



# Betygssättning i engelska i årskurs 6

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>4</b>
Vad Skolinspektionen granskat .....	4
Viktigaste iakttagelserna .....	4
<b>Inledning</b> .....	<b>9</b>
Bakgrund .....	9
Problembild.....	9
Syfte och frågeställningar .....	13
Granskningens genomförande .....	13
Begreppsförklaringar.....	13
<b>Kvalitetsgranskningens iakttagelser</b> .....	<b>16</b>
Lärarna fångar ett brett och varierat underlag vid betygssättningen men inte för hela ämnet .....	17
Lärare utvärderar allsidigt elevernas kunskaper men utan samarbete med kollegor .....	20
Rektorerna ger lärarna begränsade förutsättningar för att öka deras bedömarkompetens.....	24
Utvecklingsområden .....	26
<b>Avslutande diskussion</b> .....	<b>28</b>
Samarbete, dokumentation och rektors pedagogiska ledarskap är viktiga faktorer i skolors betygssättningsprocess .....	28
<b>Referenser</b> .....	<b>36</b>
<b>Bilaga 1: Metod och genomförande</b> .....	<b>38</b>
<b>Bilaga 2: Granskade verksamheter</b> .....	<b>40</b>
<b>Bilaga 3: Rättslig reglering med mera</b> .....	<b>42</b>
<b>Bilaga 4: Deltagare i referensgruppen</b> .....	<b>44</b>
<b>Bilaga 5: Bedömningsmatris</b> .....	<b>45</b>

# Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med Skolinspektionens övergripande rapporter är att presentera en nulägesbild av kvaliteten inom ett avgränsat område. Granskningarna gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Rapporterna innehåller även beskrivningar av väl fungerande inslag och framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet avser rapporten vara användbar även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolors arbete med betygssättning i engelska i årskurs 6. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 30 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga.

Projektledare och rapportskribent för kvalitetsgranskningen har varit Klas Tambour, Skolinspektionen i Lund.

Tommy Lagergren

Biträdande generaldirektör

Maria Wassén

Regionchef, Region söder

# Sammanfattning

Höstterminen 2012 infördes betyg i grundskolans årskurs 6. Eleverna får sedan dess betyg varje termin. Många lärare, vissa väldigt ovana att sätta betyg, fick ansvaret för denna myndighetsutövning med krav på både att göra allsidiga bedömningar och genomföra en likvärdig betygssättning.

Felaktigt sätta betyg kan föra med sig negativa konsekvenser för elevernas framtid och betygssättningen ställer stora krav på lärare. De behöver säkerställa att de har tillräcklig information om elevernas kunskaper i förhållande till de nationella kraven för att kunna göra en allsidig bedömning av elevernas kunskaper och sätta rättvisande betyg.

De senaste tio åren har Skolinspektionen genomfört flera kvalitetsgranskningar och tillsyner inom området kunskapsbedömning och betygssättning. En av de senare granskningarna fördjupade sig i betygssättningsprocessen i gymnasiekursen svenska 3. Granskningen kunde påvisa ett flertal svårigheter, bland annat att lärarna i större utsträckning behövde samla in ett brett och varierat underlag i förhållande till hela ämnesplanen. Likaså behövde lärarna utveckla deras allsidiga utvärdering av elevernas kunskaper.

## Vad Skolinspektionen granskat

Syftet med denna tematiska kvalitetsgranskning har varit att granska kvaliteten i lärarnas betygssättningspraktik i engelska i årskurs 6 på ett urval av grundskolorna i landet. Frågeställningarna har varit två. Den första granskar i vilken utsträckning lärarna fångar ett brett och varierat underlag som grund för betygssättning av elevernas kunskaper. Den andra handlar om i vilken utsträckning läraren gör en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. Granskningen tar sin början i hur lärarna går tillväga då de planerar ämnet för att sedan följa arbetet i insamlingen av betygsgrundande underlag till det att en samlad bedömning ska göras och betyg ska sättas. Granskningen har också omfattat att undersöka vilka förutsättningar rektorer ger lärarna att utföra sitt arbete kopplat till de två nämnda frågeställningarna.

Granskningen, i vilken 30 grundskolor deltog, genomfördes vårterminen 2020 före det att Covid-19 bröt ut i Sverige. Således har granskningen genomförts före Folkhälsomyndighetens restriktioner infördes för skolorna.

## Viktigaste iakttagelserna

Granskningen visar att lärare i relativt hög utsträckning fångar ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. Dock har granskningen kunnat identifiera ett antal centrala faktorer som lärare behöver vara noga med i denna process. Det rör tillvägagångssättet då läraren planerar ämnet där det är viktigt att läraren bestämmer när och hur bedömningar ska genomföras. Likaså behöver lärare vara noga med att dokumentera elevernas kunskaper och att genomföra fördjupade utvärderingar av de bedömningsunderlag som används vid betygssättningen. Alla dessa delar är viktiga

faktorer för att lärare ska fånga en tillräcklig bredd och variation av elevernas kunskaper som underlag vid betygssättningen, vilket är viktigt för en rättvisande betygssättning.

Granskningen har också visat att lärare ofta agerar på egen hand vid den allsidiga bedömningen av elevernas kunskaper. Det gäller även i arbetet om bedömningen sker på likvärdiga grunder. Lärare har få samarbetsmöjligheter kring bedömning och betygssättning vilket betyder att lärares tolkning av styrdokumentet sällan kan prövas mot andra lärares tolkning och tillämpning av vad det innebär att göra en allsidig bedömning. Eleverna riskerar därmed att bedömas och betygssättas på ett sätt som varken är rättvisande eller likvärdigt.

Nedan redovisas de viktigaste iakttagelserna i förhållande till granskningens två huvudfrågeställningar.

## Lärarna fångar ett tillräckligt brett och varierat underlag men behöver uppmärksamma ett antal faktorer i detta arbete

### **Vid de flesta skolorna planeras undervisningen utifrån ämnets syfte och centrala innehåll**

Granskningen visar att utgångspunkterna i lärarnas planering av ämnet påverkar deras möjligheter att samla ett brett och varierat underlag. På de flesta av skolorna utgår lärarna från ämnets syfte och centrala innehåll vid utformningen av bedömningsuppgifter och i sin planering av ämnesinnehållet. Detta säkerställer bredd och variation i förhållande till de förmågor som eleverna ska utveckla. På en mindre del av skolorna planerar lärarna utifrån kunskapskraven eller utifrån läromedlets disposition. En risk med ett för stort fokus på kunskapskraven är att det kan ge en mindre bredd av underlag och leda till svårigheter med att bedöma elevernas hela kunskande.

### **Nationella prov är styrande och påverkar bredd och variation**

Granskningen visar även att hur lärare använder det nationella provet har effekter på bredden och variationen. På flertalet skolor framhåller lärare att de ägnar mycket tid i årskurs sex åt att förbereda och träna eleverna inför de olika delproven. Detta är särskilt tydligt på skolor där lärarna antingen tagit över undervisning av klassen i årskurs sex eller är nyanställda. I flera av dessa fall har det dessutom saknats ordentlig dokumentation från tidigare årskurser, vilket medfört att den nya läraren har känt sig tvungen att inrikta undervisningstiden mot det nationella provet. I dessa fall har såväl bredden som variationen av hur eleverna fått visa sina kunskaper varit otillräcklig i förhållande till ämnets omfattning.

### **På en tredjedel av skolorna planeras inte bedömningsituationer in**

Granskningen visar att lärare på var tredje skola inte planerar när bedömningar ska göras vilket kan medföra att bredden och variationen blir sämre. På knappt hälften av skolorna bestämmer lärarna i förväg när bedömningsituationer ska genomföras. I dessa fall styrs detta av de olika arbetsområden de ska arbeta med eller lärobokens innehåll. På 7 av 30 skolor utgår lärarna från att bedömningar görs regelbundet med ett visst tidsintervall mellan varje tillfälle. Detta för att få en bättre fördelning under terminen eller läsåret av tillfällena då bedömningar ska göras. På en tredjedel av skolorna planerar lärarna inte in bedömningsituationer utan gör sina bedömningar

löpande inom ramen för ordinarie undervisning. När enbart löpande bedömningar sker finns en risk att huvudfokus flyttas från ämnets syfte och centrala innehåll och mer mot de enskilda kunskapskraven vilket i sin tur kan påverka både bredden och variationen i de underlag som lärare samlar in. Granskningen visar att bedömnings-situationerna är organiserade utifrån olika syften, antingen för att bedöma elevernas kunskapsutveckling över tid eller var de står vid ett specifikt tillfälle. Bedömningen av elevernas kunskaper vid ett specifikt tillfälle är det tillvägagångssätt som lärare tillämpar vid betygssättningen.

### **Majoriteten av skolorna för en noggrann och systematisk dokumentation av elevernas kunskaper**

En god dokumentation av elevernas kunskaper är en nödvändig hjälp för att avgöra om underlaget är tillräckligt brett och varierat. På majoriteten av skolor i granskningen använder lärarna digitala möjligheter att skapa sig en bra översikt av sina olika bedömningsunderlag. Huvuddelen av lärarna använder olika lärplattformar där de samlar bedömningsunderlag för elevernas uppgifter. I flera fall använder lärarna bedömningsmatriser kopplat till specifika bedömningsunderlag i vilka lärarna markerar hur väl eleven presterat i förhållande till kunskapskraven. Förutom att bedömningsunderlagen finns samlade ger lärplattformar en möjlighet för lärarna att jämföra bedömningsunderlagens utformning och innehåll. Utifrån det kan de avgöra vilka eventuella förändringar som behöver göras i kommande bedömningsunderlag för att få en större bredd och variation. Granskningen visar även att lärare också använder sig av så kallade icke dokumenterade underlag i sin betygssättning. Detta kan vara sådant som lärare sett eller hört men som inte noterats skriftligt.

Granskningen visar vidare att svårigheter för betygssättningen kan uppkomma om det inte finns rutiner för hur lärarna ska dokumentera elevernas kunskaper. På 5 av 30 skolor där rutiner saknas har resultatet blivit att dokumentationen av elevernas uppvisade kunskaper har försvunnit, exempelvis i samband med lärarbyte. Detta har medfört att tillträdande lärare haft stora svårigheter att få grepp om elevernas kunskaper och om de fått visa vad de kan på ett tillräckligt brett och varierat sätt. Avsaknad av dokumentation försvårar lärarnas möjligheter att sätta korrekta betyg och är ett allvarligt problem.

### **En tredjedel av skolorna värderar inte bedömningsunderlagens tillförlitlighet i tillräcklig omfattning när det gäller kön**

Granskningen visar att samtliga lärare som deltagit i granskningen regelbundet utvärderar bedömningsunderlag de använt i bedömningssituationer. De förändrar underlagen för att eleverna bättre ska kunna visa vad de kan och på så sätt ser lärarna till att få en större bredd och variation i betygssunderlagen.

På 8 av 30 skolor visar granskningen dock att underlagen inte utvärderas utifrån om flickor och pojkar fått samma möjligheter att visa sitt kunnande. På skolor där även den könsmissiga aspekten vävs in i utvärderingarna är det dock ovanligt att detta leder till några förändringar i bedömningsunderlagens utformning. Exempelvis framkommer på flera skolor i granskningen att lärare sett i sina utvärderingar att pojkar har lättare för de muntliga delarna medan flickor har lättare för de skriftliga delarna i ämnet. Utan att bedömningsunderlagen förändras leder detta inte till en bättre bredd och en bredare variation så att eleverna, flicka eller pojke, på ett bättre sätt kan få visa vad de kan.

## Lärare gör mestadels sin allsidiga utvärdering och bedömning på likvärdiga grunder på egen hand

### **Samarbete mellan lärare kring allsidig bedömning av elevernas kunskaper sker i låg grad eller inte alls på skolorna**

Granskningen visar att den allsidiga utvärderingen av elevernas kunskaper, på många skolor, är ett ensamarbete för lärare. På 22 av 30 skolor har lärare få möjligheter till samarbete med kollegor rörande allsidig utvärdering och likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. På flera skolor i granskningen är lärare ensamma om att undervisa i engelska på mellanstadiet och har ett begränsat utbyte med kollegor från andra stadier. Detta leder till att dessa lärare sällan har några möjligheter att pröva sina tolkningar av styrdokumentet och vad det innebär att göra allsidiga utvärderingar. Följden blir att det kan uppkomma skillnader mellan lärare och skolor om vad en allsidig utvärdering innehåller och hur lärarna ska tillämpa denna.

Även på skolor i granskningen med flera ämneslärare i engelska behöver ett samarbete kring allsidig bedömning startas eller utvecklas. På de 3 skolor i granskningen där ett samarbete finns är det dock ovanligt att bedömnings- och betygsfrågor diskuteras. I dessa sammanhang ägnas mötestiden till att samverka kring frågor som rör den praktiska undervisningen eller tillgången av läromedel.

Detsamma gäller även för lärares möjligheter att säkerställa att bedömningar sker på likvärdiga grunder. Flera skolor (16 av 30) har vissa strategier, exempelvis att bedömningsunderlag inom ramen av de nationella proven anonymiseras vid bedömning, för att säkerställa att flickor respektive pojkar bedöms likvärdigt. Flera av skolorna har dock inte sådana strategier och på 8 av 30 av de granskade skolorna sker inte några samtal alls kring bedömning på likvärdiga grunder.

### **Lärare sambedömer sällan elevuppgifter med kollegor såvida det inte rör sig om det nationella provet**

Granskningen visar även att det är ovanligt att lärare sambedömer elevuppgifter i syfte att säkerställa en allsidig och likvärdig bedömning. I de fall detta sker är det bara om betygssättande lärare är osäker kring sin bedömning av en enskild elevs underlag. I dessa fall kan en kollega rådfrågas men i övrigt sköter betygssättande lärare all bedömning själv. Då sambedömning inte sker skapas utmaningar för den enskilda lärarens arbete kring att bedöma allsidigt. Detta då det inte finns någon kollega att pröva sina tolkningar av styrdokumentet mot.

Granskningen visar dock att det på samtliga skolor i granskningen finns en tydlig organisation kopplad till de nationella provens genomförande och för bedömningen av dessa. På många skolor tillämpas sambedömning dock främst av utvalda delar av proven. Denna sambedömning sträcker sig även utanför den enskilda skolan där lärare träffar andra lärare från andra skolor i huvudmännens organisation för att sambedöma med.

## Rektorerna ger lärarna begränsade förutsättningar i att öka deras bedömarkompetens

### **Rektorerna skapar få möjligheter för lärarna i engelska att samarbeta och utveckla sin kompetens kring betyg och bedömning**

Granskningen visar att på 12 av de besökta skolorna bedömer rektorerna att lärarnas bedömarkompetens inte är tillräcklig på grund av att lärarna saknar erfarenhet att göra bedömningar eller formell lärarbehörighet. På flertalet skolor har då rektorerna satt betygen då det saknats legitimerade lärare på skolan att göra detta. Vidare visar granskningen att rektorerna sällan arrangerar kompetenshöjande insatser till lärarna för att öka deras bedömarkompetens. Den kompetensutveckling som anordnas är av mer allmändidaktisk karaktär. Granskningen visar också att rektorerna behöver skapa bättre förutsättningar för lärare att samarbeta inom ramen för sin betygssättningspraktik. På mer än två tredjedelar av skolorna i granskningen saknar lärarna i engelska möjligheter till ämnesmässigt samarbete kring såväl bedömningsfrågor som betygssättning. I granskningen finns dock ett fåtal skolor där rektorerna med tydlighet skapat en inre organisation på ämnesnivå där även lärarna i engelska fått olika forum att samarbeta. På flera av dessa skolor är det också vanligt att rektorerna är delaktiga i detta samarbete.

### **Var tredje rektor säkerställer inte att eleverna bedöms på likvärdiga grunder**

På nästan var tredje skola i granskningen sker sällan eller aldrig några diskussioner när det gäller om pojkar och flickor har samma möjligheter att visa sina kunskaper i engelska. Rektorerna har heller inte initierat några diskussioner kring detta men säger sig vara medvetna om att behovet finns att uppmärksamma likvärdig bedömning bättre.

Endast på 6 av 30 skolor arbetar rektorer och lärare aktivt med frågor som kopplas samman med likvärdig bedömning. I dessa fall sker fördjupade analyser över relationen mellan resultaten på de nationella proven och elevernas betyg i ämnet. Lärarna är delaktiga i detta och analysen används för att komma fram till lämpliga åtgärder för att skolorna ska utveckla sitt arbete kring bedömning på likvärdiga grunder. Rektorerna berättar att detta är en del av det systematiska kvalitetsarbetet i ämnet engelska.



# Inledning

## Bakgrund

Sedan höstterminen 2012 får elever i grundskolans årskurs 6 betyg varje termin i de ämnen som de undervisats i.<sup>1</sup> Avsikten med införandet av betyg i årskurs 6 var bland annat att bidra till att förbättra uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling och därmed också möjligheten att fånga upp elever som är i behov av särskilt stöd. Med tidigare betyg skulle informationen till föräldrarna förbättras och eleven skulle få en tydlig information om sin kunskapsnivå och då ha bättre förutsättningar att kunna höja kommande terminsbetyg vilket skulle bidra till en förbättrad måluppfyllelse för eleven<sup>2</sup>.

Felaktiga betyg – för låga eller för höga – som inte avspeglar elevens faktiska kunskaper kan få konsekvenser för elevens framtid, även om det i årskurs 6 är långt kvar till att eleven ska konkurrera om utbildningsplatser och anställningar. Utvärderingar visar att betygen påverkar elevers motivation. Det är framförallt högpresterande elever som av lärarna upplevs bli motiverade av att få betyg, medan andra elever i vissa fall istället upplevs tappa motivationen för studier. Betyg kan bidra till att elevers stödbehov upptäcks, men inte i vad de behöver stöd. Felaktigt för höga betyg kan innebära att elevers stödbehov döljs medan för låga betyg kan leda till stress eller tappad motivation. Vidare kan yngre elever ha svårare att förstå innebörden av betyg, vilket gör att de oftare hanterar besked om låga betyg sämre än äldre elever. Yngre elever uppfattar att deras kunskaper bedöms framförallt vid prov, medan äldre elever är medvetna om att deras kunskaper bedöms även i andra sammanhang. Flickor i årskurs 6 upplever en högre grad av stress inför betygssättning än pojkar.<sup>3</sup>

## Problembild

Skolinspektionens tidigare erfarenheter tillsammans med en rad andra studier och forskning visar att det finns omfattande problematik gällande betygssättningen. Det finns en rad svårigheter och omständigheter som kan påverka betygssättningen. Betygssättning innebär att lärare behöver göra många olika överväganden. Läraren ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig utvärdering av dessa kunskaper.<sup>4</sup> En conse-

---

<sup>1</sup> Se lag om ändring av skollagen (SFS 2010:2022).

<sup>2</sup> Prop. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. s. 13, 20.

<sup>3</sup> Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. s. 77-79. Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur. Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur. Harlen & Deakin Crick, 2002; 2003 *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. *Testing and motivation for learning*.

<sup>3</sup> Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. s. 198. Olovsson, G. Umeå universitet. *Betyg i årskurs 6. Vad händer i klassrummet och hur påverkar det eleverna?* Skolverket, artikel. (2017).

<sup>4</sup> Skolverket (SKOLFS 2010:37) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. 2.7 Bedömning och betyg. s. 11.

kvens av betyg i årskurs 6 som lyfts fram av bland annat Skolverket är att undervisningen visat sig bli alltför inriktad på kunskapskraven.<sup>5</sup> Något som de menar kan riskera att flytta fokus från innehållet i undervisningen till hur eleverna kan visa sitt kunnande. Det kan i sin tur innebära att betygssättningen riskerar att baseras på ett otillräckligt underlag, det vill säga att ett tillräckligt brett och varierat underlag inte fångas.

Införandet av betyg från årskurs 6 innebar att en stor grupp lärare som inte tidigare beslutat om betyg fick göra det. Skolverkets utvärdering av betyg i årskurs 6 visar att en majoritet av lärarna ansåg att de vid införandet av betygen hade behövt mer tid för diskussion kring kursplanen och betygssättningen med kollegor. Osäkerheten grundade sig också i ovissheten om de bedömningsunderlag lärarna samlat in räckte för att kunna göra en välgrundad bedömning av elevernas kunskaper vid betygssättningen. En utvärdering från våren 2016 visar dock att lärare i årskurs 6 kände en ganska stor säkerhet vid bedömningar och betygssättning.<sup>6</sup> Lärarna förklarar denna känsla av säkerhet med att de nu under flera år arbetat utifrån den nya läroplanens kursplaner och satt betyg några gånger.<sup>7</sup> I jämförelse med lärare i grundskolans högstadium och i gymnasiet är betygssättning inte en lika frekvent uppgift för lärare i årskurs 6 vilket kan bidra till osäkerhet.

## Andra faktorer än elevernas prestationer påverkar betygssättningen

Nationell och internationell forskning visar att lärares betygssättning kan påverkas av informella bedömningar av icke kognitiva kompetenser, som elevers attityder, uppförande, intresse för ämnet med mera. Detta har visat sig gynna flickor i större utsträckning än pojkar.<sup>8</sup> Omständigheter som ytterligare kan påverka och försvåra lärarnas arbete med betygssättning är enligt Englund & Solbrekke<sup>9</sup> kravet på ökad redovisningskyldighet i form av dokumentation. De menar att det befaras ha fört

<sup>5</sup> Olovssons, G. Umeå universitet. *Betyg i årskurs 6. Vad händer i klassrummet och hur påverkar det eleverna?* Skolverket, artikel. (2017). s. 7. Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Rapport 451. s. 6-7, 18.

<sup>6</sup> Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Rapport 451. s. 6-7, 18, 31, 36-38.

<sup>7</sup> Olovssons, G. Umeå universitet. *Betyg i årskurs 6. Vad händer i klassrummet och hur påverkar det eleverna?* Skolverket, artikel. (2017). s. 7.

<sup>8</sup> Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86, 803-848. Scott, S. (2005). What's in a Grade? *General Music Today*, 18 (2). Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. Wedin A-S. (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2008). *Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background*. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), s. 181-199. Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2009). *Effects of student characteristics on grades in compulsory school*. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), s. 1-23. Se till exempel: Murphy, P. (2000). Equity, assessment and gender. I Salisbury, J., & Ridell, S. (red.) *Gender, policy and educational change* (s. 134-152). London: Routledge. Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014). *Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis*. Psychological Bulletin. Advanced online publication.

<sup>9</sup> Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20 (3-4), 168-194.

med sig att lärares autonomi inskränks och att komplexa system förenklas med förutbestämda tekniker. De menar att kriterier som är av kvantitativ art riskerar att bli de dominerande, eftersom de är enklare att uttrycka än de kvalitativa.<sup>10</sup> Fokus kan förskjutas från kunskapens komplexitet till det enkelt mätbara. Detta kan leda till att lärare gör snäva tolkningar av kunskapskraven i syfte att upprätthålla en för skolan godtagbar betygsnivå.

## Svårigheter i en allsidig utvärdering

Vallberg Roth, m.fl.<sup>11</sup> studie om lärares betygssättning i ämnena engelska, historia och idrott och hälsa i årskurs 9 och på gymnasiet indikerar att lärares förtrogethet med betygssättningen varierar och att betygen sätts i skiftande grad utifrån styrdokument, vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Författarna synliggör bland annat att det förekommer kravhierarkier i lärares betygssättning vilket innebär att vissa delar i kunskapskraven kan väga tyngre än andra vid betygssättningen.

## Sambedömning sker inte alltid

Skolverket pekar på att det kan vara svårt att få till bedömningsdiskussioner mellan lärare och att det kan finnas olika bedömningskulturer på skolor.<sup>12</sup> Skolverket konstaterar att det krävs medvetenhet från rektorer och huvudmän för att få till ett bedömningsarbete mellan skolor (inte bara inom) så att lärare får förutsättningar att göra rättvisa och likvärdiga bedömningar och sätta betyg på samma sätt.

I en artikel av Jönsson och Thornberg framgår att det finns olika förväntningar på vad sambedömning i skolan ska bidra med och leda till. Från Skolinspektionen förespråkas sambedömning bland annat av de nationella proven som ett sätt att öka likvärdigheten.<sup>13</sup> Om sambedömningen blir en kontinuerlig verksamhet, som omfattar såväl tolkning av styrdokument och bedömning av de egna elevernas prestationer, finns goda förutsättningar för att sambedömningen kan bidra till att ge stöd och styrka åt lärarnas bedömningspraktik.<sup>14</sup>

## Nationella provresultat i förhållande till betyg varierar

Resultat på nationella prov ska särskilt beaktas vid betygssättning.<sup>15</sup> Det innebär inte att provresultatet helt ska styra betyget, utan vara ett stöd vid betygssättningen. Resultatet på ett nationellt prov kan alltså inte vara det enda underlaget vid betygssättning, men det går inte att bortse från resultatet om det inte finns särskilda

<sup>10</sup> Englund, T., & Solbrette, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20 (3-4), 168-194.

<sup>11</sup> Vallberg Roth et al. (2016). *Lärares förtrogethet med betygssättning*. s. 98-100.

<sup>12</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. s. 68-69.

<sup>13</sup> Skolinspektionen (2018). *Ombedömning av nationella prov 2017 – fortsatt stora skillnader*. Redovisning av regeringsuppdrag s. 28 ff., 34.

<sup>14</sup> Jönsson, A. och Thornberg, P. (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. *Pedagogisk Forskning i Sverige* årgång 19 nr 4-5 2014. s. 398. Se även Vallberg Roth et al. (2016). *Lärares förtrogethet med betygssättning*.

<sup>15</sup> 10 kap. 20a § skollagen.

skäl för det.<sup>16</sup> Skolverket menar att det inte är ovanligt att enskilda elevers ämnesbetyg avviker från det nationella provbetyget. Ämnesbetyget bygger på många bedömningar som gjorts vid olika tillfällen och på många olika sätt, medan provbetyget baseras på ett enskilt prov eller ett antal delprov som genomförts vid ett eller flera tillfällen. Den samlade bedömningen kan med andra ord visa något annat än det resultat eleven presterade på det nationella provet.<sup>17</sup>

Av Skolverkets analys av likvärdig betygssättning framgår att betygssättning i relation till de nationella proven varierar mycket mellan olika skolor generellt och det finns tydliga inslag av relativ betygssättning. Enligt Skolverket visar detta på en grundläggande problematik i betygssystemet att åstadkomma en nationellt likvärdig bedömning av eleverna. En förklaring till den bristande likvärdigheten är enligt Skolverket svårigheterna för lärare på olika skolor att finna en samsyn i bedömningen.<sup>18</sup>

## Skolinspektionens erfarenheter

Skolinspektionen har genomfört flera olika kvalitetsgranskningar<sup>19</sup> och riktade tillsyner<sup>20</sup> inom kunskapsbedömning och betygssättning. Skolinspektionens granskning om betygssättningsprocessen i kursen svenska 3 på högskoleförberedande program visade på en rad svårigheter i betygssättningen. Granskningen visade att lärarna i större utsträckning behövde samla in ett brett och varierat underlag i förhållande till hela ämnesplanen. Likaså behövde lärarna utveckla sin allsidiga utvärdering av elevernas kunskaper. Granskningen kunde också visa att elevernas betyg i viss mån baserades på deras bästa prestation och inte på ett giltigt och tillförlitligt underlag. Det nationella provet beaktades av lärarna endast i liten utsträckning vid betygssättningen. På många skolor använde lärarna betygsmatriser, vilket granskningen kunde konstatera riskerade att leda till att bedömningen av kvaliteter i elevernas kunskaper blev allt för uppdelad. Det fanns därmed en risk att enskilda prestationer sammankvägs till ett betyg istället för en allsidig utvärdering i förhållande till underlagets tillförlitlighet och giltighet. Sammantaget visade granskningen på flera risker för att betyg sätts på ett generöst och icke likvärdigt sätt på de gymnasieskolor som omfattades av granskningen.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> Skolverket. (2018) *Allmänna råd med kommentarer Betyg och betygssättning*. s. 37.

<sup>17</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Dnr 2014:892. s. 84.

<sup>18</sup> Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. Rapport nr 475, s. 6.

<sup>19</sup> Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*. Skolinspektionen (2018). *Huvudmäns och rektorers arbete för en rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*. Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg - En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*. Skolinspektionen (2012). *”Vi har inte satt ord på det”. En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1-3*, Skolinspektionen (2011) rapport 2011:4. *Betyg i gymnasieskolan - En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*. Skolinspektionen (2010) rapport 2010:12. *Betygssättning i gymnasieskolan 2010 - Engelska A, Naturkunskap A samt Ellära A*, Skolinspektionen (2010) rapport 2010:10. *Arbetar skolor systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsutveckling?*

<sup>20</sup> Skolinspektionen (2016). *Enskilda utbildningsanordnares användning av betygsrätten*. Skolinspektionen (2013). *Rapport T-2013:01 Tillsyn av bedömning och betygssättning - Medfokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*, Skolinspektionen (2010). *Bedömning och betygssättning*.

<sup>21</sup> Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*.

## Syfte och frågeställningar

Syftet är att granska kvaliteten i betygssättningsprocessen i ämnet engelska i årskurs 6 med fokus på lärarnas arbete. Granskningens syfte besvaras genom följande frågeställningar:

1. I vilken utsträckning fångar läraren ett brett och varierat underlag som grund för betygssättningen av elevens kunskaper?
2. I vilken utsträckning gör läraren en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättningen?

Utöver ovanstående två frågeställningar har granskningen även inhämtat information om hur rektor skapar förutsättningar för lärarna att samarbeta och utveckla sin kompetens kring allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. Även denna empiri redovisas i rapporten.

## Granskningens genomförande

Granskningen fokuserar på hur lärare fångar ett brett och varierat underlag för att sedan allsidigt utvärdera dessa inför att betyg ska sättas. Totalt ingick 30 grundskolor i granskningen, både F-6-skolor och F-9-skolor. Vidare ingick även skolor med en eller flera paralleller i årskurs 6 liksom skolor där undervisningen i engelska genomfördes av en ensam lärare eller av flera. Besöken genomfördes under vårterminen 2020. Verksamhetsbesöken genomfördes under en dag och utgjordes av intervjuer med lärare, elever och rektorer. Lärarintervjuerna genomfördes både i grupp och enskilt. Vid gruppintervjun deltog samtliga lärare på mellanstadiet som undervisade i engelska. De enskilda intervjuerna genomfördes med den eller de lärare som hade satt ämnesbetyg i engelska under höstterminen 2019. Inför Skolinspektionens verksamhetsbesök på skolorna skickades självreflektionsfrågor till de lärare som skulle delta i intervjuerna. Syftet med dessa var att ge lärarna en förförståelse över vad intervjuerna skulle kretsa kring.

Granskningen grundar sig i den kursplan som gäller för ämnet engelska oberoende av de revideringar som träder kraft den 1 juli 2021. Det gäller även regeringens utredning om eventuella ändringar i betygssättningen på grundskolan, vilket inte heller uppmärksammas i granskningen.

Mer information om granskningens metod och genomförande, se bilaga 1.

## Begreppsförklaringar

Nedan preciseras hur Skolinspektionen väljer att använda centrala begrepp i denna rapport.

### Allsidig utvärdering

Sker inför beslut om betyg. I en allsidig utvärdering av elevens kunskaper ingår att bedöma underlagets tillförlitlighet och giltighet och bedöma kvaliteten på elevens kunskaper både i förhållande till kunskapskraven och utifrån en helhetsbedömning.

### Brett underlag

Läraren ger eleverna tillfällen att visa sina kunskaper i förhållande till syfte,

centralt innehåll och kunskapskrav vid fler tillfällen och i flera olika moment i undervisningen.

### **Bedömningsituation**

En bedömningsituation som ger ett underlag som fungerar väl för att jämföras med kunskapskraven har hög giltighet för ett summativt syfte och väger därmed tyngre vid betygssättningen. Informationen från en bedömningsituation kan ofta användas i både formativt och summativt syfte, men inte alltid.

### **Bedömningsunderlag**

Skriftligt eller muntligt elevmaterial som läraren har som grund för sin betygssättning av elevernas kunskaper.

### **Giltiga underlag**

Underlagen förhåller sig till syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. De underlag som i större utsträckning behandlar stora delar av undervisningen och tidsmässigt är närmre betygssättning får anses ha högre giltighet.

### **Icke-dokumenterat underlag**

Underlag som utgörs av lärarens observationer i undervisningssituationer eller i samtal med elev men som inte har antecknats eller på annat sätt dokumenterats. Även dessa underlag kan ligga till grund för betygssättningen.

### **Kunskapskrav**

Läraren ska vid betygssättning avgöra vilket kunskapskrav som bäst motsvarar elevens uppvisade kunskaper vid tillfället för betygssättning.

*Ett enskilt* kunskapskrav motsvarar all den text som finns angiven i förhållande till betyget E, C och A. *En del* av ett kunskapskrav är ett stycke eller en avgränsad del i texten som står under E, C eller A. När man pratar om kunskapskraven i plural menas all text för E, C och A. Särskilda bestämmelser finns för betygen B och D. Betyget D uppnås genom att eleven uppfyller hela E och övervägande del av kunskapskravet för C. Betyget B uppnås genom att eleven uppfyller hela C och övervägande del för A.

### **Primärdokumentation**

Underlag som utgörs av elevers upprättade arbeten, exempelvis ett prov, inspelat samtal, en uppsats eller ett presentationsmaterial.

### **Sambedömning**

Lärare diskuterar och reflekterar över bedömningar gemensamt för att uppnå samsyn. Sambedömning kan ske i olika delprocesser:

1. Tolkning av styrdokument för undervisning och konstruktion av bedömningsuppgifter.
  2. Tolkning av enskilda elevprestationer.
  3. Tolkning av det samlade underlaget inför betygssättning för en enskild elev.
- Sambedömning som bygger på samtliga delprocesser ger större möjlighet att stödja en likvärdig bedömning.

### **Sekundärdokumentation**

Underlag som utgörs av lärarens anteckningar och sammanställningar av bedömningar, exempelvis en bedömningsmatris eller anteckningar i marginalen på en uppsats eller i en lärarkalender/dagbok/liknande.

**Tillförlitliga underlag**

Bedömningsunderlagen ger en god bild av elevernas aktuella kunskaper vid bedömningsituationer. De underlag som används vid betygssättning ger en rättvisande bild av elevens kunskaper.

**Varierat underlag**

Läraren ger eleverna tillfällen att pröva sina kunskaper, i förhållande till syfte, centralt innehåll och kunskapskrav, på olika sätt.

# Kvalitetsgranskningens iakttagelser

I detta kapitel redogörs för iakttagelserna från granskningen. I det första avsnittet beskrivs i vilken utsträckning lärarna arbetar för att fånga ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. Utgångspunkten tas i lärarnas planering av ämnets innehåll och på vilket sätt de planerar att bedömningssituationer ska ske. Vidare belyses hur begränsningar i bredd och variation kan uppstå beroende på hur olika lärare hanterar det nationella provet. Avslutningsvis beskrivs hur lärare dokumenterar elevernas kunskaper samt i vilken omfattning utvärderingar av bedömningsunderlag sker. I det påföljande avsnittet redovisas hur lärarnas allsidiga bedömning av elevernas kunskaper ser ut och hur de går tillväga för att värdera om betygsunderlagen ger en rättvisande bild av elevernas kunskaper. Vidare uppmärksammas lärarnas möjligheter att samarbeta med varandra som ett stöd i att dels göra allsidiga bedömningar, dels att säkerställa att betygen sätts på likvärdiga grunder och att de avspeglar elevernas uppvisade kunskaper. Även i detta sammanhang uppmärksammas det nationella provets betydelse vid betygssättningen.

Det är rektorn som ansvarar för att betyg sätts enligt författningarna.<sup>22</sup> Därför bör rektorn skapa förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg. Avsikten med beskrivningarna av hur lärare arbetar är att synliggöra hur skolans betygspraktik kan se ut i ämnet engelska. Detta innefattar vilka utmaningar lärare kan ställas inför, vilka strategier de har för att hantera dessa och vilka konsekvenser det kan få för betygssättningen.

Rektorn behöver exempelvis se till att lärare får tid och möjlighet att tillsammans med kollegor diskutera hur de allsidigt kan utvärdera elevernas kunskaper vid betygssättningen, hur de kan utforma ändamålsenliga bedömningssituationer och hur de kan bedöma olika elevprestationer. Rektorn bör även säkerställa att det finns förutsättningar för att sammanställa betyg och nationella provbetyg i syfte att möjliggöra ändamålsenliga analyser av resultaten, samt att tillsammans med lärarna följa upp betyg och nationella provbetyg inom skolenheten så att det vid behov blir möjligt att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> 3 kap. 14 § skollagen.

<sup>23</sup> Skolverket. (2018) *Allmänna råd med kommentarer Betyg och betygssättning*. s. 42 ff.



## Lärarna fångar ett brett och varierat underlag vid betygssättningen men inte för hela ämnet

### Ämnets syfte och centrala innehåll är inte utgångspunkten i lärares planering

En god förutsättning för att lärare ska kunna fånga ett brett och varierat underlag som grund för betygssättning av elevens kunskaper är att lärarens ämnesplanering utgår från ämnets syfte och centrala innehåll framför kunskapskraven.

I granskningen varierar det mellan skolorna avseende om hela ämnets syfte och centrala innehåll återfinns i planeringen av ämnet. På ett fåtal skolor har granskningen funnit att lärare inte planerar utifrån hela ämnets syfte och centrala innehåll utan riktar in sig på valda delar. På dessa skolor låter lärarna kunskapskraven och det läromedel de använder utgöra utgångspunkten i sin planering av ämnet. Bland de lärare som inte planerar ämnet utifrån kunskapskraven skiljer det sig också.

På 6 skolor använder lärarna både syfte och centralt innehåll medan övriga fokuserar på det centrala innehållet i första hand ofta i kombination med hur läromedlet är uppbyggt. Gemensamt för samtliga lärare i granskningen är ett tydligt fokus i ämnesplaneringen på de fyra bärande förmågorna tala, skriva, läsa och höra. Övriga delar av ämnets innehåll får mindre utrymme i såväl planeringen som i den praktiska undervisningen. Skolinspektionen ser en risk i att dessa delar faller bort helt, vilket kan innebära att bredden och variationen av betygsunderlagen inte blir tillräcklig.

På några enstaka skolor i granskningen saknar lärare helt och hållet en ämnesplanering och lärare uppger i detta sammanhang att det försvårar betygssättningen då de hade behövt använda planeringen som en struktur. Detta i syfte att säkerställa vilka delar av ämnets syfte och centrala innehåll eleverna arbetat med, hur eleverna presterat i förhållande till kunskapskraven och vilket betyg som ger den mest rättvisande bilden av elevernas kunskaper.

### Lärare upplever det svårare att uppnå tillräcklig bredd och variation avseende vissa delar av det centrala innehållet

På flertalet skolor framkommer att lärare upplever det som svårare att uppnå tillräcklig bredd och variation i relation till vissa delar av det centrala innehållet. Detta gäller exempelvis då elever ska välja texter från olika medier, eftersom eleverna visar ansatser till att välja texter som antingen är för svåra eller för lätta. Likaså framhåller en del lärare att det är svårt att avgöra hur väl eleverna använder olika strategier i att uttrycka sig på annat sätt när elevernas språkkunskaper i engelska inte tycks räcka till.

### Ändamålsenliga bedömningssituationer planeras inte in på en tredjedel av skolorna

För att fånga ett brett och varierat underlag är det viktigt att lärare redan i sina ämnesplaneringar bestämmer när bedömningar ska ske. Lärare på 14 av 30 skolor utgår antingen från läromedlets kapitelindelning eller olika arbetsområden när de planerar när bedömningar ska ske. I dessa fall görs bedömningarna i slutet av kapitlet i läroboken eller i samband med att arbetsområdet avslutas. På 7 av 30 skolor planerar lärarna utifrån ett tidsintervall då bedömningar kommer äga rum. På 9 av 30 skolor

planerar lärarna inte in bedömningssituationer i förväg utan gör bedömningar löpande inom ramen av undervisningen.

Gemensamt för de 5 skolorna i granskningen som bedömts ha hög kvalitet i betygssättningen är att de inplanerade bedömningssituationerna kännetecknas av en hög grad av metodisk variation av hur de genomförs. Detta gäller i arbetet med ämnets samtliga förmågor. Vidare är det vanligt på dessa skolor att bedömningsuppgifter ofta kopplas ihop med uppgifter i andra ämnen vilket betyder att samma underlag exempelvis kan bedömas i både engelska och svenska. Det är vanligt att lärarna använder sig av digitala verktyg, exempelvis engelskspråkiga filmer eller ljudklipp. Lärare använder också ofta olika dramatiseringar såsom rollspel eller teater som metodiska inslag där eleverna får visa sina kunskaper som lärarna bedömer. Skolinspektionen ser att detta skapar en god variation av tillfällen där eleverna får visa vad de kan på olika sätt.

### **Fokus på det nationella provet i planeringen minskar bredden och variationen i underlagen**

Granskningen visar att det nationella provet till ganska stor del styr utformningen av bedömningssituationer i lärarnas planering av ämnet. På 18 av 30 skolor berättar lärare att huvudfokus i den praktiska undervisningen under höstterminen är att eleverna ska träna den muntliga förmågan då den delen av det nationella provet genomförs först. Därefter fokuserar lärarna på att eleverna ska fördjupa sig i den skriftliga förmågan då det är nästa delprov. De två resterande delarna, läs- och hörförståelse, tar sedan vid utifrån samma struktur. Flera lärare förklarar detta upplägg med att de nyligen tagit över klassen och inte haft full överblick över elevernas kunskaper. En annan förklaring lärare ger är att de bedömt att eleverna behövt använda en stor del av tiden till att träna exempelvis den muntliga förmågan och därmed har fokus under första delen av läsåret varit att träna eleverna på detta. Skolinspektionen ser att en risk med ett alltför stort fokus på de nationella proven i planeringen är att andra delar av det centrala innehållet åsidosätts, vilket påverkar lärarens möjlighet att samla ett tillräckligt brett och varierat underlag inför betygssättningen.

### **Majoriteten av lärarna dokumenterar elevernas kunskaper nog, bland annat med hjälp av digitala system**

Granskningen visar att flertalet lärare, på ett systematiskt sätt, dokumenterar elevernas kunskaper men att detta sker på olika sätt och att innehållet är olika omfattande. Detta avser både lärares primära och sekundära dokumentation. I granskningen framkommer att lärares dokumentationsarbete för att avgöra om de insamlade bedömningsunderlagen skapar en tillräcklig bredd och variation av elevernas kunskaper underlättas om lärarna har kompetens och tillgång till lärplattformar som uppfattas som relevanta av lärarna. På många skolor gör lärarna bedömningarna direkt i lärplattformen, ofta genom att använda sig av bedömningsmatriser.

På skolor där bedömningsmatriser används är det vanligt att lärare markerar elevernas utveckling i förhållande till de olika förmågorna eller kunskapskraven med olika färger. Lärare ger i intervjuerna exempel på att färgen grönt indikerar att kunskapskravet är uppnått, gult att processen pågår, rött att eleven inte har uppnått kravet och vitt att kunskapskravet inte är bedömt.

På de skolor som har bedömts ha hög kvalitet i sitt dokumentationsarbete framkommer även att lärare lägger till sina egna bedömningsanteckningar kopplat till elevernas enskilda prestationer i den digitala lärplattformen. Genom det har de alla delar

av sin dokumentation samlat på ett och samma ställe och kan få en tydlig bild om bredden och variationen är tillräcklig.

På 5 av 30 skolor i granskningen saknas dock en systematik för hur lärare dokumenterar elevernas kunskaper. Detta bidrar till att lärare får svårare att få en översikt kring om eleverna fått visa sina kunskaper på ett tillräckligt brett och varierat sätt. Vidare framkommer att viss dokumentation riskerar att gå förlorad då systematiken saknas. Det rör främst den sekundärdokumentation lärarna har i form av egna anteckningar över elevernas prestationer. På några skolor sammanställs inte dessa anteckningar systematiskt eller regelbundet.

Icke fungerande rutiner över hur dokumentationen ska göras kan medföra att betygsgrundande dokument saknas vid betygssättningen. Detta skapar stora problem exempelvis när lärare slutar och där överlämningen mellan avlämnande till mottagande lärare är central. Av de 48 lärare i granskningen som satte betyg höstterminen 2019 var 9 nyanställda vid starten av höstterminen. Dessa lärare var fördelade på 8 skolor.

Ytterligare en konsekvens av bristande rutiner är att elever och vårdnadshavare inte kan följa hur eleverna utvecklas i ämnet. Elever på 3 av dessa 8 skolor berättar att de var osäkra på om lärarna hade insikt i vad de kunde och att det var otydligt varför de fick det betyg de fick. Även lärare på dessa skolor framhåller att det var ett svårt uppdrag att skapa sig en bild av vad eleverna kunde då det inte fanns så mycket dokumentation att förhålla sig till.

På 4 av skolorna i granskningen består lärarnas dokumentation av en sammanställning av elevernas resultat på olika uppgifter. Det medför att elevens progression i ämnet inte framgår utan endast själva bedömningen. Detta gör det svårare för eleven att kunna förutse vilket betyg som läraren kommer sätta.

### **Lärarna utvärderar regelbundet bedömningsituationer och bedömningsunderlag men inte i tillräcklig omfattning**

Granskningen visar att samtliga lärare i granskningen regelbundet utvärderar de bedömningsituationer och bedömningsunderlag som de använder. Även om utvärderingar sker visar granskningen att dessa inte är tillräckligt omfattande och att det saknas centrala delar. Utifrån sina utvärderingar reflekterar lärarna bland annat över om elever har missförstått uppgifter eller om det finns andra aspekter kring ett eventuellt avvikande resultat. Detta kan exempelvis röra svårighetsgraden i uppgiften eller om inte uppgiften fungerat som det var avsett med den. Lärare ger i det sista fallet exempel på där elever ska genomföra informationssökning på engelska men istället samlar information från svenska källor som de sedan översätter istället för att använda engelskspråkiga källor primärt. Baserat på dessa utvärderingar görs därefter förändringar i undervisningens upplägg eller arbetssätten där eleverna ges nya möjligheter att visa vad de kan. I flera fall använder lärarna kompletterande uppgifter för att få en rättvisande bild av elevernas kunskaper.

Granskningen visar dock att nästan en tredjedel av lärarna, i sitt utvärderingsarbete, inte uppmärksammar om flickor och pojkar ges samma möjligheter att visa vad de kan i de uppgifter de arbetat med. Lärarna framhåller att de ser sina elever som individer och inte utifrån kön. De vill inte skapa könsstereotypa könsmonster, berättar de. På 12 av 30 skolor görs antaganden att pojkarna, på grund av att de spelar datorspel, är starkare inom den muntliga förmågan än flickor medan flickorna är starkare skriftligt. På fyra av dessa skolor har lärare, baserat på sina antaganden, anpass-

sat undervisningen för att flickor ska få träna mer på att utveckla den muntliga förmågan och pojkar den skriftliga. Grunden för anpassningen är inte ett resultat av lärarnas utvärdering utan lärarnas uppfattning, vilket inte behöver spegla verkligheten. Detta då det sannolikt finns flickor som spelar datorspel och är starka kring muntlig framställning liksom pojkar som är duktiga på att uttrycka sig i skrift. I förlängningen kan dessa antagande även påverka betygssättningen då utvärderingen av bedömningssituationer och bedömningsunderlag saknar ett könsmissigt perspektiv.

På 22 av 30 skolor omfattar lärarnas utvärdering om bedömningsunderlagen passar flickor respektive pojkar. Analysen av utvärderingen utgör sedan ett underlag för att förändra både bedömningssituationer och bedömningsunderlag men även upplägget av undervisningen. Exempelvis visar lärarnas analys av det utvärderingar har visat att flickor behöver ges mer utrymme för att kunna visa sin muntliga förmåga på ett bättre sätt. Lärare har då organiserat undervisningen i mindre grupper för att kunna skapa bättre bedömningssituationer för flickorna än vad som varit möjligt i helklass där pojkarna tenderat att ta mycket av taltiden. På liknande sätt ger lärare ramar till pojkar som behöver stöd i sitt skriftliga arbete genom att bland annat ge dem minikrav på hur många fullständiga meningar en uppgift minst ska innehålla. Detta är exempel på hur lärarna utifrån utvärdering av bedömningssituationer vidtar åtgärder och skapar förutsättningar för att variationen av hur eleverna får visa sina kunskaper ska öka.

## Lärare utvärderar allsidigt elevernas kunskaper men utan samarbete med kollegor

### Bedömningsunderlagens tillförlitlighet utvärderas i hög grad

På samtliga skolor ser Skolinspektionen att lärare är noggranna med att värdera bedömningsunderlagen så att de ger dem en tillförlitlig bild av elevernas kunskaper. För många lärare grundar sig denna i de utvärderingar som lärarna gör löpande under terminen och som finns beskrivet tidigare i rapporten (sid. 19).

Lärarna i granskningen tar även stor hänsyn till elevers mående som en faktor som påverkar deras möjligheter att visa sina kunskaper. Detta blir särskilt uppenbart inför det nationella provet där flera lärare uppfattat eleverna som oroliga och nervösa. Granskningen visar dock en dubbel bild av detta, eftersom elever på flertalet skolor berättar att de varit nervösa inför det nationella provet medan elever på andra skolor uppger att de inte varit det. De sistnämnda eleverna hänvisar till att de känt sig väl förberedda av läraren, bland annat genom att de övat på gamla nationella prov.

Vidare har granskningen kunnat identifiera att det finns arbetsformer som exempelvis grupparbete där lärarna upplever det svårare att få en rättvisande bild av elevernas kunskaper. På 13 av 30 skolor uppger lärarna att de sällan låter grupparbeten tjäna som bedömningssituationer då de bedömer att tillförlitligheten är lägre i den arbetsformen. Dessa lärare anser att det är svårt att säkerställa vilken elev i gruppen som producerat vad. Detsamma gäller även för uppgifter som eleverna förväntas göra i hemmet där lärare uppger att de är restriktiva med att utforma dessa som bedömningsuppgifter. I dessa båda exempel fungerar de uppgifter eleverna gör mer som övningar.

På skolor där grupparbete och hemuppgifter tillämpas som betygsgrundande underlag, uppger lärare att de ändå behöver ge eleverna kompletterande uppgifter för att läraren ska få en bra bild av elevens kunskande. Granskningen visar också att det finns lärare som både samlar in och tillmäter underlagen en viss grad av tillförlitlighet kring sådant som eleverna visat upp i andra sammanhang, exempelvis vid temadagar eller i ämnesövergripande samarbeten. Detta ger lärarna en ytterligare bredd och variation i de underlag som de sedan använder vid betygssättningen.

### **Underlag som samlats in i slutet av terminen ges högre giltighet**

Granskningen visar att lärare värderar giltigheten i de bedömningsunderlag de samlat in. På samtliga skolor bedöms att underlag som samlats in nära betygssättnings-tillfället har större giltighet än sådant eleverna visat tidigare. Lärare använder i huvudsak endast sådana bedömningsunderlag som eleverna gjort under årskurs 6 och går mycket sällan tillbaka för att väga in underlag från tidigare årskurser. Flertalet lärare beskriver underlagen eleverna har gjort från årskurs fyra och fem som övningsunderlag.

### **Vid hälften av skolorna fäster lärarna stor vikt vid resultatet på nationella prov vid betygssättningen**

I granskningen framkommer att det råder skilda meningar mellan skolorna om hur resultat från nationella provet beaktas vid betygssättningen. Lärare på hälften av skolorna i granskningen ser det nationella provet som ett underlag bland flera medan den andra hälften särskilt beaktar det när betyg ska sättas. Bland de som ser det nationella provet som ett bland många motiveras detta med att resultatet på det nationella provet kan riskera att bli missvisande. Detta med anledning av att andra aspekter såsom elevers nervositet över provet kan påverka prestationen och därmed kanske resultatet inte speglar elevernas faktiska kunskaper på ett säkert sätt. Lärare säkrar därför upp med andra underlag för att kunna avgöra giltigheten och vikten av det nationella provet inför betygssättningen. På de skolor som sätter stor vikt vid det nationella provet motiveras det av att provet i sig klargör vad eleverna ska kunna i ämnet och dessutom fungerar som nationell jämförelse.

### **Svagt samarbete mellan lärare kring allsidig utvärdering och likvärdig bedömning av elevernas kunskaper**

Granskningen visar att lärare på 22 av 30 skolor har få möjligheter till samarbete i sitt arbete med att allsidigt utvärdera och i att tillämpa likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Lärare berättar att då de träffas i ämneslag eller motsvarande är det oftast andra frågor som behöver prioriteras och att tiden inte räcker till för att diskutera betygssättning på likvärdiga grunder.

På skolor där det finns en organisation för lärarna att samarbeta i sker samtalen kring allsidig och likvärdig bedömning regelbundet. Det framkommer i intervjuerna att lärarna bland annat använder Skolverkets bedömningsstöd som utgångspunkt i dessa dialoger. De beskriver att de anser att de flesta elever är relativt enkla att betygssätta men att samarbete är extra relevant avseende likvärdighetsfaktorn för elever som väger mellan olika betyg, främst betygen D och B. Lärarna på dessa skolor strävar efter att göra en helhetsbedömning även om vissa kunskapskrav kan få lov att väga tyngre än andra.

På några få av skolorna i granskningen berättar rektorn och lärarna att de träffas regelbundet i så kallade ämnesträffar för att diskutera och reflektera kring allsidig bedömning och bedömning på likvärdiga grunder. Huvudsyftet med dessa är att skapa en samsyn bland pedagogerna.

### **På nästan en tredjedel av skolorna säkerställs inte att pojkar och flickor bedöms likvärdigt**

På 8 av 30 skolor uppmärksammas inte i tillräcklig utsträckning om flickor och pojkar bedöms på likvärdiga grunder. På flertalet av dessa skolor framkommer att det finns ett behov att belysa denna fråga då bland annat betygsstatistiken visar att det finns skillnader mellan flickors och pojkars betyg i ämnet. Hälften av de skolor som behöver utveckla sin verksamhet i arbetet med bedömning på likvärdiga grunder, behöver också utveckla sin utvärderingspraktik (se även sid 16). Bland de skolor som inte uppmärksammar om flickor och pojkar bedöms likvärdigt finns det två grupperingar. Dels finns det fem skolor där detta inte sker alls, dels finns det tre skolor där lärarna uppmärksammat skillnader mellan könen men där inte detta lett till några specifika åtgärder.

På 16 av de 30 skolorna anonymiserar lärare bedömningsunderlagen för att inte låta sin bedömning påverkas av vilken elev, flicka eller pojke, som ska bedömas. Denna anonymisering avser endast vissa delprov i det nationella provet. Vidare framkommer i granskningen att lärares samtal kring likvärdig bedömning, på tio skolor, är ett inslag i skolans systematiska kvalitetsarbete som genomförs på regelbunden basis. På flertalet av dessa skolor upplever lärarna att dessa diskussioner renderar i en bättre samsyn kring innebörden av likvärdig bedömning.

### **Lärarna samarbetar både vid genomförandet och vid bedömningen av det nationella provet**

Samtliga skolor i granskningen har en väl känd och väl inarbetad organisation som används både inför, under och efter det nationella provet. Även på skolor med endast en undervisande lärare i engelska i årskurs 6 har rektorerna sett till att ett samarbete finns med hjälp av andra engelsklärare, som arbetar på mellanstadiet eller på något av de övriga stadierna i grundskolan. Samarbetet i bedömningen av det nationella provet ser lite olika ut för de olika delproven. Oftast sambedöms det muntliga och det skriftliga delprovet medan huvudansvarig lärare bedömer läs- och hörförståelsen själv. På 9 av 30 skolor närvarar två lärare vid bedömningssituationen av det muntliga nationella provet och på fyra skolor spelar lärare in elevernas framträdanden för att därefter genomföra sambedömning tillsammans med kollegor.

Beträffande det skriftliga delprovet är det färre skolor där sambedömningen görs på hela delprovet utan istället genomförs sambedömning endast kring vissa delar eller avsnitt där den ansvariga läraren är osäker i sin bedömning. Granskningen visar även att flertalet huvudmän möjliggör för bedömningsdiskussioner inom olika nätverk som finns inom den egna organisationen. I dessa fall träffas lärare från olika skolor som ansvarar för bedömningen av de nationella proven och sambedömer ett urval av varandras prov. Detta för att säkerställa att bedömningarna är korrekta.

### **Det är stora skillnader mellan skolorna rörande lärarnas samarbetsmöjligheter**

Många lärare uppger att de är relativt ensamma i sitt ämne och har begränsade möjligheter att samarbeta med kollegor i bedömningsfrågor. På skolor med flera lärare i engelska är det vanligt att de är organiserade i ämneslag eller ämnesgrupper. Dessa grupperingar har dock sällan regelbundna träffar och än mer sällan gemensamma diskussioner kring hur styrdokumentet kan tolkas eller hur ämnet bäst planeras för att möta styrdokumentens krav. Samarbetet handlar exempelvis om inköp av läromedel eller annat pedagogiskt material som ska användas i undervisningen.

På 7 av 30 skolor genomförs dock ett organiserat och regelbundet samarbete i ämnesgrupper eller liknande avseende tolkning av styrdokumentet. Exempelvis leds ämnesgrupper av en förstelärare i engelska som leder samtalen med koppling till styrdokumentet. Vidare arbetar dessa ämnesgrupper bland annat med gemensamma diskussioner kring planeringen av ämnet i stort eller kring enskilda områden eller teman. Planeringarna delas mellan lärarna så att alla kan ta del av varandras planeringar och därigenom dra nytta av hur styrdokumentet tillämpas utifrån kollegors upplägg av undervisningen. För att ytterligare koppla samarbetet och samsynen till styrdokumentet diskuterar lärarna ämnets progression och den röda tråden som ska genomsyra undervisningen i engelska på mellanstadiet.

På skolor med ett väl fungerande samarbete i ämneslag sker samarbetet även kring hur bedömningsuppgifter ska utformas så att eleverna på bästa sätt ska kunna visa vad de kan. Granskningen visar även att på skolor utan etablerade ämneslag kan ett samarbete fungera mycket bra. I dessa fall finns bland annat inplanerad konferenstid där lärare samarbetar om kvalitetsarbete, såväl på övergripande nivå som på ämnesnivå. Inom dessa forum sker gemensamma diskussioner kring tolkningsvarianter av styrdokumentet och, i förlängningen av dessa, hur bedömningen av elevernas kunskaper ska ske.

### **Pedagogiska samtal kring likvärdig bedömning sker i liten omfattning på skolorna**

Granskningen visar att lärarnas möjligheter till pedagogiska samtal om likvärdig bedömning starkt begränsas av att ett grundläggande samarbete saknas mellan dem. På 22 av 30 skolor saknas denna dialog mellan lärare och en konsekvens blir att dessa lärare därmed står ensamma i sin tolkning av styrdokumentet. På nästintill samtliga skolor där samarbetet behöver utvecklas kring sambedömningen av elevuppgifter utöver det nationella provet (17 av 22 skolor) visar granskningen att det saknas en organisation för detta och lärare rådfrågar endast kollegor vid behov. Skolorna saknar således ett forum för att lärarna ska kunna säkerställa att deras bedömningar är likvärdiga. På tio skolor berättar lärare att de saknar en arena att möta ämneskollegor och önskar fler tillfällen till samarbete i deras bedömningsarbete. På flera av skolorna som saknar forum för samarbete berättar rektorer att de är medvetna om lärarnas önskemål och att insatser planeras för att tillgodose ett bättre kollegialt samarbete.

I samband med att bedömning av det samlade underlaget inför betygssättningen ska göras, visar granskningen att flera skolor tillämpar sambedömning än vid enskilda elevuppgifter. Denna sambedömning görs bland annat genom bedömningskonferenser i slutet av terminen där lärarna i engelska gemensamt diskuterar elevernas prestationer i förhållande till kunskapskraven. Det är endast elever som läraren är osäker på som lyfts upp för gemensamma bedömningsdiskussioner vid dessa tillfällen. På skolor som tillämpar sambedömning vid den samlade bedömningen inför betygssättning så sker detta oftast i ämneslagen eller ämnesgrupperna. Granskningen visar även att det på ett fåtal skolor förekommer samarbete med andra skolor inom huvudmannens organisation kring den samlade bedömningen. I dessa fall ingår skolorna sedan en tid tillbaka i övergripande nätverk där engelsklärare möts för att bedöma tillsammans.

## Rektorerna ger lärarna begränsade förutsättningar för att öka deras bedömarkompetens

### **Många rektorer är osäkra på om lärarnas bedömarkompetens är tillräcklig**

Vid 12 av 29 skolor uttrycker rektorerna att lärarnas bedömarkompetens inte är tillräcklig. Rektorerna uppger att otillräckligheten grundar sig i att flertalet betygssättande lärare på skolan är ovana att sätta betyg och behöver hjälp och stöd i denna process. Granskningen visar att 13 av 48 betygssättande lärare saknar lärarlegitimation och har därmed inte rätt att sätta betyg i ämnet. De icke-legitimerade lärarna är fördelade på 10 av de 30 skolor som ingått i granskningen. På skolor med icke-legitimerade lärare har rektorerna antingen själva satt betygen eller så har en legitimerad lärare, som dock inte undervisat eleverna, gjort det. I granskningen framkommer att den legitimerade läraren som sätter betygen inte alltid arbetar som engelsklärare på mellanstadiet utan undervisar på skolans högstadium.

Granskningen visar dock att 17 av 29 rektorer är trygga i vetskapen om att lärarna på mellanstadiet har god erfarenhet och god kompetens kring betygssättningen. Rektorerna baserar denna bedömning på samtal de haft med de lärare som sätter betyg men också utifrån resultatanalyser där rektorer sett att elevernas betyg stämmer väl överens med deras resultat på de nationella proven. Samtliga rektorer berättar att de stödjer lärarna i de fall de behöver råd vid betygssättningen. Rektorerna säger att det gäller såväl erfarna som nyutbildade lärare. Detta bekräftas även av lärarna som upplever att de har ett gott stöd från sina rektorer i hänseende av att de behöver hjälp i betygssättningsprocessen.

### **Rektorer erbjuder inte lärarna kompetensutveckling kring bedömning och betygssättning i engelska**

Oavsett om rektorerna bedömer lärarnas bedömarkompetens som tillräcklig eller otillräcklig, visar granskningen att ingen av rektorerna det senaste läsåret erbjudit lärarna några kompetensutvecklande insatser eller projekt för att höja deras bedömarkompetens i engelska. Rektorerna och lärarna uppger att de kompetensutvecklingsinsatser som arrangerats har varit av mer allmäntdidaktisk karaktär och riktats till samtliga lärare utan ämnesspecifikt koppling. En av rektorerna uppger att denne aktivt letar efter fortbildningsinsatser i engelska men att det är svårt att hitta lämpliga utbildningar gällande betygssättningsprocessen.

### **Rektorer ger lärare begränsade förutsättningar till ett ämnesspecifikt samarbete**

Sammantaget visar granskningen att rektorerna behöver ge bättre förutsättningar för lärarnas samarbete på 22 av 30 skolor. På fyra av dessa skolor sker inget samarbete alls medan det på nio skolor finns en organisation för samarbete men där detta inte används i ämnet engelska då dessa pedagoger även undervisar i andra ämnen och valt att delta i andra ämnesgrupperingar. Slutligen finns 9 skolor av 22 där ett visst samarbete finns men där detta sker mer oregelbundet och spontant exempelvis kring sambedömning.



Förutom att rektorerna behöver tydliggöra och följa upp sin inre organisation på annat sätt märks också andra delar som behöver utvecklas. Granskningen visar att lärarnas tid ofta äts upp av andra arbetsuppgifter och att behov av samordning av bedömnings- och betygsarbetet finns. På skolor där detta finns sköts det oftast av ämnessamordnare eller förstelärare. Granskningen visar att kopplat till det nationella provets genomförande och det påföljande bedömningsarbetet ger rektorerna i granskningen både goda förutsättningar och har en inre organisation på skolan som är anpassat för provet. På 8 av 30 skolor där ett etablerat samarbete finns deltar rektorerna regelbundet när lärarna i engelska träffas och skapar sig därigenom en fördjupad förståelse kring de utmaningar som lärarna möter.

### **Rektorer har begränsad insyn i hur lärarna arbetar för att fånga ett brett och varierat underlag**

Granskningen visar att rektorer har relativt lite insyn i lärarnas betygssättningspraktik i engelska. Likaså har rektorerna begränsad kunskap om hur lärarna i engelska planerar ämnet så att alla ämnets delar behandlas och bedöms. På 20 av 30 skolor har rektorerna tillgång till lärarnas planeringar. 16 av de 20 rektorerna samlar även in lärarnas ämnesplaneringar för att skapa sig en bredare bild av lärarnas upplägg av ämnets innehåll och bedömningar. Det är dock främst i samband med exempelvis medarbetarsamtal som rektorerna tillsammans med lärarna diskuterar ämnesupplägget och bedömningssituationer. Åtta av rektorerna uppger att de även gör regelbundna lektionsbesök och får då en bild av hur väl planeringen överensstämmer med verkligheten. Mot bakgrund av detta menar dessa rektorer att de har god kunskap i att bedöma om lärarna samlar ett brett och varierat underlag.

### **Betygen följs upp i förhållande till nationella prov**

Granskningen visar att rektorer följer upp och utvärderar betygen i engelska. Detta sker i de flesta fall utifrån en analys av resultaten på nationella prov och betyg samt att det sker inom ramen för skolornas systematiska kvalitetsarbete. Huvuddelen av rektorer genomför resultatuppföljningskonferenser och låter lärarna diskutera relationen mellan betyg och nationella prov, dock ger dessa rektorer få exempel på åtgärder utifrån genomförd analys. Vidare visar granskningen att rektorer har relativt liten insyn i vilken omfattning lärarna beaktar det nationella provet vid betygssättningen. Det finns i granskningen rektorer på tio skolor som konstaterar skillnader i relation mellan resultat på nationella prov och betyg, men som inte har diskuterat orsakerna till denna diskrepans med lärarna.

Ett gott exempel på systematiskt kvalitetsarbete framkom på en skola i granskningen där rektor uppgav att det finns en rutin för hur det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras i engelska. Rektorn beskriver att lärarna är organiserade i arbetslag där utrymme till samplanering och sambedömning av såväl det nationella provet som ytterligare elevuppgifter sker. Likaså uppger rektorn att det finns ett nätverk med skolor inom huvudmannens organisation där lärare träffas två gånger per termin för att sambedöma mer svårbedömda elevuppgifter inom ramen av det nationella provet. Likaså görs analyser av resultaten på det nationella provet i detta nätverk baserat på den analys som arbetslaget gjort tillsammans på skolan. Inför betygssättningen har rektor avsatt tid till lärarna för fördjupad sambedömning. Detta sker två gånger per läsår på dagar där lärarna är undervisningsfria. I detta arbetar rektorerna i nätverket nära lärarna och följer elevernas utveckling både via lärarnas dokumentation och i samtal med lärarna. Även elevhälsoteamet är en del i denna process

och följer elevernas utveckling samt samråder kring elever som är i behov av särskilt stöd.

### **Flera rektorer uppmärksammar inte i tillräcklig omfattning om flickor och pojkar bedöms på likvärdiga grunder**

Granskningen visar att på 8 av 30 skolor sker sällan eller aldrig några diskussioner när det gäller om pojkar och flickor har samma möjligheter att visa sina kunskaper i engelska. På dessa skolor uppmuntrar heller inte rektorerna lärarna att reflektera över hur flickors och pojkars resultat förhåller sig till varandra i betygssättningen. Granskningen visar även att lärarna på dessa skolor saknar strategier för att säkerställa att bedömningen sker på likvärdiga grunder och att det inte sker någon dialog i exempelvis ämneslag kring detta. På en av skolorna uppger rektorn att hen känner till att lärarna tycker att bedömnings- och betygssättningsarbetet är svårt och att lärarna behöver föra fler samtal kring bland annat vad det innebär att betygssättningen ska vara likvärdig. Även om det framkommer att många skolor konstaterar skillnader i pojkars och flickors betyg och nationella prov leder det inte till diskussioner och konkreta åtgärder för att skillnaderna ska bli mindre.

På 6 av 30 skolor berättar lärare och rektorer att de arbetar aktivt för att flickor och pojkar ska bedömas på likvärdiga grunder. De berättar att skolornas betygresultat och resultaten på de nationella proven ligger till grund för de analyser som lärarna gör och där resultatet av dessa leder till förändringar i undervisningens upplägg. På en av skolorna berättar rektorn att de nyligen haft en kompetensutvecklingsinsats kring genuspedagogik som fallit väl ut och där lärare uppmärksammats på betydelsen av att reflektera tillsammans kring flickors respektive pojkars lärande. Ytterligare ett exempel är en skola som har konferenser om *Utmanande lärande* och diskuterar jämställdhet men rektor säger att det är inte något som sker regelbundet. På en av skolorna där en klar majoritet av eleverna är flickor berättar rektorn att de reflekterat och analyserat hur pojkarnas lärande påverkas av detta. På denna skola är såväl elevernas betyg som deras resultat på nationella prov relativt lika mellan könen men rektorn framhåller trots det att pojkarna behöver uppmärksammas extra i lärarnas diskussion kring innebörden så att betygssättningen ska ske på likvärdiga grunder.

## Utvecklingsområden

Detta avsnitt redovisar de huvudsakliga utvecklingsområden som identifierats i granskningen. Dessa utvecklingsområden är en konsekvens av granskningens iakttagelser som redogjorts för ovan. Utvecklingsområdena har även redovisats i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och de skolhuvudmän som berörts.

I det utvecklingsarbetet som behöver startas på skolorna i granskningen behöver huvudmännen och rektorerna försäkra sig om:

- **Att lärarna samlar ett brett och varierat bedömningsunderlag inför betygssättningen**

Rektorer behöver försäkra sig om att lärarna säkerställer att samtliga delar av ämnet finns med i undervisningsmomenten och i bedömningssituationer. Utgångspunkten i planeringarna bör vara ämnets syfte och centrala innehåll och inte kunskapskraven eller lärobokens disposition. En genomarbetad planering skapar goda förutsätt-

ningar för att fånga ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. I granskningen framkommer att sex skolor behöver starta ett utvecklingsarbete kring denna del.

- **Att lärarna ges bättre förutsättningar att samarbeta i betygssättningspraktiken**

Hos en övervägande del av skolorna i granskningen behöver rektorer ge lärarna bättre förutsättningar för att utveckla samarbetet kring bedömning och betygssättning. I detta ingår en gemensam tolkning av styrdokumentet men även ett samarbete i planeringsarbetet av ämnet samt i utformningen av bedömningsuppgifter. Vidare behöver lärarna utveckla sin sambedömningspraktik så att den även spänner över uppgifter som eleverna gjort utöver det nationella provet. Lärarna behöver också få förutsättningar att samarbeta kring tolkningen av det samlade underlaget inför att elevernas betyg ska sättas.

- **Att lärarna breddar sina utvärderingar av bedömningsunderlagen så de även omfattar likvärdighet för flickor och pojkar**

På 7 av skolorna i granskningen behöver huvudmän och rektorer inleda ett utvecklingsarbete för att försäkra sig om att lärarna fördjupar och breddar sitt utvärderingsarbete för att även omfatta om flickor respektive pojkar får olika möjligheter att visa sitt kunnande. Utvärderingar där alla delar omfattas skapar också en översikt över om bredden och variationen är tillräcklig.

- **Att lärarna har en samsyn kring vad det innebär att bedömning sker på likvärdiga grunder**

Huvudmän och rektorer behöver försäkra sig om att lärarna bedömer alla elever på samma grunder oavsett kön. I detta ingår att lärarna reflekterar över elevernas resultat för att om möjligt identifiera skillnader mellan hur flickor och pojkar presterat. I detta perspektiv är det också viktigt att rektorerna ger lärarna förutsättningar att etablera en samsyn om vad likvärdig bedömning innebär och tillämpas i praktiken. På 8 skolor i granskningen har Skolinspektionen identifierat att ett utvecklingsarbete behöver inledas kring detta.

## Avslutande diskussion

Granskningen är gjord mot bakgrund av att införandet av betyg i årskurs sex innebar att lärare som inte satt betyg tidigare skulle börja göra det. Skolverkets utvärdering av införandet av betyg i årskurs sex visade att en betydande andel av lärarna kände sig otrygga i att sätta betyg. En utvärdering, några år senare visade dock att lärare i årskurs sex upplevde en ökad säkerhet vid bedömningar och betygssättning<sup>24</sup>. Orsakerna till att betyg i årskurs sex infördes (2012) var att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling skulle förbättras. Vidare skulle även informationen till vårdnadshavare utvecklas och eleven skulle få en tydlig information om sin kunskapsnivå<sup>25</sup>.

I Skolverkets allmänna råd kring betyg och betygssättning framgår att läraren bör utforma ändamålsenliga bedömningssituationer för att säkerställa att ett brett och varierat underlag samlas in. Detta underlag utvärderas utifrån ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskraven i syfte att läraren ska komma fram till ett rättvisande betyg för eleven.<sup>26</sup> Bedömningsunderlagen ska värderas utifrån relevans och i relation till kunskapskraven.

Utifrån denna beskrivning och granskningens resultat är det tydligt att betygssättningsprocessen startar med att lärarna, utifrån ämnets syfte och centrala innehåll, planerar undervisningens innehåll samt bedömningssituationer som är ändamålsenliga. I denna process, där granskningen undersökt dess olika delar, är en slutsats att lärarnas betygssättningspraktik underlättas av ett antal förutsättningar som behöver finnas för att dels bredden och variationen i underlagen säkerställs, dels att lärarna ges möjligheten att göra en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper.

## Samarbete, dokumentation och rektors pedagogiska ledarskap är viktiga faktorer i skolors betygssättningsprocess

Granskningen har kunnat identifiera vissa utmaningar och därmed risker inom ramen av betygssättningsprocessen. För lärarnas del är *samarbetet med kollegor* samt *rutiner för dokumentation* centrala. Parallellt med det behöver rektorer vara tydliga *pedagogiska ledare* och arbeta aktivt för att etablera en kunskap hos medarbetarna om hur skolans verksamhet bedrivs via organisationens rutiner, processer, strukturer och normer, det vill säga skolans organisatoriska minne. Dessa delar stärker lärarna i sin bedömarkompetens och gör dem mer trygga när det kommer till att sätta betyg, vilket gäller särskilt för nyblivna eller obehöriga lärare.

<sup>24</sup> Skolverket. (2017). Utvärdering av betyg från årskurs 6. Rapport 451. s. 6-7, 18, 31, 36-38.

<sup>25</sup> Prop. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. s. 13, 20.

<sup>26</sup> Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning, *avsnitt 1*.

## Betygssättningen underlättas av ett bra samarbete mellan lärarna

I skolans styrdokument är samarbetet mellan lärare en viktig ingrediens i hela processen från det att ämnet planeras till att det samlade underlaget resulterar i ett betyg för eleven. Ett bra samarbete fungerar som en kvalitetssäkring i lärares bedömningsarbete och skapar både ett kollegialt lärande i bedömningsfrågor och en trygghet för den enskilda läraren vid betygssättningen. I avsaknad av detta samarbete riskerar både den allsidiga bedömningen och likvärdigheten i betygssättningen att äventyras då det inte finns någon att diskutera och samtala med. Samarbetets betydelse speglas även i resultatet av Skolinspektionens granskning.

I granskningen har det belysts att lärare inte uppmärksammar ämnets syfte och centrala innehåll fullt ut i sitt planeringsarbete. Konsekvensen blir att läraren riskerar att inte ha en tillräcklig bredd och variation i de underlag som betygen grundar sig på. Detta hade kunnat undvikas om lärare redan i planeringen av ämnet samarbetat och granskat varandras planeringar. Detta skulle kunna fungera som en kvalitetssäkring så att rätt och tillräckligt mycket underlag sedan samlas in och bedöms.

Även samarbete i bedömningsarbetet saknas på en majoritet av skolorna i granskningen, både inför hur bedömningen ska göras men också vid den faktiska bedömningen. Detta blir extra sårbart på skolor som saknar legitimerade och behöriga lärare.

Utan samarbetsmöjligheter finns risk att utvärderingen av elevernas kunskaper varken görs tillräckligt allsidigt eller likvärdigt. Om läraren inte heller har behörighet i ämnet kan kunskap om betygssättningens förutsättningar vara begränsade, vilket kan försämra likvärdigheten ytterligare.

### Lärarnas utvärderingar av bedömningsunderlagen behöver fördjupas och även omfatta flickor och pojkars respektive möjligheter att visa sina kunskaper

Granskningen visar att lärares utvärdering av bedömningsunderlag behöver fördjupas för att även omfatta hur pojkar respektive flickor fått möjligheten att visa sina kunskaper. Även i detta perspektiv är det gynnande för den allsidiga och likvärdiga bedömningen om lärare samarbetar med kollegor kring utvärderingar. Exempelvis kan gemensamma reflektioner ske kring vilka didaktiska eller metodiska förändringar som behövs göras ur ett könsmissigt perspektiv.

Granskningen visar dock att samarbete finns inom ramen för det nationella provets planering, genomförande och bedömningsarbete. I detta fall ger rektorerna goda förutsättningar för samarbete och har en organisation där inte bara de ansvariga lärarna i engelska är delaktiga utan många gånger hela arbetslag eller lärare från högstadiet. I denna kontext finns det viktiga delar som behövs förutom det nationella provet, det vill säga ett forum för lärare att samtala och diskutera kring hur det som eleverna presterat svarar mot de bedömningsanvisningar som följer provet.

### Sambedömning behöver tillämpas även utöver det nationella provet

Skolverket pekar på att det kan vara svårt att få till stånd bedömningsdiskussioner mellan lärare och att det kan finnas olika bedömningskulturer på skolor.<sup>27</sup> Vidare konstaterar Skolverket att det krävs medvetenhet från rektorer och huvudmän för

<sup>27</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*.

att få till stånd ett bedömningsarbete mellan skolor så att lärare får förutsättningar att göra rättvisande och likvärdiga bedömningar och sätta betyg på samma sätt. Skolinspektionens granskning om betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3 visar på samma bild som denna granskning, nämligen att såväl samverkan som sambedömning främst sker i samband med bedömning av det nationella provet och i övrigt är mycket begränsad.<sup>28</sup> Den nu genomförda granskningen visar i likhet med tidigare granskning att det nationella provet har stor påverkan på hur ämnet planeras samt att de lärare som genomför proven har varierande uppfattning om hur de ska beaktas i samband med betygssättningen.

I en artikel av Jönsson och Thornberg framgår att det finns olika förväntningar på vad sambedömning i skolan ska bidra med och leda till.<sup>29</sup> Författarna uppger att det i Skolverkets allmänna råd förespråkas att sambedömning tillämpas som ett sätt att öka likvärdigheten. Vid tiden för Jönssons och Thornbergs artikel pågick satsningar på kompetensutveckling med inriktning mot formativ bedömning i syfte att förbättra undervisning och elevers lärande. Författarna menar att det finns risk att såväl elever som professionella i skolan har en övertro på sambedömningens möjlighet och poängterar att en exakt överensstämmelse mellan olika bedömare inte kan uppnås genom sambedömning. Vidare menar de att sambedömningen inte bör begränsas till att endast omfatta nationella prov utan bör vara en kontinuerlig verksamhet som inrymmer såväl tolkning av styrdokument som bedömning av övriga elevuppgifter. Sambedömning kan bidra till att ge stöd och styrka åt lärarnas bedömningspraktik, enligt författarna.

### **Innebörden och tillämpningen av allsidig bedömning behöver förtydligas**

Granskningen visar att lärare sällan samarbetar kring allsidig bedömning av elevernas kunskaper. Detta kan skapa en osäkerhet hos lärarna i sin bedömningspraktik och bidra till att lärarna i förlängningen sätter betyg på olika sätt då tillämpningen av den allsidiga bedömningen kan se olika ut. Exempelvis finns risk för att bedömningarna tendera att bli smala eller att vissa kunskapskrav tillskrivs allt för stor betydelse. I detta sammanhang finns även en risk att lärare tillmäter det nationella provet en överdrivet stor betydelse, det vill säga att elevens betyg automatiskt blir det samma som elevens resultat på det nationella provet. I det omvända förhållandet där regelbundna samtal kring allsidig bedömning sker, borgar detta för en trygghet hos den betygssättande läraren rörande tillämpning av den allsidiga bedömningen. Likaså svarar, i dessa fall, det nationella provet mot sitt syfte och särskilt beaktas vid betygssättningen utan att ha en avgörande funktion.

### **Lärare behöver stöttning i sitt bedömningsarbete**

En bedömningskultur med en känd och tillämpad bedömningspraktik behöver utvecklas på många skolor i granskningen. För att undvika att lärare ensamma genomför alla delar i bedömningsarbetet behöver rektorer och huvudmän skapa förutsättningar för samarbete mellan lärarna. Lärare som saknar möjlighet att delta i diskussioner om styrdokumentens innebörd och tillämpning av sambedömning, strävar själva efter att säkerställa att bedömningen sker allsidigt och på likvärdiga grunder.

<sup>28</sup> Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*. Skolinspektionen (2018).

<sup>29</sup> Jönsson, A. och Thornberg, P. (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige årgång 19 nr 4-5 2014.

De pedagogiska konsekvenserna av detta kan bli att tolkningsutrymmet blir *för* snävt och att distansen till styrdokumentens formuleringar skapar en bedömningspraktik som inte är förenliga med kursplanen. Ett kollegialt samarbete hade här kunnat fungera som en kvalitetssäkring. På skolor i granskningen som har ett fungerande samarbete mellan lärarna har även en samsyn skapats, vilket i förlängningen bidrar till en trygghet hos varje enskild lärare i betygssättningsarbetet. I dessa fall gäller inte samsynen bara inom ramen för det nationella provet utan för engelskundervisningen som helhet.

Även lärares utvärderingar av bedömningsunderlag i syfte att säkerställa en likvärdig bedömning gynnas av en kollegial samsyn. En pedagogisk konsekvens (om denna del av utvärderingen inte sker) kan bli att bedömningar baseras på antaganden, exempelvis att pojkar är starkare muntligt på grund av att de spelar dataspel. Risken finns att antagandet blir en regel eftersom det sannolikt är så att även flickor spelar dataspel och att det kanske är arbetsformen vid muntligt arbete som inte passar flickor så bra. I sådana situationer riskerar flickor att bli bedömda felaktigt om inte lärare skapar bättre och mer anpassade bedömningsituationer. I jämförelse med skolor där utvärderingen även inbegriper den könsmissiga aspekten visar granskningen att på dessa skolor görs bedömningar mer allsidigt och betygen sätts på mer likvärdiga grunder.

## En god dokumentation är en trygghet för lärare och elever i betygssättningen

Lärarnas dokumentation av elevernas kunskaper underlättas av att de har rutiner och verktyg som de både har tillgång till och har kompetensen att använda. Med anledning av den stora omsättningen av lärare är det också av yttersta vikt för samtliga elever att dokumentationen är tillgänglig och lättöverskådlig för att underlätta vid lärarbyten. Förutom att ge en samlad bild av elevernas kunskaper fungerar också en god dokumentation som en grundläggande förutsättning vid lärarbyten. Granskningen har visat exempel på de svårigheter som uppkommer då lärare slutar och då dokumentationen inte finns eller försvunnit. I detta fall uppstår stora utmaningar för den tillträdande läraren att skapa sig en bild av elevernas kunskaper för att sedermera kunna sätta ett rättvisande betyg. Utifrån elevernas perspektiv är det också viktigt att lärarna har god kontroll över sin dokumentation. Eleverna ska både kunna få syn på sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling men också, då betyg ska sättas, få förståelse för på vilka grunder läraren kommit fram till det betyg som ska sättas.

En övervägande del av skolorna i granskningen har digitala system som lärarna använder och där såväl elever som elevers vårdnadshavare kan följa kunskapsutvecklingen. Granskningen har också visat att flera lärare hanterar de kvantitativa delarna i dokumentationen i kombination med de mer kvalitativa genom att både ha en omfattande och tydlig primär- och sekundärdokumentation. För detta ändamål har granskningen identifierat att de flesta lärare använder både digitala och analoga system där dokumentationen samlas.

Oavsett vilket system lärare använder är det viktigt att en överskådlig bild ges över elevernas kunskaper i samband med att betyg ska sättas även om betygsunderlagen skapat en tillräcklig bredd och variation. Förekomsten av bedömningsmatriser som dokumentationsunderlag i syfte att få en samlad bild av elevernas kunskaper framkommer i granskningen. Såväl lärare som elever framhåller att de är nöjda med hur

matriserna används – lärare får lättare en översikt och eleverna och deras vårdnadshavare får lättare förståelse för hur elevens prestationer står i relation till det betyg eleven kommer att få. Skolverkets allmänna råd kring betyg och betygssättning understryker dock att det kan finnas en risk med alltför detaljerade bedömningsmatri-ser. Den överhängande risken är att ett begränsat underlag ges lika stor betydelse som ett mer omfattande underlag vid betygssättningen. Detta påverkar i förlängningen lärarens allsidiga betygssättning.<sup>30</sup>

Englund & Solbrekke pekar på att risker med krav på ökad redovisningsskyldighet i form av dokumentation som kan påverka och försvåra lärarnas arbete med betygssättning.<sup>31</sup> De menar att kriterier som är av kvantitativ art riskerar att bli de dominerande, eftersom de är enklare att uttrycka än de kvalitativa. Fokus kan förskjutas från kunskapens komplexitet till det enkelt mätbara. Det kan leda till att lärare gör snäva tolkningar av kunskapskraven i syfte att upprätthålla en för skolan godtagbar betygsnivå.

En grundläggande förutsättning för lärare behöver vara att ha god kontroll över sin dokumentation och regelbundet se över denna. Detta i syfte att avgöra om underlaget som samlas in är tillräckligt brett och varierat för att få en tydlig bild av elevernas kunskaper inför betygssättningen. Det är viktigt att lärare gör sin dokumentation löpande för att tidigt få syn på om bredden och variationen inte är tillräcklig. Detta gäller alla typer av dokumentation även underlag som inte samlats in skriftligt, till exempel lektionsobservationer. För att undvika att dokumentation försvinner vid exempelvis byte av lärare är det även viktigt att rektorerna tar del av lärarnas dokumentation och säkerställer att lärare inte står utan underlag vid betygssättningen. Detta behöver vara en inarbetad och känd rutin som en del i skolans organisatoriska minne i syfte att skapa stabilitet och trygghet även när förutsättningarna förändras.

## Rektor behöver vara mer aktiva pedagogiska ledare och ge lärarna bättre samverkansmöjligheter

Granskningen visar att de flesta rektorer har liten insyn i hur lärare planerar och genomför undervisningen i engelska i årskurs sex. Rektorer har relativt svårt att uttala sig om i vilken utsträckning lärarna samlar ett brett och varierat underlag inför betygssättningen liksom även i vilken omfattning lärarna utvärderar sina bedömningsunderlag. Rektorerna har dock större insikt i både hur organisationen ser ut och tillämpas inom ramen för de nationella proven och även hur resultaten ser ut i dessa. Rektorerna har även relativt stor kännedom i kunskapsresultaten överlag i ämnet och vad dessa visar. Dock är flertalet rektorer mindre väl insatta kring om betygssättningen sker på likvärdiga grunder i perspektivet av hur väl flickor respektive pojkar når målen. I linje med det har heller inte adekvata åtgärder satts in för att säkerställa att eleverna bedöms likvärdigt.

På skolor med hög kvalitet kring betygssättningsprocessen finns också ett gott samarbete mellan lärarna. På dessa skolor visar granskningen att rektorerna många gånger är delaktiga i detta på olika sätt, ibland genom att själva delta på ämneslagsmöten eller tar del av vad som framkommit vid dessa på annat sätt. Genom detta

<sup>30</sup> Skolverkets allmänna råd med kommentarer om betyg och betygssättning, *avsnitt 1*.

<sup>31</sup> Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20 (3-4), 168-194.



skapar rektorerna sig ett bra underlag kring hur det pedagogiska ledarskapet behöver se ut och anpassas utifrån lärarnas behov. Detta kan exempelvis avse kompetensutveckling i ämnet engelska för att öka lärarnas bedömar- och betygssättningskompetens.

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning om rektors ledarskap framgår att en av de aspekter som kännetecknar ett gott ledarskap är hur rektorerna skapar förutsättningar för lärare att samverka och samarbeta.<sup>32</sup> Detta samverkansarbete syftar till att skapa avtryck i undervisningen men också att skapa en lärandekultur på skolan. Som ett led i detta är det också kännetecknande för ett gott pedagogiskt ledarskap att rektorer möjliggör för lärarna att ingå i olika forum där bland annat kunskapssyn och likvärdig bedömning diskuteras. Som en del i ett gott ledarskap är det också viktigt att rektorer följer upp åtgärder som är insatta i verksamheten och även gör analyser över skolans resultat. Det ger en vägledning om hur det pedagogiska ledarskapet behöver utvecklas och anpassas efter de kompetensutvecklingsmässiga behov som lärare har.

En slutsats i Skolinspektionens granskning av betygssättning på högskoleförberedande program i svenska 3 är att rektorerna ofta överlåter till lärare i vilken utsträckning de ska samverka, vilket då också sker på ett informellt plan. Samma granskning föreslår att rektorer behöver utforma en organisation som möjliggör samverkan mellan lärare och där sambedömning är prioriterat.<sup>33</sup>

En slutsats i denna granskning är att rektorer behöver vara mer aktiva pedagogiska ledare och ge lärarna i ämnet fler möjligheter att samverka och samarbeta i betygssättning i engelska. Det pedagogiska ledarskapet börjar redan i hur lärarna planerar ämnet och hur lärarna disponerar tiden mot bakgrund av att nationella prov ska genomföras. Med ett allt för stort fokus på det nationella provet ser Skolinspektionen en risk i att undervisningen begränsas och därmed finns inte underlag för att bedöma samtliga delar av kunskapskraven. I detta sammanhang behöver rektorerna samtala med lärarna och låta dem reflektera över hur tiden används på rätt sätt utan att behöva välja bort något.

Vidare behöver rektorerna skaffa sig en mer omfattande bild av den bedömarkompetens lärare har eller möjligen saknar. Rektorerna behöver aktivt söka efter kompetenshöjande insatser som lärarna kan ta del av. I rektorernas långsiktiga arbete behöver uppmärksamhet riktas mot ett arbete med skolans organisatoriska minne där lärare inte är en i mängden utan betydelsefulla aktörer med en betydelsefull uppgift i att sätta betyg i engelska. Lärarna behöver bli tryggare i sin betygssättning genom både utökad kompetens och erfarenhet. I rektors pedagogiska ledarskap är det således viktigt att lärare känner sig delaktiga och ges de förutsättningar de behöver, exempelvis genom att ha möjlighet att samarbeta med andra engelsklärare utifrån de strukturer och rutiner som rektorerna arbetat fram tillsammans med medarbetarna. Detta gäller särskilt för lärare som är oerfarna eller icke legitimerade där kontinuerligt stöd behövs så att tillräckligt underlag finns inför betygssättningen.

---

<sup>32</sup> Skolinspektionen (2012). *Rektors ledarskap*, sid 52.

<sup>33</sup> Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*. Skolinspektionen (2018).

## Utmaningar i betygssättningsprocessen

De grundläggande delarna som anges i styrdokumentet och ovan fungerar som en sammanhållande ram i betygssättningspraktiken som startar i lärarnas ämnesplanering och slutar i det satta betyget.

I avsaknad av en eller flera delar av den grundläggande processen (samarbete, dokumentation och pedagogiskt ledarskap) tenderar betygssättningsprocessen att bli svårare för lärarna. I sammanhanget behöver det också belysas att lärares erfarenhet av att sätta betyg spelar in. Detta särskilt mot bakgrund av att vissa lärare inte sätter betyg varje termin utan endast vart tredje år. Därför är det av yttersta vikt att betygssättningsprocessen fungerar så att lärarna lättare kan hantera övriga delar som ingår i uppgiften i att sätta betyg. Processen kan tydliggöras genom nedanstående modell:



Även om betygssättningsprocessen till stor del vilar på samarbete, dokumentation och pedagogiskt ledarskap har granskningen visat att det i övriga delar, såsom på bilden ovan som visar grundstrukturen, finns utmaningar för lärare att hantera. Om inte dessa utmaningar hanteras redan i början av processen riskerar betygssättningen att bli både svår och besvärlig i termer av att lärare inför betygssättningen upptäcker att bedömningsunderlagen inte är tillräckligt omfattande. För att undvika detta behöver rektorer, både på kort och lång sikt, aktivt arbeta med att utveckla lärares bedömarkompetens och parallellt med det utveckla arbetet i betygssättningsprocessen. I detta sammanhang behöver rektorer ta ett större ansvar i sitt pedagogiska ledarskap och vara mer delaktiga i betygssättningsprocessen. Det kan exempelvis ske genom att rektorer deltar i de bedömnings- och betygssättningsamtal lärare har i syfte att föra diskussionerna framåt genom ett reflekterande förhållningssätt. Rektorer behöver tillse att medarbetare är trygga i den struktur och de rutiner som de ska förhålla sig till i sin betygssättningspraktik, det vill säga att lärarna

måste vara en del av skolans organisatoriska minne. Detta är ytterst centralt bland annat mot bakgrund av den höga läraromsättning eller bristen på behöriga lärare som råder på många skolor.

På skolor där det finns flera engelsklärare är det i regel lättare att etablera ett bra samarbete mellan lärarna medan det på skolor med få, ibland endast en, lärare uppstår svårigheter. I de senare fallen ställer det ytterligare krav på rektors pedagogiska ledarskap i att hjälpa den enskilda läraren att kunna ingå i någon typ av samsarbetskonstellation. I dessa fall kan samarbete med andra språklärare på skolan vara ett värdefullt alternativt, liksom om möjlighet finns till samarbete med engelsklärare på närliggande skolor eller andra enheter inom huvudmannens organisation. I grunden handlar det om att skapa pedagogiska arenor där lärare, gärna tillsammans med rektorerna, kan samarbeta och samverka i betygssättningsprocessen. Det kan göras genom att det finns exempelvis fungerande ämneslag i engelska samt lednings- och samordningsfunktioner i ämnet som syftar till att leda ämneslagens samarbete i bland annat betyg- och bedömningsfrågor.

En slutsats Skolinspektionen drar i denna granskning är att engelskämnet och lärarna i engelska behöver uppmärksammas tydligare och det ligger i rektorernas ansvar som pedagogiska ledare för sina verksamheter. Även om rektorerna i granskningen uppger att de är trygga i lärarnas betygssättning behöver rektorerna försäkra sig tydligare om det.

# Referenser

- Argote, L. (1999). *Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge*. Boston: Kluwer Academic cop.
- Englund, T & Solbrekke, T. D (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige, 20* (3-4).
- Harlen & Deakin Crick. (2002;2003). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students motivation for learning. Testing and motivation for learning*.
- Jönsson, A & Thornberg, P (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige årgång 19 nr 4-5 2014.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur. Olovsson. G (2017). *Betyg i årskurs 6. Vad hände i klassrummet och hur påverkar det eleverna?* Skolverket, artikel.
- Regeringens proposition (2009/10:219). *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- Regeringens proposition (2009/10). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg – En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*.
- Skolinspektionen (2016). *Enskilda utbildningssamordnares användning av betygsrätten*.
- Skolinspektionen (2018). *Ombedömning av nationella prov 2017 – fortsatt stora skillnader*. Redovisning av regeringsuppdrag.
- Skolinspektionen (2018). *Huvudmäns och rektorers arbete för en rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*.
- Skolinspektionen (2019). *Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3*.
- Skolinspektionen (2019). *Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten*.
- Skollagen (SFS 2010:800).
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (SKOLFS 2010:37). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018. Femte upplagan*.
- Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Dnr 2014:892.
- Skolverket (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6*. Skolverket Stockholm.

Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning.*

Skolverket (2018). *Relationen mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 6 och årskurs 9 2017.* Dnr: 5.1.3–2018:130.

Skolverket (2019). *Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Jämförelser mellan betyg och nationella prov årskurs 9.* Rapport nr 475.

Vallberg Roth et al. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning.*

# Bilaga 1: Metod och genomförande

## Urval

Urvalet av de 30 skolor som deltagit i granskningen har skett slumpmässigt. Skolorna har geografisk spridning och varierar i storlek. Av det totala antalet skolor som deltagit i granskningen är urvalet fördelat på 25 kommunala huvudmän och fem enskilda.

## Dokumentstudier

Inför verksamhetsbesöken har samtliga skolor blivit ombudda att lämna en verksamhetsredogörelse till Skolinspektionen. Denna har dels innehållit en personalförteckning för ämnet engelska, dels en läsårs- eller terminsplanering för engelskundervisningen för årskurs 6. Förutom det har skolorna skickat in en planering för ett undervisningsområde eller tema. För skolor som saknat detta har istället fått möjligheten att lämna in skriftliga svar på nedanstående frågor:

Vilka bedömningsituationer använder du dig av i ämnet engelska?

Vilka bedömningsuppgifter använder du dig av i ämnet engelska?

Dessa dokument har sedan använts som underlag vid intervjuer.

## Intervjuer

I granskningen har intervjuer varit en central insamlingsmetod. Under skolbesöken intervjuades lärare, elever i årskurs 6 och rektorn. Lärarintervjuerna genomfördes dels i grupp där samtliga lärare som undervisade i engelska i årskurserna 4 till 6 deltog, dels som enskilda intervjuer med de lärare som undervisade och hade satt betyg hösten 2019. Verksamhetsbesöken genomfördes från januari till mars 2020 och förlades till endagsbesök.

Inför granskningen har intervjuguider för de olika intervjuerna utformats som stöd för intervjuaren. Intervjuerna har också konkretiserats genom att intervjuaren har relaterat intervjufrågorna till innehållet i den verksamhetsredogörelse som rektor inkommit med inför granskningsbesöket. I detta sammanhang har också lärare, inför verksamhetsbesöken, fått tillsänt sig nedanstående reflektionsfrågor i syfte att vara förberedd vid intervjuerna.

1. Vilka underlag använder du för betygssättning i engelska i årskurs 6?
2. Vilka bedömningsituationer använder du dig av i ämnet engelska?
3. Hur går du tillväga för att värdera samtliga bedömningsunderlag innan du gör en bedömning av elevens kunskaper?
4. Vilka utmaningar ser du i att värdera elevernas kunskaper och sätta betyg i engelska?

5. Hur använder du det nationella provet som underlag vid betygssättning i engelska?

## Underlag till rapporten

Efter verksamhetsbesöken har skolorna tagit del av de protokoll som skrivits i samband med intervjuerna. Protokollen som huvudmannen fått möjlighet att korrigera faktafel i tillsammans med den dokumentation skolorna skickat in, ligger till grund för denna rapport. Skolorna respektive deras huvudmän har fått ett granskningsbeslut där eventuella utvecklingsområden är redovisade och motiverade.

## Bilaga 2: Granskade verksamheter

Huvudman	Utvald skola	Lägeskommun	Huvudmannatyp
Habo kommun	Alléskolan	Habo	Offentlig
Bromölla kommun	Alvikensskolan	Bromölla	Offentlig
Backatorps skolkooperativ	Backatorpsskolan	Göteborg	Enskild
Banéreportsskolan AB	Banéreportsskolan	Stockholm	Enskild
Stockholms kommun	Eriksdalsskolan	Stockholm	Offentlig
Värmdö kommun	Farstavikens skola	Värmdö	Offentlig
Halmstad kommun	Getingskolan	Halmstad	Offentlig
Hjo kommun	Guld kroksskolan	Hjo	Offentlig
Halmstad kommun	Gullbrandstorps skolan	Halmstad	Offentlig
Luleå kommun	Hedskolan	Luleå	Offentlig
Medborgarskolan Stockholmsregionen	Kulturama grundskola Sundbyberg	Sundbyberg	Enskild
Kungälv kommun	Kärna skola	Kungälv	Offentlig
Göteborgs kommun	Kärraskolan	Göteborg	Offentlig
Mönsterås kommun	Ljungnässkolan	Mönsterås	Offentlig
Sundsvalls kommun	Matfors skola	Sundsvall	Offentlig
Melleruds kommun	Nordalsskolan	Mellerud	Offentlig
Piteå kommun	Porsnässkolan	Piteå	Offentlig
Oskarshamns kommun	Rödsleskolan	Oskarshamn	Offentlig
Lerums kommun	Röselidsskolan	Lerum	Offentlig
Kumla kommun	Skogstorps skolan	Kumla	Offentlig
Gävle kommun	Sofiedalskolan	Gävle	Offentlig
Spirande lärande i Täby AB	Spiraskolan		
Stockholms kommun	Sturebyskolan	Stockholm	Offentlig
Sundsvalls kommun	Stöde skola	Sundsvall	Offentlig



Kristinehamns kommun	Södermalmsskolan	Kristinehamn	Offentlig
Vellinge kommun	Södervångskolan	Vellinge	Offentlig
Färgelanda kommun	Valboskolan	Färgelanda	Offentlig
Lacko Internationella Grundskola AB	Växjö Internationella Grundskola	Växjö	Enskild
Sala kommun	Åkraskolan	Sala	Offentlig
Växjö kommun	Östra Lugnets skola	Växjö	Offentlig

## Bilaga 3: Rättslig reglering med mera

Enligt skollagen ska rektor se till att betyg sätts i enlighet med vad som anges i skollagen och andra författningar.<sup>34</sup> I skollagen föreskrivs att betyg ska sättas i grundskolans ämnen i slutet av varje termin från och med årskurs 6 i de ämnen som eleven fått undervisning i under terminen. Beteckningarna som ska användas som betyg för godkända resultat är A, B, C, D och E, medan betyg för icke godkänt resultat betecknas med F. Om det på grund av elevs frånvaro saknas underlag för bedömningen av elevens kunskaper ska betyg inte sättas. Vidare anger skollagen att när betyg sätts innan ett ämne är avslutat ska betygssättningen bygga på en bedömning av de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Vid bedömningen av elevens kunskaper i årskurs 6 ska elevens kunskaper ställas i relation till de kunskaper en elev ska ha uppnått vid betygstillfället i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.<sup>35</sup>

Av skolförordningen framgår att en läroplan gäller för grundskolan och att det i läroplanen ingår kursplaner för grundskolans ämnen samt att dessa kursplaner kompletteras av kunskapskrav. Kunskapskrav finns bland annat för samtliga ämnen i årskurs 6 förutom moderna språk. Vidare framgår av skolförordningen att kunskapskraven i årskurs 6 anger den kunskapsnivå som krävs för ett visst betyg när betyg sätts sista gången före slutet av årskurs 6.<sup>36</sup>

Av läroplanen för grundskolan framgår att skolan ska arbeta och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Vidare framgår av läroplanen att skolan ska motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Skolans organisation av utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. Därför ska skolan organisera utbildningen så att elever möts och arbetar tillsammans, samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet.<sup>37</sup> Av läroplanen framgår även att lärare ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbetet så att eleverna utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. Vidare anges i läroplanen att elevens betyg uttrycker i vad mån eleven uppnått de nationella kunskapskraven för respektive ämne. Läraren ska utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling och både muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn. I läroplanen framgår att lärarna, vid betygssättningen, ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till

<sup>34</sup> 3 kap. 14§ skollagen (2010:800).

<sup>35</sup> 10 kap. 15§§ och 17-19§§ skollagen.

<sup>36</sup> 9 kap. 1-2§§ skolförordningen (2011:185).

<sup>37</sup> Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37), *avsnitt 1 Skolans värdegrund och uppdrag. En likvärdig utbildning.*

de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.<sup>38</sup> Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven. Vidare anger läroplanen att rektorn har ett särskilt ansvar för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och att de kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och lära av varandra för att utveckla utbildningen.<sup>39</sup>

Av Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning framgår att läraren inför betygssättningen bör utforma ändamålsenliga bedömningssituationer för att säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. Elevernas kunskaper bör utvärderas i förhållande till ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav samt utifrån den undervisning som bedrivits. Vidare anges i de allmänna råden att läraren tillsammans med andra lärare bör skapa en samsyn kring hur underlag kan utvärderas allsidigt vid betygssättningen. Rektorn bör enligt råden skapa förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg. Vidare bör rektorn skapa rutiner för hur en legitimerad lärare sätter betyg tillsammans med en lärare som inte är legitimerad. Rektorn bör även säkerställa att lärarna vid behov får kompetensutveckling om betyg och betygssättning.<sup>40</sup>

Av de allmänna råden framgår vidare att vid betygssättningen bör läraren läsa och tolka kunskapskraven i relation till ämnets syfte, centrala innehåll och den undervisning som bedrivits när läraren analyserar och värderar kvaliteten på elevens kunskaper för att avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper. Vid tveksamheter om hur en elevs resultat på ett nationellt prov särskilt ska beaktas bör läraren samråda med andra lärare.<sup>41</sup>

Enligt de allmänna råden bör läraren slutligen följa upp vilken möjlighet bedömningsunderlaget har gett att analysera och värdera kvaliteten på elevernas kunskaper i samband med betygssättningen. Rektorn bör säkerställa att det finns förutsättningar för att sammanställa betyg och nationella provbetyg i syfte att möjliggöra analyser av resultaten. Rektorn bör tillsammans med lärarna följa upp betyg och nationella provbetyg inom skolenheten så att det vid behov blir möjligt att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg. Även huvudmannen bör följa upp betyg och nationella provbetyg på skolenheterna inom huvudmannens organisation för att, vid behov, ha möjlighet att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betygs.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, avsnitt 2.2 *Kunskaper och 2.7 Bedömning och betyg.*

<sup>39</sup> Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, avsnitt 2.8 *Rektorns ansvar.*

<sup>40</sup> Skolverket. (2018) *Allmänna råd med kommentarer Betyg och betygssättning, avsnitt 1.*

<sup>41</sup> Skolverket. (2018) *Allmänna råd med kommentarer Betyg och betygssättning, avsnitt 3.*

<sup>42</sup> Skolverket. (2018) *Allmänna råd med kommentarer Betyg och betygssättning, avsnitt 4.*

## Bilaga 4: Deltagare i referensgruppen

Referensgruppen har utgjorts av:

Gudrun Erickson	Professor emeritus i pedagogik med inriktning mot språk och bedömning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
Maria Frisch	Undervisningsråd, Skolverket.
Malin Nordborg	Ämneslärare i engelska, Nyvångskolan, Lunds kommun.

## Bilaga 5: Bedömningsmatris

Tabellen nedan beskriver granskningens tre frågeställningar med underliggande bedömningspunkter, indikatorer och exempel.

### 1. I vilken utsträckning fångar läraren ett brett och varierat underlag som grund för betygssättningen av elevens kunskaper?

Bedömningspunkt	Indikator	Exempel
Lärarna fångar bedömningsunderlag som ger en bred och varierad bild av alla elevers kunskaper i förhållande till syfte, centralt innehåll, kunskapskrav och den undervisning som bedrivits.	Lärarna planerar undervisningen så att alla delar av ämnets innehåll finns med i undervisningsmoment och bedömningsituationer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna utgår ifrån styrdokumentet av undervisningsmoment och bedömningsituationer i sin planering. Lärarna ser till att samtliga förmågor ingår i undervisningsmomentet. Detta kan exempelvis utgöras av övergripande termins- eller årskursplanering och/eller pedagogiska planeringar.</li> <li>• I sin planering har läraren planerat in lämpliga bedömningsituationer men också öppnat upp för viss flexibilitet avseende när elevernas kunskaper ska bedömas utifrån den undervisning som sker.</li> <li>• Lärarna diskuterar sin planering med kollegor över hur undervisningsmoment och bedömningsituationer bäst bör se ut för att täcka hela kursplanens syfte och innehåll och hur de bäst ger eleverna möjlighet att visa sina kunskaper.</li> </ul>

	<p>Lärarna genomför bedömningsituationer som prövar elevernas kunskaper vid olika tillfällen (brett underlag).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna ger alla elever möjligheter att visa sina kunskaper genom återkommande tillfällen avseende: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muntliga moment</li> <li>- Moment som täcker läsförståelse</li> <li>- Moment som täcker hörförståelse</li> <li>- Skriftliga moment</li> <li>- Flera kunskapskrav testas ofta vid ett och samma bedömningsituation.</li> </ul> </li> <li>• Lärare identifierar även särskilda kunskapskrav som är svårare att samla ett brett underlag till och arbetar aktivt med dessa i syfte att eleverna, även mot dessa krav, ska pröva sina kunskaper vid flera tillfällen.</li> </ul>
	<p>Lärarna låter eleverna visa sina kunskaper på olika sätt (varierat underlag).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna samlar in underlag med god variation där eleverna får visa sina kunskaper.</li> <li>• Detta sker exempelvis genom skrivna texter, hörövningar, dialogsamtal, intervjuuppgifter, rollspel, dramatiseringar, filminspelningar, radio/pod eller arbete i projekt eller teman men också muntliga eller skriftliga prov.</li> </ul>
	<p>Lärarna samlar och systematiserar dokumentation som underlag för bedömning.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna har en systematik för dokumentation av underlag som ska ingå i bedömningen.</li> <li>• Lärarnas dokumentation innehåller både skriftligt material som eleven producerat samt lärarens egna anteckningar från exempelvis muntliga bedömningsituationer. Lärarna fångar även upp sådant som eleven visat vid andra tillfällen, exempelvis vid temadagar eller liknande.</li> <li>• Lärarna samlar sekundär-dokumentation som består av egna anteckningar vilka uttrycker</li> </ul>

		<p>kvaliteterna i elevernas kunskaper. Anteckningarna innehåller beskrivningar av elevernas kunskaper.</p>
	<p>Lärarna utvärderar bedömningsunderlagen regelbundet för att säkerställa att alla elever har fått möjligheter att visa sina kunskaper i förhållande till kunskapskraven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna utvärderar regelbundet sina bedömningsunderlag. Utvärderingen syftar till att läraren ska få information om elevens kunskaper samt om undervisningen behöver förändras på något sätt.</li> <li>• Om läraren, vid utvärderingen, upptäcker exempelvis att eleverna missförstått uppgiften tar läraren fram ett annat underlag för att bedöma samma förmågor på annat sätt.</li> <li>• Lärarna reflekterar och utvärderar tillsammans med sina kollegor kring hur undervisningen planeras så att innehåll, arbetssätt och bedömningssituationer ger samma möjligheter för flickor och pojkar att visa sina kunskaper.</li> </ul>

2. I vilket utsträckning gör läraren en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättningen?

Bedömningspunkt	Indikator	Exempel
Lärarna gör en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven.	Lärarna använder alla tillgängliga bedömningsunderlag inför betygssättning.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna använder alla tillgängliga bedömningsunderlag inför betygssättningen. Detta avser bedömning från: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muntliga moment</li> <li>- Moment som täcker läsförståelse</li> <li>- Moment som täcker hörförståelse</li> <li>- Skriftliga moment</li> </ul> </li> <li>• Läraren använder även underlag som eleven visat upp i andra sammanhang, ex vid temadagar eller liknande.</li> </ul>
	Lärarna värderar om bedömningsunderlagen ger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läraren värderar om en eller flera elever missuppfattat uppgiften.</li> </ul>

	<p>en rättvisande bild av elevernas kunskaper vid tiden för betygssättning(tillförlitlighet).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läraren väger in annat som kan ha påverkat elevens prestation såsom nervositet, hemförhållanden, sömn och allmänt mående eller tid att genomföra uppgiften.</li> <li>• Lärarna reflekterar över underlagens tillförlitlighet kopplat till att vissa prestationer är svårare att bedöma än andra, exempelvis vid grupparbeten eller teman.</li> <li>• Läraren har god kontroll på att eleven har genomfört uppgiften själv eller fått hjälp med den.</li> </ul>
	<p>Läraren värderar ifall bedömningsunderlagen behandlar stora delar av ämnet och när i tid, i förhållande till betygssättningen, de har genomförts (giltighet).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna gör en värdering om vissa bedömningsunderlag ska tillmätas större vikt inför betygssättning. Detta kan exempelvis vara: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Underlag som sambedömts kan ha större vikt</li> <li>- Underlag som eleverna genomfört i nära tiden för betygssättning</li> <li>- Nationella prov ges särskild vikt liksom andra underlag som visar elevens kunskaper för flera kunskapskrav samt att bedömningsunderlagen är sambedömda</li> </ul> </li> <li>• Lärarna går tillbaka och jämför mot tidigare bedömningar som är gjorda i förhållande till det eller de kunskapskrav som provas i den specifika uppgiften där giltigheten ska bedömas.</li> </ul>
	<p>Lärarna använder både tillgängligt stöd samt olika bedömningsmetoder för att bedöma elevens kunskaper i förhållande till olika delar av kunskapskraven</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna använder exempelvis Skolverkets bedömningsstöd och/eller allmänna råd som stöd i sina bedömningar av elevernas kunskaper i förhållande till olika delar av kunskapskraven.</li> <li>• Lärarna använder olika metoder regelbundet för att bedöma ele-</li> </ul>



		vers kunskaper, exempelvis skriftliga prov eller återkoppling på skriftligt eller muntligt underlag.
	Lärarna har samsyn och grundar sitt beslut om betyg på en allsidig bedömning av elevernas kunskaper. Det finns strategier som gör att lärarna inte färgas av vem eleven är och att det blir likvärdigt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna, har samsyn, och avgör om delar av kunskapskraven som ska viktas tyngre, exempelvis om en elev uppfyllt delar av kunskapskraven som är av mer central betydelse.</li> <li>• Vid betygssättning läser, reflekterar och tolkar läraren kunskapskraven i relation till syftet, det centrala innehållet och den undervisning som bedrivits.</li> <li>• Lärarna anonymiserar ofta elevernas arbeten innan de bedöms för att undvika att elevernas kön ska påverka bedömningen.</li> </ul>
	Lärarna säkerställer att alla elevers kunskaper oavsett kön bedöms och betygssätts på samma grunder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna reflekterar tillsammans över likvärdig bedömning och betygssättning och använder alla betygssteg vid betygssättningen.</li> <li>• Lärarna är trygga i sin betygssättning och låter inte sig påverkas av yttre faktorer såsom påtryckningar från vårdnadshavare, elever eller ledning och ifrågasätter eventuell bedömningskultur på skolan.</li> <li>• Lärarna reflekterar, såväl enskilt som tillsammans, över jämställdhetsperspektiv vid bedömningssituationer och betygssättning och sätter betyg baserat på elevernas kunskaper, utan påverkan av deras kön.</li> </ul>
<b>Lärarna samarbetar för att utveckla en samsyn kring bedömning och betygssättning.</b>	Lärarna samarbetar genom att ha gemensamma diskussioner kring tolkning av styrdokument.	Lärare för, via fysiska eller digitala mötesplatser, regelbundna och strukturerade diskussioner kring tolkningen av styrdokument, aktuell forskning och beprövad erfarenhet på området.
	Lärare samarbetar kring planering och konstruktion av bedömningsuppgifter.	Lärare i arbetslaget/ämnesgruppen har regelbundna planeringsmöten för gemensamma diskussioner. Innehållet är fokuserat på hur bedömningsuppgifter bör utformas för att fånga syfte, centralt innehåll och kunskapskraven och för att se till att eleverna får visa

		sina kunskaper vid flera tillfällen och på olika sätt.
	Lärarna sam- och medbedömer genom att ha gemensamma diskussioner om tolkning kring enstaka elevprestationer utöver nationellt prov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lärarna diskuterar regelbundet med andra lärare svårbedömda uppgifter med varandra. Sambedömning kan exempelvis ske vid diskussioner i arbetslaget/ämnesgruppen eller på digitala mötesplatser.</li> <li>Lärarna tillämpar även medbedömning vid exempelvis enskilda elevuppgifter. Efter den enskilda bedömningen är gjord av respektive lärare jämför lärarna sina bedömningar.</li> </ul>
	Lärarna sam- och medbedömer det nationella provets samtliga delar och för diskussioner om vilket samlat betyg som bäst motsvarar kvaliteten på elevens visade kunskaper på provet.	<p>Det finns inplanerade tillfällen och avsatt tid för att sam- och medbedöma de nationella proven.</p> <p>För att säkerställa en likvärdig bedömning används exempelvis oidentifierade prov eller extern bedömning (prov rättas av lärare på annan skola).</p>
	Lärarna sambedömer genom att gemensamt diskutera och tolka det samlade underlaget inför betygssättning för en enskild elev.	Lärarna har avsatt tid för att i slutet av terminen/läsåret diskutera en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. Det kan exempelvis vara att i diskussionerna utgå ifrån elever med ojämn kunskapsprofil, eller där avvikelser i lärarens bedömning av andra uppgifter och det nationella provet är stor.

### 3. Hur skapar rektorer förutsättningar på olika sätt för lärarnas möjligheter till hög bedömarkompetens?

Bedömningspunkt	Indikator	Exempel
<b>Rektorn ser till att skolan har rutiner och organisatoriska förutsättningar för att underlätta lärarnas arbete att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper utifrån ett brett och varierat underlag.</b>	Rektorn skapar förutsättningar för betygs- och bedömningssamverkan mellan lärare i engelska, utöver de nationella proven.	Lärare ges regelbundna tillfällen att samverka kring betyg och bedömning i ämnet engelska både inom och mellan skolor.

	Rektorn skapar förutsättningar för lärarna avseende förberedelse inför och sam- och medbedömning av de nationella proven.	Det finns avsatt tid för förberedelse inför och sam- och medbedömning av de nationella proven, och lärarna är medvetna om syftet med förberedelsen och sambedömningen.
	Rektorn skapar förutsättningar för lärarna att reflektera över relationen mellan terminsbetyg och betyg på nationella prov.	Rektorn bistår och diskuterar med lärarna kring diskussionsunderlag, till exempel statistik såväl på skolenhetsnivå som på nationell nivå över relationen mellan terminsbetyg och betyg på nationella prov. Statistiken är konsupplelad.
	Rektorn ser till att lärarna har bedömarkompetens och vid behov ges kompetensutveckling för att underlätta lärarnas arbete att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper i engelska utifrån ett brett och varierat underlag.	Rektorn har god kännedom om lärarnas bedömarkompetens och följer upp vilket behov av kompetensutveckling kring bedömning och betygssättning som finns. Lärarna får tillgång till kompetensutveckling vad gäller bedömning och betygssättning vid behov. I detta ingår även att skapa tidsmässiga förutsättningar för kompetensutveckling.
	Rektorn ansvarar för att skolans betyg i engelska följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rektorn ansvarar för att skolans betyg i engelska följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven.</li> <li>• Rektor stödjer lärarna i att sätta betyg utifrån nationella bestämmelser. Exempelvis är uppföljningen saklig och förhåller sig till en rättvis och likvärdig betygssättning. Lärare ges därmed möjligheter att sätta betyg utifrån styrdokumenten och inte yttre faktorer såsom vårdnadshavares eller andras önskemål om goda resultat.</li> </ul>
	Rektorn ser till att flickor och pojkar ges samma möjligheter att visa sina kunskaper inför betygssättning (underlag) samt att betygssättningen inte påverkas av elevernas kön.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rektorn ser till att lärarna använder olika metoder för att öka tillförlitligheten och giltigheten i underlagen, exempelvis genom att lärarna anonymiserar elevernas arbeten.</li> <li>• Rektorn uppmuntrar lärarna att reflektera, såväl enskilt som tillsammans, över jämställdhetsperspektivet i betygssättning och sätter be-</li> </ul>

		tyg baserat på elevernas kunskaper, utan påverkan av deras kön.
--	--	---