnivån är oförändrad samtidigt som kunskaperna sjunker, eller att betygsnivån sjunker men att kunskaperna sjunker ännu mera. Det första, och möjligen andra, alternativet är de mest sannolika och de som är föremål för studier och förekommer i debatten. För att specifikt kunna uttala sig om förekomst och omfattning av betygsinflation utifrån stabila data behövs empiriskt underlag för en längre tidsperiod.

Tänkbara orsaker till betygsinflation som har lyfts fram är ökad konkurrens om eleverna skolor emellan, belöningsystem för lärare kopplade till elevers resultat, svag normering (vaga kursplaner, vaga betygskriterier/kunskapskrav), ökat föräldretryck. En fördjupning i möjliga orsaker till betygsinflation ligger dock utanför ramen för denna studie.

Mått på kunskapsförändring

För att kunna fastställa förekomst och omfattning av betygsinflation krävs, utöver jämförbara mått på betygsutvecklingen över tid, det vill säga helst samma betygsskala, valida mått på elevernas faktiska kunskapsnivå. Något som inte är helt okomplicerat. Olika kunskapsmått, till exempel resultat på nationella prov, resultat i internationella studier eller externa underlag, har utgjort empiri i studier och använts som argument i diskussioner om betygsinflation.

De nationella proven huvudsakliga syfte är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning i de årskurser där betyg sätts, samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, huvudmannanivå och på nationell nivå. De nationella ämnesproven utgår från kursplanerna, som är uppbyggda kring syfte med förmågor, centralt innehåll och kunskapskrav. De nationella proven täcker inte allt inom kursplanen. De nationella proven utgör en del av lärarens betygsunderlag. Enligt läroplanen ska läraren använda all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven vid betygssättningen och utifrån det göra allsidig

bedömning av elevens kunskaper¹⁰⁶. De har alltså inte konstruerats för att mäta kunskapsutveckling över tid på nationell nivå, men frågan är om de ändå kan ge underlag för en bedömning av kunskapsutvecklingen. I Skolverkets rapport ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola”¹⁰⁷ framhålls att de nationella proven inte kan användas för trendmätning. Samma slutsats dras i Skolverkets översikt av resultaten i de internationella studierna som togs fram på uppdrag av regeringen 2009¹⁰⁸. Det råder dock delade meningar om detta. Skolverket diskuterar i en PM¹⁰⁹ förekomsten av betygsinflation utifrån skillnader mellan provbetyg och slutbetyg/kursbetyg och grundskolan respektive gymnasieskolan och drar slutsatsen att de underlag som finns i de ämnen och kurser som har nationella prov talar emot att det skulle ha förekommit någon nämnvärd betygsinflation i dessa ämnen under 2000-talet.

Resultatutvecklingen på nationella prov i jämförelse med betygsutvecklingen har ändå fått utgöra empiri i vissa analyser. Vlachos¹¹⁰ konstaterar att den ökande konkurrensen mellan skolorna i viss mån bidragit till den betygsinflation vi sett i Sverige under de senaste 10-15 åren. Såväl konkurrens som uppstått i och med ökningen av fristående skolor som konkurrens mellan kommunala skolor antas spela viss roll. Några av resultaten tyder på att övergången från ett normrelaterat till ett målstyrt betygssystem ledde till att konkurrensens inverkan på betygsinflationen ökade.

I IFAU:s rapport¹¹¹ konstateras att i samband med att de målrelaterade betygen infördes så ökade betygsinflationen. Den tog fart i slutet av 1990-talet och då framförallt i ämnen utan nationella prov, där betygsmedelvärdena kraftigt ökade mellan åren 1989-2007. För de tre ämnen där nationella prov finns är förändringarna över tid minst, vilket kan tolkas som att de nationella proven delvis kunnat stävja de tendenser till betygsinflation som finns.

I en PM som belyser provens trendmätningsskvalitet i ämnet matematik D¹¹² dras dock en försiktig slutsats att det inte finns några tydliga indikationer att proven eller provuppgifterna i matematik D skulle ha förändrats på ett sätt som skulle minska kraven för olika betyg.

De internationella studierna (till exempel PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS) är konstruerade för att mäta trend. De genomförs med stöd av internationell expertis, strikt reglering för genomförande, omfattande fältstudier och representativa urval. Flera

¹⁰⁶ Skolverket (2015g). *Redovisning av uppdrag om relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9*. Dnr U2014/1674/S. Dnr 5.1.3-2015. 2015-03-30.

¹⁰⁷ Skolverket (2009a). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.

¹⁰⁸ Skolverket (2009b). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö. Ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan ur ett internationellt perspektiv*. Regeringsuppdrag, 2009-01-30.

¹⁰⁹ Skolverket (2011b). *Betygsinflation – finns den?* Diskussions-pm. 2001-06-10.

¹¹⁰ Vlachos, J. (2010). *Betygens värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverket: Stockholm.

¹¹¹ Anders Björklund, Peter Fredriksson, J-E Gustafsson, Björn Öckert (2010). *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter – vad säger forskningen?* IFAU. Rapport 2010:13.

¹¹² Lind Pantzare, A. & Nyström, P. (2010). *Om att jämföra resultat från nationella prov över tid*. Intern pm.

av de internationella studiernas resultat är dock både tydliga och entydiga. PISA visar på en signifikant försämring inom ämnesområdena läsförståelse, matematik och naturvetenskap. TIMSS bekräftar bilden inom matematik och naturvetenskap och PIRLS ger stöd för utvecklingen inom läsförståelse. ICCS visar dock att denna utveckling inte tycks gälla för samhällskunskap och medborgarkompetens.

Men inte heller dessa är perfekt konstruerade utifrån svenska förhållanden och en invändning som framförts är att de internationella studierna inte är relevanta utifrån svenska kurs- och läroplaner. Jämförande analyser av internationella ramverk och mätinstrument och svenska styrdokument visar dock på en god överensstämmelse¹¹³. En annan invändning att svenska elevers motivation, på grund av att proven är "low-stakes" prov, är alltför låg och att resultat därför inte är rättvisande. Analyser av motivation visar dock att, även om motivation spelar roll, det inte är bristande motivation hos svenska elever som kan förklara den negativa kunskapsutvecklingen i PISA¹¹⁴. En tredje invändning är att de internationella studierna endast mäter vissa ämnesområden och att resultatutvecklingen kan se annorlunda ut i andra ämnesområden. Man kan inte dra slutsatser om skolans resultatutveckling i sin helhet enbart utifrån resultaten i internationella studier. Det kan dock hävdas att läsförståelse, matematik och naturvetenskap är mycket centrala ämnesområden som har bäring på med kunskaper inom andra ämnen.

Andra underlag som resultat från förkunskapsprov i matematik vid KTH och poängproduktion på högskolan har också använts vid studier av betygsinflation. Vid KTH¹¹⁵ har man jämfört studerandes resultat på ett förkunskapsprov i början av utbildningen med betygen i kursen matematik D. Resultaten indikerar en kunskapsförsämring mellan 1999-2004 men att försämringen därefter avstannat och att en viss förbättring skett under 2009 och 2010. Enlig KTH tyder testresultaten på betygsinflation under åren kring millennieskiftet, men att den på senare år avstannat.

Cliffordson¹¹⁶ har studerat högskolpoängproduktionen för studerande på civilingenjörsutbildning och läkarutbildning under perioden 1998-2007. Hon använder en modell för att skatta den förväntade poängproduktionen utifrån de studerandes gymnasiebetyg och resultaten visar att poängproduktionen sjunker samtidigt som betygsnivån stiger. Detta tolkas av Cliffordson som ett stöd för att betygsinflation finns. I en tidigare studie av Cliffordson¹¹⁷ konstateras att gymnasieskolans betygssättning är utsatt för en betydande inflation och detsamma gäller för betygsförändringar som resultat av komplettering. Hela den genomsnittliga betygsökningen, oavsett om det gäller betygsutveckling eller komplettering, utgörs av "tomma" betygsenheter som inte svarar mot bättre resultat inom högskoleutbildningarna.

¹¹³ Skolverket (2015d). *Med fokus på matematik. Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien PISA 2012*. Skolverkets aktuella analyser 2015.

¹¹⁴ Skolverket (2015e). *Att svara eller inte svara. Svenska elevers motivation att genomföra PISA-provet*. Skolverkets aktuella analyser 2015.

¹¹⁵ Brandell, L. (2010). *Matematikkunskaper hos nybörjare på civilingenjörsprogrammen vid KTH*. <http://www.liber.com/KTH2010.pdf>

¹¹⁶ Cliffordson, C. (2010). Presentation vid Skolverkets seminarium i september 2010.

¹¹⁷ Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2004, årgång 9, nr 1, s.1-14.

Wikström & Wikström¹¹⁸ har jämfört elevers slutbetyg från gymnasieskolan med resultat på högskoleprovet i kommuner med en skola och i kommuner med flera skolor. Också fristående skolor och kommunala skolor har jämförts. Resultaten visar att konkurrens mellan skolor inom en kommun ger små effekter på betygsinflation, medan det i fristående skolor finns en hög grad av betygsinflation.

Sammanfattande kommentar

Sammantaget kan konstateras att även om de studier som ovan refererats inte strikt empiriskt kan säga bevisa förekomsten av betygsinflation, kan konstateras att det empiriska underlaget ger tydliga indikationer på att betygsinflation har förekommit både i grundskolan och i gymnasieskolan, men att bilden är sammansatt. Den sammanfattande bedömningen¹¹⁹ blir att betygsinflation har förekommit (åtminstone) sedan slutbetyg började utfärdas enligt det målrelaterade betygssystemet i slutet av 1990-talet. I grundskolan har den varit starkare under de första åren efter 1998. I gymnasieskolan har betygsinflationen varit påtaglig fram till 2003, även om betygssstegringen delvis kan förklaras av ändrade förutsättning för betygssättningen, men obetydlig därefter.

I denna studie kan vi dock, av flera skäl, inte uttala oss specifikt om någon eventuell ökning eller minskning av betygsinflation i och med införandet av en ny betygsskala och nya kunskapskrav.

Betygsinflation är, som nämnts, svår att mäta och det säkraste sättet att komma åt frågan är sannolikt genom jämförelser av resultatutvecklingen i internationella studier och betygsutvecklingen i landet. Några resultat från sådana finns inte att tillgå sedan den nya betygsskalan infördes och även om det fanns så är även då tidsperioden för kort för att kunna se några tydliga trender.

Resultat på de nationella proven är alltså inte självklara som mått på elevers faktiska kunskapsutveckling, och även om så vore fallet, kan tillgängliga data inte belysa frågan om förekomst av eventuell betygsinflation. Ett skäl är att vi endast har tre år av empiriskt underlag för den nya betygsskalan, vilket är en för kort tidsperiod, ett annat är att den nya betygsskalan innehåller fler steg än den gamla, något som påverkar vissa mått (till exempel korrelationer och grad av överensstämmelse) som används vid studier av betygsinflation. Ytterligare en aspekt att beakta är att det brukar råda en viss försiktighet vid betygssättning, när nya skalor/system precis har införts, på så sätt att lärare är mindre benägna att använda de högsta betygsstegen. Det tar alltså en viss tid innan skalan/systemet "har satt sig."

¹¹⁸ Wikström, C. & Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Educational Review*, 24, 309-322.

¹¹⁹ Skolverket (2012). Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen. Intern pm 2012-03-29.

Elevers motivation och stress

Resultat i sammanfattning

- En klar majoritet av eleverna i både grund- och gymnasieskolan menar att de jobbar hårdare om de får betyg.
- Resultaten visar även att betyg kan skapa stress, i synnerhet hos flickor och hos elever på högskoleförberedande programmen.
- En jämförelse över åren 2009-2015 visar att andelen elever som anger att de ofta eller alltid känner sig stressade i skolan har ökat över tid.
- Det har skett en kraftig ökning mellan åren 2009-2015 av andelen elever som tycker att det ställs för höga krav på dem i skolan.

I detta kapitel redovisar vi hur lärare och elever ser på elevers motivation och stress kopplat till betyg och kunskapskrav. Vi redovisar också hur betyg, rent generellt, påverkar elevers benägenhet att anstränga sig i skolarbetet, en fråga som är närbesläktad, även om den inte helt ligger inom ramen för uppdraget.

När den nya betygsskalan och kunskapskraven infördes var en av tankarna bakom att fler betygssteg skulle kunna öka elevers motivation. I propositionen *En ny betygsskala* motiverar man flera betygssteg bland annat med

”att minska avstånden mellan betygsstegen bör också öka elevernas motivation för att anstränga sig mer för att nå bättre resultat. Genom att det finns fler betygssteg mellan högsta och lägsta betyg för godkända resultat, bedömer regeringen också att den nya betygsskalan kommer att uppmuntra elever att anstränga sig extra eftersom fler elever har möjlighet att nå närmast högre betygssteg”.¹²⁰

4 av 10 lärare upplever att elevers motivation har ökat med fler betygssteg

Lärare fick i *Attityder till skolan* svara på frågan om i vilken utsträckning de, i arbetet med bedömning/betygsättning upplever att fler betygssteg har ökat elevers motivation. Andelen lärare som svarat i ganska eller mycket stor utsträckning är 39 procent av grundskollärarna, 42 procent av lärarna på högskoleförberedande program och 25 procent av lärarna på yrkesprogrammen. Denna fråga ställdes inte tidigare undersökningar varför vi inte har möjlighet att jämföra svaren över tid men andelarna förefaller inte vara särskilt höga med tanken på intentionerna bakom fler betygssteg.

I kapitlet *Kunskapskrav och betygsskalan i internationellt perspektiv* beskrivs vad forskning har kommit fram till angående motivation. Enligt rapporten finns det inget forskningsstöd för att betyg skulle ha en generellt motiverande effekt. Utifrån modern motivationspsykologisk forskning är det rimligt att tänka sig att ett ökat fokus på ämnets mål och syften, och kanske även förväntningar på kvalitet, kan ha en motiverande effekt. Däremot kan man fråga sig om kunskapskraven i det avseendet är tydliga nog. Motivation i relation till lärandemål och motivation i relation till prestationsmål är olika saker och det finns goda skäl, såväl empiriska som teoretiska, att anta att den senare typen av motivation innebär att fokus för

¹²⁰ Prop. 2007/08:66 *En ny betygsskala*. (s. 7)

eleven och undervisningen förskjuts mot andra aspekter än själva lärandet.¹²¹ Vad säger då våra intervjuer om elevers motivation?

Lärarcitaten nedan vittnar om att lärare ser en ökad fokus på att elever anstränger sig för att få bra betyg men också om att elevers motivation avtar efter enstaka dåliga prestationer.

”Det har blivit en mer... alltså, det är mer fokus på betyg överlag... som kan förta kanske inspirationen till att jobba i skolan, skulle jag vilja säga. Samtidigt vet jag inte vad alternativet är, men det blir ju mycket att dom vill veta hela tiden vad dom ska få för betyg. Även i sexan är dom så här superstressade. Och just att vilken förmåga har du där? Dom tolkar. Och vi vill inte ge summativ bedömning på varje steg, så dom bryr sig inte om dom formativa. [...] Det är mycket fokus på betyg. Och var dom ligger just nu, dom vill verkligen veta.” (Lärare i svenska, årskurs 9)

”Det jag ser är den här stressen att du ska, om vi nu säger att man har en elev då som siktar på ett C, och sen har du en, några kriterier eller delkrav då som då ligger på E, att den då känner att, ja, dom här ligger mig till last, och därför så kan jag inte nå högre än ett D till exempel, det är ju en sak. En annan risk som, om vi säger såhär, en sak som jag tycker är sämre med det här systemet än det förra är också att det finns en risk att det blir större fokusering på betyg och mindre på kunskaper. Det vill säga att, du strävar inte att öka dina kunskaper i kemi utan du strävar efter att liksom fylla upp, att få A på alla dom här kriterierna. Det är inte själva kunskapstörsten, utan det är just det här; vad ska jag göra för att få ett A? Vilket då, ja, och har man då fått ett A, och det är själva betyget då som motiverar en, så finns det ju då risk att, för vissa elever då att, då slutar man, för då har man liksom nått sitt mål, då finns det ingen drivkraft kvar att söka vidare kunskap. Och det är väl någonting som finns hos vissa elever då. Ja, när det gäller just stress och motivation så skulle jag nog vilja säga att det här betygssystemet är sämre än det förra. Däremot inte som helhet, det tycker jag inte.” (Lärare i kemi, årskurs 9)

”...det är vårt uppdrag att försöka handskas så att det går. Men jag undrar om det inte ändå är för mycket grejer, om man sammantar alla ämnen dom har, eleverna. Vi ser ju att det är färre som klarar sig. Och det kanske är för mycket... press, så att man hamnar, alltså... i det här motivations, att eleven känner att... äh, jag ger upp. Det, alltså... jag är bra på det här, men det gills ändå inte där. Så jag... jag klarar mig inte, jag pallar inte, liksom. Och jag har sett ganska många elever som onödigtvis... har börjat lägga ner verktygen i vissa avseenden. Fast dom är jätteduktiga elever. Och det oroar mig, alltså. För dom är fena på att sätta press på sig själv, många av dom.” (Lärare i musik, gymnasieskolan)

Elever jobbar hårdare när de vet att de ska få betyg

För att undersöka elevers syn på betygens betydelse för deras inställning till skolarbetet ställdes det två frågor, dels om de jobbar hårdare när de vet att de ska få betyg, dels om de tycker att hårt arbete resulterar i bättre betyg. Hela 88 procent av eleverna i grundskolan, respektive 84 procent i gymnasieskolan (ingen skillnad mellan programmen) svarar att det stämmer ganska eller mycket bra att de jobbar hårdare när de vet att de ska få betyg. Några elever svarar så här:

¹²¹ Skolverket. (2016a). *Betygssystem i internationell belysning*. Kunskapsöversikt. Under arbete.

”Min kompis hade typ E på allt i sjuan men blev mer motiverad och började jobba. I åttan fick han C på allt, nu presterade han bra på NP i nian och fick ännu bättre betyg.” (Elev årskurs 9)

”Om man inte blir bedömd så hade jag inte pluggat som jag gör. Betygen behövs och det behövs så man kommer in på gymnasieskolan osv. Så att man får gå en viss utbildning. Så det är klart man ska ha betyg och det är bra med fler steg så att det går. MVG är väl typ BA men om jag har ett B och G (eleven bredvid) ett A då hade det kanske varit att vi kom in i samma [utbildning] om vi hade haft det förra [systemet]. Nu blir det ändå skillnad så att hon kommer in men inte jag.” (Elev årskurs 9)

På påståendet att ”ju hårdare jag jobbar desto bättre betyg får jag” instämmer 87 procent av grundskoleleverna och 86 procent av gymnasieeleverna (ingen skillnad mellan programmen) ganska bra eller mycket bra.

”Det är ju betygssystemet.... Om jag får ett E i ett ämne. Man har ju olika betyg i olika ämnen. Det känns inte som att betygen gör en mer... I all fall inte i sexan och åttan gjorde det inte mig mer motiverad. Jag har jobbat för att få högre betyg men inte för att lära mig saker. Lära mig saker, vad är det för något.” (Elev årskurs 9)

”Man går till skolan för att göra saker och bli bedömd, inte för att lära sig saker. För att visa upp sig.” (Elev årskurs 9)

Dessa citat stödjer lärares bild av att elever jobbar hårdare när de får betyg. Vår empiri ger inte möjlighet till att beskriva hur låg- respektive högpresterande elevers motivation påverkas av betyg men i en kunskapsöversikt med internationella jämförelser¹²² finner vi belägg för att summativa bedömningar har en generell differentierande effekt; lågpresterande elever får en negativ utveckling i sitt lärande och sämre prestationer med summativa bedömningar jämfört med högpresterande elever.

¹²²Skolverket (2016a). *Betygssystem i internationell belysning* (s. 40). Kunskapsöversikt.(Preliminär titel)

Elevers stress i skolan har ökat

Under många år har skolelever fått svara på frågan om hur stressade de känner sig i skolan. Över tid har denna stress i skolan ökat hos eleverna, både i grundskolan och på gymnasieskolan.

Tabell 11 ”Vad tycker du om följande? Hur ofta...”

Andel elever i procent som svarat alltid eller oftast.

Elever i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... känner du dig stressad i skolan?	37	-1	10*	9*
Gymnasieelever	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... känner du dig stressad i skolan?	44	2	6*	8*

* Visar signifikanta förändringar över tid.

I årskurs 7-9 svarar drygt var tredje elev att de ofta eller alltid är stressade i skolan. På gymnasieskolan har andelen elever som ofta eller alltid känner sig stressade ökat till 44 procent. Tabell 11 visar att andelen elever som upplever stress inte ökade mellan 2009 och 2012 men att det mellan 2012 och 2015 har skett en signifikant ökning.

Flickor svarar i högre grad än pojkar att de ofta eller alltid är stressade. I grund- och gymnasieskolan är andelen stressade flickor dubbelt så stor jämfört med andelen pojkar. I grundskolan är det 51 procent flickor och 23 procent pojkar, i gymnasieskolan är det 59 procent flickor och 29 procent pojkar.

Betyddigt fler elever på högskoleförberedande program, föga förvånande, känner sig stressade jämfört med elever på yrkesprogrammen (51 respektive 31 procent). Detta kan med stor sannolikhet bero på att många av dessa elever behöver bra betyg för vidare studier.

Läxor och hemuppgifter är det som stressar elever mest

Elever svarade även på en fråga om hur ofta de känner sig stressade på grund av olika skolrelaterade faktorer, fritidsaktiviteter, samt krav och förväntningar från sig själva och omgivningen. I Tabell 12 redovisas endast resultaten för de skolrelaterade faktorerna.

Tabell 12 ”Hur ofta känner du dig stressad på grund av...”

Andel elever som svarat varje dag eller minst en gång i veckan.

Elever i årskurs 7-9	Andel (procent)		Trend (procentenheter)		
	2015		2009 - 2012	2012 - 2015	2009 - 2015
	Pojkar	Flickor			
... läxor/hemuppgifter?	46	65	-4	12*	8*
... prov?	30	57	-1	9*	8*
... betyg?	29	44	4	5	9*
Gymnasieelever	Andel (procent)		Trend (procentenheter)		
	2015		2009 - 2012	2012 - 2015	2009 - 2015
	Pojkar	Flickor			
... läxor/hemuppgifter?	47	72	0	6*	6*
... prov?	33	52	5*	1	6*
... betyg?	29	53	9*	4	13*

* Visar signifikanta förändringar över tid.

Som framgår av Tabell 12 uppger eleverna att det är läxor och hemuppgifter som oftast orsakar stress, följt av prov och betyg. Analys över tid visar att stress över såväl läxor som prov och betyg har ökat mellan 2009 och 2015, men att det är stress över betygen som har ökat mest. Flickor är oftare än pojkar stressade och det gäller för såväl grundskolan som gymnasieskolan.

I gymnasieskolan skiljer sig elever på olika program åt när det gäller upplevelsen av stress. Av eleverna på högskoleförberedande program svarar 68 procent, jämfört med 43 procent på yrkesprogrammen, att de känner sig stressade minst en gång i veckan eller varje dag.

Vi har även tittat på andra orsaker till stress, nämligen egna krav och förväntningar när det gäller skolarbetet/skolprestationer, krav och förväntningar från föräldrar när det gäller skolarbetet/skolprestationer och fritidsaktiviteter/fritidsintressen. Ingen av dessa aspekter har förändrats över tid mellan 2009-2012-2015. Flickor svarar i högre utsträckning än pojkar att de blir stressade av de kraven de ställer på sig själva (45 respektive 26 procent på grundskolan, 60 respektive 29 procent på gymnasieskolan) samt att fritidsaktivitet/fritidsintressen orsakar dem stress (17 procent respektive 13 procent på grundskolan, samt 23 procent respektive 15 procent på gymnasieskolan). Den enda siffran som ligger nära skolrelaterade stressorsaker är de inre krav flickor ställer på sig själva. Resultaten här visar att skolrelaterade orsaker har bidragit till elevers stress. Detta är inte förvånande och bekräftar andra studiers resultat.¹²³

¹²³ SCB. (2013) *Undersökningar av barns levnadsförhållanden*. <http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Artiklar/Barn-stressade-av-laxor-och-prov/>

Elever upplever ökade krav i skolan

I *Attityder till skolan* har eleverna fått besvara en fråga som återkommit över åren om hur de upplever de krav som ställs på dem i skolan.

Tabell 13 "Är kraven som ställs på dig i skolan..."

Andel elever i procent.

Elever i årskurs 7-9	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... för höga?	27	5*	11*	16*
... lagom?	71	-5*	-7*	-12*
... för låga?	2	1	-3*	-2
Gymnasieelever	Andel (procent)	Trend (procentenheter)		
	2015	2009 -2012	2012 - 2015	2009 - 2015
... för höga?	29	8*	10*	18*
... lagom?	66	-8*	-9*	-17*
... för låga?	5	-1	0	-1

* Visar signifikanta förändringar över tid.

Tabell 13 visar att majoriteten av skoleleverna i grund- och gymnasieskolan upplever att kraven i skolan ligger på en lagom nivå, 71 procent i grundskolan och 66 procent i gymnasieskolan. Både i grund- och i gymnasieskolan skiljer sig pojkars och flickors svar åt. Jämfört med flickor upplever pojkar i högre grad att kraven är lagom ställda (77 respektive 63 procent i grundskolan, samt 73 respektive 59 procent i gymnasieskolan). Även om en stor andel elever upplever kraven som rimliga, har andelen sjunkit sedan 2009. Nära var tredje elev i grund- och gymnasieskolan, 27 respektive 29 procent, upplever att kraven som ställs på dem i skolan är för höga. Detta är en kraftig ökning sedan 2009. Få elever i skolan tycker att kraven som ställs på dem är för låga.

Elever på gymnasieskolans högskoleförberedande program skiljer ut sig från övriga elever gällande hur de uppfattar kraven i skolan. 34 procent av dem svarar att kraven är för höga (61 procent svarar lagom) jämfört med 18 procent av eleverna på yrkesförberedande program (76 procent svarar lagom). Detta ligger i linje med övriga resultat som visar att elever på yrkesprogram i mindre utsträckning känner sig stressade generellt i skolan och också mindre stressade över läxor, prov och betyg.

En klar majoritet av eleverna i både grund- och gymnasieskolan menar att de jobbar hårdare om de får betyg. Resultaten visar även att betyg kan skapa stress, i synnerhet hos flickor och hos elever på högskoleförberedande programmen. En jämförelse över åren 2009-2015 visar också att andelen elever som anger att de ofta eller alltid känner sig stressade i skolan har ökat över tid och att det skett en kraftig ökning av andelen elever som tycker att det ställs för stora krav på dem i skolan. Dessa resultat visar att prestationer har sitt pris.

Kunskapskrav och betygsskalan i internationellt perspektiv

Även om detta uppdrag från regeringen inte uttryckligen omfattade önskemål om en internationell utblick, har vi valt att sätta in det svenska betygssystemet i ett bredare perspektiv.

I detta kapitel sammanfattas vissa resultat från rapporten *Betygssystem i internationell belysning*.¹²⁴ Rapporten är skriven av Christian Lundahl, Magnus Hultén och Sverre Tveit på uppdrag av Skolverket inom ramen för Uppdrag om utvärdering av betyg från årskurs 6, U2015/03990/S.

I rapporten beskrivs hur betygssystem ser ut i olika länder och betygens funktion i lärandet diskuteras utifrån aktuell forskning. Betydelsen av kontext är avgörande både vad gäller hur betygssystem faktiskt utformas i olika länder men också för vilka resultat forskningen kommer fram till. Forskarnas underlag gör det möjligt att dra vissa slutsatser om vad som kan fungera eller definitivt inte fungera i Sverige, men också att bidra med vidgade vyer som gör att nya möjligheter kan öppna sig.

I uppdraget till forskarna formulerades bland annat följande frågor:

1. Vad är betyg och betygens funktion i andra jämförbara länder (ex. de nordiska länderna samt ett urval av övriga PISA-länder)?
2. Existerar kunskapskrav motsvarande de svenska i dessa jämförbara länder?
3. Hur sätts betyg i andra länder?
4. Vilken typ av betyg får eleverna?
5. Vad säger internationell och nationell forskning om betygens betydelse för elevers kunskapsutveckling (inkl. typ av betyg, startålder etcetera)?

Betygen är ett uttryck för kulturella skillnader

Vad är det som bedöms när betygssystem i olika länder jämförs? Är betyg ens samma sak, så kallade funktionella ekvivalenter, när de studeras ur ett internationellt jämförande perspektiv? I artikeln *Lessons from around the World: How Policies, Politics and Cultures Constrain and Afford Assessment Practices* (2005)¹²⁵ diskuterar Paul Black och Dylan Wiliam hur det kommer sig att det är så stora skillnader mellan bedömning och betygssättning i England, Frankrike, Tyskland och USA. De menar, givet alla andra sätt på vilka organiseringen av ett utbildningssystem kan variera på, att det heller inte är konstigt att det finns stora skillnader i synen på bedömning och hur man praktiskt ordnar den. Några saker som tycks avgörande är: typen av läroplan, ämnenas organisering, valfrihet, övergångar mellan skolformer, urval, synen på rättvisa, policy kring läromedel etcetera. Det Black och Wiliam lyfter fram som centrala variabler för hur olika länder skiljer sig åt är när i åldrarna bedömningar görs, vem som gör dem (internt – externt), i hur många skalsteg betygen ges, om betyg är relaterade till externa tester,

¹²⁴ Skolverket (2016). *Betygssystem i internationell belysning*. (preliminär titel). Kommande rapport.

¹²⁵ Black, P. & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal*, 16(2), pp.249–261.

kvalificeringssystem (det vill säga övergångarna till högre utbildningar). Varje land har en kombination av många olika typer av bedömningar för mer eller mindre tydliga syften. Traditioner och skilda uppfattningar kring skolan påverkar hur länder utformar sina bedömningssystem.

Det är alltså olika faktorer som bidrar till att länders bedömningssystem varierar. I en studie av skillnaderna i bedömning mellan England, Sverige och Tyskland fokuserar Florian Waldow¹²⁶ särskilt på betydelsen av hur man ser på rättvisa procedurer för urval, *procedural justice*. Waldow pekar på att den viktigaste funktionen som betyg historiskt sett fyllt är att beteckna en merit. Meriter är alltid jämförbara. Poängen med meriter är att någon har bättre och andra sämre. På basis av meriter går det således att göra ett rättvist urval – förutsatt att de som bestämmer vad som är en merit har legitimitet. Det finns i varje meritokrati ”gatekeepers”, grindvakter, men vad en gatekeeper tycker är meriter, och rättvisa sätt att bedöma dem, kan variera väldigt. Grindvaktens hela legitimitet bygger på att andra ansluter sig till dess uppfattning om rättvis bedömning. Waldow pekar på att det är den proceduriella rättvisan som är viktigast för elever, och att just deras uppfattning därför är väldigt viktig för systemets legitimitet. Waldow visar att medan Tyskland och Sverige bygger sina examinationers legitimitet (av gymnasiestudenter) på en idé om professionalism och att läraren känner sina elever, anses ett sådant system i England skapa orättvisa. Där anses snarare en bedömning vara rättvis när endast det man presterar vid examinationen spelar roll. Där är det självklart att examinatoren är helt extern.

Att det uppstår olika sätt att se på vad som är en rättvis examination har att göra med utbildningsväsendets struktur och dess behov av legitimitet avseende just examinationerna. I England finns en diskussion om respektive extern examinations svårighetsgrad (är de till exempel lika svåra), i Tyskland diskuteras om det är lika svårt att få en examen i respektive *Länder*, i Sverige handlar diskussionen om likvärdig bedömning mellan enskilda skolor.

Betyg används på ett annat sätt i Sverige än i flera andra länder

En annan utmaning som forskarna lyfter fram är frågan om vad som är *funktionella ekvivalenter* till de svenska betygen. Det skiljer sig åt framför allt i hur de används mot andra länder. Betyg har större betydelse för inträdet till högre utbildning i Sverige än i flertalet studerade länder där också examensprov spelar stor roll. De svenska betygen används dessutom i utvärdering av skolor och som information inför det fria skolvalet.

Vidare framgår att det som anges som betyg företrädesvis i EURYDICE för vissa länder egentligen inte är mer än våra skriftliga omdömen. Betyg med bokstäver och siffror ges vanligen inte i klass 1 och 2. Ges de tidigt är det i få centrala ämnen, som modersmål. Däremot är det vanligt att eleverna från år 3-4 får betyg i siffror eller bokstäver. Det är dock inte något av de länder som studerats som nyligen infört detta av pedagogiska skäl eller med ett målstyrningsmotiv, utan snarare är det så att

¹²⁶ Florian Waldow (2014). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal *Comparative Education Review*. May 2014

man inte tagit bort det under historiens gång. Det är också viktigt att komma ihåg att betyg i många länder, även i lägre åldrar, är kopplat till en tradition av att gå om en klass om man når låga resultat (grade retention) och att betygen har betydelse för övergångar mellan det som i Sverige motsvarar övergången från 6an till 7an. Det vanligaste i Europa är vad som kallas en tidig differentiering, medan den modell de nordiska länderna har med sen differentiering, det vill säga en sammanhållen grundskola, är mer ovanligt. I de nordiska länderna sätts betyg sent (I Finland är det upp till kommunerna när de börjar) därför att betyg inte behövs för urval förrän sent.

Forskarna menar att vi bör vara försiktiga med att låna ett annat lands system. Däremot är det fullt möjligt att lära sig av dem och inspireras från dem.

I forskarnas genomgång finns vissa tydliga internationella trender och tendenser, men också en hel del kulturella artefakter. Avslutningsvis diskuteras vissa strukturella och kulturella likheter och skillnader utifrån kunskapssyn och betyg, betygen som motivation, betyg och differentiering, betyg och kunskapskrav samt gradbeteckningar.

Svenska betyg är mera "high-stakes" jämfört med i många länder

Svenska betyg är, enligt forskarna, mer "high-stakes" för både elever och skolor än vad betyg är i många andra länder, till exempel England och många amerikanska delstater, som i större utsträckning baserar sina urval till högre utbildning endast, eller i mycket stor utsträckning, på externa bedömningar. Åt andra sidan är just det svenska högskoleprovet en faktor som gör att Sverige är mer jämförbart med flera av de anglosaxiska länderna än våra skandinaviska grannländer. Att hälften av rekryteringen till högre utbildning görs genom högskoleprovet kan, grovt förenklat sägas, halvera "stakes"/risken kopplade till de betyg lärare sätter, jämfört med till exempel Norge. Att högskoleproven representerar en "extra chans", förutsatt att man uppnått grundläggande behörighet, kan vara det som gör frånvaron av en rätt till att överklaga betygen mer legitimt i Sverige än det är i Norge, där elevers juridiska rättigheter till att överklaga betygen lärare sätter existerar och används i stor utsträckning.

Olika bedömningstraditioner

Externa bedömningstraditionen

Det finns till exempel en tydlig examinations- och testtradition i Kanada, England, Kina, Skottland, Sydkorea, USA och även i viss mån i Holland där externa prov och tester har en mer avgörande betydelse för urval och utvärdering.

Censorstraditionen

En annan starkt tradition är censorstraditionen som finns i Danmark, Finland, Norge, Island och i Tyskland. Censorer är kunniga personer som överprövar lärarnas bedömning, till exempel genom studentexamensprov. Inom censorstraditionen är det av stor betydelse om censorer tillhör lärarprofessionen (så som i Norge), vilket kan ses som en markör för en självständig profession, eller om censorsordningen är hierarkisk organiserad på ett sätt där en annan profession

(högre utbildning, lärarutbildning) kontrollerar lärarprofessionen (så som i Tyskland). Både vad gäller den externa bedömningstraditionen och censorstraditionen finns det skillnader länderna emellan hur mycket, om alls, man låter lärares egna bedömningar spela roll för avgångsbetygen/motsvarande.

Modereringstraditionen (Australien)

I Australien har man en lång tradition för ”moderering” särskilt inom, men också mellan skolor. Speciellt i Queensland har man en lång tradition för att betygsunderlaget i gymnasieskolan granskas av verksamma ansedda lärare som bedöms att vara särskilt kompetenta inom sina respektive ämnen (medlemmar av ’review panels’). Med denna organisering finns det en större potential för att kontrollen upplevs som legitim hos lärarprofessionen, eftersom den utförs av de egna. Traditionen liknar således exempelvis den norska och danska censorstraditionen. Skillnaden är dock att det som används inte är nationellt framställda examinationer, utan ”portfolios” med stora lokala variationer. Dessa framställs förvisso utifrån givna riktlinjer för innehåll, bedömningsformer osv., och kvalitetssäkras genom att två bedömare ska komma överens om vilken nivå elevernas arbete har.

Betygstraditionen

Det finns också en så kallad betygstradition, där forskarna placerar Sverige och Alberta i sitt material. Betygen är överordnade andra mått både inför urval och utvärdering. Till skillnad från andra länder där det finns nationella prov ligger ”makten” hos lärare att vikta betydelsen av provresultaten i sin betygssättning. Det vanligaste är att den här typen av prov är examensprov som resulterar i ett eget betyg som står jämte eller ersätter lärarens betyg vid antagning till en högre skolform. Det gör att de svenska betygen har större betydelse för elevernas fortsatta skolgång än i andra länder. I exempelvis Alberta tillmäter man lärares betyg lika stor vikt som examinationsresultat på elevernas ”transcripts”. Från 2015/16 ändras dock viktningen till 70/30 i favör till lärares betyg. Därtill är de målrelaterade betygen i Sverige och i Alberta tänkta att ingå i mål- och resultatstyrningen av skolan på ett sätt som inte är vanligt i de länder forskarna studerat. Det här bidrar till att det blir ett väldigt fokus på betygens likvärdighet i Sverige. Även om frågan om reliabilitet i lärares betygssättning förekommer i många länder.

De olika traditioner forskarna studerat bygger på vanor och tradition men också kunskapssyn och synen på meritokratisk rättvisa. Bedömningstraditionerna är också nära kopplade till skolsystemets organisatoriska struktur och dess principer för övergångar mellan olika stadier och skolformer. Oavsett bedömningstradition ses en utveckling mot ökad mål- och resultatstyrning i olika länder. För Europas del har nästan samtliga länder, det senaste decenniet, utvecklat system för extern granskning av elevers kunskapsresultat.

Sverige unikt i fråga om värdeord samt detaljerade kunskapskrav på fler betygssteg

Forskarna har också jämfört olika läroplanstraditioner, eller läroplansprinciper som avgör hur betygen utformas, där den så kallade *standards based curriculum* fått stort

genomslag världen över de senaste decennierna. Den typen av läroplan återfinns i samtliga länder utom i Tyskland, Danmark, Norge och Island där vi finner en mer traditionell målbaserad läroplan. Queensland har en egen variant av standardbaserad läroplan.

Typiskt för standardbaserade läroplaner, vilket skiljer dem från traditionella målbaserade läroplaner, är att de gärna definierar inte bara vilka kunskaper eleverna ska nå utan också vilken kvalitet (nivå) de ska ha. Men även inom dessa läroplaner kan man se att kvaliteten på kunskaperna antingen kan beskrivas i termer av vad eleverna ska kunna, vad läraren ska ta upp och ibland även hur, till att man också tydligt definierar progressionen i elevernas kunnande i termer av kunskapskrav.

Visserligen är det värdeorden som är unika för Sverige men samtidigt är det vanligare att inte alla kunskapskrav är utskrivna än att de är det. Finland har beskrivningar för ett. I forskarnas material kan vi se att Sverige och Finland har gått långt i ett sådant föreskrivande och då Sverige längre än Finland, på så sätt att Sverige har kunskapskrav för flera betygssteg, medan Finland bara har det för ett betygssteg. Till strukturen liknar de finska betygskriterierna de svenska kunskapskraven, men innehåller inga värdeord. Hur övriga betyg sätts, det vill säga där det inte finns nationella kriterier, avgör lärarna själva. Noterbart är dock att också Queensland senior secondary har tydliga kunskapskrav för samtliga nivåer: A, B, C, D och E.

Vidare har Norge beskrivningar på två olika nivåer, medan Island och Danmark har väldigt allmänna beskrivningar men för alla nivåer. Det vanligaste är dock att kunskapskraven internationellt sett (där de finns då relativ betygssättning fortfarande också är ganska vanligt), är knutna till specifika kunskapstaxonomier, som Tyskland är ett tydligt exempel på, det vill säga som det brukade vara i Sverige.

En avsevärd skillnad är att i Sverige beskrivs vad eleven ska kunna för varje betyg genom abstrakta beskrivningar av kunskapens kvalitet. I Finland, och många andra länder, förefaller det att kvantiteterna är mer konkret beskrivna, det vill säga det beskrivs mer exakt vad eleven ska visa upp och i vilket sammanhang. En annan viktig aspekt är att många läroplaner har tydliga bedömningsanvisningar för respektive ämne i läroplanerna, exempelvis i Island och Finland. Det kan också öka tydligheten.

Kort sagt, där Sverige verkligen är unikt är avseende värdeorden, men många av de länder som har beskrivningar på varje nivå har antingen väldigt allmänna beskrivningar (som knappast kan anses särskilt styrande) eller beskrivningar för olika kunnande (vilket rimligen är lättare att särskilja med ord än olika grader av samma kunnande).

Betygen och läroplanerna

Det framgår av forskarnas material hur internationella trender, inte minst förespråkade av EU och OECD, likriktar ländernas läroplaner. Mest uppenbart är införandet av kompetensbegreppet i form av 6-10 nyckelkompetenser som ska genomsyra såväl enskilda ämnen och bedömningen av dem, som ämnesövergripande teman. Medan ämnen vilar på tydliga ämnestraditioner för att urskilja både vad som är viktigt och hur man kan gradera det, är nyckelkompetenser

svårare att precisera och gradera. De olika länderna hanterar detta på olika sätt i sina läroplaner och bedömningsdirektiv. Det är svårt att lyfta fram en modell som skulle vara bättre än en annan, men uppenbart blir det en utmaning för lärare att vikta exempelvis språkliga färdigheter mot IT-kunnande eller entreprenörskap i de fall de blandas i kunskapskraven/motsvarande.

En annan iakttagelse som forskarna gör är att betygssystem som bygger på kunskapstaxonomier är vanligast inom kriterierelaterade betygssystem. Den modell med värdeord som Sverige tillämpar förekommer inte alls i materialet. Kunskapstaxonomierna är dock inte så tydligt knutna till specifika betyg som fallet var i det tidigare svenska betygssystemet (G, VG, MVG), även om färdigheter ses som mer grundläggande än förmågor (Norge utgör ett tydligt exempel). Även om flera andra länder preciserar en slags standard för vad barnen ska lära sig hittar forskarna inga exempel på länder, förutom Queensland senior secondary, som gör som Sverige och anger standards (kunskapskrav) på tre betygsnivåer. Den typen av sammanräkning av betygen som vi har i Sverige, den så kallade tröskelregeln, där det exempelvis ett E på något delkunskapskrav gör det omöjligt för eleverna att nå ett högre betyg än D oavsett betygen på de andra delkunskapskraven förekommer inte i materialet. Samtidigt finns det exempel på andra länder som brottas med hur olika delbedömningar ska vägas samman (till exempel Nederländerna). Beroende på vilka kunskapsområden som ges stor vikt i ett slutomdöme, så kan helt olika elevgrupper gynnas.¹²⁷

En viktig fråga är var och hur läroplaner skriver fram en tänkt progression i elevernas kunnande och hur den progressionen definieras. Här pågår ett intressant försök i Alberta genom att koppla skolans uppföljningssystem tydligt till årsvisa mål. Fokus i bedömningen ligger där inte främst om eleverna uppnår målen utan hur progressionen ser ut. Det framgår av olika studier att lärare sällan planerar sin undervisning utifrån en tänkt progression i lärandet, men läroplaner som tydligt skriver fram det, gäller även exempelvis i Shanghai, kan bli en tydlig riktningsgivare för lärares formativa bedömningsarbete.

"Minimikrav"läroplaner

En pågående reform som forskarna beskriver är arbetet med de nya läroplanerna och tillhörande kunskapskrav och provinstrument i England. England har tagit ett radikalt beslut att avskaffa tidigare nivåbeskrivningar i sina läroplaner som genom generationer har bidragit till en inte avsedd kategorisering och jämförelse av elevers prestationer. Även om reformarbetet är pågående, kan vi konstatera att reformen har mycket stora implikationer, eftersom det ansetts helt nödvändigt att introducera en ny betygsskala för att såväl utbildningsinstitutioner och arbetsgivare ska ha möjlighet till att skilja mellan elever som utbildats inom den nya och den gamla utbildningen. Detta visar vilken stor symbolisk kraft som kan finnas i en betygsskala. Ställt på sin spets verkar historien som utspelar i England visa hur svaga PISA resultat kan resultera i att ansvariga politiker introducerar reformer där

¹²⁷ Van Rijn, P. W., Béguin, A. A., & Verstralen, H. H. F. M. (2012). Educational measurement issues and implications of high stakes decision making in final examinations in secondary education in the Netherlands. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 117-136.

en förändring av betygsskalan representerar det viktigaste symboliska uttrycket för en 'ny tid' med tydliga krav till eleverna som i sin tur förväntas skapa högre prestationer på internationella kunskapsmätningar.

Reformen i England bygger på en förståelse för att tidigare institutionaliserade betygspraktiker hade som konsekvens att både samhället och eleverna själva fick ett överdrivet och osunt fokus på jämförelser av prestationer. Lösningen blev att ange minimikrav för lärandet i de tidiga årskurserna. Sådana minimikrav fungerar dock på två nivåer. Det finns ett politiskt krav om hur stor andel av eleverna det är som ska uppfylla minimikraven (65 % i 2014/2015).¹²⁸ Det verkar även som att antalet elever som når vad som kallas 'floor standards' ska öka de nästa åren.

Betyg motiveras sällan utifrån en formativ funktion

Det är inte särskilt vanligt, enligt forskningsöversikten, vare sig i forskning eller i länders policydokument att betygen motiveras utifrån att de ska fungera formativt. Ett undantag är Danmark där det finns ett system för att betygen måste kompletteras med ett skriftligt omdöme om betyget är under godkändgränsen eller om eleven sänkt sig två betygssteg.

Överlag tycks mål och ett konkretiserat innehåll fungera bättre för att informera eleverna om vilka kvaliteter de behöver nå, än vad själva progressionsuttrycken gör. Dessa är i många länder abstrakta. Och när de är konkreta, som i Tyskland, är frågan om progressionsuttrycken inte är väl konkreta: *Reproduzieren* ['återge'], *Zusammenhänge herstellen* ['dra slutledningar'], *Verallgemeinern und Reflektieren* ['generalisera och reflektera']. Var hamnar exempelvis "analys" i dessa progressionsuttryck?

I det pågående reformarbetet i England har man betonat att det är viktigt att tydligt skriva fram kopplingen mellan innehåll och bedömning, både ur ett formativt syfte och i summativa bedömningar. Även om man kan säga att en sådan koppling finns i till exempel Sveriges och Finlands läroplan frågar sig forskarna om det är tillräckligt konkret.

Kvalitativa uttryck bättre än siffer- och bokstavsbedyg

Mängden skalsteg diskuteras sällan i forskningen visar forskningsöversikten och inte heller i de policydokument forskarna utgått ifrån. Den vanligaste betygsskalan förefaller vara en 4- 6 gradig skala med kvalitativa uttryck av slaget otillfredsställande – utmärkt. OECD har pekat på att länder med en sådan skala sätter betyg som stämmer bättre överens med PISA-resultat än då det finns siffer- eller bokstavsbedyg. Hypotesen är att en sådan kvalitativ skala är mer intuitiv och stämmer bättre med hur människor värderar kvalitet i andra sammanhang än vad siffror eller andra symboler gör. Vad gäller gymnasieskolan är det dock vanligt att man tillämpar ett poängsystem kopplat till antal genomgångna kurser och de av relevans betyg man fått på dem och då är det inte de enskilda betygen som synliggörs.

¹²⁸ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Assessment_in_Primary_Education

Forskarna har inte tittat så mycket på betydelsen av externa prov, men det är tydligt att de i inga andra länder påverkar lärarens betygssättning. Det vanligaste är att proven antingen är helt avgörande för inträde, eller redovisas som ett delbetyg i slutbetyget, och följer då ofta gängse betygsskala.

Det finns också flera exempel på betygssteg som bygger på graderbara adverb och adjektiv vilka är relativa, t.ex. Sverige och Queensland. I en mening kan detta vara intuitivt, men den här typen av värdeord kanske ändå är mer diffusa än de upparbetade klassificeringarna tillfredställande mycket god, utmärkt, etcetera. Särskilt ofördelaktigt är enligt forskarna ett betygssystem med både relativa värdeord för delkrav och siffer- eller bokstavsbedömning då den holistiska aspekten av vad de uppsummerade delkraven står för går förlorad, jämfört med om A till exempel hette Utmärkt.

Fler betygssteg under godkändgränsen är inte ovanligt

En viktig aspekt kring antal skalsteg som berörs i en av OECDs rapporter rör andelen elever som inte når godkänt betyg. OECD ger inga råd om var denna gräns ska ligga men konstaterar att om gränsen enbart innehåller ett steg, såsom i Sverige, och det därtill är en hög andel elever som får underkända betyg bör det tas under övervägande att endera sänka gränsen eller utveckla fler underkända skalsteg. På så sätt gynnas arbetet med och situationen för de elever som ligger långt ifrån godkändgränsen. För dessa kan det annars lätt bli så att både lärare och elever ger upp då steget till det godkända betyget upplevs som ouppnåeligt. Enligt en OECD-rapport finns det en praktik i flera länder, som pekar på fördelar med att ha flera underkända betygssteg (OECD 2012).¹²⁹ Ett flertal länder i forskarnas material har åtminstone två steg för underkända betyg, samtidigt finns också några länder som inte har underkända betyg.

Detta är i högsta grad en aspekt som berör det svenska betygssystemet i sin nuvarande utformning där en hög andel av eleverna inte når godkända betyg och där det endast finns ett betygssteg för icke godkända prestationer.

¹²⁹ OECD (2012). Grade expectations: how marks and education policies shape students' ambitions. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Slutsatser och diskussion

Det finns både fördelar och nackdelar med de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan. Lärare beskriver ofta att de uppskattar den översiktliga ramen för läroplanen, kurs- och ämnesplanerna och tillhörande kunskapskraven. I grundskolan uppfattar många lärare att de nya kunskapskraven är tydligare än de tidigare betygskriterierna och i både grund- och gymnasieskolan tycker lärare att det är positivt med fler steg i den nya betygsskalan.

Trots det upplever både lärare och elever en del problem med kunskapskraven. Mönstret är likartat såväl på grund- som på gymnasieskolan. Mindre än hälften av lärarna i denna utvärdering uppfattar att kunskapskraven är tydliga och att kunskapskraven med värdeord/progressionsuttryck är en bättre beskrivning av de olika kunskapsnivåerna än tidigare betygskriterier.

Den del av kunskapskraven som uppfattas som otydlig är värdeorden/progressionsuttrycken som beskriver de kunskapsnivåer en elev ska visa sitt kunnande med. Intentionen från politiskt håll var att kunskapskraven skulle vara tydliga för att lärare lättare ska kunna kommunicera dem till elever och vårdnadshavare. Det används generella begrepp i ett begränsat antal i samtliga ämnen för att beskriva såväl kunskapsuttrycken, förmågorna/målen som de kvaliteter elever ska visa sitt kunnande på. Värdeord som ”i huvudsak”, ”ändamålsenligt” eller ”välutvecklade” är kvaliteter som måste definieras i relation till såväl kunskapsuttryck och förmåga som till innehåll. Ju mer generella uttryck man använder för att beskriva de kunskapskvaliteter som en elev ska visa sin förmåga på, desto mindre är de knutna till de olika ämnena, desto mer abstrakta blir de, och desto svårare blir de att tolka. Det är möjligt att lärare med tiden utvecklar sina egna referensramar och lättare kan använda dessa begrepp men frågan är hur man kan uppnå likvärdig tolkning av de olika begreppen i hela landet. Det skulle kunna tolkas som att det troligen är kunnandet tillsammans med värdeorden/progressionsuttrycken som lärare finner besvärliga, men detta kan behöva undersökas vidare.

Värdeorden i kombination med kunskapsuttrycken och förmågorna/målen har dessutom en tradition i vissa ämnen, medan i andra har man använt dem i mycket mindre utsträckning beroende på ämnenas skilda karaktär. Är de inte knutna till ett ämnets kärna, blir det ännu svårare att använda dem. Den här utvärderingen visar till exempel att kemilärare i mycket mindre grad än andra lärare tycker att kunskapskraven är tydliga och att kunskapskraven (med värdeord/progressionsuttryck) är en bättre beskrivning av olika kunskapsnivåer än tidigare betygskriterier.

De kunskapsnivåer som värdeorden/ progressionsuttrycken beskriver är som sagt relativa och de inbjuder till individuella tolkningar, något som lärare och elever upplever som svårt och ibland bekymmersamt. Läroplanens kunskapssyn ger lärare friutrymme, och det finns en inneboende motsägelse i att lärare enligt rådande kunskapssyn ska ha stort friutrymme, men samtidigt efterfrågar mer tydlighet, styrning och stöd.

Det finns lärare som upplever det som problematiskt att kunskapskraven är konstruerade så att de bland annat hänvisar till det centrala innehållet. Omfattningen och detaljnivån av det centrala innehållet i de olika ämnenas kunskapskrav skiljer sig åt. Det kan bli oklart för lärare i vilken utsträckning de ska ta hänsyn till det centrala innehållet vid bedömning, men de upplever även att det försvårar deras arbete att det är oklart i vilken ordning de skulle behöva behandla de olika innehållsområdena i undervisningen. Hur lärare handskas med dessa svårigheter är individuellt, och i slutänden kan det ge elever olika förutsättningar till att lyckas på nationella prov och vilka kunskaper de får med sig.

Oavsett svårigheter med att tolka värdeorden/progressionsuttrycken och att veta det centrala innehållets betydelse i bedömningen, uppger lärare att de kan använda kunskapskraven när de bedömer och betygsätter elevers prestationer. Trots det har andelen elever som upplever att deras lärare är tydliga med hur de klarar sig i de olika ämnena minskat mellan 2009 och 2015. Samtidigt upplever lärare att arbete med dokumentation och diskussion om betygssättning ökat i omfattning. Diskussioner om betygssättning är givetvis önskvärt. Men ökad dokumentation och diskussioner innebär att lärare måste lägga mer tid på dessa aktiviteter.

En annan svårighet med kunskapskravens utformning ligger i hur lärare i praktiken går till väga när de sätter betyg. Kunskapskraven talar om vad en elev behöver kunna för att få ett visst betyg i ett ämne. De är skrivna i löpande text. En sådan utformning skulle understryka att lärare ska göra en allsidig bedömning vid betygssättning och inte bocka av olika kunnanden. I begreppet kunskapskrav ligger att de anger nödvändiga villkor för att något ska gälla. I frågan om betyg innebär det att kunskapskraven gäller vid gränsen mellan två betyg. Kunskapskraven för E måste vara uppfyllda i sin helhet för att betyget ska bli E. Därmed skulle begreppet kunskapskrav gälla vid gränsen mellan till exempel F och E och frågan är om det är möjligt att ange en sådan precision, att lärare kan skilja den elev som ligger strax ovanför betygsgränsen från den som ligger strax under den. Detta bjuder in till avbockning av olika delar i kunskapskraven. Även om lärare ska, enligt läroplanen, göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i det ögonblicket betyget sätts och bedöma elevens kunskapsprofil, ligger summering och kvantifiering nära till hands för att få ett "sammanfattande" omdöme och även enskilda prestationer av olika slag kan få stor betydelse. Resultaten i denna utvärdering visar att både lärare och elever, men mest elever, beskriver att så är fallet.

Detta med avbockningar och enskilda prestationers avgörande betydelse för en elevs betyg, får konsekvenser i samband med den så kallade tröskelregeln. Tröskelregeln syftar på att med den nya betygsskalan ska hela kunskapskravet för betygen A, C respektive E vara uppfyllt för att läraren ska kunna ge eleven det betyget. Kunskapskravet uttrycker alltså en *tröskel* eller en miniminivå, snarare än att beskriva de *typiska* kunskaperna hos en elev med ett visst betyg. Utvärderingens resultat visar att många lärare möter elever med ojämna kunskapsprofiler vid tiden för betygssättning. Ojämna kunskapsprofiler är ett problem i kombination med tröskelregeln men också i samband med ett omfattande centralt innehåll i vissa ämnen, särskilt om en lärare inte har tid att testa dem upprepade gånger inför betygssättning. Detta kan aktualiseras exempelvis när det i ett ämne finns specifika

delar av det centrala innehållet inskrivna i kunskapskravet eller i korta kurser på gymnasieskolan.

En tröskel som elever skulle komma över för betyg G fanns redan i Lpo94. Men det fanns också en kompensatorisk regel som avsåg de högre betygsstegen. Detta innebar att om en elev uppfyllde några av kriterierna särskilt väl, kunde detta kompensera mindre väl uppfyllda delar. Det kan uppfattas som att denna kompensatoriska regel ingår i konstruktionen av B och D, i och med lydelsen att betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda, men för betyget D innebär regeln enbart att kunskapskraven för E och till övervägande del för C ska vara uppfyllda. Med andra ord, tillåter inte denna regel att en lärare beaktar om en elev även har kunskapskvaliteter som motsvarar B- eller A-nivån.

Ett annat exempel är att det inte finns bestämmelser om hantering av kunskapsprofiler som är mycket ojämna, med delar av kunskapskraven på både A och E nivåerna. Betygsstegen B och D grundar sig alltså på vad som står i kunskapskraven för betygen under och närmast över. Lärare och elever måste också förhålla sig till att samtliga delar av kunskapskraven ska vara uppfyllda för A, C och E och där finns inga kompensatoriska aspekter att tillgå. Att kunskapskraven för E, C och A ska vara uppfyllda i sin helhet tar föga hänsyn till att barns och ungdomars kognitiva och annan utveckling sällan sker linjärt. Dessutom finns det få barn, eller vuxna för den delen, som är lika bra på alla kunskapsuttryck och förmågor.

Även om en ribba också fanns förut för G, beskriver lärare att den nuvarande ribban är hårdare och mer orättvis än de gamla betygsstegen var. Förutom tröskelregeln kan en annan bidragande orsak till lärares upplevelse vara att olika förmågor nu ingår på alla betygsssteg.

Det är också så att i Sverige har betyg mycket större konsekvenser än i många andra länder i och med den urvalsfunktion de har. Detta gör tröskelregeln mer problematisk, särskilt då olika lärare hanterar denna regel på olika sätt. Med otydliga kunskapskrav och med tröskelregeln, som av många lärare upplevs som orättvis och hård, kan det bli så att vi får ett system där lärare gör olika tolkningar av kunskapskravens värdeord och av progressionsgränserna, vilket kan leda till mindre likvärdig och rättvis betygssättning.

När det gäller likvärdighet i betygssättningen har det sannolikt gått för kort tid för att kunna göra robusta analyser av officiell statistik. Ingenting i de analyser vi gjort tyder på att betygssättningen på kort sikt skulle ha blivit mer likvärdig mellan skolor utan snarare visar de på en försämring. Det skulle kunna bero på en tillfällig anpassningseffekt eller vara en bestående effekt på grund av att kunskapskravens formuleringar medger ett stort tolkningsutrymme.

Denna utvärdering visar att betyg i praktiken kan vara såväl motiverande som stressande. Med motiverande avses här att eleverna jobbar hårdare om de får betyg. En klar majoritet av eleverna i både grund- och gymnasieskolan avger detta svar. På så sätt kan man säga att den nya betygsskalan verkar ha nått sitt syfte. Motivation i relation till lärandemål och motivation i relation till prestationsmål är dock olika saker. Grant och Green visar att yttre incitament som betyg har olika effekt på olika

slags kunskaper.¹³⁰ De kan främja reproduktiva kunskaper men motverka mer komplexa kunskaper.

Resultaten visar att elevers betygsstress också har ökat sedan reformen, i synnerhet hos flickor och hos elever på högskoleförberedande program. En ökad stress hos elever kan ha sin förklaring i att större fokus läggs på bedömning och betygssättning idag i skolan, samtidigt som elever upplever att lärare har svårare att kommunicera kring betyg och kunskapsutveckling än innan reformen. Det var just betygens informationsfunktion som betonades mycket vid införandet av den nya betygsskalan, frågan är i vilken mån detta har förverkligats.

Ambitionen var tydliga kurs- och ämnesplaner, med hjälp av ett enhetligt språkbruk och ett centralt innehåll. Men frågan är om inte otydligheten som skapas av värdeorden/progressionsuttrycken utjämnar den tydlighet som skapats med det centrala innehållet. Medan många andra länder är mer precisa kring innehållet och ger lärare större autonomi över sina bedömningar, försöker det svenska systemet vara mer precist kring bedömningarna och ge mer autonomi kring innehållet. I det svenska systemet vill vi uppnå precisering i bedömningen med hjälp av värdeord/progressionsuttryck. Dessa är dock abstrakta beskrivningar av kunskapens kvalitet. I Finland, och många andra länder beskrivs det mer exakt vad eleven ska visa upp och i vilket sammanhang. Dessutom har många läroplaner tydliga bedömningsanvisningar för respektive ämne i läroplanerna vilket också kan öka tydligheten.

Ett led i reformerna var att styrdokumentet, däribland kunskapskraven skulle bli tydliga. Resultaten i denna studie visar inte att detta har uppnåtts, åtminstone inte än. Detsamma gäller den nya betygsskalan. Flera betygsssteg skulle syfta till mer rättvis och likvärdig betygssättning. Under den korta tidperiod som har gått, kan vi inte dra slutsatsen att så är fallet.

Skolans styrdokument, där ibland läroplanen, kurs- och ämnesplanerna och kunskapskraven är juridiska dokument. Samtidigt är det tänkt att de ska vara pedagogiska verktyg. Det är alltid svårt att utforma dokument som ska tjäna flera syften samtidigt. Från politiskt håll kan man ha haft för stora förhoppningar att en text i sig, som läroplan och kurs- och ämnesplaner är, kan åstadkomma förändring eller kan vara lösning på problem.

Det pedagogiska verktyget att åstadkomma förändring, att förbättra elevers kunskapsresultat måste komma från lärare själva, och där har såväl huvudmännen, rektorer som lärarutbildningen och staten ett stort ansvar. Tydliga styrdokument och en funktionell betygsskala är bara två aspekter av många som behövs för att elevers kunskaper ska förbättras. Framför allt behövs det god undervisning som tillgodoser varje enskild elevs behov och förutsättningar.

¹³⁰ Grant, D., & Green, W. B. (2013). Grades as incentives. *Empirical Economics*, 44(3), 1563–1592.

Förslag till åtgärder

Utgångspunkter för åtgärdsförslagen

I detta avsnitt redogör Skolverket för möjliga förslag på åtgärder på kortare och längre sikt med utgångspunkt i de problem utvärderingen visat på. För samtliga förslag till åtgärder gäller att de bör prövas utifrån intentionerna med reformerna och skolans kapacitet att ta till sig förändrade regelverk och ytterligare informationsinsatser utifrån att det gått knappt fem år sedan betygsskalan och kunskapskraven infördes.

Flertalet av de åtgärder som föreslås här ligger inom ramen för nuvarande system. Det tar tid innan olika delar av skolreformerna sätter sig, och det är svårt att avgöra i vilken mån de problem som utvärderingen identifierar kring tydlighet och likvärdighet kommer att minska med tiden. Det krävs därför en samlad bedömning kring vilka problem som kan lösas med ytterligare implementeringsinsatser, vad som kräver justeringar i befintliga styrdokument, och när det är dags att utreda systemet mer i grunden. En sådan samlad bedömning behöver ta hänsyn till flera nyligen avslutade och pågående utredningar såsom utredningen om nationella proven, *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*, Gymnasieutredningen, *En attraktiv gymnasieutbildning för alla* och Skolkommissionens förslag, *Höjd kunskapsnivå och ökad likvärdighet i svensk skola*.¹³¹

Förslagen i denna utvärdering behöver läsas mot bakgrund av att kunskapskraven och betygsskalan är delar i ett system som inbegriper kurs- och ämnesplanernas övriga delar, läroplanen och andra styrdokument för aktuella skolformer men också ingår i utbildningsväsendet i stort. Konkret innebär det att förslagen tagit hänsyn även till perspektiv som inte uttalat varit utgångspunkter för utvärderingen. Det har till exempel varit viktigt för Skolverket att förslag om att förstärka kunskapskravens tydlighet viktas mot och värnar den kunskapssyn som skrivs fram i läroplanerna. Det har också varit viktigt för Skolverket att ta hänsyn till hur olika åtgärder kan påverka undervisningens kvalitet och lärarprofessionen.

Vidare måste det påpekas att utvärderingen har avgränsats till grund- och gymnasieskolan. De förslag till åtgärder som diskuteras i detta avsnitt bör dock förstås som att de i tillämpliga delar ska gälla även för specialskolan, sameskolan, grundsärskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen.

De förslag som diskuteras ligger på olika nivåer och inbegriper till viss del förändringar i lag eller förordning vilket Skolverket inte kan besluta om. Därför presenteras inte förslaget som ett sammanhängande paket. Det är viktigt att beakta hur olika åtgärder kan samverka eftersom de adresserar delvis samma problem. Några av de åtgärder som föreslås behöver i viss utsträckning kombineras med att

¹³¹ SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/03/sou-201625/>
Dir. 2015:31. *En attraktiv gymnasieutbildning för alla*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2015/03/dir.-201531/>
Dir. 2015:35. *Höjd kunskapsnivå och ökad likvärdighet i svensk skola*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2015/04/dir.-201535/>

Skolverket ser över även syfte och centralt innehåll i kurs- och ämnesplanerna. Det finns också åtgärdsförslag som innebär så genomgripande förändringar, om de genomförs, att flera av de andra förslagen blir ointressanta. De mer genomgripande åtgärderna behöver i regel grundas på mer kunskap och grundligare utredningar än de som redovisas i denna rapport.

Sammanfattning av åtgärdsförslagen

- Skolverket kommer att i allmänna råd utvidga innebörden av ”till övervägande del” så att betygen B och D även kan användas om en eller flera delar i överliggande kunskapskrav är särskilt väl utvecklade. Åtgärden syftar till minskade tröskeleffekter. Informationen finns redan nu på Skolverkets webb.
- En annan möjlig åtgärd för att minska tröskeleffekterna är att justera förordningarnas bestämmelse om betygsskalans tillämpning för att mycket ojämnta kunskapsprofiler, där elever uppfyller delar av kunskapskravet för A och andra delar på kravet för E, ska kunna ge högre betyg än D. Skolverket föreslår att innan en regleringsförändring eventuellt formuleras, tillsätts en utredning som allsidigt belyser förändringens konsekvenser.
- Skolverket föreslår att kunskapskraven ska justeras på så sätt att specifika innehållshänvisningar och andra mycket detaljerade beskrivningar av kunnande ersätts av mer övergripande formuleringar. Åtgärden syftar till att minska riskerna för oönskade tröskeleffekter och att göra kunskapskraven tydligare med avseende på hur kunskapskraven förhåller sig till det centrala innehållet i kurs- och ämnesplaner.
- Kunskapskraven ska ses över från flera perspektiv så att den begreppsapparat som används i så hög grad som möjligt ligger i linje med de olika ämnenas kurs- och ämnesplaner samt deras bedömningstraditioner. Bland annat bör Skolverket påbörja en översyn av det centrala innehållets omfattning i samhällskunskap, samt kunskapskravens utformning i kemi.
- Skolverket kommer att erbjuda stöd och information för att främja en mer likvärdig och rättssäker betygssättning, och tydligare än hittills förmedla vad det innebär att bedöma utifrån tolkningsbara kunskapskrav.
- Skolverket föreslår att konsekvenserna av den skarpa godkändgränsen, och alternativ till den, till exempel införandet av fler underkända betygssteg, utreds vidare.
- Även alternativ till det nuvarande systemet med skrivna kunskapskrav på olika nivåer bör utredas, däribland möjligheten att ersätta kunskapskraven med riktmärken att förhålla sig till.

Betygsskalan

Drygt hälften av lärarna anger i utvärderingen att principen om att kunskapskraven för betygen A, C och E ska vara uppfyllda i sin helhet försvårar betygssättningen. Det kan ha flera orsaker och utvärderingen kan inte värdera hur olika orsaker bidrar till det upplevda problemet. Utvärderingen baseras framförallt på lärares upplevelser men i praktiken kan Skolverket inte se att detta har dragit ner det genomsnittliga meritvärdet. I grundskolan har det genomsnittliga meritvärdet tvärtom ökat något¹³². Eftersom kunskapskraven av lärare ibland beskrivs som omfattande och detaljerade¹³³ är det logiskt att det gör att man kan uppleva att bestämmelsen om att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt i sin helhet, för att det betyget ska kunna ges, upplevs försvårande.

Åtta av tio lärare uppger i utvärderingen svårigheter i betygssättning vid ojämna kunskapsprofiler, de tycker att betygsstegen B och D är särskilt svåra att tillämpa och det finns även tecken i betygsstatistik på att betygen B och D kan vara underrepresenterade i många ämnen¹³⁴. Andra studier visar även att lärare använder mer kvantitativa sätt för att avgöra om betyget ska bli B eller D när ett överliggande kunskapskrav är uppfyllt ”till övervägande del” än vad som är tänkt¹³⁵. Dessutom upplever lärare att bestämmelsen om tillämpningen av betygsskalan i de fall en elev har en mycket ojämn kunskapsprofil, där stora delar är uppfyllda på kunskapskravet för A och med delar på kravet för E, kan göra att de sätter ett betyg som de kanske inte upplever ger en rättvisande bild av elevernas kunskaper. Detta är även något som speglats i mediedebatten kring betyg, även om det ibland har varit oklart om det handlat om effekter av betygsskalan i sig eller om en felaktig tillämpning¹³⁶.

I dagsläget lyder bestämmelsen som reglerar betygsskalans tillämpning¹³⁷:

”Kunskapskrav ska finnas för betygen A-E. Kraven för A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kravet för betyget B innebär att även kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda”.

Regeringen bedömde att den nya betygsskalan skulle vara ”hållbar över tid” och kunna användas även vid förändringar av kurs- och ämnesplaner och innehållet i de tre steg¹³⁸ som föreslogs – A, C och E¹³⁹. Det tar lång tid innan nya betygsskalor har etablerats och innan de som ska använda dem utvecklat den nödvändiga

¹³² Data från SIRIS - <http://sir.is.skolverket.se/siris/>

¹³³ Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken – Hur reformerna landade i skolans vardag 2011-2014*, Rapport 418. (s. 91).

¹³⁴ Data från SIRIS - <http://sir.is.skolverket.se/siris/>

¹³⁵ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322. I rapporten finns till exempel beskrivningar av att lärare i engelska utgår från att 75 %, 12 av 16 meningar, av överliggande kunskapskrav ska vara uppfyllt.

¹³⁶ Betygsskalans reglering gör idag att en kunskapsprofil där stora delar är uppfyllda på kunskapskravet för A och med delar på kravet för E ger betyget D. Samtidigt förekommer en felaktig uppfattning om att en elev som någon gång getts ”provbetyget” E inte kan få högre betyg än D.

¹³⁷ 6 kap. 7§ skolförordningen, 8 kap. 2§ gymnasieförordningen, 4 kap. 9§ förordning om vuxenutbildning

¹³⁸ Då kallade betygskriterier.

¹³⁹ Regeringen (2008). En ny betygsskala. Prop 2008/09:66.

förtroget med systemet. Den föreslagna betygsskalan skulle även likna den förra skalan för att utformandet av ett nytt betygssystem innefattar större ställningstaganden om till exempel kunskapssyn, kurs- ämnesplaners utformning och betygets funktion.

Utvidgning av "till övervägande del" för betygen B och D

Skolverkets *allmänna råd*¹⁴⁰ anger att lärare vid bedömningen av om eleven ska få betygen D respektive B bör utgå från ämnes- eller kursplanens syfte och kursens eller delkursens centrala innehåll för att identifiera och analysera vilka delar av det överliggande kunskapskravet som elevens kunskaper motsvarar. I propositionen *En ny betygsskala* beskrivs att betygen B och D bör användas på följande sätt¹⁴¹:

”Vid användningen av betygsstegen B och D bör läraren således inte göra en bedömning som grundas på en kvantitativ sammanvägning av elevens kunskaper. Betygen B och D speglar i stället en kunskapsprogression där eleven har påvisbara och centrala kunskaper för närmast högre betyg, det vill säga C respektive A, men där de ännu inte uppfyller samtliga kriterier för det högre betyget. Kunskapsutveckling sker dock inte linjärt. Vissa kunskapskvaliteter för högre betyg, eller väl utvecklade förmåga i ett eller flera avseenden, bör resultera i betyget B eller D. Särskilt väl utvecklade kunskaper inom något eller några områden för högre betyg kan således kompensera att eleven inte uppfyller kraven fullt ut inom ett eller ett par andra områden.”

Betygen B och D skulle alltså inte bara kunna relatera till vilka delar som var uppfyllda på det närmast högre betygssteget, som är det fall som beskrivs i de allmänna råden ovan, utan även hur väl eleven uppfyller delarna i överliggande kunskapskrav.

Skolverket har under våren 2016 informerat om att betygen B och D även kan användas om överliggande kunskapskrav kan anses vara till övervägande del uppfyllt eftersom en eller flera delar är särskilt väl utvecklade. Förtydligandet är gjort på Skolverkets webbplats genom informationstexter, frågeforum och en film. De allmänna råd som berör betygssättning¹⁴² samt *Betygsskalan och betygen B och D*¹⁴³ revideras så snart som möjligt.

Bestämmelsen om betygsskalans tillämpning vid mycket ojämna kunskapsprofiler

Mycket ojämna kunskapsprofiler, där elever uppfyller delar av kunskapskravet för A och andra delar på kravet för E kan i dagsläget inte rendera ett betyg högre än D. Det behövs en reglering som möjliggör att sådana ojämna profiler även kan resultera i ett högre betyg. Detta eftersom ett betyg i så hög grad som möjligt ska ge en bra bild av elevens kunskaper. Lärare ska kunna känna att betygsskalans reglering möjliggör det.

¹⁴⁰ Se: Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning (grundskolan), Allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan eller Allmänna råd för bedömning och betygssättning inom vuxenutbildningen.

¹⁴¹ Regeringen (2008). En ny betygsskala. Prop 2008/09:66.

¹⁴² Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning (grundskolan), Allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan och Allmänna råd för bedömning och betygssättning inom vuxenutbildningen.

¹⁴³ Skolverket (2013). Betygsskalan och betygen B och D.

En ändrad reglering skulle kunna göras genom förändringar i 6 kap. 7§ skolförordningen (och motsvarande för gymnasieskolan och vuxenutbildningen) och ge effekten att vid dessa kunskapsprofiler kan betygen C eller B sättas utan att hela kunskapskravet för C är uppfyllt. Detta skulle mildra tröskeeffekten i dessa fall. En sådan förändring skulle kunna innebära att kunskapskravet för betyget E fortsatt ska vara uppfyllt för samtliga godkända betyg, och att kunskapskravet för A ska vara uppfyllt i sin helhet för att detta betyg ska kunna ges. En konsekvens skulle sannolikt vara att det genomsnittliga betygsvärdet höjs vilket i så fall skulle få betydelse för ansökan till högskolan. Eventuellt skulle därför en egen kvotgrupp behövas i ett övergångsskede, i likhet med den som tillfälligt infördes efter den nya betygsskalans inträde.

Skolverket föreslår att det tillsätts en utredning som allsidigt belyser förändringens konsekvenser.

Förändringar av kunskapskrav och betygsskalans reglering på sikt

Hälften av lärarna anger i utvärderingen att principen om att kunskapskraven för betygen A, C och E ska vara uppfyllda i sin helhet försvårar betygssättningen. Det kan ha flera orsaker och Skolverket kan i dagsläget inte värdera hur olika orsaker bidrar till det upplevda problemet. Det finns flera aspekter att beakta om man vill göra en större förändring i bestämmelsen om att kunskapskraven för E, C och A ska vara uppfyllda i sin helhet för dessa betyg. Dels var ambitionen med införandet av den nya betygsskalan att det skulle vara svårare att nå betyget A, delvis för att motverka betygsinflation. Dels fyller principen om att E alltid måste vara uppfyllt i sin helhet flera funktioner. Kunskapskravet för E har som syfte att utgöra ett mått på de kunskaper man efter avslutad grundskola minst måste ha med sig. Om man frångår principen om att E ska vara uppfyllt i sin helhet leder det även till oklarheter kring skollagens bestämmelser om elevens rätt till särskilt stöd.

Eftersom kunskapskrav som beskriver ett kunnande som är förenligt med läroplanens kunskapssyn alltid kommer att inrymma ett visst mått av tolkning av professionen samtidigt som alla elever har unika kunskapsprofiler kan Skolverket förstå att utvärderingen visar att många lärare upplever det som att skarpa gränsdragningar för betygen A, C och E försvårar betygssättningen. Kunskapsbedömning kommer aldrig vara helt enkelt och innebär att lärare utifrån sin utbildning och sin erfarenhet måste vara förtrogna med kurs- och ämnesplaner, undervisningsämnet och dess didaktik, kunskapsbedömning samt insatta i bestämmelser kring betygssättning.

Från forskningshåll har det länge lyfts olika hypoteser om vilka effekter den skarpa godkändgränsen mellan betygen F och E (tidigare mellan godkänt och icke godkänt) kan innebära och för närvarande pågår ett större projekt finansierat av Vetenskapsrådet¹⁴⁴ som Skolverket följer med stort intresse. En särskild aspekt av

¹⁴⁴ Vetenskapsrådet (20160330). Elever på gränsen: Kunskapens organisering, likvärdighet och elevers lärande i ett kriteriebaserat betygssystem, en utvärdering av reformerna 1994 och 2011 med fokus på gränserna IG/G och Fx/E.
<http://www.vr.se/amnesomraden/amnesomraden/utbildningsvetenskap/forskningpagaraktuellapr>

den skarpa godkändgränsen är att steget mellan godkänt och inte godkänt innebär en stor skillnad i meritvärdespoäng där E ger 10 poäng emedan F ger 0, vilket innebär att det är ett lika stort steg mellan F och E som mellan E och A i meritvärde. OECD pekar i sin rapport från 2012 på fördelar med att ha fler underkända betygssteg¹⁴⁵ Det skulle göra godkändgränsen mindre skarp och eventuellt kunna fungera motiverande för elever som är på väg mot, men ännu inte når, ett godkänt betyg. Skolverket föreslår att även konsekvenserna av den skarpa godkändgränsen, och alternativ till den, till exempel införandet av fler underkända betygssteg, utreds vidare.

Den korta utvärderingstiden för detta uppdrag har inte medgett att Skolverket har hunnit utvärdera och ge väl underbyggda förslag på olika möjligheter att i framtiden ytterligare utveckla betygsskalan. Dessutom tar det tid att implementera en ny betygsskala och *Skolreformer i praktiken*¹⁴⁶ visar att det skett en utveckling i positiv riktning för hur kunskapskraven och betygsskalan förstås. Av dessa skäl kan Skolverket i detta skede inte föreslå större omedelbara förändringar i betygssystemet utan att det utreds vidare. Förutom frågor kring den skarpa godkändgränsen bör även alternativ till ett system med skrivna kunskapskrav för olika betyg utredas. Som utvärderingen visar finns det internationellt många olika exempel på hur man kan beskriva art och nivå på de kunskaper som krävs eller efterfrågas, och det är inte självklart att standardbaserade läroplaner behöver ha kunskapskrav som fastslår lägstanivån för flera olika betygssteg.

Dessutom bör möjligheten att ersätta kunskapskraven med riktmärken utredas. Medan dagens kunskapskrav uttrycker en *tröskel* eller en miniminivå, skulle riktmärkena beskriva de *typiska* kunskaperna hos en elev med ett visst betyg. Om man tänker sig ett betyg som ett intervall, så beskriver kunskapskrav den nedre gränsen för intervallet, medan riktmärken beskriver mitten av intervallet och lämnar öppningar för en mer kompensatorisk bedömning av ojämna kunskapsprofiler.

Riktmärken skulle till exempel kunna finnas för betygen A-E. Riktmärkena för betygen A, C och E skulle då vara typbeskrivningar av vad som krävs för respektive betyg. Läraren skulle sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Betyget D skulle sättas när elevens kunskaper i huvudsak motsvarar en kvalitet mellan riktmärkena för E och C. Betyget B skulle sättas när elevens kunskaper i huvudsak motsvarar en kvalitet mellan riktmärkena för C och A.

I ett system med riktmärken snarare än kunskapskrav kan det även vara värt att fundera över om man behöver ha riktmärken på flera nivåer. Ett annat exempel är att det räcker med ett riktmärke någonstans i betygsskalan, som i Finland där man

ojektinomutbildningsvetenskap/forskningpagarpagaendeprojekt/eleverpagransenkunskapensorganiseringlikvardighetocheleverslarandeiettkriteriebaseratbetygssystemenutvarderingavreformerna1994och2011medfokuspagransernaiggochfxe.4.5a947f0d145b21c170984f.html

¹⁴⁵ OECD (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing.

¹⁴⁶ Skolverket. (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*.

bara har kunskapskrav för vitsordet 8 (goda kunskaper), eller två riktmärken, till exempel för E och B?

En sådan förändring av betygsskalans tillämpning skulle innebära att mer preciserade beskrivningar av kunnighet kan finnas kvar och kanske även preciseras ytterligare. Förändringen innebär dock ett ökat friutrymme i tolkningen av betygsskalans tillämpning vilket kräver en tillit till professionens förmåga att hantera detta utrymme. En mer genomgripande förändring av betygsskalan kräver dock som påtalats en större utredning och bör föregås av en försöksverksamhet med empirisk utprövning – en process som kommer att ta många år.

Kunskapskrav

Snäva och detaljerade kunskapskrav

I vissa ämnens kunskapskrav finns mycket innehållsspecifika hänvisningar i kunskapskraven, och andra skrivningar som på olika sätt är insnävande och detaljerade. Förekomsten av detaljerade krav försämrar lärares möjligheter att planera för återkommande och allsidig bedömning inom alla delar av kunskapskraven. Risken ökar att elevens betyg sätts utifrån enstaka sämre prestationer. Detaljerade skrivningar i kunskapskraven kan också få den oavsedda effekten att de styr undervisningen i större utsträckning än ämnets syfte och det centrala innehållet.

Skolverket föreslår därför att kunskapskraven ska justeras på så sätt att specifika innehållshänvisningar och andra mycket detaljerade beskrivningar av kunnande ersätts av mer övergripande formuleringar. Åtgärden syftar till att *minska riskerna för oönskade tröskeleffekter*, men också till att *göra kunskapskraven tydligare* med avseende på vilket kunnande som ska bedömas och hur kunskapskraven förhåller sig till det centrala innehållet i kursplanen. Dessa båda syften utvecklas nedan i avsnitten *Minska risken för tröskeleffekter* och *Tydligare kunskapskrav*.

Minska risken för tröskeleffekter

Snäva formuleringar i kunskapskraven förekommer i många ämnen och kurser. En vanlig typ av insnävning är formuleringar som hänvisar till specifika delar av det centrala innehållet. Exemplet nedan visar en del av kunskapskravet för betyget A i fysik i årskurs 9, en del som är kopplad till förmågan att *använda fysikens begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara fysikaliska samband i naturen och samhället*:

*Eleven kan föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang där företeelser i vardagslivet och samhället kopplas ihop med krafter, rörelser, hävarmar, ljus, ljud och elektricitet och visar då på **komplexa** fysikaliska samband.*

Det specifika omnämnandet och uppräkningslistan av innehållsområden kan få konsekvensen att en elev som i slutet av årskurs 9 har lyckats med det som krävs för A i studierna av *krafter, rörelser, ljus, ljud och elektricitet* endast får ett D i slutbetyg med motiveringen att eleven endast kunnat föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om *hävarmar*.

Som kontrast finns kunskapskravets formulering kring en del av förmågan att *använda kunskaper i fysik för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör energi, teknik, miljö och samhälle*.

*Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.*

Genom de sammanfattande uttrycken *naturvetenskaplig information* och *olika källor* hänvisar kunskapskravet här till det centrala innehållet på en övergripande nivå. Det innebär att elevernas kunskaper kan bli bedömda utifrån denna del av kunskapskraven vid ett stort antal tillfällen. Därigenom är förutsättningarna goda för att eleverna genom undervisningen ska kunna utveckla sitt kunnande och få ett slutbetyg som i hög grad speglar vad eleven kan vid betygssättningstillfället. Läraren kan vid en samlad bedömning komma fram till att eleven kan föra **välutvecklade och väl** underbyggda källkritiska resonemang även om det i underlaget också finns exempel på tillfällen då eleven har fört **enkla och till viss del** underbyggda resonemang.

I flera av citaten från intervjuerna anför lärare exempel på tillfällen där just snäva skrivningar kan ge svårhanterliga tröskeeffekter.¹⁴⁷ Skolverket får också ofta frågor som indikerar att detaljer i vissa ämnens kunskapskrav utgör ett hinder för att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt i sin helhet. Det är dessutom logiskt att mer detaljerade kunskapskrav får mer ojämna kunskapsprofiler som konsekvens.

Tydligare kunskapskrav

En justering av kunskapskraven för att rensa dem från detaljerade och snäva kunnanden skulle, förutom att minska risken för tröskeeffekter, även tydliggöra kunskapskravens relation till det centrala innehållet. Åtgärden innebär därför att funktionen hos kunskapskraven respektive kurs- och ämnesplanerna renodlas.

Förekomsten av innehållsspecifika skrivningar i kunskapskraven kan ofta förklaras med att man genom ett specifikt omnämnande även i kunskapskraven har velat ge extra tyngd åt något innehåll som bedömts som särskilt viktigt, eller att man av andra skäl velat försäkra sig om att något tas upp i undervisningen. Att i praktiken försöka styra undervisningsinnehållet genom kunskapskraven är dock problematiskt då det bryter mot de funktioner kunskapskraven respektive kurs- och ämnesplanerna ska ha.

Utvärderingen visar också att just relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll upplevs som oklar och förvirrande av lärare i vissa ämnen. Justeringen möter det problemet genom att tydliggöra kunskapskravens funktion; undervisningen ska utgå från kurs- eller ämnesplanen och bedömningen ska utgå från kunskapskraven.

Åtgärden skulle samtidigt ge kunskapskraven en bättre balans då de inte blandar övergripande och mycket detaljerade innehållsreferenser med varandra. En bredare beskrivning av vilket kunnande som ska bedömas ger också en större flexibilitet för

¹⁴⁷ s. 72-74

lärarna att utveckla goda bedömningsformer. Kunskapskraven skulle vidare bli mindre ordrika än idag, med enklare syntax och ett rakare språk. När kunskapskravet för betyget A i samhällskunskap i årskurs 9 på försök skrevs igenom utifrån den här principen minskade antalet ord från 235 till 119, fetmarkerade ord minskade och läsbarheten ökade. Den ovan beskrivna utrensningen av snäva skrivningar i kunskapskraven skulle också minska antalet kombinationer av ”underkunskapskrav” som lärarna nu arbetar med i sina matriser.

I samband med justeringar av kunskapskraven enligt ovan beskrivet förslag avser Skolverket också att se över vilka kunskapsuttryck och värdeord som används, då det finns tecken på att vissa formuleringar upplevs som tydligare och mer användbara än andra. I arbetet behöver Skolverket också sträva efter att använda en begreppsapparat som i så hög grad som möjligt ligger i linje med de olika ämnens kurs- och ämnesplaner samt deras bedömningstraditioner. Utvärderingen ger enbart underlag för att vi ska kunna uttala oss närmare om vissa ämnen. Bland annat finns stöd för Skolverket att påbörja en översyn av det centrala innehållets omfattning i samhällskunskap, samt kunskapskravens utformning i kemi. Samtidigt behöver kunskapskraven i alla ämnen ses över ur flera perspektiv för att göra dem tydligare och mer relevanta i olika avseenden.

En möjlig nackdel med en justering av det slag som beskrivits är att kunskapskraven blir mindre tydliga avseende vilket kunnande som krävs kring sådana delar av innehållet som tidigare preciserats. Mer övergripande innehållsreferenser ställer krav på lärarens förmåga att avgöra vilka delar av kunskapskraven som är möjliga att tillämpa i relation till olika delar av det centrala innehållet. Åtgärden kan därför kombineras med ett tillägg i kunskapskraven som visar att kunskapskraven ska kopplas till centralt innehåll och mål, som ett slags läsanvisning i det juridiska dokumentet.

Utifrån det starka fokus som läggs vid värdeorden/progressionsuttrycken avser Skolverket också att undersöka möjligheten att presentera kunskapskraven på andra sätt än i dag. Syftet skulle vara att tydligare lyfta fram det kunnande som ska bedömas och som framgår i den grundberättelse som är gemensam för kunskapskraven på alla nivåer.

Måste kunskapskraven vara otydliga?

Många lärare upplever att kunskapskraven är otydliga, framför allt för att värdeorden/progressionsuttrycken som bär progressionen är tolkningsbara. Värdeorden får sin betydelse i de sammanhang där de används och innebörden kan skilja mellan olika situationer och mellan olika uppgifter. En stor andel lärare uppger samtidigt att kunskapskraven fungerar som stöd när de samtalar med elever om kunskapsutveckling, och som grund för att sätta rättvisa betyg i stor utsträckning. I intervjuerna uttryckte lärare även en uppskattning för konstruktionen av kunskapskraven med en gemensam grundberättelse där samma kunnande återfinns på alla betygssteg. Det är viktigt att hålla i minnet att de tolkningsbara värdeorden/progressionsuttrycken är en följd av denna konsekvent genomförda princip.

Man måste också komma ihåg att även de tidigare målen och betygskriterierna, som ofta beskrev skillnaderna mellan olika betygssteg i termer av olika kunskapsformer,

kritiserades för bristande tydlighet och för mängden kunskapsuttryck som användes. Denna kritik var en del av bakgrunden till läroplansreformerna 2011¹⁴⁸.

Läroplanens kunskapssyn gör att beskrivningar av kunskapskvaliteter alltid kommer att vara tolkningsbara. Kunskapskrav konstruerade med tydlighet som överordnad ambition riskerar att trivialisera undervisningen i den meningen att viktiga men komplexa och svårbedömda kunskaper får stå tillbaka till förmån för kunskaper som är enklare att mäta. En pågående diskussion i länder där nationella kunskapskrav införs (till exempel Norge) är också att bedömningskriterier kan underminera kreativitet och spontanitet eftersom lärare och elever kan bli instrumentellt orienterade i undervisningen och i sitt lärande.¹⁴⁹ Förväntningar på kunskapskrav utan tolkningsutrymme behöver därför problematiseras utifrån hur sådana krav skulle kunna påverka undervisningens innehåll och kvalitet såväl som lärarnas professionella frihet och elevernas inflytande på undervisningen.

Det är fullt möjligt att skriva tydligare kunskapskrav. Tolkningsutrymmet minskar om kraven blir mer innehållsspecifika eller till och med närmar sig det uppgiftsspecifika. Kvantitativa mått skulle kunna införas, till exempel hur många perspektiv eleverna ska kunna anlägga på en fråga. Sådana krav skulle dock styra undervisningen hårt, och de skulle med stor sannolikhet också bli ohanterligt långa, inte minst för lärare som undervisar i många ämnen. I kombination med bestämmelsen att kunskapskraven ska vara uppfyllda i sin helhet skulle små detaljer där elevens kunskaper brister kunna dra ner betyget väsentligt.

Skolverket ställer sig sammanfattningsvis tveksamt till att det finns något annat sätt att skriva fram kunskapsprogression på tre nivåer som slår vakt om den komplexa kunskapssyn som läroplanen bygger på och som ställer mindre krav på lärarna att tolka kunskapskraven i ett sammanhang. Skolverket föreslår därför inte någon generell lösning för att inom ramen för ett system med skrivna kunskapskrav på tre nivåer möta den mest framträdande aspekten av otydlighet i kunskapskraven som utvärderingen pekar på, att värdeorden och progressionsuttrycken är tolkningsbara. En revidering som fokuserar på att byta ut värdeorden/progressionsuttrycken mot andra typer av nivåmarkörer skulle med stor sannolikhet resultera i ny tolkningsproblematik.

Men det finns alternativ som skulle möjliggöra en större tydlighet utan att komma i konflikt med läroplanens kunskapssyn och lärarnas professionella frihet. I avsnittet om betygsskalan har Skolverket redan föreslagit en utredning av alternativ till systemet med skrivna kunskapskrav på olika nivåer.

Information och stöd kring kunskapskraven

Många lärare önskar sig stöd i form av prov eller bedömda exempel för att stötta upp den egna tolkningen men framför allt för att kunna förklara och redovisa grunden för bedömning för elever och vårdnadshavare. Samtidigt kan Skolverket se att de bedömningsstöd som finns har låg spridningsgrad och lärare uppger att de inte värderar bedömningar gjorda utifrån bedömningsstöd högre än de egna

¹⁴⁸ Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. SOU 2007:28.

¹⁴⁹ Skolverket (2016). *Betygssystem i internationell belysning*. (preliminär titel). Kommande rapport.

bedömningarna. Att ta fram bedömningsstöd i alla ämnen och kurser som dessutom täcker stora delar av kurs- och ämnesplaner skulle ta lång tid och kosta mycket pengar. Det finns dessutom en risk att det kan hindra det lokala tolkningsarbetet och verka avprofessionaliserande. Skolverket kommer att fortsätta ta fram stöd kring bedömning, men vill betona att ämnesspecifika bedömningsstöd inte kommer att kunna tas fram i en sådan omfattning eller så snabbt att det kan lösa de problem som utvärderingen visar på när det gäller tolkningen av värdeord.

Skolverket avser däremot att mycket tydligare än hittills förmedla vad det innebär att bedöma utifrån tolkningsbara kunskapskrav, och att lärarna har uppgiften, mandatet och den utbildning som krävs för att göra det. Även kunskapskravens olika funktioner vid bedömning respektive betygssättning kommer att förtydligas.

Likvärdig betygssättning

De förslag som diskuteras i texten rymmer flera förslag till åtgärder för att möta två av de problem som utvärderingen visar på: *tröskeleproblematiken* och *kunskapskravens otydlighet*. Ett antagande är att förslagen som rör betygsskalan och kunskapskraven även i viss mån möter problem med bristande likvärdighet i betygssättningen. Skolverket är av uppfattningen att tydliga kunskapskrav är en viktig, men inte i sig själv tillräcklig, faktor för att främja likvärdig betygssättning. Kunskapskrav som ska fungera för att bedöma komplexa kunskaper måste ha ett visst utrymme för tolkning, och tolkningsutrymmet behöver för att undvika tröskeleffekter vara särskilt generöst i ett system med skrivna kunskapskrav på tre nivåer.

Uppdraget var att utvärdera betygsskalan och kunskapskraven, och det är följaktligen dessa företeelsers eventuella inverkan på likvärdighet som står i fokus för rapporten. Trots det har utvärderingen fångat upp även andra faktorer som i hög grad påverkar likvärdighet och rättssäkerhet i betygssättningen, faktorer som är helt oberoende av kunskapskravens tolkningsutrymme och betygsskalan. Det finns till exempel indikationer på i intervjuerna som har genomförts inom ramen för denna utvärdering att lärare i skiftande grad över huvud taget gör bedömningar och sätter betyg utifrån kunskapskraven, och att lärare ibland bortser från vissa delar av kunskapskraven¹⁵⁰. Det förekommer också att ovidkommande bedömningsgrunder som motivation och intresse vägs in i betygssättningen¹⁵¹.

Information och stöd för likvärdig betygssättning

Mot bakgrund av ovanstående krävs det för att stärka likvärdigheten i betygssättningen också insatser som tar ett bredare grepp om regelverk och praxis kring bedömning och betygssättning. Skolverket kommer därför att ta fram information, stöd och kompetensutveckling riktat till lärare och rektorer, men också till andra målgrupper.

I början av implementeringsprocessen stod tolkningen av kunskapskraven i fokus, och Skolverket tog fram en ansenlig mängd bedömningsstöd och kommentarmaterial med elevexempel. Samtidigt skulle Skolverket ha kunnat vara både snabbare och tydligare i implementeringen av betygsskalan och andra frågor som hänger ihop med betygssättning snarare än bedömning av enskilda elevprestationer. Stödmaterial som upplevs som betydelsefulla kom i vissa fall sent, som till exempel *Betygsskalan och betygen B och D*. Det, tillsammans med svårigheten att nå ut till målgrupperna, gör att det viktiga materialet är ganska lite spritt. En lyckad implementering kräver också att aktörer på flera nivåer deltar och att det finns strukturer på skolor för till exempel spridning av Skolverkets material.

En framgångsrik modell har dock varit webbaserade utbildningar, och Skolverket planerar för olika insatser inom det nationella skolutvecklingsprogrammet för Bedömning och betyg. Insatserna under 2016-2017 omfattar bland annat en grundläggande webbkurs om betygssättning och fördjupningsmoduler om

¹⁵⁰ Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322.

¹⁵¹ Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Acta Universitatis Gothoburgensis, 269. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18673>

dokumentation och likvärdig bedömning som i planeringsarbetet beaktar resultaten från utvärderingen.

Utökade stödinsatser skulle även kunna riktas till nya målgrupper. Skolverket kommer att undersöka möjligheterna att i större utsträckning samverka med lärar- och rektorsutbildningar för att öka kunskapen om det betygssystem som gäller. I all lärarutbildning måste ingå grundläggande kunskaper om och förståelse för det system som lärares bedömning och betygssättning utgår ifrån. Skolverket ska även se över om man genom rektorsutbildningen och andra vägar behöver klargöra rektors roll som en garant för att betygssättningen sker på ett likvärdigt och rättvist sätt.

Stärkt koppling mellan betyg och resultat på nationella prov?

Med utgångspunkt i denna utvärdering som visar att likvärdigheten i betygssättningen inte har ökat har Skolverket i viss utsträckning diskuterat möjligheterna att skapa ett tydligare system för betydelsen av elevers resultat på nationella prov som ett sätt att stärka likvärdigheten. I diskussionerna har det också gjorts utblickar till andra länder där nationella prov har mer av examenskaraktär. Den 31 mars 2016 presenterade en särskild utredare en översyn av de nationella proven för grund- och gymnasieskolan. I betänkandet föreslås att elevernas resultat på nationella prov ska vara styrande för betygen på gruppnivå.¹⁵² Skolverket kommer i sitt remissvar redogöra för myndighetens syn på fördelar och nackdelar med olika sorters kopplingar mellan provresultat och betyg. Den redogörelsen ska inte föregripas i föreliggande rapport.

¹⁵² SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning.*

Referenser

- Björklund, A., Fredriksson, P., Gustafsson, J-E., Öckert, B. (2010). *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter – vad säger forskningen?* IFAU. Rapport 2010:13.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal*, 16(2), pp.249–261.
- Bourdieu, P och Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- Brandell, L. (2010). *Matematikenskaper hos nybörjare på civilingenjörsprogrammen vid KTH*. <http://www.liber.com/KTH2010.pdf>
- Brunnson, N. & Olsen, J.P. (1990). *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Förlag.
- Cliffordson, C (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2004, årgång 9, nr 1, s.1-14.
- Cliffordson, C. (2010). Presentation vid Skolverkets seminarium i september 2010. Departementspromemorian. 2008:13 *En ny betygsskala*.
- Dir. 1990:62 https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Tillkallande-av-en-beredning-f_GEB162/
- Dir. 2015:31. En attraktiv gymnasieutbildning för alla. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2015/03/dir.-201531/>
- Dir. 2015:35. Höjd kunskapsnivå och ökad likvärdighet i svensk skola. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2015/04/dir.-201535/>
- Fjellman, A.M. (2008) *Duktiga flickor och tuffa pojkar – en experimentell studie om könsskillnader i betygssättningen*. Examensarbete i samhällskunskap. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Grant, D., & Green, W. B. (2013). Grades as incentives. *Empirical Economics*, 44(3), 1563–1592.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Acta Universitatis Gothoburgensis, 269. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18673>
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasieskolan? En studie av betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling. Malmö högskola. <http://www.avhandlingar.se/avhandling/35ff116496/>
- Liedman, Sven-Eric. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm. Bonnier Alba.
- Lind P., A. & Nyström, P. (2010). *Om att jämföra resultat från nationella prov över tid*. Intern pm.

Lundgren, U.P.; Säljö, R.; Liberg, C.; Onsjö-Asp, L.; B. Nihad (2012). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur Adademisk.

Nordgren, K; Odenstad, C & Samuelsson, J (red) (2012). *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskolan och gymnasium*. Författarna och Gleerups Utbildning AB. s 9-12.

OECD (2012). Grade expectations: how marks and education policies shape students' ambitions. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Regeringens proposition. 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet - elva steg för den nya gymnasieskolan*.

Regeringens proposition. 2008/09:66. *En ny betygsskala*.

Regeringens proposition. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*

Regeringens proposition. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*

Regeringens proposition. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.

Regeringens proposition. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6*.

Riksrevisionen (20014). *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

SCB. (2013) *Undersökningar av barns levnadsförhållanden*. <http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Artiklar/Barn-stressade-av-laxor-och-prov/>

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning*. Lund: Lunds universitet.

SFS 2010:800. Skollag.

SKOLFS 1995:65. *Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier i grundskolans ämnen*. Grundföreskrift.

SKOLFS 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

SKOLFS 2011:19. *Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen*.

Gymnasieförordning (2010: 2039). Svensk författningssamling. 2010: 2039.

Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Dnr 00-2004:556.

Skolverket (2005a). *Om tydlighet och preciseringsnivåer i mål för program, ämnen och kurser inom ämnen*. PM. Dnr 2004-2637

Skolverket (2005b). *Till frågan om kursplanernas (för ämnen) utformning - betygskriterier* PM. Dnr 2004-2637.

Skolverket (2005c). *Hur används kursplanerna i skolan?- några resultat från en enkätundersökning 2004*. PM. Dnr 2003: 2800.

- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007). *Provbetyg-Slutbetyg-Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998–2006*. Sammanfattning av Rapport Nr. 300.
- Skolverket (2009a). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö. Ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan ur ett internationellt perspektiv*. Regeringsuppdrag, 2009-01-30.
- Skolverket (2009c). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Rapport Nr. 338.
- Skolverket (2010a). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-årigars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport Nr. 352.
- Skolverket (2010b). ”PM - En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010” Dnr 71-2010: 4.
- Skolverket (2011a). *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9*. Dnr U2010/7682/SAM/S.
- Skolverket (2011b). *Betygsinflation – finns den?* Diskussions-pm. 2001-06-10.
- Skolverket (2011c). *Utbildningsmaterial- skola 2011*. Dr nr: 2008:00741.
- Skolverket (2011d). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*
- Skolverket (2012). *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. Intern pm 2012-03-29.
- Skolverket (2014). *Lärarnas uppfattningar om 2011 års gymnasiereform – ett år efter införandet*. Rapport Nr 415.
- Skolverket (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport Nr 418.
- Skolverket (2015b). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport Nr 426.
- Skolverket (2015c). *Provpöängens tillförlitlighet. Om nationella prov*. Skolverkets aktuella analyser 2015.
- Skolverket (2015d). *Med fokus på matematik. Analys av samstämmighet mellan svenska styrdokument och den internationella studien PISA 2012*. Skolverkets aktuella analyser 2015.
- Skolverket (2015e). *Att svara eller inte svara. Svenska elevers motivation att genomföra PISA-provet*. Skolverkets aktuella analyser 2015.
- Skolverket (2015f). *PM om slutbetyg i grundskolan, våren 2015*, Dnr 5.1.1-2015: 1103,

- Skolverket (2015g). *Redovisning av uppdrag om relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9*. Dnr U2014/1674/S. Dnr 5.1.3- 2015. 2015-03-30.
- Skolverket. (2016a). Betygssystem i internationell belysning. *Kunskapsöversikt*. Under utarbetning.
- Skolverket (2016b). *Gymnasiereformen i backspegeln*. PM Dr nr.: 5.3.1-2015:1377. Under utarbetning.
- Skolverket (2016c). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. (preliminär titel).
- Skolverket (2016d). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*. Dnr 2016:322.
- Skolöverstyrelsen.(1970). *Betygssättning i grundskola och gymnasieskola*. Rapport utarbetad av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor I. Stockholm: Skolöverstyrelsen Utbildningsförlaget.
- SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan*.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*.
- SOU 2009:64. *Delegationen för jämställdhet i skolan*. Delbetänkande av DEJA.
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av *Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/03/sou-201625/>
- Ström, M. (2009). *Påverkas gymnasielärare av tidigare resultat i betygprocessen? En experimentell studie om huruvida lärares vetskap om elevers tidigare prestationer påverkar betygssättningen*. Kandidatuppsats i statsvetenskap. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Tholin, J. (2006). *Att klara sig i okänd natur: en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Göteborg: Göteborgs universitet. Sidan 168.
- Utbildningsdepartementet U2009/312/S: *Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.*, Regeringsbeslut I:1, 2009-01-22.
- Vlachos, J. (2010). *Betygens värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverket: Stockholm.
- Von Otter, C. (2014). *Educational and Occupational Careers in a Swedish Cohort*. Stockholms universitet. ISSN 0283-8222
- Wahlström, N & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU Rapport 2015:7.

Waldow, F. (2014). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal. *Comparative Education Review*. May 2014

Wikström, C. & Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Educational Review*, 24, 309-322.

Bilaga 1.

Upplysningstjänstens material

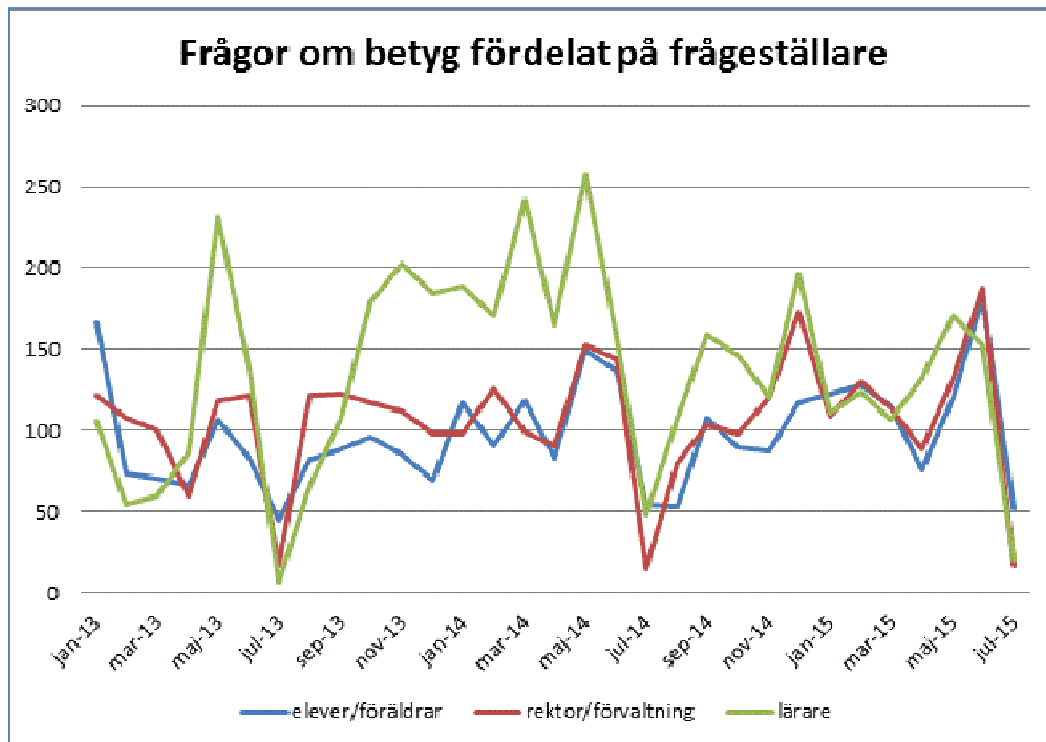
Skolverkets upplysningstjänst svarar på allmänna frågor om vilka regler som gäller i skolan. Frågor besvaras i huvudsak via telefon, e-post och sociala medier. Antal mottagna samtal registreras automatiskt i telefonsystemet. För att få en mer kvalitativ uppfattning av de samtal de tar emot registreras även samtal manuellt i systemet Signal. Där kategoriseras frågorna utifrån frågeställare, skolform och typ av frågeställning. Den manuellt registrerade statistiken i Signal är dock inte fullständig, utan det är ca hälften av alla inkommande samtal som registreras. Det ställs ibland flera frågor i ett och samma samtal, vilket kan innebära att en del samtal som är registrerade som övriga sakfrågor reglerade i skolans författningar kan exempelvis handla om betyg/bedömning och kunskapskrav.

Frågor som inkommer till upplysningstjänsten är en värdefull informationskälla, dock kan de inte ses som representativa på samma sätt som om de hade varit ställda av ett slumpmässigt representativt urval. Med utgångspunkt i denna begränsning, samt i hur frågorna registreras och kategoriseras, kan denna redovisning enbart ge indikationer på vilka problemområden eller oklarheter de personer som aktivt vänder sig till Skolverket upplever kring betyg/bedömning och kunskapskrav. Av samma orsak är det inte lämpligt att redovisa absoluta tal exempelvis om antalet frågor som Skolverket tar emot om betyg/bedömning och kunskapskrav. Fördelningen av frågeställare och av frågor över en tidperiod samt en redovisning av vanliga frågeställningar kring dessa frågor kan ändå ge en fingervisning om vem och vad man upplever osäkerhet kring inom utvärderingens frågeområden.

Enligt upplysningstjänstens statistik har det i princip skett en ökning av inkommande samtal kontinuerligt från 2005. När det gäller frågor gällande betyg/bedömning och kunskapskrav finns det antal frågor registrerade för perioden 2013 till 2015. Figuren nedan visar hur variationen såg ut fördelat på frågeställare. Som en fingervisning kan det nämnas att under 2014 registrerades det ca 4500 frågor i kategorin betyg/bedömning och kunskapskrav. Detta betyder, att i verkligheten, kom det in ca dubbelt så många telefonfrågor i ämnet under 2014. Själva antalet ska man dock bortse ifrån med tanke på osäkerheten som beskrivs ovan. Avseende antalet inkommande samtal i ämnet, finns det en naturlig variation mellan månaderna. Frågorna ställs i huvudsak vid tidpunkter som kan hänföras till bedömning av nationella prov samt betygssättning, varför vi ser en pik i maj-juni och i november-december. Om man tittar på de senaste tre åren så kan vi även se en pik i antalet registrerade frågor om betyg/bedömning och kunskapskrav 2014.

Under åren 2013-2015 är det pedagogisk personal/elevvård som ställer mest frågor om betyg. Knappt 50 procent av alla frågor respektive år kommer från pedagogisk personal. Under 2015 (tom 30 juni) har dock ökat andelen anhörig/förälder/elevgruppen till drygt 30 procent.

Figur 13 ”Registrerade frågor över tid uppdelat på typ av frågeställare”



Vanliga frågeställningar till Skolverkets upplysningstjänst om betygssättning, bedömning och kunskapskrav

En del frågeställningar är återkommande i båda skolformerna och ställs av de olika målgrupperna. Här redovisas de kategorierna som finns i telefonstatistiken.

Frågorna och frågeområdena nedan är ett urval av vanligt förekommande frågeställningar till upplysningstjänsten via telefon, e-post och sociala medier, de är inte sorterade utifrån någon särskild ordning.

Förvaltningstjänsteman/Skolledare/Studie- och yrkesvägledare är också en kategori av frågeställare. I sammanställningen nedan redovisar vi dock inte de frågeställningarna då de främst är av administrativ/teknisk karaktär eller utformning av betygsdokument som inte är direkt kopplade till betygssättning, bedömning och kunskapskrav.

Grundskola:

Pedagogisk personal

- Underlag för terminsbetyg; sätter man betyget utifrån det som eleven visat under terminen eller utifrån all tillgänglig information om elevens kunskapsutveckling?
- Hur ska man bedöma kunskapsnivåerna i årskurs 7-8 när man bedömer mot kunskapskraven i årskurs 9?
- Hur ska man hantera betygssättning om eleven bytt skola mitt i terminen? Hur definieras all tillgänglig information om elevens kunskapsutveckling?

- Hur sätter man betyg när en elev har omfattande frånvaro?
- Specifika frågor om bedömning och tolkning av kursplaner. Exempelvis är en vanligt förekommande synpunkt att kunskapskraven är svåra att förstå. Hur ska man tolka begreppen/värdeorden i kunskapskraven?
- Var går gränsen mellan streck och F vid frånvaro?
- Hur ska man använda sig av undantagsbestämmelsen?
- Delar av kunskapskravet; hur delar definieras och vilka kan man bortse ifrån?
- Frågor kring principen att väga samman ett provbetyg kontra den sammanfattande betygssättningen vid slutbetyg.
- Hur mycket betyder de enstaka bedömningstillfällena för den sammanfattande betygssättningen?
- Hur ska lärare sätta betyg vid enskilda bedömningstillfällen?
- Hur skall en lärare hantera betygssättning om ett provresultat på ett nationellt prov skiljer sig mycket ifrån det som man anser bör bli elevens slutbetyg?
- Vi får även en del frågor kring nyanlända elever och betygssättning, ex. Ska nyanlända elever få terminsbetyg första terminen de är inskrivna? Ska man sätta streck eller F? Hur gör vi bedömningen av elevens kunskaper?

Förälder/Anhörig/Elev

- Kan eleven få högsta betyg vid första betygstillfället i årskurs 7?
- Hur påverkas betygssättningen om en elev inte genomför det nationella provet?
- Kan läraren använda sig av ”pysparagrafen”/undantagsbestämmelsen vid betygssättningen i specifika fall (ex. svårighet att tala inför grupp, rädsla för vatten, dyslexi)?
- Hur mycket betyder nationella prov för slutbetyget?
- Hur påverkas betygssättningen om en elev inte genomför det nationella provet?
- Kan resultatet på det nationella provet både höja och sänka elevens betyg?
- Vad har skolan för skyldigheter att informera vårdnadshavaren och eleven om sänkta betyg eller F, så kallad ”F-varning”?
- En vanlig uppfattning hos eleverna är att de inte får ha en dålig dag eller få lägre betyg vid ett enstaka bedömningstillfälle eftersom betyget sätts utifrån den sämsta prestationen. Hur fungerar betygsskalan?
- Många uttrycker att lärare inte kan förklara för eleverna vad som krävs för ett visst betyg och att man vill veta vad ”delar av kunskapskraven” innebär.
- Hur överklagar man betyg/kan rektorn ändra ett satt betyg?
- Synpunkter på lärares betygssättning, ex. anser att eleven förtjänar ett högre betyg.

Gymnasieskola:**Pedagogisk personal**

- Specifika frågor om bedömning och tolkning av ämnesplaner. Exempelvis är en vanligt förekommande synpunkt att kunskapskraven är svåra att förstå. Hur ska man tolkavärdeorden i kunskapskraven?
 - Hur vi ska tolka "eleven diskuterar översiktligt" och "göra jämförelser" i engelska 6?
 - Vad menas med "utförligt och nyanserat" i ex. kemi 1?
 - Vad innefattar betydelsen "med säkerhet" i svenska 3.
- Prövning på del av kurs gymnasieskolan/komplettera ett redan satt betyg??
- All tillgänglig information vid betygssättning, hur fungerar det vid prövning?
- Hur ska man använda sig av undantagsbestämmelsen?
- Delar av kunskapskravet; hur delar definieras och vilka kan man bortse ifrån?
- Hur mycket betyder nationella prov för betyget i kursen?
- Hur skall en lärare hantera betygssättning om ett provresultat på ett nationellt prov skiljer sig mycket ifrån det som man anser bör bli elevens slutbetyg?
- Hur överklagar man betyg/kan rektorn ändra ett satt betyg?
- Hur mycket betyder de enstaka bedömningstillfällena för den sammanfattande betygssättningen?
- Hur ska lärare sätta betyg vid enskilda bedömningstillfällen?

Förälder/Anhörig/Elev

- Kan man göra prövning på del av kurs/komplettera ett redan satt betyg?
- Kan läraren använda sig av "pysparagrafen"/undantagsbestämmelsen vid betygssättningen i specifika fall (ex. svårighet att tala inför grupp, dyslexi)?
- Hur mycket betyder nationella prov för betyget i kursen?
- Hur påverkas betygssättningen om en elev inte genomför det nationella provet?
- Kan resultatet på det nationella provet både höja och sänka elevens betyg?
- Vad har skolan för skyldigheter att informera vårdnadshavaren och eleven om sänkta betyg eller F, så kallad "F-varning"?
- Många uttrycker att lärare inte kan förklara för eleverna vad som krävs för ett visst betyg och att man vill veta vad "delar av kunskapskraven" innebär.
- Synpunkter på lärares betygssättning, ex. anser att eleven förtjänar ett högre betyg.
- Får man påbörja en överliggande kurs utan att ha fått godkänt betyg på en underliggande kurs?
- En vanligt förekommande uppfattning är att eleven inte får ha en dålig dag eller få lägre betyg vid ett enstaka bedömningstillfälle för att betyget sätts utifrån den sämsta prestationen. Hur fungerar betygsskalan?

Vanliga frågor om betyg och kunskapskrav i sociala medier

Skolverkets upplysningstjänst besvarar också sedan december 2012 inkommande frågor via Facebook och Twitter. Vi får inte någon statistik över inkommande frågor via sociala medier i dagsläget men ur karaktären på frågorna kan man utläsa att frågeställarna på sociala medier huvudsakligen är föräldrar, elever och lärare.

Ska en enstaka dålig prestation avgöra betyget?

Ett vanligt förekommande bekymmer som återkommer i frågor är att man inte får ha en dålig dag eller att man inte får misslyckas på ett enda prov för då blir betyget satt utifrån den sämsta prestationen. Se exempel på autentiska elevfrågor nedan.

Med det nya betygssystemet, så spelar det inte roll om du har A:n i allt i ett ämne, men om du har ett enda E, så kan du inte få över D, är det sant?

En sån där snabb tanke jag hade är hur tänkte ni när ni skaffade detta system? Vi elever kan få ett E, vilket är godkänt. Samtidigt som vi kan ha fyra A och vårt betyg blir till ett E, klart eleverna får sämre och sämre betyg när vi slutar göra vårt bästa för att ett prov kan göra såååå skillnad :'))))

Varför ska ett E väga mer än ett A i betyg? Om alla mina kriterier ligger på A och ett betyg är E så får jag D. Om allt är på C och ett betyg på E så får man E. Ska inte betyg A väga mer än ett E? Det är mycket svårare att få A än E och ändå så väger E mer som det verkar. Förklara?

Legat på B i kursen hela året sen gjorde jag bort mig på en fråga på examination och fick D i slutbetyg, logiken?

Klart att vi förlorar motivationen för att gå klart skolan när A A A A E blir ett D. Hur tänkte ni där?

Hej @Skolverket. Om jag, rent principiellt, nått 99 av 100 A-kriterier & på det sista kriteriet bara når C-nivå, så kommer jag få betyget B.

Kunskapskraven svåra att förstå

En annan vanligt förekommande synpunkt är att kunskapskraven är svåra att förstå. Många uttrycker även att lärare inte kan förklara för eleverna vad som krävs för ett visst betyg och att man vill veta vad ”delar av kunskapskraven” innebär. Se t ex nedan.

Älskar att knappt lärare förstår era flummiga kunskapskrav, som inte säger mig ett dugg vad man ska göra för att få ett bra betyg. (från en elev)

Jag ska i år betygsätta Samhällskunskap 3 för första gången och behöver hjälp att förstå vad som avses med vissa kunskapskravsformuleringar.

Inte de fetstilda värderingsorden utan vad som avses med innehållet i vissa meningar. Jag behöver förstå hur man omvandlar dessa till elevuppgifter som går att stämma av mot kraven, ser gärna exempeluppgifter som är kopplade till kraven i just Samhälle 3, till exempel. (från en lärare)

Problemet är just hur formuleringen "en viss del av kunskapskraven" när i det vissa ämnet finns väldigt många små kunskapskrav (tex idrott) där det är svårt att dela upp i delar. (från en lärare)

Hej! Undrar vad "enstaka" innebär, hur många delar av kunskapskraven kan strykas pga. funktionsnedsättning då man vet att eleven aldrig kommer uppnå de kunskapskrav.

"I skollagen finns en bestämmelse som säger att läraren har möjlighet att bortse från enstaka delar av kunskapskraven vid betygssättningen om det finns särskilda skäl för detta....."

Bilaga 2

Relationen mellan provbetyg och slutbetyg

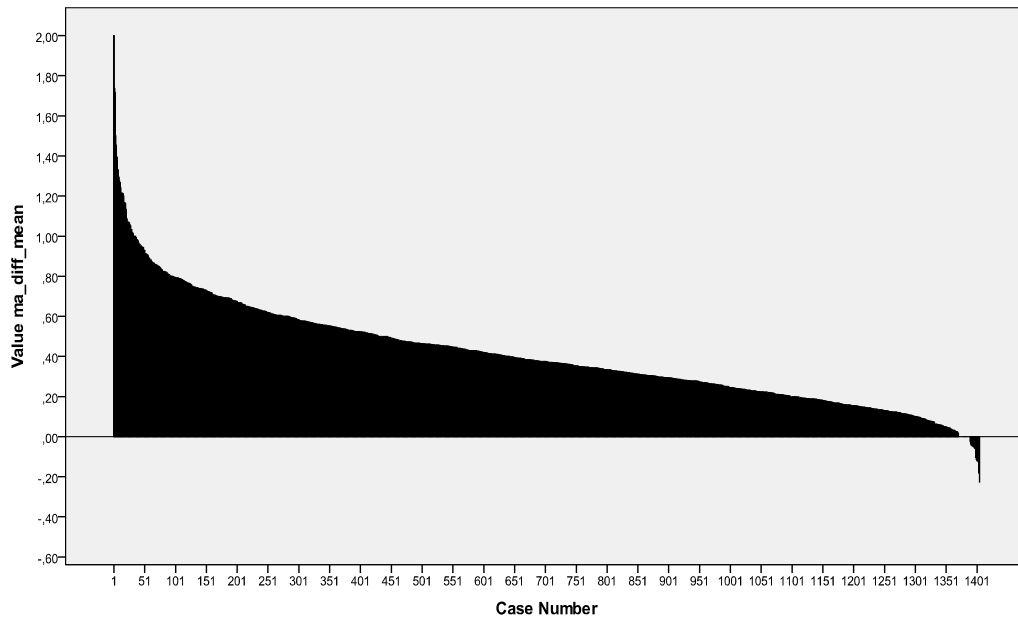
I avsnitt 2.1 redogörs i mer detalj för hur variationen i skolors nettoavvikelser kan fungera som en indikator på systematiska skillnader i skolors betygssättning. I avsnitt 2.2 redogörs för de simuleringar som visar att den indikator som används för att mäta variation i skolors nettoavvikelser (variansdekomposition) är skalneutral, det vill säga den går att använda för att analysera eventuella förändringar över de två tidsperioder för vilka olika skalor använts. I avsnitt 2.3 redovisas i mer detalj vilka data som använts samt bortfallet.

2.1 En indikator för att mäta systematiska avvikelser i skolors betygssättning

Indikatorn *Variationen i skolors nettoavvikelse* säger något om hur mycket skolorna skiljer sig i sin betygssättning. Mer specifikt mäter indikatorn hur mycket variation det finns i skolornas genomsnittliga avvikelse mellan provbetyg och slutbetyg. Detta mått fås genom att först beräkna avvikelsen mellan provbetyg och slutbetyg för varje elev. Om en elev fått ett högre slutbetyg än provbetyg är avvikelsen positiv och om slutbetyget är lägre blir avvikelsen negativ.¹⁵³ Om eleven får samma slutbetyg som provbetyg är avvikelsen noll. I nästa steg summeras dessa avvikelser på varje skola till ett skolgenomsnitt, vilket benämns skolans *nettoavvikelse*. Om en skolas nettoavvikelse är positiv innebär det att i genomsnitt har eleverna på den skolan fått ett högre slutbetyg än provbetyg medan en negativ nettoavvikelse innebär att eleverna på den skolan i genomsnitt fått ett lägre slutbetyg än provbetyg. I Figur 14 nedan visas hur dessa nettoavvikelser skiljer sig mellan olika skolor för ett givet ämne ett givet år.

¹⁵³ Denna differens kan antingen beräknas utifrån en skala där varje steg på betygsskalan motsvarar en poäng eller där varje steg motsvarar antalet betygspoäng enligt beräkning av meritvärde. Skillnaden mellan E och F motsvarar 1 poäng i det första fallet respektive 10 poäng i det i det andra fallet. Skillnaden mellan C och D är också 1 poäng i det första fallet men 2,5 poäng i det andra fallet.

Figur 14. Skolors nettoavvikelse i matematik (grsk), 2015. Endast skolor där minst 15 elever har uppgift om provbetyg och slutbetyg i matematik har tagits med. 1405 skolor.



I figuren åskådliggörs varje grundskolas genomsnittliga avvikelse (nettoavvikelsen) som en vertikal och mycket smal stapel. Alla 1405 skolor som ingår i analysen är rangordnade så att skolor med störst positiv nettoavvikelse är längst till vänster på horisontalaxeln. Figuren visar tydligt att de allra flesta skolor har en positiv nettoavvikelse (stapeln ligger över det vertikala nollstrecket). Detta innebär att det är vanligare på så gott som alla skolor att elever får ett högre slutbetyg än provbetyg än tvärtom. Om en skola har en nettoavvikelse på till exempel 0,80 kan detta tolkas som att 80 procent av eleverna på den skolan har fått ett slutbetyg som är ett betygssteg högre än deras provbetyg medan övriga elever fått samma slutbetyg som provbetyg.¹⁵⁴ Den skola som har störst nettoavvikelse har en nettoavvikelse på 2,0, vilket kan tolkas som att på den skolan har alla elever fått ett slutbetyg som är två steg högre än provbetyget.

Det behöver inte vara ett problem ur ett likvärdighetsperspektiv om alla skolor har en positiv nettoavvikelse, det vill säga i genomsnitt sätter högre slutbetyg än provbetyg. Det som är problematiskt ur ett likvärdighetsperspektiv är om det finns en stor spridning/variation i hur skolorna avviker.¹⁵⁵ Detta indikerar att det kan vara lättare att få ett högre slutbetyg i förhållande till sin prestation på det nationella provet på vissa skolor jämfört med andra. Men det kan naturligtvis också finnas naturliga förklaringar till att en del skolor avviker mer än andra. En sådan förklaring är om stödinsatser till vissa elever har satts in efter provet och att en del av dessa elever uppnått kunskaper som motsvarar ett högre slutbetyg än vad provet

¹⁵⁴ Detta gäller för fallet då varje skillnad i betygssteg är värd 1 poäng. Fördelningen av olika elevkombinationer kan också se annorlunda ut. Till exempel kan sammavärde (0,80) uppstå genom att 90 % av eleverna får ett steg högre, medan 10% får ett steg lägre betyg.

¹⁵⁵ Spridning och variation används här som synonyma begrepp.

visade.¹⁵⁶ Sammantaget ger dock variationen i skolornas nettoavvikelse en indikation på hur likvärdigt betygen sätts mellan skolor.

Figuren ger en visuell uppfattning om hur nettoavvikelsen skiljer sig mellan skolor men för att få ett samlat mått som går att följa över tid beräknas variationen i skolornas nettoavvikelse med *variasdekomposition*, vilket innebär att man beräknar andelen av den totala variationen i elevers avvikelse (mellan slutbetyg och provbetyg) som kan hänföras till/förklaras av variation mellan skolor. Ett högre värde indikerar att det finns större skillnader mellan skolornas nettoavvikelse. Om den nya betygsskalan med dess nya kunskapskrav har lett till en mer likvärdig betygsättning mellan skolor kan vi alltså förvänta oss att se att värdet på denna indikator sjunker efter reformen, det vill säga en minskad variation i skolors nettoavvikelse (detta motsvarar en mer vertikalt sammanpressad fördelning i Figur 14).

2.2 Test för skalneutralitet i indikatorn som mäter systematiska avvikelser i skolors betygsättning

Det kan uppstå problem när man försöker analysera en tidserie som sträcker sig över en tidsperiod som omfattas av två olika betygsskalor. En förändring som sker i anslutning till införandet av en ny betygsskala kanske inte speglar en förändrad betygsättning utan skulle kunna vara en rent mekanisk effekt av skalbytet.

Ett förenklat exempel skulle kunna vara om man försöker analysera hur dyr en vara blivit över tid men priset först mäts i Kronor och sedan i Euro. Om man inte tar hänsyn till växelkursen utan bara jämför det nominella värdet så blir jämförelser inte meningsfulla. På samma sätt skulle det kunna uppstå problem vid jämförelser när man studerar en given indikator som baseras på någon form av sammanräkning av betyg som bygger på olika skalor. För att en indikator ska kunna användas vid övergången mellan de två betygsskalorna säger vi att den måste vara *skalneutral*. Detta innebär att ett givet värde före skalbytet är fullt jämförbar med motsvarande värde efter skalbytet.

För att avgöra om den indikator vi använder för att analysera hur likvärdig betygsättningen är mellan skolor är skalneutral eller ej, använder vi oss av en så kallad simulering. Simuleringens konceptuella ansats är att utifrån en slumpgenererad normalfördelning tilldela varje elev ett värde, K_i , som antas representera elevens sanna kunskap på en kontinuerlig skala. Utifrån denna kontinuerliga skala och specificerade betygsgränser, tilldelas eleven ett slutbetyg dels utifrån den gamla betygsskalan och dels utifrån den nya betygsskalan.¹⁵⁷

I nästa steg skapas en slumpterm, E_i , som har väntevärde noll och kan således vara antingen positiv eller negativ. Slump termen adderas till det sanna kunskapsvärdet K_i , och antas representera elevens resultat på ett nationellt prov, R_i . På samma sätt som ovan kommer utifrån elevens provresultat att ges på en kontinuerlig skala. Utifrån denna kontinuerliga skala och med samma specificerade betygsgränser som

¹⁵⁶ Se Skolverket 2007 (provbetyg-Slutbetyg, likvärdig bedömning).

¹⁵⁷ Detta innebär att simuleringen indirekt antar att själva kriterierna och kursplanemålen är oförändrade och att det endast är betygsgränserna som anpassas för att få in fler betygssteg. Detta är naturligtvis en förenkling av verkligheten.

för betygen, tilldelas eleven ett provbetyg utifrån dels den gamla och dels den nya betygsskalan. Simuleringen genererar således två slutbetyg (ett för respektive skala) samt två provbetyg (ett för respektive skala).¹⁵⁸

Tanken är att när en elev skriver ett enda prov kan det uppmätta resultatet avvika något från elevens ”sanna” underliggande kunskapsnivå. Därmed kommer inte nödvändigtvis en elev att erhålla samma provbetyg som slutbetyg.

Antagandet som avser att göra denna simulering någorlunda realistisk är att läraren antas ha ”full information” om elevens sanna kunskap/förmåga och att denna representeras av elevens värde, K_i , som den tilldelats utifrån den ursprungliga normalfördelningen. Läraren sätter därmed betyg på eleven utifrån det värdet. Provbetyget ges däremot utifrån provresultatet som genereras utifrån en viss slumpvariation kring det ”sanna” värdet. Tanken är att fånga det faktum att en elev kan ha en bra eller dålig dag på ett enskilt prov och/eller att ett enskilt prov inte kan mäta alla kunskaper som ingår i kursplanen. Läraren antas alltså i denna simulering inte ta hänsyn till resultatet på provet utan sätter betyget utifrån det sanna värdet.¹⁵⁹ Precis som i verkligheten kommer betyg och provbetyg att överensstämma för många elever men inte för alla. Dessa avvikelser representerar därmed endast den slumpvariation som uppstår då ett enskilt provresultat inte perfekt speglar en elevs sanna underliggande förmåga. Lärarna antas alltså att sätta betygen perfekt rättvist utifrån det kunskapsvärde som eleven tilldelats enligt normalfördelningen i det första steget (och som per definition representerar den sanna kunskapen). Den viktiga slutsatsen är att så som simuleringen är konstruerad råder perfekt likvärdig betygssättning och att alla avvikelser som kan observeras i olika indikatorer endast beror på en naturlig slumpvariation.

En avgörande faktor för att simuleringen ska kunna ge användbara resultat är att de två underliggande sannolikhetsfördelningarna som simuleringen bygger på (en för kunskap och en för slumpvariation i provresultatet) är specificerade på så sätt att de genererar realistiska utfall. Utifrån det genomsnittliga betygsmedelvärdet (meritvärdespoäng) i matematik för åren 2009-2012 ligger medelvärdet på 12,0 poäng med en standardavvikelse på 4,97 poäng. Parametrarna för den genererade kunskapsfördelningen har därmed satts till $RV \sim N(12, 5)$, vilket innebär att kunskapsfördelningen för hela elevpopulationen ett givet år antas följa en normalfördelning med medelvärde 12 och standardavvikelse 5. Parametrarna för den fördelning som ska spegla avvikelserna mellan provresultat och sann kunskap

¹⁵⁸ I praktiken har jag använt 2009 års dataset med 118 495 elever och för dessa elever tilldelat de simulerade värdena. De simulerade värdena har däremot ingen som helst koppling till elevernas faktiska betyg. Den enda uppgift som använts är elevens skoltillhörighet (skolkoden). Därmed fås en naturlig variation i skolstorlek som motsvarar verkligheten. Skoltillhörigheten har däremot ingen betydelse för denna första simulering.

¹⁵⁹ Detta kan tyckas märkligt då provresultatet i verkligheten antagligen utgör en ganska stor del av informationen som läraren har om elevens kunskap. Men detta är ett rent matematiskt fenomen eftersom vi genererar provresultatet från det sanna kunskapsvärdet. Egentligen ligger den underliggande sanna kunskapsnivån till grund för både slutbetyget och provresultatet. I verkligheten får läraren information om den sanna kunskapen delvis genom information från provresultatet. Här antas läraren redan ha perfekt information om den sanna kunskapsnivån och överensstämmelsen mellan slutbetyget och den sanna kunskapsnivån är 1 till 1, dvs perfekt, dvs betygssättningen är enligt modellen 100% rättvis.

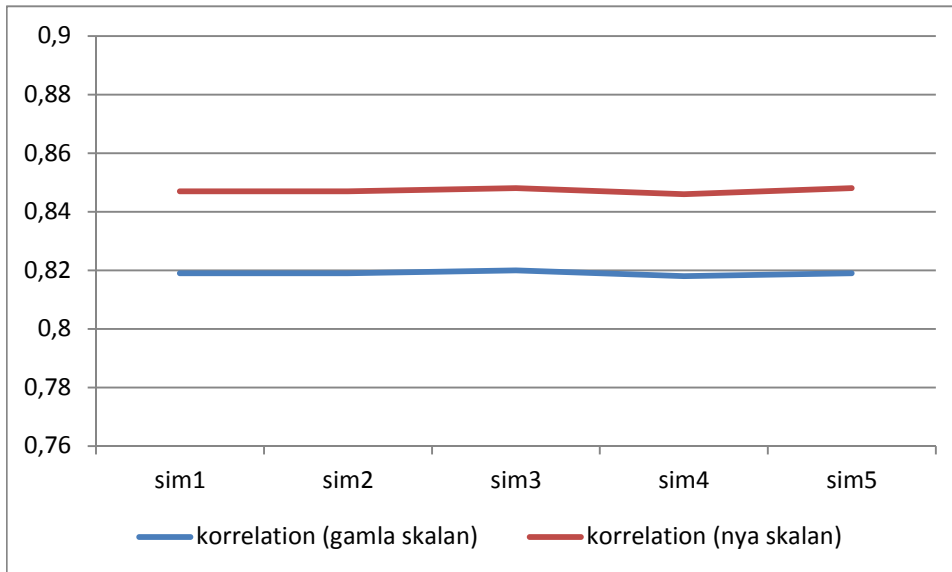
har specificerats till att följa $RV \sim N(0, 2)$, dvs en normalfördelning med väntevärde (genomsnitt) noll och standardavvikelse 2. Detta ger värden på både andel elever med samma slutbetyg som provbetyg och korrelationskoefficienten mellan provbetyg och slutbetyg som ligger hyfsat nära verkligheten.

Det kan vara värt att notera att specifikationen av den sanna kunskapsfördelningen kan anses ganska självklar eftersom ett annat medelvärde och spridning skulle generera nationella genomsnitt som inte motsvarade verkligheten. Den parameter som man i större utsträckning kan laborera med, enligt författarens uppfattning, är standardavvikelsen i slump termen, som här satts till 2. En större standardavvikelse kommer att ge en svagare koppling mellan probebetyg och slutbetyg, och tvärtom för en mindre standardavvikelse. Denna parameter kan därmed sägas bestämma provets reliabilitet. Jag har experimenterat med olika värden på denna parameter men funnit att detta inte påverkar de slutsatser som dras i analysen på något avgörande sätt. Faktum är att simuleringarna är förvånansvärt robusta för flertalet av de indikatorer som undersöks.

Test av skalneutralitet för den bivariata korrelationen mellan provbetyg och slutbetyg

Korrelationen mellan provbetyg och slutbetyg är en intressant indikator på hur mycket proven styr på elevnivå. I Figur 15 visas korrelationen för denna indikator för simulerad data utifrån både den gamla som den nya skalan. Figuren visar att korrelationen blir högre för den nya skalan trots att det underliggande sambandet mellan provbetyg och slutbetyg för eleverna är oförändrat enligt simuleringen. Det finns således en systematisk skillnad i korrelationsmättet beroende på vilken skala som används. Detta innebär att även om lärarna inte låter provresultaten styra mer för elevens slutbetyg i och med införandet av ny betygsskala kommer den observerade korrelationen att öka. Tolkningen är att denna indikator inte fungerar vid övergång mellan två skalor med olika antal steg, det vill säga korrelationskoefficienten mellan provbetyg och slutbetyg som indikator på hur mycket proven styr på elevnivå är inte skalneutral.

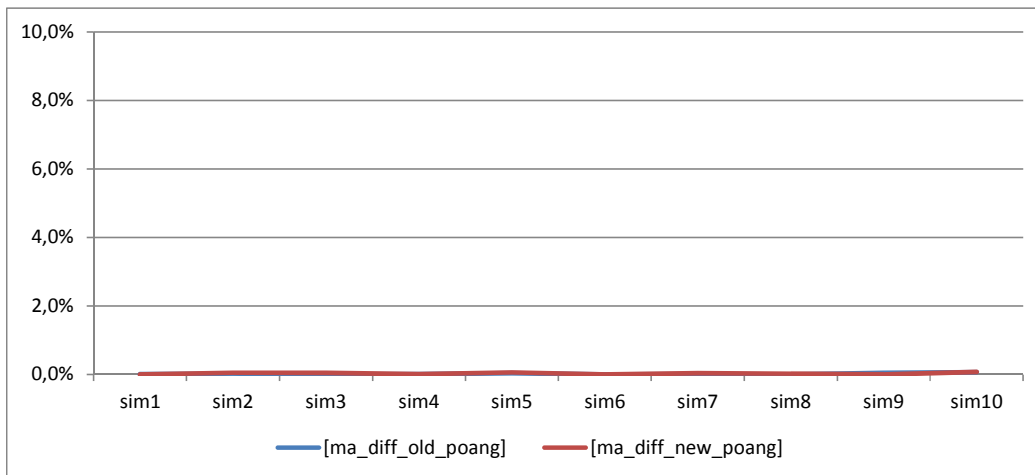
Figur 15. Korrelationen mellan provbetyg och slutbetyg, baserat på betygspoäng, utifrån 5 oberoende simuleringar. I varje simulering har korrelationen beräknats utifrån både den gamla och den nya betygsskalan.



Test av skalneutralitet för variationen i skolors nettoavvikelse

På samma sätt som i föregående avsnitt med korrelationen har här variationen i skolors nettoavvikelse beräknats utifrån 10 oberoende simuleringar, både utifrån den nya som den gamla skalan. Variationen i skolors nettoavvikelse mäts med variansdekomposition (mellanskolvariation), vilket innebär den andel av den totala variansen i nettoavvikelser som kan förklaras av varians mellan skolor. I Figur 15 visas resultatet från de 10 simuleringarna, den blå kurvan representerar den gamla skalan och den röda den nya skalan.

Figur 16. Simulerad spridning i skolors nettoavvikelse utifrån mellanskolvariation, baserat på betygspoäng. Den gamla skalan är blå och den nya skalan är röd.



Figuren visar att de två kurvorna i praktiken ligger på varandra, det vill säga de ger samma resultat. Detta innebär att oavsett vilken av de två betygsskalorna som används så blir mellanskolvariationen den samma, vilket är önskvärt eftersom de bygger på samma underliggande kunskapsfördelning hos eleverna. Den slutsats som kan dras är att indikatorn mellanskolvariation inte påverkas av skalbyte utan är fullt jämförbar över hela tidsperioden som spänner över två olika betygsskalor.

Slutsats

Indikatorn *variation i skolors nettoavvikelse* är skalneutral vad gäller de två betygsskalorna som här analyseras. Detta innebär att den fungerar för att analysera förändringar över tid även vid övergången mellan de två skalorna. Indikatorn *korrelationen mellan provbetyg och slutbetyg* är däremot inte skalneutral och är därmed ej lämplig att använda vid analyser av tidsperioder som sträcker sig över de två betygsskalorna.

2.3 Deskriptiv bild av data och bortfall

2.3a Grundskolan

Datafilerna är hämtade från Skolverkets betygsfiler och filer med resultat från de nationella proven för åren 2009-2015. Data har rensats så att endast elever med löpnummer och elever som har sifferbetyg ingår. Nedan redovisas deskriptiv data för elevers betyg, provbetyg samt avvikelse mellan betyg och provbetyg för respektive ämne.

Tabell 14. Deskriptiv bild för data för grundskolan årskurs 9, 2009-2015 efter datarensningar.

Descriptive Statistics					
Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2009 ma_betyg	116823	1	4	2,49	,815
en_betyg	116823	1,00	4,00	2,7131	,84631
sv_betyg	109618	1	4	2,69	,780
sva_betyg	7205	1	4	2,08	,816
fy_betyg	91822	1	4	2,50	,852
ke_betyg	91822	1	4	2,45	,842
bi_betyg	91822	1	4	2,57	,858
ma_pb	108670	1	4	2,35	,820
en_pb	110270	1	4	2,72	,780
sv_pb	111226	1	4	2,55	,707
fy_pb	29809	1	4	2,33	,748
ke_pb	29809	1	4	2,33	,748
bi_pb	27132	1	4	2,50	,840
ma_diff	108602	-3	3	,20	,445
en_diff	110178	-3,00	3,00	,0486	,40678
sv_diff	105363	-2	3	,14	,465
sva_diff	5717	-2	3	,21	,499
fy_diff	23611	-3	3	,31	,605
ke_diff	23611	-3	3	,24	,694
bi_diff	21753	-3,00	3,00	,2496	,61915
Löpnummer	118273	619340	4178606	2649812,98	289710,460
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2010 ma_betyg	112161	1	4	2,47	,828
en_betyg	111992	1,00	4,00	2,7374	,84781
sv_betyg	104498	1	4	2,66	,775
sva_betyg	7709	1	4	2,07	,801
fy_betyg	90232	1	4	2,52	,831
ke_betyg	90223	1	4	2,49	,825
bi_betyg	90838	1	4	2,59	,840
ma_pb	105428	1	4	2,27	,886
en_pb	106361	1	4	2,77	,793
sv_pb	107318	1	4	2,46	,717
fy_pb	32480	1	4	2,33	,812
ke_pb	32480	1	4	2,33	,812
bi_pb	33370	1	4	2,40	,817
ma_diff	105320	-2	3	,26	,468
en_diff	106252	-2,00	3,00	,0244	,39785
sv_diff	100827	-3	3	,20	,479
sva_diff	6351	-3	2	,26	,510
fy_diff	26498	-2	3	,28	,555
ke_diff	26463	-3	3	,23	,690
bi_diff	27070	-2,00	3,00	,2908	,54764
Löpnnummer	113909	769688	3453077	2661769,47	305518,507
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2011 ma_betyg	105055	1	4	2,47	,832
en_betyg	104859	1,00	4,00	2,7826	,85219
sv_betyg	96691	1	4	2,72	,773
sva_betyg	8407	1	4	2,11	,821
fy_betyg	89196	1	4	2,54	,826
ke_betyg	89147	1	4	2,49	,817
bi_betyg	89933	1	4	2,59	,831
ma_pb	97440	1	4	2,27	,895
en_pb	98958	1	4	2,85	,784
sv_pb	100264	1	4	2,62	,703
fy_pb	33493	1	4	2,38	,796
ke_pb	33493	1	4	2,38	,796
bi_pb	30524	1	4	2,34	,792
ma_diff	97387	-2	3	,27	,473
en_diff	98892	-3,00	3,00	-,0121	,39117
sv_diff	93171	-3	3	,09	,468
sva_diff	6982	-2	2	,15	,481
fy_diff	29295	-2	3	,23	,515
ke_diff	29230	-3	3	,17	,673
bi_diff	26803	-2,00	3,00	,2983	,53363
Löpnnummer	106506	2067092	3632348	2672256,88	320925,262
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2012 ma_betyg	98436	1	4	2,48	,833
en_betyg	98298	1,00	4,00	2,7957	,85472
sv_betyg	89821	1	4	2,73	,768
sva_betyg	8719	1	4	2,11	,825
fy_betyg	87020	1	4	2,54	,830
ke_betyg	86904	1	4	2,48	,822
bi_betyg	87660	1	4	2,59	,835
ma_pb	92360	1	4	2,28	,859
en_pb	93699	1	4	2,83	,781
sv_pb	94990	1	4	2,62	,702
fy_pb	28831	1	4	2,42	,808
ke_pb	30959	1	4	2,18	,834
bi_pb	30784	1	4	2,25	,803
ma_diff	92293	-2	3	,25	,457
en_diff	93622	-3,00	3,00	,0150	,37386
sv_diff	87360	-2	3	,08	,449
sva_diff	7531	-3	3	,13	,477
fy_diff	25956	-3	3	,21	,497
ke_diff	28043	-2	3	,35	,545
bi_diff	27612	-2,00	3,00	,3803	,55931
Löpnnummer	99482	2151823	4215004	2689253,48	355910,943
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2013 ma_betyg	93475	1	6	3,29	1,476
en_betyg	93225	1	6	3,85	1,449
sv_betyg	84774	1	6	3,56	1,307
sva_betyg	9010	1	6	2,43	1,239
fy_betyg	90362	1	6	3,24	1,339
ke_betyg	90243	1	6	3,17	1,341
bi_betyg	91285	1	6	3,29	1,361
ma_pb	86786	1	6	3,21	1,509
en_pb	87749	1	6	4,05	1,354
sv_pb	88836	1	6	3,36	1,258
fy_pb	29063	1	6	3,02	1,251
ke_pb	26218	1	6	2,85	1,306
bi_pb	28960	1	6	2,78	1,314
ma_diff	86730	-4,00	5,00	,1671	,53388
en_diff	87689	-5,00	4,00	-,1113	,53612
sv_diff	81206	-5,00	4,00	,1426	,63394
sva_diff	7509	-4,00	4,00	,2651	,65378
fy_diff	29010	-4,00	5,00	,3251	,70678
ke_diff	26164	-3,00	4,00	,3848	,69990
bi_diff	28901	-4,00	4,00	,4985	,73896
Löpnummer för eleven	95118	2146523	4386909	2702869,75	380975,505
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2014 ma_betyg	93009	1	6	3,16	1,425
en_betyg	92895	1	6	3,92	1,446
sv_betyg	83783	1	6	3,64	1,332
sva_betyg	9586	1	6	2,44	1,260
fy_betyg	89703	1	6	3,28	1,357
ke_betyg	89630	1	6	3,24	1,368
bi_betyg	90768	1	6	3,40	1,381
ma_pb	87132	1	6	2,93	1,407
en_pb	88407	1	6	4,10	1,336
sv_pb	88721	1	6	3,46	1,291
fy_pb	29740	1	6	2,94	1,337
ke_pb	28922	1	6	2,97	1,413
bi_pb	25733	1	6	3,23	1,341
ma_diff	87087	-5,00	5,00	,3155	,57451
en_diff	88351	-5,00	4,00	-,0914	,54864
sv_diff	80658	-5,00	4,00	,1360	,65367
sva_diff	7987	-3,00	3,00	,2325	,65184
fy_diff	29699	-4,00	5,00	,4127	,70533
ke_diff	28872	-4,00	4,00	,3483	,68350
bi_diff	25694	-4,00	5,00	,2738	,69478
Löpnummer för eleven	94610	2140715	4571115	2725837,98	433159,742
Valid N (listwise)	0				

Descriptive Statistics

Verksamhetsår	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2015 ma_betyg	94182	1	6	3,17	1,460
en_betyg	94022	1	6	3,99	1,488
sv_betyg	83643	1	6	3,68	1,345
sva_betyg	10841	1	6	2,40	1,286
fy_betyg	90896	1	6	3,37	1,401
ke_betyg	90823	1	6	3,38	1,404
bi_betyg	91810	1	6	3,46	1,413
ma_pb	87584	1	6	2,86	1,466
en_pb	88328	1	6	4,13	1,389
sv_pb	89355	1	6	3,41	1,296
fy_pb	26571	1	6	3,10	1,429
ke_pb	29000	1	6	3,53	1,449
bi_pb	30282	1	6	3,14	1,468
ma_diff	87534	-5,00	5,00	,4082	,60901
en_diff	88294	-5,00	5,00	-,0406	,55297
sv_diff	80289	-4,00	5,00	,2119	,66639
sva_diff	8964	-4,00	4,00	,2464	,65323
fy_diff	26527	-4,00	5,00	,3513	,70696
ke_diff	28952	-4,00	5,00	,0629	,69332
bi_diff	30234	-4,00	4,00	,3827	,73031
Löpnummer för eleven	95647	2140710	7095506	2753660,16	757291,690
Valid N (listwise)	0				

Antalet elever (med löpnummer och sifferbetyg) har minskat från 118 273 till 95 647 mellan 2009 och 2015. Bortfallet (se tabell 15) när det gäller elever som har både provbetyg och slutbetyg (som andel av elever med löpnummer) ligger på ungefär 6-8 procent och varierar något från år till år men verkar inte förändras trendmässigt.

Tabell 15. Bortfall uttryckts som andel elever som saknar uppgift om provbetyg eller slutbetyg av antalet elever med löpnummer.*

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Matematik	8,2%	7,5%	8,6%	7,2%	8,8%	8,0%	8,5%
Engelska	6,8%	6,7%	7,1%	5,9%	7,8%	6,6%	7,7%
Svenska + svenska2	6,1%	5,9%	6,0%	4,6%	6,7%	6,8%	6,2%

*Bortfallet för NO-ämnena går ej att beräkna då endast ett urval av skolor har samlats in.

1.3b Gymnasieskolan

Datafilerna är hämtade från Skolverkets kursprovfiler för åren 2008-2015. För perioden 2008-2011 bygger data på ett skolorval som ombads att rapportera resultaten från kursproven. Från och med 2012 sker totalinsamling vilket innebär att samtliga gymnasieskolor är skyldiga att rapportera in resultat för samtliga elever som genomgått MAT1a, b, eller c respektive ENG5.

Elever som skrivit de gamla kursproven efter 2011 har exkluderats. Nedan redovisas deskriptiv data för elevers betyg, provbetyg samt avvikelse mellan betyg och provbetyg för respektive ämne.

Tabell 16. Antal elever som ingår i analyserna för respektive år och kurs.

Anger vilken kurs studenten deltagit i.						
VERKAR			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2008	Valid	EnA	15807	53,1	53,1	53,1
		MaA	13956	46,9	46,9	100,0
		Total	29763	100,0	100,0	
2009	Valid	EnA	12267	52,5	52,5	52,5
		MaA	11107	47,5	47,5	100,0
		Total	23374	100,0	100,0	
2010	Valid	EnA	16268	53,0	53,0	53,0
		MaA	14443	47,0	47,0	100,0
		Total	30711	100,0	100,0	
2011	Valid	EnA	15696	52,3	52,3	52,3
		MaA	14305	47,7	47,7	100,0
		Total	30001	100,0	100,0	
2012	Valid	ENGENG05	84840	50,6	50,6	50,6
		MATMAT01A	29490	17,6	17,6	68,2
		MATMAT01B	33234	19,8	19,8	88,0
		MATMAT01C	20143	12,0	12,0	100,0
		Total	167707	100,0	100,0	
2013	Valid	ENGENG05	82023	51,5	51,5	51,5
		MATMAT01A	28075	17,6	17,6	69,2
		MATMAT01B	30718	19,3	19,3	88,5
		MATMAT01C	18315	11,5	11,5	100,0
		Total	159131	100,0	100,0	
2014	Valid	ENGENG05	85912	51,7	51,7	51,7
		MATMAT01A	29183	17,6	17,6	69,3
		MATMAT01B	33163	20,0	20,0	89,2
		MATMAT01C	17909	10,8	10,8	100,0
		Total	166167	100,0	100,0	
2015	Valid	ENGENG05	87501	50,4	50,4	50,4
		MATMAT01A	30738	17,7	17,7	68,2
		MATMAT01B	35370	20,4	20,4	88,5
		MATMAT01C	19866	11,5	11,5	100,0
		Total	173475	100,0	100,0	

Tabell 17. Årskurs för eleven när provet skrivits 2008-2011. ”4” motsvarar Komvux.

Skolår				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
VERKAR							
2008	EnA	Valid	1	12593	79,7	79,7	79,7
			2	2623	16,6	16,6	96,3
			3	237	1,5	1,5	97,8
			4	354	2,2	2,2	100,0
			Total	15807	100,0	100,0	
	MaA	Valid	1	12026	86,2	86,2	86,2
			2	1624	11,6	11,6	97,8
			3	24	,2	,2	98,0
			4	282	2,0	2,0	100,0
			Total	13956	100,0	100,0	
2009	EnA	Valid	1	209	1,7	1,7	1,7
			2	9801	79,9	79,9	81,6
			3	1352	11,0	11,0	92,6
			4	10	,1	,1	92,7
			Total	895	7,3	7,3	100,0
	MaA	Valid	1	157	1,4	1,4	1,4
			2	9753	87,8	87,8	89,2
			3	575	5,2	5,2	94,4
			4	44	,4	,4	94,8
			Total	578	5,2	5,2	100,0
2010	EnA	Valid	1	54	,3	,3	,3
			2	13399	82,4	82,4	82,7
			3	2174	13,4	13,4	96,1
			4	97	,6	,6	96,7
			Total	544	3,3	3,3	100,0
	MaA	Valid	1	32	,2	,2	,2
			2	12696	87,9	87,9	88,1
			3	1224	8,5	8,5	96,6
			4	46	,3	,3	96,9
			Total	445	3,1	3,1	100,0
2011	EnA	Valid	1	13757	87,6	87,6	87,6
			2	1163	7,4	7,4	95,1
			3	70	,4	,4	95,5
			4	706	4,5	4,5	100,0
			Total	15696	100,0	100,0	
	MaA	Valid	1	13146	91,9	91,9	91,9
			2	591	4,1	4,1	96,0
			3	23	,2	,2	96,2
			4	545	3,8	3,8	100,0
			Total	14305	100,0	100,0	

Tabell 18. Årskurs för eleven när provet skrivits 2012-2013. ”4” motsvarar Komvux.

Skolår							
VERKAR				Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2012	ENGENG05	Valid	1	84838	100,0	100,0	100,0
			2	2	,0	,0	100,0
			Total	84840	100,0	100,0	
	MATMAT01A	Valid	1	29490	100,0	100,0	100,0
	MATMAT01B	Valid	1	33234	100,0	100,0	100,0
			2	20140	100,0	100,0	100,0
			3	2	,0	,0	100,0
			4	1	,0	,0	100,0
			Total	20143	100,0	100,0	
	MATMAT01C	Valid	1	29490	100,0	100,0	100,0
			2	20140	100,0	100,0	100,0
			3	2	,0	,0	100,0
			4	1	,0	,0	100,0
2013	ENGENG05	Valid	1	74997	91,4	91,4	91,4
			2	7026	8,6	8,6	100,0
			Total	82023	100,0	100,0	
	MATMAT01A	Valid	1	23958	85,3	85,3	85,3
			2	4117	14,7	14,7	100,0
			Total	28075	100,0	100,0	
	MATMAT01B	Valid	1	29413	95,8	95,8	95,8
			2	1305	4,2	4,2	100,0
			Total	30718	100,0	100,0	
	MATMAT01C	Valid	1	13083	98,7	98,7	98,7
			2	232	1,3	1,3	100,0
			Total	13315	100,0	100,0	
	ENGENG05	Valid	1	77252	89,9	89,9	89,9
			2	8082	9,4	9,4	99,3
			3	569	,7	,7	100,0
			4	9	,0	,0	100,0
			Total	85912	100,0	100,0	
	MATMAT01A	Valid	1	25398	87,0	87,0	87,0
			2	3439	11,8	11,8	98,8
			3	342	1,2	1,2	100,0
			4	4	,0	,0	100,0
			Total	29183	100,0	100,0	
	MATMAT01B	Valid	1	31304	94,4	94,4	94,4
			2	1674	5,0	5,0	99,4
			3	133	,6	,6	100,0
			4	2	,0	,0	100,0
			Total	33113	100,0	100,0	
	MATMAT01C	Valid	1	17670	98,7	98,7	98,7
			2	190	1,1	1,1	99,7
			3	49	,3	,3	100,0
			Total	17909	100,0	100,0	
2015	ENGENG05	Valid	1	80340	91,8	91,8	91,8
			2	6768	7,7	7,7	99,6
			3	369	,4	,4	100,0
			4	24	,0	,0	100,0
			Total	87501	100,0	100,0	
	MATMAT01A	Valid	1	26236	85,4	85,4	85,4
			2	4209	13,7	13,7	99,0
			3	275	,9	,9	99,9
			4	18	,1	,1	100,0
			Total	30738	100,0	100,0	
	MATMAT01B	Valid	1	33233	94,0	94,0	94,0
			2	1902	5,4	5,4	99,3
			3	226	,6	,6	100,0
			4	9	,0	,0	100,0
			Total	35370	100,0	100,0	
	MATMAT01C	Valid	1	19692	98,6	98,6	98,6
			2	265	1,3	1,3	100,0
			3	8	,0	,0	100,0
			4	1	,0	,0	100,0
			Total	19966	100,0	100,0	

Tabell 19. Antal elever med provbetyg, kursbetyg samt både provbetyg och kursbetyg i datafilerna.* Tidsperiod 2008-2011.

Descriptive Statistics							
VERKAR			N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2008	EnA	PB_num	14556	1	4	2,60	,767
		KB_num	15221	1	4	2,63	,851
		diff	14212	-3,00	2,00	,0603	,46851
		Löpnummer	15807	1	15807	7904,00	4563,232
		Valid N (listwise)	14212				
	MaA	PB_num	13335	1	4	2,12	,843
		KB_num	13683	1	4	2,33	,864
		diff	13212	-3,00	3,00	,2331	,46707
		Löpnummer	13956	1	13956	6978,50	4028,895
		Valid N (listwise)	13212				
2009	EnA	PB_num	9294	1	4	2,70	,770
		KB_num	11442	1	4	2,68	,885
		diff	8852	-3,00	3,00	,0411	,49229
		Löpnummer	12267	0	2140708	1743337,39	593331,979
		Valid N (listwise)	8852				
	MaA	PB_num	9556	1	4	2,31	,880
		KB_num	10701	1	4	2,40	,883
		diff	9402	-2,00	3,00	,1258	,42300
		Löpnummer	11107	0	2140706	1738335,06	603532,119
		Valid N (listwise)	9402				
2010	EnA	PB_num	14335	1	4	2,75	,776
		KB_num	15817	1	4	2,73	,878
		diff	14115	-3,00	3,00	,0457	,45466
		Löpnummer	16268	0	3452906	2438032,63	576443,093
		Valid N (listwise)	14115				
	MaA	PB_num	13207	1	4	2,07	,891
		KB_num	14091	1	4	2,30	,888
		diff	13063	-2,00	3,00	,2594	,47409
		Löpnummer	14443	0	3452908	2470304,90	554933,270
		Valid N (listwise)	13063				
2011	EnA	PB_num	13913	1	4	2,73	,791
		KB_num	15157	1	4	2,70	,892
		diff	13720	-3,00	3,00	,0423	,46257
		Löpnummer	15696	0	3631035	2589593,48	460622,111
		Valid N (listwise)	13720				
	MaA	PB_num	12904	1	4	2,18	,860
		KB_num	13792	1	4	2,34	,884
		diff	12718	-2,00	3,00	,2088	,44650
		Löpnummer	14305	0	3631035	2595328,50	448679,338
		Valid N (listwise)	12718				

* Variabeln [diff] anger skillnaden mellan provbetyg och kursbetyg och uppgift finns därför endast om eleven har både provbetyg och kursbetyg rapporterat.

Tabell 20. Antal elever med provbetyg, kursbetyg samt både provbetyg och kursbetyg i datafilerna.* Tidsperiod 2012-2013.

Descriptive Statistics							
VERKAR			N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2012	ENGENG05	PB_num	75302	1	6	3,64	1,318
		KB_num	78346	1	6	3,56	1,416
		diff	71021	-5,00	5,00	,0374	,58721
		Löpnummer	84840	-491	4216082	2658610,60	343553,700
		Valid N (listwise)	71021				
	MATMAT01A	PB_num	25777	1	6	1,74	,935
		KB_num	27244	1	6	2,17	1,097
		diff	24666	-5,00	5,00	,4925	,66979
		Löpnummer	29490	-499	4216079	2654978,89	335420,081
		Valid N (listwise)	24666				
	MATMAT01B	PB_num	31037	1	6	2,31	1,233
		KB_num	31046	1	6	2,68	1,311
		diff	29500	-4,00	4,00	,4177	,61323
		Löpnummer	33234	-490	4216080	2661653,71	343303,762
		Valid N (listwise)	29500				
	MATMAT01C	PB_num	19310	1	6	3,63	1,453
		KB_num	17422	1	6	3,78	1,462
		diff	16889	-4,00	5,00	,1861	,48875
		Löpnummer	20143	-469	4216084	2666760,28	356463,396
		Valid N (listwise)	16889				
2013	ENGENG05	PB_num	72751	1	6	3,74	1,340
		KB_num	75318	1	6	3,62	1,438
		diff	68376	-5,00	4,00	-,0073	,58929
		Löpnummer	82023	-535	4388453	2679860,35	381095,624
		Valid N (listwise)	68376				
	MATMAT01A	PB_num	23111	1	6	2,37	1,051
		KB_num	25261	1	6	2,45	1,138
		diff	21722	-4,00	5,00	,1731	,51477
		Löpnummer	28075	-535	4388447	2680408,78	369840,994
		Valid N (listwise)	21722				
	MATMAT01B	PB_num	27117	1	6	2,82	1,145
		KB_num	28602	1	6	2,92	1,266
		diff	25871	-5,00	4,00	,1895	,51517
		Löpnummer	30718	-533	4388435	2678048,52	382839,844
		Valid N (listwise)	25871				
	MATMAT01C	PB_num	17195	1	6	3,98	1,305
		KB_num	15088	1	6	4,04	1,367
		diff	14345	-5,00	5,00	,0859	,41883
		Löpnummer	18315	-494	4388452	2697405,84	414043,028
		Valid N (listwise)	14345				

Tabell 21. Antal elever med provbetyg, kursbetyg samt både provbetyg och kursbetyg i datafilerna.* Tidsperiod 2014-2015.

Descriptive Statistics							
VERKAR			N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2014	ENGENG05	PB_num	76752	1	6	3,76	1,304
		KB_num	79500	1	6	3,65	1,434
		diff	72440	-5,00	5,00	-,0031	,61167
		Löpnummer	85912	-617	4573436	2688557,50	399568,011
		Valid N (listwise)	72440				
	MATMAT01A	PB_num	24871	1	6	2,03	,960
		KB_num	26489	1	6	2,28	1,091
		diff	23270	-4,00	5,00	,3188	,58728
		Löpnummer	29183	-615	4573428	2694166,16	408411,412
		Valid N (listwise)	23270				
	MATMAT01B	PB_num	30030	1	6	2,70	1,280
		KB_num	31321	1	6	2,88	1,334
		diff	28837	-4,00	4,00	,2430	,51587
		Löpnummer	33163	-587	4573435	2676610,41	381761,456
		Valid N (listwise)	28837				
	MATMAT01C	PB_num	16993	1	6	3,72	1,389
		KB_num	15034	1	6	3,83	1,431
		diff	14434	-5,00	5,00	,1463	,42582
		Löpnummer	17909	-614	4573417	2711081,54	432655,305
		Valid N (listwise)	14434				
2015	ENGENG05	PB_num	77415	1	6	3,88	1,312
		KB_num	80796	1	6	3,76	1,442
		diff	72948	-5,00	4,00	-,0188	,60323
		Löpnummer	87501	-703	7111011	2723745,10	528657,586
		Valid N (listwise)	72948				
	MATMAT01A	PB_num	26456	1	6	2,17	1,093
		KB_num	27955	1	6	2,38	1,143
		diff	24903	-4,00	4,00	,2830	,54929
		Löpnummer	30738	-699	7111003	2733716,90	511182,199
		Valid N (listwise)	24903				
	MATMAT01B	PB_num	32079	1	6	2,70	1,267
		KB_num	33044	1	6	2,90	1,327
		diff	30583	-4,00	4,00	,2348	,51006
		Löpnummer	35370	-708	7111000	2697471,95	476367,030
		Valid N (listwise)	30583				
	MATMAT01C	PB_num	19108	1	6	3,99	1,426
		KB_num	13910	1	6	4,03	1,444
		diff	13516	-4,00	4,00	,0886	,40410
		Löpnummer	19866	-691	7111010	2761450,67	583554,768
		Valid N (listwise)	13516				

Tabell 22. Bortfall.*

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
EnA	10%	28%	13%	13%				
ENG05					16%	17%	16%	17%
MaA	5%	15%	10%	11%				
MAT01a					16%	23%	20%	19%
MAT01b					11%	16%	13%	14%
MAT01c					16%	22%	19%	32%

* Bortfallet definieras som andelen elever med uppgift om både provbetyg och kursbetyg av alla elever med löpnummer i datasetet.

Det framstår som att bortfallet har ökat över tid. Observera att totalinsamling startade 2012 vilket innebär att rutinerna för insamling har ändrats, vilket kan påverka bortfallet. Bortfallet är generellt större för gymnasiet än för grundskolan vilket kan ha att göra med att kursproven skrivs på olika tider på året, bland annat höstterminen, vilken kan leda till att vissa elevers resultat glöms bort att rapporteras.