



# Betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>4</b>
Vad Skolinspektionen granskat .....	4
Viktigaste iakttagelserna .....	5
<b>Inledning</b> .....	<b>9</b>
Bakgrund.....	9
Sammanfattande problembild .....	10
Syfte och frågeställningar .....	14
Granskningens genomförande .....	14
Begreppsförklaring .....	14
<b>Kvalitetsgranskningens iakttagelser</b> .....	<b>16</b>
Otillräcklig bredd och variation i förhållande till hela ämnesplanen .....	17
Allsidig utvärdering görs inte på alla skolor .....	20
Det nationella provet har tydlig inverkan på kursupplägget men mindre vid betygssättning .....	24
Samverkan kring allsidig utvärdering av elevernas kunskaper sker i låg grad på skolorna .....	27
<b>Utvecklingsområden</b> .....	<b>30</b>
<b>Avslutande diskussion</b> .....	<b>32</b>
Skolorna behöver beakta risker för att betygssättningen inte utgår från en allsidig utvärdering .....	33
Rektorer och lärare behöver ta ställning till hur nationella provet ska användas vid betygssättning.....	37
Sambedömningen mellan lärarna behöver i större utsträckning fokusera på helhetsbedömningar av elevernas kunskaper .....	39
Huvudmän och rektorer behöver ta ansvar för att lärarna får förutsättningar att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper .....	40
Granskningen visar på risker för en generös eller icke likvärdig betygssättning .....	40
<b>Referenser</b> .....	<b>42</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>44</b>
Bilaga 1. Granskade skolor .....	44
Bilaga 2. Granskningens genomförande och metod.....	45
Bilaga 3. Huvudmannens, rektorns och lärarnas ansvar för betygssättning .....	49
Bilaga 4. Referensgrupp .....	52

# 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 kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på 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 att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning betygsättning på högskoleförberedande gymnasieprogram med fokus på svenska 3. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 22 skolhuvudmän och 28 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga.

Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit Karin Lindqvist och rapportskribent har varit Johan Juffermans. I projektledningen för granskningen har även Johanna Chung ingått. Samtliga från Skolinspektionen i Stockholm.

Helén Ängmo  
Generaldirektör

Jukka Kuusisto  
Avdelningschef, Stockholm

# Sammanfattning

Elever har rätt att få betyg som bygger på en allsidig bedömning av elevens kunskaper. Betygssättningen utgör myndighetsutövning och som urvalsinstrument kan betyg ha avgörande betydelse för elevens framtida chanser till utbildning och arbete. Felaktiga betyg, för låga eller för höga, som inte avspeglar elevens faktiska kunskaper kan få en rad genomgripande konsekvenser för elevens framtid.

Forskning har konsekvent påvisat att det finns en stor spridning i lärares tillvägagångssätt vid betygssättningen. En risk är att inte tillräcklig information om elevers kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven beaktas och att en allsidig utvärdering av elevens kunskaper inte görs vid betygssättning.

Skolinspektionen har sedan 2010 genomfört sex kvalitetsgranskningar och tre riktade tillsyner inom området kunskapsbedömning och betygssättning. Denna granskning syftar till att fördjupa kunskapen om hur betygssättningen går till med avseende på hur lärarna fångar ett brett och varierat underlag samt gör en allsidig utvärdering.

## Vad Skolinspektionen granskat

Syftet med denna tematiska kvalitetsgranskning har varit att granska kvaliteten i betygssättningsprocessen i ett urval skolor i gymnasieskolan där det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationella provet och det slutliga kursbetyget. Frågeställningarna har varit i vilken utsträckning lärarna fångar ett brett och varierat underlag som grund för betygssättning av elevens kunskaper, samt i vilken utsträckning läraren gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättning.

Granskningen fokuserar på betygssättningen läsåret 2017/18 i kursen svenska 3 och omfattar 28 gymnasieskolor<sup>1</sup> med såväl enskilda som kommunala huvudmän. Ett urvalskriterium för skolorna i granskningen har varit att det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3 för betyg satta läsåren 2014/15, 2015/16 samt 2016/17.<sup>2</sup> Besöken genomfördes under perioden november 2018 till januari 2019. Granskningen utgörs av dokumentationsstudier samt intervjuer med lärare, elever och rektorer. Mer information om granskningens genomförande finns i bilaga 2.

Avsikten med beskrivningarna av hur lärare arbetar är att synliggöra hur skolans betygspraktik kan se ut inom kursen svenska 3. Detta innefattar vilka utmaningar lärare kan ställas inför, vilka strategier de har för att hantera dessa samt vilka konsekvenser det kan få för betygssättningen. Även om granskningen fokuserar på lärarnas tillvägagångssätt vilar ansvaret för att lärare ges goda förutsättningar i arbetet med att sätta rättvisa och likvärdiga betyg i hög grad på rektor. Det är rektorn som ansvarar för att betyg sätts enligt författningarna.<sup>3</sup> Därför bör rektorn skapa

<sup>1</sup> Granskningen omfattar besök vid skolenheter. I denna rapport använder vi oss istället av begreppet skola.

<sup>2</sup> Betydande avvikelse definieras i denna granskning som en skillnad på minst två betygssteg oavsett i vilken riktning betyget avviker.

<sup>3</sup> 3 kap. 14 § skollagen.

förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg.<sup>4</sup> Det är även rektorns ansvar att säkerställa att det finns förutsättningar för att sammanställa betyg och nationella provbetyg i syfte att möjliggöra ändamålsenliga analyser av resultaten så att det vid behov blir möjligt att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg.<sup>5</sup>

## Viktigaste iakttagelserna

Granskningen visar att betygssättningen på skolorna behöver utvecklas genom att lärarna i större utsträckning samlar in ett tillräckligt brett och varierat underlag i förhållande till hela ämnesplanen. Skolorna behöver även försäkra sig om att det görs en tillräckligt allsidig utvärdering och att betygen inte baseras på elevernas bästa prestationer utan istället på en stabil kunskapsprestation hos eleverna. Granskningen visar även att det nationella provet påverkar kursupplägget genom att skolor utformar bedömningsuppgifter som till stora delar efterliknar det nationella provet. Samtidigt ser vi att provresultatet ofta inte vägs in vid betygssättning, eller att det ges mindre värde än andra underlag.

Här är de viktigaste iakttagelserna vi gjort i samband med granskningen:

### Drygt hälften av skolorna samlar inte in ett tillräckligt brett och varierat underlag

På 15 av 28 skolor fångas inte ett tillräckligt brett och varierat underlag i förhållande till hela ämnesplanen. Detta främst på grund av att man på nästan hälften<sup>6</sup> av skolorna inte utgår från ämnets syfte och övergripande mål vid utformning av bedömningsuppgifter. Däremot utgår lärarna från kunskapskrav samt säkerställer att bedömningsuppgifterna omfattar centralt innehåll. Konsekvensen av att lärarna inte inkluderar kursens syfte och övergripande mål i bedömningsuppgifter är att underlaget inte motsvarar hela ämnesplanens innehåll. Det finns därmed en risk att läraren i sin bedömning inte utgår från vad som är väsentligt kunnande i ämnet, utan istället fokuserar på detaljer i kunskapskraven. Detta förhållningssätt ger ett begränsat underlag för bedömning och visar inte elevens kunskaper i förhållande till hela innehållet.

### På en tredjedel av skolorna görs det inte en tillräcklig allsidig utvärdering

På en tredjedel av skolorna utvärderas inte elevernas kunskaper tillräckligt allsidigt vid betygssättning. Framför allt genom att betyget baseras på elevens enstaka bästa prestation. Detta riskerar att ge upphov till att sämre prestationer räknas bort. I dessa fall tar lärarna ofta heller ingen hänsyn till vilken tillförlitlighet de borträknade underlagen har. Konsekvensen av detta blir att lärarna inte säkerställer att betygssättningen baseras på en stabil kunskapsprestation. Om lärarna ensidigt betonar de underlag som visar på elevens bästa prestation finns en risk för att lärarna ger ett högre betyg i betygssättningen.

<sup>4</sup> Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, s.297ff.

<sup>5</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*.

<sup>6</sup> 12 av 28 skolor.

Vi har även sett att det finns risker med användningen av betygsbeteckningar på enskilda examinationsuppgifter då lärare på vissa skolor sammanväger dessa till ett kursbetyg utan att värdera underlagens tillförlitlighet. Konsekvensen kan då bli att läraren inte gör en värdering av underlagen och att samtliga uppgifter i kursen ges samma värde utan att hänsyn tas till vilka underlag som bäst visar elevens kunskaper.

## Risk för att bedömningen av kvaliteter i elevernas kunskaper blir fragmenterad

Genom granskningen har vi även sett att användningen av betygsmatriser på ett liknande sätt riskerar att leda till att bedömningen av kvaliteter i elevernas kunskaper blir fragmenterad. Då markerade delar i kunskapskraven sammanvägs till ett betyg, istället för en helhetsbedömning av samlat bedömningsunderlag, kan betygsmatriserna ge en falsk bild av att det finns tillräckligt underlag för ett betyg. Vi har även sett att lärarnas kontinuerliga återkoppling till eleverna fokuserar mycket på matriserna, vilket kan ge eleverna en uppfattning om att de har presterat tillräckligt för en viss betygsnivå. Detta kan i sin tur minska incitamenten för eleverna att göra fler uppgifter som täcker in ett visst kunskapskrav eller att skriva det nationella provet.

## Det nationella provet har tydlig inverkan på kursupplägget men mindre vid betygssättning

Det nationella provet har en stor påverkan på kursupplägget och vilket bedömningsunderlag lärarna använder sig av på de granskade skolorna. Exempelvis utformar nästan alla skolor bedömningsuppgifter som till väsentliga delar efterliknar det nationella provets muntliga och skriftliga delprov. Det finns därmed en risk för att bredden och variationen i underlaget blir begränsat eftersom uppgifterna i kursen och på det nationella provet blir snarlika. Vi har sett att en konsekvens av upplägget är att elever på flera skolor i stor utsträckning uteblir från det nationella provet då de upplever att betyget är klart, och inte vill riskera att prestera sämre än vad de gjort vid tidigare examinationstillfällen. Elevernas frånvaro vid nationella provet gör att lärarna går miste om ett väl utprovat bedömningsunderlag samt att underlaget som helhet blir mindre brett och varierat.

Vidare visar granskningen att många lärare ifrågasätter provresultaten som underlag för betygssättning. Det förekommer då att provresultatet inte vägs in vid betygssättning, eller att det ges mindre värde än andra underlag. Anledningar är exempelvis att lärare anser att elever blir nervösa av provets utformning och genomförande, och därför presterar sämre än vanligt. Flera lärare i granskningen uppger också att resultatet inte fungerar som ett fullt giltigt underlag för betygssättning på grund av provets utformning. Vi har även sett att medvetenheten om relationen mellan kursbetyg och resultaten på det nationella provet ofta är låg bland lärarna. På tre fjärdedelar av skolorna görs det heller ingen analys av relationen mellan kursbetyg och resultaten på det nationella provet i svenska 3.

## Samverkan kring allsidig utvärdering av elevernas kunskaper sker i låg grad på skolorna

Granskningen visar att samverkan och sambedömning i de besökta skolorna främst sker kring bedömning av nationella prov och i viss mån tolkning av enstaka elevprestationer. I övrigt är samverkan och sambedömning kring betygssättning mycket begränsad. Detta innebär att lärarna sällan har en samsyn kring vad det innebär att ett underlag ska vara brett och varierat eller hur de kan säkerställa att det sker en allsidig utvärdering vid betygssättning. En konsekvens av detta kan bli att lärarna kommer fram till olika slutsatser när de gör sina helhetsbedömningar, och att olika tillvägagångssätt därmed kan få genomslag vid helhetsbedömningen på samma skola. Denna brist på samverkan mellan lärare riskerar att leda till att elevers betyg beror på vilken lärare det är som sätter betyget.

## Sammantaget – risker för generös eller icke likvärdig betygssättning

Sammantaget pekar granskningen på flera risker för att betyg sätts på ett generöst eller icke likvärdigt sätt på detta urval av skolor. Det vill säga de skolor som har betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3. Problem kan även finnas i andra skolor där till exempel rektors analyser av betygs- och provresultat brister. Nytt i förhållande till tidigare granskningar är att Skolinspektionen synliggjort var i tillvägagångssättet som risker uppstår genom att granska lärarnas betygssättningspraktik. Vi har sett att en risk är när lärare baserar betyget på elevers enstaka bästa prestation och inte utgår från en stabil kunskapsprestation vid betygssättningen. Av omsorg om elever väljer lärare då att utgå från enstaka goda prestationer, även om de inte har utvärderat om detta är den mest tillförlitliga prestationen. Följden av detta kan bli att betyget uttrycker mer än vad det finns fog för och att lärarna "hellre friar än fäller" vid betygssättningen.

Vi har även sett att lärarnas fokus på återkoppling genom matriser kan ge eleverna en uppfattning om att de har presterat tillräckligt för en viss betygsnivå trots att underlaget är smalt. Att det nationella provet ofta får litet utrymme i värderingen av elevens kunskaper väcker i sin tur frågor om ifall resultaten från det nationella provet mestadels används som underlag för att bekräfta högre betygsnivåer när det väl används som ett underlag i betygssättningen. Då rektor och lärare på skolorna ofta heller inte gör en analys av relationen mellan kursbetyg och resultaten på det nationella provet saknas också ett viktigt underlag för huvudmännens och rektorernas bedömning av huruvida betyg sätts på rättvisa och likvärdiga grunder.

Granskningen har gjorts innan den nya bestämmelsen om att nationella prov ska beaktas i betygssättningen har trätt i kraft. Varje skola har fått ett beslut och 25 av 28 skolor har fått utvecklingsområden. Skolorna kommer att följas upp och Skolinspektionen tar också med iakttagelserna från granskningen i kommande tillsyn.

## Utvecklingsområden

De vanligaste utvecklingsområdena har varit följande:

- Rektorn behöver försäkra sig om att lärarna samlar ett brett och varierat bedömningsunderlag
- Rektorn behöver säkerställa att lärarna i större utsträckning gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper
- Rektorn behöver se till att lärarna utvecklar sin sambedömning för att nå en ökad samsyn
- Resultaten från det nationella provet behöver analyseras av rektorn och lärarna för att säkerställa att resultaten beaktas vid betygssättning



# Inledning

Elever har rätt att få betyg som bygger på en allsidig bedömning av elevens kunskaper. Betygssättningen utgör myndighetsutövning och som urvalsinstrument kan betyg ha avgörande betydelse för elevens framtida chanser till utbildning och arbete. Här blir särskilt betygen i gymnasieskolan avgörande för elevens möjligheter till vidare studier. Det är därför viktigt att alla elever, oavsett vilken gymnasieskola de gått i eller vilken lärare som har satt betyg, för exempelvis betyget C har likvärdiga kunskaper. Felaktiga betyg, för låga eller för höga, som inte avspeglar elevens faktiska kunskaper kan få en rad genomgripande konsekvenser för elevens framtid. För höga betyg riskerar att dölja vad eleven behöver förbättra eller eventuellt få stöd i gällande sina fortsatta gymnasiestudier, men kan också försvåra elevens vidare studier på högskolan. Felaktigt låga betyg riskerar att undergräva elevens motivation till fortsatta studier och även som urvalsinstrument begränsa elevens möjlighet att få tillträde till högre studier.

## Bakgrund

Betygssättning är en komplex aktivitet där lärare behöver göra många olika överväganden och många lärare vittnar om att betygssättning är ett av de svåraste uppdragen för en lärare. Läraren ska kunna göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper genom att samla in ett tillräckligt underlag för bedömning samt kunna utvärdera det för att avgöra vilket betyg det motsvarar. Lärare upplever även ofta ett behov av att kunna förmedla sin betygssättning till eleven på ett för eleven begripbart sätt, vilket medför att ett komplext betygssystem behöver rationaliseras och förenklas.<sup>7</sup>

Av gymnasieskolans läroplan framgår att *läraren vid betygssättningen ska*:<sup>8</sup>

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

Granskningen är avgränsad till svenska 3 på högskoleförberedande program. Kursen svenska 3 har valts av flera skäl. Dels är det ett ämne där ett obligatoriskt nationellt prov genomförs. Dels är svenska även ett intressant ämne att granska ur ett jämställdhetsperspektiv då betygspoängen i svenska skiljer sig markant mellan pojkar och flickor i gymnasieskolan.<sup>9</sup> En studie från Skolverket visar också att i synnerhet gymnasielärare som undervisar i ämnet svenska anser att elever med ojämna

<sup>7</sup> Rinne, I. (2018). *Betygssättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*.

<sup>8</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. 2.5 Bedömning och betyg.

<sup>9</sup> Se Skolverkets statistik <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/betyg-och-studierresultat>

kunskapsprofiler försvårar betygssättningen.<sup>10</sup> Denna uppfattning är också vanligare bland lärare på högskoleförberedande program än på yrkesprogram.<sup>11</sup>

## Sammanfattande problembild

Under perioden 2010 till 2018 har Skolinspektionen genomfört sex kvalitetsgranskningar<sup>12</sup> och tre riktade tillsyner<sup>13</sup> inom området kunskapsbedömning och betygssättning. Granskningarna har riktats mot såväl grund- som gymnasieskolor och omfattat både kommunala och enskilda huvudmän. I dessa granskningar är det i första hand lärarnas och rektorernas arbete som varit föremål för granskning.<sup>14</sup>

### Lärarna behöver fånga ett brett och varierat underlag

Styrdokumentet uttrycker inte hur underlaget ska se ut för lärares betygssättning, utan det är upp till läraren själv att avgöra. Läraren behöver dock samla in ett brett och varierat bedömningsunderlag. Det innebär att läraren då och då behöver kontrollera sitt bedömningsunderlag mot kunskapskraven för att säkerställa att det kommer att finnas tillräckligt underlag för en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid tiden för betygssättningen.<sup>15</sup>

Forskning har konsekvent påvisat att det finns en stor spridning i lärares betygssättning och att lärare tenderar att väga in andra faktorer än elevernas prestationer i betyget. En tydlig riskbild är att inte tillräcklig information om elevers kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven fångas och används för att möjliggöra en allsidig utvärdering av elevens kunskaper. Det finns därmed en risk att bredden och variationen i underlagen är bristfällig. Det förekommer även, vid tidpunkten för betygssättning, att underlag medvetet väljs bort eller saknas.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning om betygssättning från 2014<sup>16</sup> visar bland annat att det finns en risk att skriftliga prov och skriftliga elevarbeten överbetonas i bedömningar som ligger till grund för betygssättningen. Lärarna är ofta medvetna

<sup>10</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 74.

<sup>11</sup> Ibid. s. 74.

<sup>12</sup> 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*. Skolinspektion (2012). *”Vi har inte satt ord på det”. En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1-3*, Skolinspektionen (2011). *Betyg i gymnasieskolan - En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*. Skolinspektionen (2010). *Betygssättning i gymnasieskolan 2010 - Engelska A, Naturkunskap A samt Ellära A*. Skolinspektionen (2010). *Arbetar skolor systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsutveckling?*

<sup>13</sup> Skolinspektionen (2016). *Enskilda utbildningsanordnares användning av betygsrätten*. Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning - Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*. Skolinspektionen (2010). *Bedömning och betygssättning*.

<sup>14</sup> I Skolinspektionen (2011). *Betyg i gymnasieskolan - En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B* granskas även hur huvudmän arbetar för att säkerställa att kraven på en likvärdig betygssättning uppfylls.

<sup>15</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 8.

<sup>16</sup> Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg - En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning*.

om att bedömningsunderlaget behöver breddas men tycker att det är svårt att hitta alternativa former som de också kan dokumentera.

I en granskning av gymnasieskolors arbete med betygssättning framkom att eleverna upplevde att lärare inte alltid använder ett allsidigt underlag vid betygssättningen och att de inte alltid väger in all tillgänglig information om elevernas kunskaper. I granskningen förekom att lärare långt innan kurstidens slut hade så kallade slutdagar för när eleven måste uppvisa sina kunskaper som ligger till grund för betyget.<sup>17</sup> Av en elevenkät som genomfördes i samband med granskningen framgick att varannan tillfrågad elev upplevde att betygen grundas på närvaro och en tredjedel av eleverna upplevde att betygen grundas på ordning och uppförande samt personliga egenskaper. Eleverna ansåg vidare att det var olika lätt/svårt att få ett betyg beroende på vilken lärare de hade.

## Allsidig utvärdering kan påverkas av flera faktorer

När lärare allsidigt utvärderar en elevs kunskaper innebär det att analysera och värdera olika bedömningsunderlag utifrån hur relevant och rättvisande bild de ger av elevens kunskaper vid tiden för betygssättningen. I analysen tar lärare hänsyn till hur omfattande och tillförlitliga olika bedömningsunderlag är. Lärare tar även hänsyn till när bedömningen genomfördes, eftersom ett senare underlag ofta bättre kan spegla elevens kunskaper vid tiden för betygssättningen.<sup>18</sup>

## Andra faktorer än elevernas prestationer kan påverka betygssättningen

Betygssättningen utgör myndighetsutövning. Uppdraget att läraren ska göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper, och betygssätta dessa i förhållande till de nationella kunskapskraven, omfattar således inte ombesörjande, stöttande eller känslomässiga aspekter som är centrala i det dagliga mötet med eleverna. En avhandling om enskilda betygssamtal mellan lärare och elever i gymnasieskolan visar dock att de emotionella aspekterna är centrala vid betygssättning.<sup>19</sup> Avhandlingen visar att betyget ibland inte utgår från kunskapskraven, utan motiveras snarare utifrån en mellanmänsklig dimension, *hellre fria än fälla*. Resultaten bekräftas av såväl annan nationell forskning som internationell forskning.<sup>20</sup> Denna forskning visar att lärares betygssättning kan påverkas av informella bedömningar av icke kognitiva kompetenser, som exempelvis elevers attityder, uppförande och intresse för ämnet.

## Det högre betyget är utgångspunkten i betygssättningen för vissa lärare

En studie från Scott visar att ett högre betyg exempelvis kan fungera som en belöning för elever som uppvisade en positiv attityd och i sådana fall motiverade lärar-

<sup>17</sup> Skolinspektionen (2010). *Betygssättning i gymnasieskolan 2010 – Engelska A, Naturkunskap A samt Ellära A*.

<sup>18</sup> Skolverket (2016). *Betygsskalan och betygen B och D*, s. 9.

<sup>19</sup> Rinne, I. (2014) *Pedagogisk takt i betygssamtal*.

<sup>20</sup> Se exempelvis Brookhart, S.M. m.fl. (2016). *A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure*; Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*; Scott, S. J. (2005) *What's in a Grade?*; Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*; Wedin A-S. (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*.

na det högre betyget som stärkande för självkänslan.<sup>21</sup> Det förekom även kompensatorisk betygssättning enligt samma studie. Exempelvis lät lärare kvaliteter i tidigare uppvisade prestationer kompensera för avsaknad av andra kvaliteter i de prestationer som ska bedömas vid ett specifikt tillfälle. På så vis kunde lärare motivera det högre slutbetyget. En konsekvens av detta kan bli att utgångspunkten för betygssättningen blir det högre betyget.

Det finns även exempel på att lärare sänker kraven i syfte att kunna godkänna så många elever som möjligt, vilket en studie från Rinne om gymnasielärares betygssättning visar.<sup>22</sup> I studien ges exempel på lärare som ordnar extra provtillfällen för eleverna samma dag som de slutgiltiga betygen ska föras in. Tiden för rättning och betygssättning blir därmed knapp. Anledningar till att lärare agerar på detta sätt kan förklaras med att läraren utifrån ett mellanmänniskt perspektiv upplever det svårt att sätta låga betyg.

Att en lärare inte tar hänsyn till att en elev inte gjort alla delar av en kurs innebär att betyg baseras på avgränsade delar av kursen, så kallad *underrepresentation*. Här finns en risk för att alla förmågor inte beaktas vid betygssättningen och att den istället baseras på en snäv bedömning.<sup>23</sup> En följd av detta kan bli att betyget uttrycker mer än vad som finns fog för och att det därmed brister i validitet.

### Betyg utgörs ibland av en summering av betygsbeteckningar på bedömningsuppgifter

Rinnes studie visar att betygen ibland baseras på en aritmetisk värdering<sup>24</sup> av dokumenterade provresultat från enskilda prov eller redovisningar.<sup>25</sup> Detta exempelvis genom att samtliga uppgifter under kursen ges samma värde utan att hänsyn tas till tillförlitligheten i underlagen. Avvikande resultat kan läraren däremot utesluta utan hänsyn till vilken kunskap eller förmåga som bedömdes. Även studien från Vallberg Roth m.fl.<sup>26</sup> visar att det förekommer att lärare inte gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper utan baserar betyget på "provbetyget".

Korp tar i en studie upp att den aritmetiska modellen medför en förenklad summering av elevers prestationer, vilket möjligen kan göra att betygssättningen upplevs som tydlig och transparent (gentemot elever).<sup>27</sup> Modellen kan dock vara problematisk i flera avseenden. För det första baseras inte betyget på en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. För det andra baseras då slutbetyget/kursbetyget på ett slags medelvärde som räknas ut utifrån redan värderade resultat.<sup>28</sup> För det tredje blir betyg på varje enskilt arbetsområde på så sätt en slutprodukt, vilket i sin tur medför att kunskaperna inte allsidigt utvärderas och att helheten i bedömningen riskerar att gå förlorad.

<sup>21</sup> Scott, S. J. (2005) *What's in a Grade?*

<sup>22</sup> Rinne, I. (2014) *Pedagogisk takt i betygssamtal*.

<sup>23</sup> Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*.

<sup>24</sup> Med aritmetisk värdering menas en kvantitativ modell där betyg räknas fram på basis av betyg på ett prov eller uppgifter.

<sup>25</sup> Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal*.

<sup>26</sup> Vallberg Roth, A. m.fl. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*, s. 98-100.

<sup>27</sup> Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*.

<sup>28</sup> Vallberg Roth, A. m.fl. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning*, s. 98-100.

## Stor skillnad i användningen av nationella prov som underlag vid betygssättning

Nationella prov är stöd för läraren och ska bidra till likvärdig bedömning och betygssättning i skolan. I en rapport om skillnader mellan resultat på nationella proven och betyg i gymnasieskolan konstaterar Skolverket att kursen svenska 3 är en av de kurser där en större andel elever får ett högre kursbetyg än provbetyg.<sup>29</sup> Skolverket redovisar i en studie några olika förklaringar till att skillnaderna mellan skolors betygssättning i förhållande till de nationella proven är stor: att lärare gör olika tolkningar av kunskapskraven, att lärare ger elever betyg de inte förtjänat, att betygen sätts på andra grunder än vad styrdokumentet anger eller att särskilda insatser görs för elever som inte klarat de nationella proven.<sup>30</sup> Skolverket har även konstaterat att variationen i skolors nettoavvikelse har ökat något under åren och att likvärdigheten i betygssättningen snarare har försämrats sedan nya kunskapskrav och ny betygsskala införts.<sup>31</sup> En tidigare genomförd granskning av lärares betygssättning i gymnasieskolan visar att resultaten på nationella prov tillmäts olika vikt då betyg sätts.<sup>32</sup>

Enligt en ny bestämmelse i skollagen sedan juni 2018 ska resultatet på nationella prov särskilt beaktas, om det inte föreligger särskilda skäl för annat, när läraren utvärderar elevens kunskaper vid betygssättningen.<sup>33</sup> Av förarbetena till lagändringen framgår att lärare har olika syn på provens vikt för betygssättningen. En del lärare låter proven vara helt styrande för betygen medan andra lärare bara ser dem som ett bedömningsunderlag bland andra. Att grunderna för betygssättning varierar ses som en risk för likvärdighet och rättssäkerhet.<sup>34</sup>

## Tidigare granskningar visar att det ofta saknas samverkan och samsyn på skolor om hur arbetet med betygssättning ska gå till

Skolinspektionen har i flera granskningar uppmärksammat att graden av samverkan mellan lärare i samband med bedömningar och betygssättning varierar och ibland förekommer i liten utsträckning.<sup>35</sup> På en del skolor sker samverkan sällan och i flera fall tar inte rektor sitt ansvar för att leda och styra skolans arbete med att få en likvärdig och rättvis betygssättning. Detta bekräftas även av Skolinspektionens erfarenheter från regelbunden tillsyn, som visar att en vanlig orsak till icke likvärdig betygssättning är att lärarnas arbetssätt varierar och att det saknas en samsyn kring

<sup>29</sup> Skolverket (2018). *Skillnader mellan provresultat och betyg i gymnasieskolan 2017*, s. 24.

<sup>30</sup> Skolverket (2016) *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 18ff

<sup>31</sup> Skolverket (2016) *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 85ff

<sup>32</sup> Skolinspektionen (2010). *Betygssättning i gymnasieskolan 2010 – Engelska A, Naturkunskap A samt Ellära A*.

<sup>33</sup> 15 kap. 25 a § skollagen. Även om den nya bestämmelsen inte hade trätt i kraft vid tidpunkten för betygssättning under vårterminen 2018, hade den gjorts så när vi genomförde besöken under november 2018 – januari 2019. Vi ställde därför frågor om de på skolorna hade börjat föra diskussioner om den nya regleringen.

<sup>34</sup> Prop. 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga och digitala*.

<sup>35</sup> Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omvärdering och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*; Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg – en kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolornas betygssättning*; Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omvärdering och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*.

hur arbetet med betygssättning ska gå till. Det innebär att lärarnas arbetssätt gällande bedömning av elevernas kunskaper varierar.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna tematiska kvalitetsgranskning har varit att granska kvaliteten i betygssättningsprocessen med utgångspunkt i lärarnas arbete.

Granskningen har fokuserat på följande frågeställningar för att uppnå syftet med granskningen:

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

## Granskningens genomförande

Granskningen fokuserar på betygssättningen läsåret 2017/18 och omfattar besök på 28 gymnasieskolor<sup>36</sup> med såväl enskilda som kommunala huvudmän. Besöken genomfördes under perioden november 2018 till januari 2019. Samtliga lärare på de granskade skolorna var enligt skolans egna uppgifter legitimerade och behöriga att undervisa i svenska 3. Ett urvalskriterium för skolorna i granskningen har varit att det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3 för betyg satta läsåren 2014/15, 2015/16 samt 2016/17. Betydande avvikelse definieras i denna granskning som en skillnad på minst två betygssteg oavsett i vilken riktning betyget avviker.<sup>37</sup>

Mer information om granskningens genomförande finns i bilaga 2.

## Begreppsförklaring

**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 delar av kunskapskraven och utifrån en helhetsbedömning.

**Betygsmatris** = I granskningen använder vi oss av termen ”betygsmatris” för de matriser som skolorna använder sig av i digitala system och som omfattar kunskapskraven i matrisformat. Matriserna som används har olika format. Gemensamt för matriserna är att de innehåller en nedbrytning av kunskapskraven på olika nivåer.

**Bedömningssituation/bedömningstillfälle** = Alla tillfällen då läraren samlar in underlag som kan användas vid betygssättning. Det kan exempelvis vara examinationer, uppgifter, klassrumssituationer, nationellt prov, där eleven fått möjligheter att visa sina kunskaper.

<sup>36</sup> Granskningen omfattar besök vid skolenheter. I denna rapport använder vi oss istället av begreppet skola.

<sup>37</sup> Urvalet baseras på statistik hämtad från Skolverkets nationella databas.

**Helhetsbedömning** = I denna granskning använder vi ordet när vi avser sammanvägningen av flera prestationer till ett samlingsomdöme, det vill säga betyg. En helhetsbedömning innefattar även att värdera kvaliteter i elevernas kunskaper. Helhetsbedömningen blir därmed underlag för en allsidig utvärdering inför beslut.

**Informella bedömningsituationer** = Exempelvis när läraren lyssnar på elevens resonemang eller tar del av elevens loggboksanteckningar. Informella bedömningsituationer kan vara dokumenterade eller icke-dokumenterade.

# Kvalitetsgranskningens iakttagelser

I detta kapitel redogörs iakttagelserna från granskningen. I första avsnittet beskriver vi i vilken utsträckning lärarna arbetar för att fånga ett brett och varierat underlag att utgå ifrån vid betygssättning av elevernas kunskaper. Det följande avsnittet ägnas åt en beskrivning av i vilken utsträckning lärarna arbetar för att göra en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättning. I det tredje avsnittet beskriver vi hur lärarna använder sig av det nationella provet som underlag vid betygssättning. Det fjärde avsnittet ägnas åt en beskrivning av i vilken utsträckning sambedomning mellan lärarna stödjer en allsidig utvärdering.

Det är rektorn som ansvarar för att betyg sätts enligt författningarna.<sup>38</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 inom kursen svenska 3. Detta innefattar vilka utmaningar lärare kan ställas inför, vilka strategier de har för att hantera dessa samt 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. Det är även rektorns ansvar att 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>39</sup>

---

<sup>38</sup> 3 kap. 14 § skollagen.

<sup>39</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 42ff.



# Otillräcklig bredd och variation i förhållande till hela ämnesplanen

## Bedömningsuppgifter utformas inte utifrån hela ämnesplanen

Nedanstående figur visar hur kopplingen mellan bedömningsuppgifter och ämnesplanens tre delar ser ut på de granskade skolorna.

Figur 1. Kopplingen mellan bedömningsuppgifter och ämnesplanens tre delar.



Ämnesplanens mål förtydligar vilka kunskaper eleverna ska ges förutsättningar att utveckla och vad läraren ska betygsätta. Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i varje kurs, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen. Kunskapskraven uttrycker med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande i förhållande till målen.<sup>40</sup> Ett brett och varierat underlag åstadkommer läraren genom att utgå från ämnesplanens innehåll vid utformning av bedömningsuppgifter, och därtill säkerställa att elevernas kunskaper prövas vid flera tillfällen och på olika sätt.

Utifrån den information som framkommit i insänd dokumentation samt lärarintervjuer framgår det att lärarnas bedömningstillfällen täcker centralt innehåll och kunskapskrav i kursen svenska 3. För att uppnå en bredd och variation i bedömningstillfällen räcker det dock inte att utgå från kunskapskraven. På 12 av 28 skolor framkommer det inga exempel på hur kursens syfte och övergripande mål används i planering av bedömningstillfällen. När bedömningsuppgifter inte utformas utifrån de förmågor eleverna ska utveckla i undervisningen riskerar bedömningsunderlaget att bli avgränsat till detaljer i kunskapskraven. I granskningen ser vi att lärare i sin bedömning då kan hamna i att leta efter tillfällen där eleven exempelvis har en god disposition, goda formuleringar eller bemöter ett motargument. Detta istället för att bedöma elevens kunskaper utifrån syftets beskrivning av väsentliga kunskaper

<sup>40</sup> Skolverket. *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan.*

för ämnet, genom en bred kunskapsprestation och *med hjälp av* kunskapskravets specificering.

På dessa skolor finns därmed en risk för ett ensidigt fokus på kunskapskrav när det kommer till planeringen av kursen och vilka bedömningsuppgifter som lärarna använder sig av. Konsekvensen av detta arbetssätt kan bli att det ger ett begränsat underlag för bedömning och inte visar elevens kunskaper i förhållande till hela ämnesplanen. Granskningen visar exempelvis att det kan leda till att elever skriver litterära analyser utan att läsning av skönlitteratur ingår i någon större omfattning, och att elever vid upprepade tillfällen får skriva samma typ av uppgifter snarare än variera sin skriftliga repertoar inom den vetenskapliga texttypen.

### Lärarna strävar efter att pröva samtliga delar i kunskapskraven vid mer än ett tillfälle

Lärarna uppger att de uppnår en bredd i underlagen genom att samtliga delar i kunskapskraven provas vid mer än ett tillfälle. De vill låta eleverna visa sina kunskaper flera gånger i relation till kunskapskravens olika delar för att eleverna ska få en möjlighet att förbättra sina resultat och för att inte en enstaka prestation ska väga alltför tungt. Vidare betonar lärarna även att elevers starka sidor skiljer sig åt och att de därför behöver ge eleverna möjlighet att visa vad de kan vid mer än ett tillfälle.

### Fokus på skriftliga moment riskerar att ge mindre bredd och variation i muntliga underlag

En annan aspekt som avgör om läraren har ett brett och varierat underlag är om läraren har en bredd och variation vad gäller såväl skriftliga som muntliga underlag. I granskningen ser vi att på majoriteten av de granskade skolorna finns ett fokus på skriftliga underlag när lärarna förklarar hur de har kommit fram till ett visst betyg för en elev. Lärarna betonar särskilt skriftliga underlag i form av skrivande i den vetenskapliga texttypen, vilket är ett uttryck för att de utgår från kursplanen både vid utformning av bedömningsuppgifter och vid bedömning inför betygssättning. Många lärare i granskningen beskriver att syftet med kursen svenska 3 är att förbereda eleverna för högre studier, varför skrivande i den vetenskapliga texttypen är av särskild vikt.

Vi ser även att på majoriteten av skolorna är bredden och variationen vad gäller de muntliga momenten mindre. Exempelvis ses detta genom att lärarna har en mindre variation när det kommer till formella tal då dessa ofta utgörs av argumenterande tal som är snarlika de som förekommer på det nationella provet. Däremot har lärarna ofta en större variation när det gäller förberedda samtal och diskussioner. På ett mindre antal skolor har vi även sett att lärarna endast har underlag i form av formella tal och att de inte använder sig av förberedda samtal och diskussioner som underlag överhuvudtaget. Detta innebär att alla elever inte får tillräckliga möjligheter att öva sig i, och utveckla kunskaper i muntlig framställning.<sup>41</sup> En konsekvens av detta är att bredden och variationen i muntliga underlag blir mindre.

---

<sup>41</sup> I syftesbeskrivningen för ämnet svenska på gymnasiet står att eleverna ska få möjlighet att utveckla sådana kunskaper om både muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier. Den kommunikativa förmågan lyfts vidare i målet "Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikations-situationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner".

## Kompletterande och mångsidiga bedömningsuppgifter ger ett bredare bedömningsunderlag

Ett positivt resultat som vi identifierat i granskningen är att på samtliga skolor har lärarna strategier för att få ett bredare bedömningsunderlag. En strategi som används av alla de granskade skolorna för att åstadkomma detta är att ge eleverna kompletterande bedömningsuppgifter. Exempelvis uppger lärare att de ger extra bedömningstillfällen för elever som de upplever presterar sämre på det nationella provet än vid andra tillfällen under kursen. Som orsak till detta uppges exempelvis att lärarna vill samla ett mer tillförlitligt bedömningsunderlag. Ofta är lärarna tydliga med att om det handlar om större delar av kunskapskraven som eleverna saknar, så är det inte alltid möjligt att komplettera.

En annan vanlig strategi som lärarna använder sig av, för att samtliga delar i kunskapskraven ska kunna prövas vid flera tillfällen, är att ha bedömningsuppgifter som omfattar flera delar av kunskapskraven. Därmed får eleverna flera möjligheter att visa sina kunskaper gentemot kunskapskraven i olika uppgifter. Det kan till exempel vara att lärarna skriver texter som omfattar exempelvis litterär analys och språkhistoria. Andra exempel är när elever examinerar sina kunskaper i språkhistoria genom att delta i ett muntligt seminarium.

## Bedömningsituationer anpassas till eleverna

Ett annat positivt resultat som vi sett i granskningen är att på de allra flesta skolorna finns en hög medvetenhet om att elever kan behöva få visa sitt kunnande på olika sätt. Detta är också något som majoriteten av lärarna tar hänsyn till genom att se till att eleverna får sådana möjligheter i praktiken. Det är angeläget att variera bedömningsituationer så att de inte ensidigt gynnar de elever som har lättare att visa sitt kunnande i ett visst sammanhang.<sup>42</sup> Genom att lärarna tar denna hänsyn har de en större möjlighet att fånga ett brett och varierat underlag för respektive elev.

Utmärkande för de skolor som gör detta på bra sätt är exempelvis att elever ges möjligheter till olika redovisnings- och dokumentationsformer i samma examinationsuppgift på grund av att lärarna är medvetna om att eleverna presterar olika bra i olika situationer. För att kunna bedöma den kommunikativa färdigheten samlar lärare exempelvis underlag genom diskussioner, samtal och muntliga redovisningar. Om det finns elever med talängslan har lärarna strategier för att alla elever ska komma till sin rätt. Det kan till exempel handla om att elever kan få genomföra muntlig framställning i mindre grupper eller att elever kan få spela in en retorikanalys istället för att göra en skriftlig inlämning.

---

<sup>42</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygsättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 19.

## Allsidig utvärdering görs inte på alla skolor

### Betyg baseras i en fjärdedel av de granskade skolorna på elevers bästa prestationer

På en fjärdedel av skolorna har vi sett att lärarna förenklar betygssättningen genom att basera betygen på elevers enstaka bästa prestation istället för på en stabil kunskapsprestation. Det kan exempelvis handla om att lärare inte fäster större vikt vid senare bedömningsunderlag utan istället utgår från elevernas bästa prestation, oavsett när under kursen bedömningstillfället ägde rum. Det förekommer även att lärare uttryckligen säger att det är det högsta "betyget" för varje moment som gäller. Ett annat sätt på vilket lärare använder sig av elevers bästa prestation är genom att framför allt beakta underlag som bearbetats med mycket lärarstöd och formativ bedömning. Tillförlitligheten i dessa underlag kan i så fall ifrågasättas eftersom det inte är säkert att de speglar elevens kunskande utifrån en stabil prestation över kursens gång.

Vi ser alltså att det finns en risk att sämre prestationer räknas bort utan hänsyn tagen till vilken kunskap eller förmåga som bedöms. I dessa fall tar lärarna ofta heller ingen hänsyn till vilken tillförlitlighet de borträknade underlagen har. Konsekvensen av detta blir att lärarna inte säkerställer att betygssättningen baseras på en stabil kunskapsprestation. Om lärarna ensidigt betonar de underlag som visar på elevens bästa prestation finns en risk för att lärarna ger ett högre betyg i betygssättningen. Lärares betoning av den bästa prestationen riskerar även att ge ett smalt underlag för betyg.

### Betygsbeteckningar kan leda till förenklad betygssättning

I vår granskning ser vi att det på drygt hälften av skolorna förekommer att lärare använder sig av betygsbeteckningar på enskilda examinationsuppgifter. Majoriteten av lärarna på de granskade skolorna som använder sig av betygsbeteckningar på uppgifter är medvetna om att dessa ger en förenklad bild. Dock finns det ett fåtal skolor där lärare i huvudsak baserar betygssättningen på en sammanvägning av betygsbeteckningarna utan att värdera underlagets tillförlitlighet. På dessa skolor beskrivs betygssättningen som en sammanvägning av uppgiftsbetyg snarare än en helhetsbedömning av kvaliteterna i elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Detta exemplifierar att sammanställningar av betygsbeteckningar riskerar att ge lärarna sämre möjligheter att göra allsidiga utvärderingar då dessa kan ge en förenklad bild av elevernas kunskaper.

Vi ser att på de skolor där lärare använder sig av betygsbeteckningar på enskilda examinationsuppgifter används dessa på olika sätt. Vissa av lärarna låter eleverna få ta del av dessa, medan andra lärare inte kommunicerar dem till eleverna. Lärarna som förmedlar betygsbeteckningar till eleverna uppger att detta görs för att eleverna vill veta hur de ligger till och att det blir tydligare för eleverna om de använder sig av betygsbeteckningar. Bland de lärare som använder sig av betygsbeteckningar men inte kommunicerar dessa till eleverna, ges ofta förklaringen att det är ett sätt för dem att få en överblick över betygsunderlaget. Det finns exempelvis

lärare som uppger att de inte hinner gå in och bedöma uppgifterna på nytt, och att de då antingen använder sig av sina betygsbeteckningar eller sina tidigare omdömen på uppgifter vid betygssättningen. Andra lärare motiverar att de inte kommunicerar betygsbeteckningar med att bedömningsuppgifterna enbart behandlar delar av kunskapskraven, och inte hela kunskapskraven. De flesta av lärarna som kommunicerar betygsbeteckningar till elever uppger att de är medvetna om problematiken med att använda betygsbeteckningar, att de sätter dessa omdömen i en kontext och att de gör en helhetsbedömning. De är även noga med att påtala för eleverna att dessa inte ska uppfattas som en indikation på kursbetyg.

## Betygsmatriser kan försvåra en allsidig utvärdering

Användningen av digitala system med betygsmatriser är vida utbredd numera och så även på de granskade skolorna. Samtliga utom en av de granskade skolorna använde sig av digitala system med matriser för att dokumentera elevernas kunskapsutveckling utifrån kunskapskraven under läsåret 2017/18.

Även om de flesta skolorna hanterar de dilemman som uppstår med användningen av betygsmatriser ser vi på ett antal skolor exempel på tillvägagångssätt vad gäller användningen av betygsmatriserna som kan leda till en risk för att en allsidig utvärdering inte görs. Det handlar om lärare som uppger att de baserar sin betygssättning på matrisen utan att göra en allsidig utvärdering. Exempelvis finns det lärare som beskriver att de utgår från färgmarkeringar, till exempel antal grönmarkerade områden, i betygsmatrisen när betygen ska sättas. På en skola säger lärare exempelvis att "matrisen, det är det som blir helhetsbedömningen". Konsekvensen av detta kan bli att läraren inte gör en värdering av underlagen och att samtliga uppgifter i kursen ges samma värde utan att hänsyn tas till vilka underlag som bäst visar elevens kunskaper.

Vi har även sett att lärarnas kontinuerliga återkoppling till eleverna fokuserar mycket på matriserna, vilket kan ge eleverna en uppfattning om att de har presterat tillräckligt för en viss betygsnivå. Detta kan i sin tur minska incitamenten för eleverna att göra fler uppgifter som täcker in ett visst kunskapskrav eller att skriva det nationella provet. Lärare och elever på vissa skolor vittnar om att elever försöker undvika att göra en ny uppgift som omfattar ett visst kunskapskrav om de riskerar att prestera sämre. Dessa elever vill alltså inte göra en ny uppgift där de utvärderas mot samma delar av kunskapskraven då de fått uppfattningen att de "klarat" denna nivå redan.

På de flesta skolorna i granskningen är lärarna medvetna om vilka dilemman matriserna medför och har strategier för att hantera dessa. Vi ser att lärare på de skolor som har ett gott förhållningssätt vad gäller användningen av matriser tydligt betonar att de vid betygssättningen gör en allsidig utvärdering och inte utgår för mycket från matriserna. Lärare uppger exempelvis att de inte "stirrar sig blinda" på matriserna och att de kommunicerar tydligt till eleverna att matriserna inte "leder till" ett visst betyg. Det kan även handla om att lärare inte grönmarkerar områden för att därmed inte riskera att signalera att kunskapskravet redan är uppfyllt.

Vi ser ett par olika skäl till varför användningen av matriserna är så pass utbredd. För det första är matriserna något som lärarna förväntas använda sig av enligt uppdrag från skolledningen och huvudmän. Lärarna uppger även att de ser fördelar med användandet av matriser. Detta exempelvis genom att matriserna ger en samlad bild över elevernas kunskaper, och vissa lärare uppger därför att de ser matriserna som ett stöd för dem när de ska besluta om betyg. Många lärare hänvisar

även till att matriserna är lättillgängliga för eleverna och att de åskådliggör kunskapskraven för eleverna på ett tydligt sätt. På detta sätt kan eleverna se vilka delar av kunskapskraven som de behöver fokusera mer på. Det finns även lärare som anser att användandet av matriser bidrar till att tydliggöra vilket kursinnehåll som utgör bedömningsunderlag och att det är ett sätt för lärarna att säkerställa att de täcker in alla delar av det centrala innehållet.

I ett typexempel på ett sådant digitalt system dokumenterar lärarna sina bedömningar av elevernas uppnådda kunskaper i matriser. Matriserna som skolorna använder sig av har olika format och är mer eller mindre detaljerade. Gemensamt för matriserna är att de innehåller en nedbrytning av kunskapskraven på olika nivåer med uppdelade meningar eller delar från kunskapskraven för att värdera elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Vissa av dessa matriser innehåller även en nedbrytning ända ner till enstaka meningar tagna från kunskapskraven. Matriserna fylls ofta i kontinuerligt där lärarna färgmarkerar efter varje genomförd uppgift var eleverna befinner sig kunskapsmässigt i förhållande till kunskapskraven. I systemen skriver även lärarna löpande och avslutande kommentarer vad gäller elevernas prestationer. Matriserna är i de flesta fall tillgängliga för eleverna att se.

## På majoriteten av skolorna värderas underlagen vid betygssättning

Vid betygssättning behöver lärarna reflektera över vilken vikt olika underlag tillmäts. Ett positivt resultat som vi sett i granskningen är att bland de lärare som intervjuats uppger den stora majoriteten att de i viss mån ger olika vikt till olika underlag. I enlighet med bestämmelserna för dessa lärare ett resonemang kring vilka underlag som väger tyngre respektive mindre tungt vid betygssättning i förhållande till framför allt kursens centrala innehåll och kunskapskrav samt den undervisning som bedrivits.

Det vanligaste exemplet som framkommer är att lärare uppger att bedömningsunderlagen ges olika vikt beroende på när under kursen som ett visst bedömningstillfälle äger rum. I dessa fall väger de senare bedömningstillfällena tyngre eftersom elevens kunskaper fördjupas och utvecklas över tid. Andra exempel som återkommande framkommer är att särskild vikt ges till de moment som läraren har lagt mer tid på i undervisningen och är mer omfattande i relation till det centrala innehållet. På motsvarande sätt har lärarna även ett förhållningssätt gällande vilka underlag som inte ger en lika tillförlitlig bild av elevens kunskaper och därmed ges lägre tyngd vid betygssättningen. Det vanligaste förhållningssättet från lärarna är att de bedömningstillfällen som äger rum tidigare under kursen ges lägre vikt än de bedömningstillfällen som äger rum senare under kursen. Detta på grund av att de äldre underlagen inte speglar elevens kunskaper lika väl i slutet av kursen. Det ges även exempel på hur underlagen kan viktas genom att upprepade prestationer väger tyngre än mindre, enskilda prestationer.

Vidare finns det även många lärare som uppger att kvaliteten på ett examinationstillfälle kan bero på bedömningssituationen. Detta genom att de värderar hur väl olika bedömningstillfällen ger eleverna möjlighet att visa sitt kunnande. Ett vanligt resonemang bland lärarna är till exempel att underlag där eleverna har möjlighet att förbereda sig och bearbeta uppgiften väger tyngre. Det kan även handla om att lärarna tar i beaktande om det finns omständigheter som har försvårat för eleven att visa sitt kunnande. Exempelvis kan lärare ge mindre tyngd till uppgifter som elever har missuppfattat. Även tillfällen som är svårbedömda kan ges lägre vikt enligt

lärare. Till exempel genom att enskilda elevers prestationer i grupparbeten ges lägre vikt. Det finns även många lärare som anser att tillförlitligheten är större för uppgifter som elever skriver i skolan, och att de därmed lägger större vikt vid dessa.

## Oreflekterad användning av underlag från informella bedömningssituationer

Granskningen visar att det finns en risk att vissa skolor använder underlag från informella bedömningssituationer<sup>43</sup> vid betygssättning på ett osystematiskt sätt. Vi har sett enstaka exempel där lärare uppger att underlaget från informella bedömningssituationer har en betydande roll vid betygssättning. Till exempel uppger en lärare på en av dessa skolor att underlaget från dessa bedömningssituationer, såsom anteckningar från lektioner, uppgår till 15–20 procent enligt lärarens egen uppskattning. I dessa fall är det viktigt att läraren vid betygssättningen jämför, analyserar och värderar bedömningsunderlaget på ett strukturerat och systematiskt sätt. Annars finns det en risk för att ogiltiga aspekter, som flit eller uppförande, oavsiktligt vägs in i elevens betyg eller att betyget baseras på en subjektiv eller intuitiv bild.<sup>44</sup>

Vi har för övrigt sett en stor variation i hur lärarna använder sig av underlag från informella bedömningssituationer. Grovt sett kan vi dela upp lärarnas förhållningsätt i tre olika kategorier. Den största kategorin utgörs av lärare som uppger att de använder sig av underlag från informella bedömningssituationer och att dessa underlag kan påverka deras bedömning. Lärarna har dock ofta själva svårt att sätta ord på vilken vikt de ger till underlag från informella bedömningssituationer och ofta kan de inte precisera närmare vilken inverkan dessa underlag har vid betygssättning. En annan kategori av lärare uttrycker att de själva är omedvetna om ifall de använder sig av underlag från informella bedömningssituationer vid betygssättning. Det finns även en tredje kategori av lärare som är tydliga gentemot eleverna att det som bedöms enbart är examinationsuppgifterna och att de inte tar hänsyn till underlag från informella bedömningssituationer. Dessa lärare uttrycker att det är svårt att använda icke-dokumenterade underlag eftersom de anser att det skulle kunna gynna vissa elever mer än andra och att betygen därmed skulle kunna bli orättvisa. Lärare i denna kategori uppger även att de upplever att det finns en risk att de i så fall skulle kunna väga in andra aspekter förutom rent kunskapsmässiga, och att detta skulle kunna resultera i en bedömning av elevens personlighet.

---

<sup>43</sup> Informella bedömningssituationer i undervisningen kan till exempel vara när läraren lyssnar på elevers resonemang eller ser eleverna utföra något.

<sup>44</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 33.

## Det nationella provet har tydlig inverkan på kursupplägget men mindre vid betygssättning

De nationella proven har alltid varit ett viktigt bedömningsunderlag i de ämnen som haft sådana. De ska vara ett stöd för läraren och bidra till likvärdig bedömning och betygssättning i skolan. De ska dessutom numera, enligt den nya bestämmelse som trädde i kraft 29 juni 2018, "särskilt beaktas" vid betygssättningen.<sup>45</sup> Provresultatet ska inte helt styra betyget, utan vara ett stöd vid betygssättningen. Resultatet på ett nationellt prov kan alltså inte vara det enda underlaget, men det går inte att bortse från resultatet om det inte finns särskilda skäl för det. Anledningen är att nationella prov är välkonstruerade, noga utprovade och har utvecklats just för att vara ett stöd vid betygssättningen. Enligt de allmänna råden ska resultaten på nationella prov därför ha större betydelse än andra enskilda underlag vid lärarens allsidiga utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättningen.<sup>46</sup>

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

Granskningen visar att det nationella provet har inverkan på kursupplägget och vilket bedömningsunderlag lärarna använder sig av på de granskade skolorna. Nästan alla granskade skolor utformar bedömningsuppgifter som till stora delar efterliknar det nationella provets muntliga och skriftliga delprov. Exempelvis är det ett stort fokus på att skriva pm. Andra exempel är att på en majoritet av skolorna får eleverna hålla argumenterande tal som är snarlika det tal som hålls vid det nationella provet. Lärarna uppger att syftet med dessa uppgifter är att förbereda eleverna för det nationella provet och att samla motsvarande underlag så att betyget inte blir beroende av resultatet på provet. I dessa fall handlar det snarare om att eleverna tränas och bedöms i att hålla argumenterande tal och skriva pm. som förberedelse inför det nationella provet, än att lärarna strävar efter att få en bredd och variation i underlagen. Konsekvensen av detta blir att bredden och variationen i underlaget blir begränsat eftersom uppgifterna i kursen och på det nationella provet blir snarlika. Detta innebär även att lärarna inte har utrymme att göra andra typer av uppgifter som skulle kunna komplettera uppgifterna på det nationella provet.

<sup>45</sup> 15 kap. 25 a § skollagen. Även om den nya bestämmelsen inte hade trätt i kraft vid tidpunkten för betygssättning under vårterminen, hade den gjort så när vi genomförde besöken under höstterminen. Vi ställde därför frågor om de på skolorna hade börjat föra diskussioner om den nya regleringen.

<sup>46</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 37.



## Nationella provet får ofta litet utrymme i värderingen av elevens kunskaper vid betygssättning

Granskningen visar att det nationella provet ofta får litet utrymme i värderingen av elevens kunskaper vid betygssättning. Det finns fog för att tala om att det finns en teoretisk förståelse och en praktisk tillämpning, där det skiljer sig åt vad lärarna uppger avseende hur det nationella provet bör vägas in och hur de sedan verkligen agerar när det är dags för betygssättning av individuella elever.

Den teoretiska förståelsen utgår från att lärarna ofta uppger att det nationella provet är "viktigt", "utgör ett betydande bedömningsunderlag", "ska väga tungt", "har avgörande betydelse" och andra liknande formuleringar. De uppger även att kursbetyg och betyg på nationella prov bör stämma bra överens och att avvikelserna inte bör vara så stora. När vi sedan övergår till den praktiska tillämpningen och diskuterar betygssättningen utifrån enskilda elevexempel ser lärarna det ofta på ett annat sätt. I de fall där provbetyget är lägre än det tänkta kursbetyget tenderar lärarna att pröva provbetygets giltighet och att ha en kritisk blick när det vägs mot lärarens egen uppfattning av elevens kunskaper. Detta resulterar i att lärarna lägger liten vikt vid resultatet på provet när det är dags för betygssättning. En vanlig förklaring till att eleverna får ett högre kursbetyg än provbetyg är att läraren har ett bredare underlag än bara provresultatet för att bedöma elevens måluppfyllelse. Det vill säga, även om eleven misslyckas på det nationella provet, kan eleven i andra sammanhang ha visat prov på de kunskaper som efterfrågas.

Lärarna verkar alltså i stor utsträckning redan ha kommit fram till vilket betyg som eleverna ska få på kursen innan det nationella provet äger rum. Därmed får det nationella provet litet värde som underlag när det kommer till betygssättning av elever. Vi ser att detta medför en risk för att lärare redan har bestämt sig för på vilken betygsnivå de anser att en viss elev presterat och att de därför inte väger in det nationella provet förutsättningslöst.

I granskningen har vi även sett att det förekommer en felaktig tolkning bland vissa rektorer och lärare vad gäller det nationella provets inverkan på betygssättningen. Flera lärare och rektorer återkommer till att de anser att det nationella provet inte kan sänka elevernas betyg, och att detta är något som de också ibland kommunicerar till eleverna. Detta är dock alltså en felaktig tolkning eftersom allt eleven gör, som anses viktigt för bedömningen, kan påverka betyget både åt det positiva och negativa hållet. Om en elev presterar dåligt på det nationella provet av någon orsak krävs det ett brett underlag i övrigt för att kunna bortse från det vid betygssättningen.

## Lärare ifrågasätter resultaten på det nationella provet

Lärarna uppger en rad olika anledningar till att resultaten på det nationella provet ibland inte vägs in vid betygssättning. Dessa kan delas upp i elev- och lärarrelaterade förklaringar. Vad gäller de elevrelaterade förklaringarna är den vanligast förekommande att lärarna anser att eleverna blir nervösa av provets utformning och genomförande och därför presterar sämre än de normalt skulle göra. Andra förklaringar är att elever presterar sämre på det nationella provet på grund av att de inte

har tillräckligt med tid på sig att arbeta med uppgifterna eller att de missuppfattar uppgifterna på provet.

Förutom dessa förklaringar som rör hur eleverna upplever provet finns det en rad förklaringar från lärarna som relaterar till deras syn på utformningen av det nationella provet och hur det bedöms. Den vanligaste synpunkten från lärarnas håll är att provet anses ha en bristande täckning eftersom det inte omfattar hela kursen och alla kunskapskraven. På många skolor ser vi även att lärarna inte sinsemellan är eniga om, eller är osäkra på hur stor vikt som ska läggas vid det nationella provet vid betygssättning. Det finns även exempel på lärare som anser att resultaten inte är tillförlitliga då de inte är överens med den externa bedömarens om vilket betyg som eleven bör ha på provet.

Vi ser därmed en väsentlig risk för att lärarnas brist på tillit till det nationella provet leder till att resultaten inte används som underlag till slutbetyget, och att lärarna inte heller sinsemellan diskuterar varför de bedömer olika.

## Omfattande frånvaro på nationella prov kan påverka lärarnas möjlighet att få en bredd i underlagen

På flera av skolorna ser vi även att det är många elever som inte genomför det nationella provet i svenska 3. Enligt uppgifter från skolorna själva är det drygt 20 procent av eleverna som inte genomfört det nationella provet, men ändå fått kursbetyg i kursen svenska 3, under vårterminen 2018.<sup>47</sup> På tre av skolorna var det minst 50 procent av eleverna som inte genomförde provet. Elever och lärare på dessa skolor uppger att en av anledningarna till att eleverna inte gör provet är för att de "inte vill riskera att få ett sänkt betyg". Det finns exempelvis lärare som uppger att motivationen hos elever att göra det nationella provet kan påverkas av hur olika moment i kursen gått och att de kan se ett tydligt samband mellan lyckade resultat under terminens gång och frånvaro på provet. Det kan handla om elever som väljer att inte delta i det nationella provet då de har resultat från liknande uppgifter som genomförts tidigare under kursen. Av intervjuer framkommer vidare att lärarna har upplevt hinder avseende möjligheten att använda nationella provet som underlag för betygssättning eftersom det är så hög frånvaro vid provet. Konsekvensen av en omfattande frånvaro på det nationella provet är alltså att läraren får en mindre bredd i sina underlag vid betygssättningen.

## Det råder en osäkerhet om hur det nationella provet särskilt ska beaktas vid betygssättning

Enligt en ny bestämmelse i skollagen sedan 29 juni 2018 ska resultatet på nationella prov särskilt beaktas när läraren utvärderar elevens kunskaper vid betygssättningen.<sup>48</sup> Vi kan se att de i liten utsträckning har börjat resonera kring hur den nya bestämmelsen ska tillämpas ute på skolorna. Det är endast på en av tre skolor som

---

<sup>47</sup> I samband med informationsinhämtningen inför besöken fick skolorna själva rapportera in hur många elever som genomförde respektive som inte genomförde de nationella proven i svenska 3, men som fått kursbetyg, under vårterminen 2018.

<sup>48</sup> 15 kap. 25 a § skollagen. Även om den nya bestämmelsen inte hade trätt i kraft vid tidpunkten för betygssättning under vårterminen, hade den gjorts så när vi genomförde besöken under höstterminen. Vi ställde därför vid intervjuerna frågor om de på skolorna hade börjat föra diskussioner om den nya regleringen.

man har haft en diskussion om den nya bestämmelsen att nationella prov särskilt ska beaktas vid betygssättning. På dessa skolor har det mestadels varit informella diskussioner mellan lärare om den nya bestämmelsen.

## På majoriteten av skolorna görs det ingen analys av relationen mellan betyg på det nationella provet och kursbetyg

På tre fjärdedelar av skolorna görs det ingen analys av relationen mellan kursbetyg och resultaten på det nationella provet i svenska 3 på en aggregerad nivå. Den analys som sker på skolorna gäller i första hand måluppfyllelsen i kursen och hur betygsbilden ser ut överlag. Granskningen visar också att många lärare inte är medvetna om hur relationen ser ut mellan betyg på det nationella provet och kursbetyg. Detta trots att ett urvalskriterium för skolorna har varit att det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och slutbetyg i kursen svenska 3.<sup>49</sup>

### Stora skillnader mellan betyg på nationella prov och kursbetyg på de granskade skolorna

Statistiken vad gäller relationen mellan betyg på nationella prov och kursbetyg på de granskade skolorna visar på avsevärda avvikelser på de granskade skolorna. För de skolor som finns med i urvalet var det 46,4 procent av eleverna som hade ett högre kursbetyg än betyget på det nationella provet för vårterminen 2018.<sup>50</sup> Två av tre skolor i urvalet hade en högre avvikelse än riksgenomsnittet vårterminen 2018.<sup>51</sup> Om vi tittar på skillnaden mellan hur stor andel kvinnor respektive män som hade högre kursbetyg bland de granskade skolorna ser vi att 49 procent av kvinnorna hade högre kursbetyg jämfört med 44,1 procent för männen.<sup>52</sup> Precis som för riket är det alltså en högre andel kvinnor än män som har ett högre kursbetyg än provbetyg, även om skillnaden i vårt urval är något större.<sup>53</sup>

## Samverkan kring allsidig utvärdering av elevernas kunskaper sker i låg grad på skolorna

Som vi sett i det inledande kapitlet kan sambedömningen bidra till att ge stöd och styrka åt lärarnas bedömning och betygssättning. Detta förutsätter dock att sambedömningen blir en kontinuerlig verksamhet, som omfattar såväl tolkning av styrdokument, bedömning av de egna elevernas prestationer (både färdiga och ännu inte färdiga produkter), som nationella prov och betygssättningen.

<sup>49</sup> Betydande avvikelse definieras i denna granskning som en skillnad på minst två betygssteg oavsett i vilken riktning betyget avviker.

<sup>50</sup> Statistiken är från SIRIS. För fyra av skolorna fanns ingen statistik att tillgå.

<sup>51</sup> Snittet för riket är 37,4 procent. För de 24 skolor i urvalet som det fanns tillgänglig statistik för hade 16 skolor högre avvikelse och 8 skolor lägre avvikelse jämfört med riksgenomsnittet.

<sup>52</sup> För de 21 skolor i urvalet som vi har könsuppdelad statistik från vårterminen 2018 är det 14 av skolorna som har högre andel kvinnor än män med högre kursbetyg än provbetyg. På 6 av skolorna är det en högre andel män (för en skola var det lika stor andel män jämfört med kvinnor). Det vill säga en något större avvikelse för kvinnor (detta mönster syns även på riksnivå).

<sup>53</sup> I riket är det 38,8 procent av kvinnorna som har högre kursbetyg än provbetyg. För män är motsvarande siffra 35,8 %. Statistiken är från SIRIS.

## Lärarna samarbetar främst kring bedömning av det nationella provet

Granskningen visar att det på alla skolor utom en sker en sambedömning av det nationella provet i svenska 3. Skolorna har en organisation kring rättningen av det provet, som innebär att flera lärare är involverade och rättar tillsammans och att de får tid avsatt för sambedömningen. Formerna för sambedömningen varierar mellan skolorna. På vissa skolor anonymiseras prov och lärare rättar varandras prov. I andra fall rättar lärarna själva sina egna elevers prov men tar upp svårbedömda exempel med sina kollegor. På ett fåtal skolor sker det även en sambedömning av det nationella provets skriftliga del med lärare från andra gymnasieskolor. På vissa skolor består dock arbetet mestadels av att byta prov utan att ha några mer ingående bedömningsdiskussioner.

## Förutom nationella prov sker det främst en sambedömning beträffande enstaka elevprestationer för elever med ojämna kunskapsprofiler

Förutom sambedömningen av det nationella provet visar granskningen att det även sker en viss sambedömning genom att det förs gemensamma diskussioner bland lärarna om bedömning av enstaka elevprestationer. På de granskade skolorna ser vi att det är relativt vanligt förekommande att lärare ber om andra lärares synpunkter när det gäller elever med ojämna kunskapsprofiler. Lärare på nästan samtliga skolor uppger att de i någon form diskuterar bedömningen av svårbedömda elevprestationer med varandra. Exempelvis handlar det om att lärarna läser varandras elevtexter utan att ta del av undervisande lärares bedömning, och att de ber en kollega bekräfta eller göra en annan bedömning av elevtexten. Det är dock sällsynt att lärarna har ett medvetet förhållningssätt kring att diskutera elevarbeten som representerar en stor bredd av prestationer och elever med olika bakgrund när de sambedömer elevprestationer. Det framgår även att samarbetet mellan lärarna ofta sker informellt och att det varierar beroende på lärarnas engagemang eller vilja att arbeta tillsammans med sina kollegor.

## Endast ett fåtal skolor diskuterar tolkningar av styrdokument och det samlade underlaget inför betygssättning

Vi har sett att det förs diskussioner kring tolkning av styrdokument på endast ett fåtal skolor. Detta innebär att det finns få tillfällen för lärare att diskutera hur undervisningen och bedömningstillfällena bör se ut för att eleverna ska få goda möjligheter att visa kunskaper i enlighet med styrdokumentet. En konsekvens av detta kan även bli att ämnets syfte inte är synligt i planeringen och utformningen av bedömningsuppgifter för kursen. Granskningen visar vidare att det sällan förekommer att lärarna gemensamt diskuterar och tolkar det samlade underlaget inför betygssättning av enskilda elever.

## Lärarna delar planeringar och bedömningsuppgifter, men diskussioner förs sällan

Diskussioner kring planering och konstruktion av bedömningsuppgifter förekommer på några av skolorna, men sker oftast i liten utsträckning eller inte alls. Ofta handlar det om att lärarna delar dokument mellan sig, men mer sällan att lärarna diskuterar hur bedömningsuppgifter kan utformas i förhållande till kursens syfte och övergripande mål. Ett sätt att stärka tillförlitligheten av bedömningsuppgifter är att utforma dessa i samarbete med kollegor och att därefter sambedöma elevprestationerna. Då kan läraren lägga större vikt vid ett sådant bedömningstillfälle vid den allsidiga utvärderingen.<sup>54</sup> På de flesta skolor förekommer det dock inte några gemensamma bedömningsuppgifter, förutom det nationella provet, som sambedöms.

---

<sup>54</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygsättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 33.

## Utvecklingsområden

Detta avsnitt redovisar de huvudsakliga utvecklingsområden som identifierats i granskningen. Dessa utvecklingsområden är en konsekvens av granskningens iakttagelser, vilka redogjorts för ovan. Utvecklingsområdena har även redovisats i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen som berörts. I 25 av 28 granskade skolor bedömer vi att betygssättningen behöver utvecklas i ett eller flera avseenden. Skolorna kommer att följas upp och Skolinspektionen tar också med iakttagelserna från granskningen i kommande tillsyn.

### Rektorn behöver försäkra sig om att lärarna samlar ett brett och varierat bedömningsunderlag

Rektorn behöver tillförsäkra att ämnets syfte och övergripande mål får ett tydligare genomslag när lärarna planerar bedömningssituationer för att få ett brett och varierat underlag. Vidare behöver rektorn på skolor som använder sig av ett kursupplägg där lärarna utformar bedömningsuppgifter som till stora delar efterliknar det nationella provet se till att de samlar ihop ett tillräckligt brett och varierat underlag. Då många lärare har ett större fokus på skriftliga moment vid bedömningstillfällen behöver rektorn se till att undervisningen organiseras så att lärarna ges förutsättningar att genomföra bedömningstillfällen som ger ett brett och varierat underlag avseende såväl muntlig framställning som skriftliga moment.

### Rektorn behöver säkerställa att lärarna i större utsträckning gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper

Rektorn behöver säkerställa att lärarna ges förutsättningar att göra en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper vid kursens slut. Detta för att lärarna ska utgå från en stabil kunskapsprestation istället för elevens enstaka bästa prestation. Vidare bör lärare som använder sig av en betydande del underlag från informella bedömningssituationer värdera dessa underlags tillförlitlighet och giltighet i en helhetsbedömning där även andra underlag ingår. Detta för att synliggöra hur dessa används som underlag för betygssättning.

### Rektorn behöver se till att lärarna utvecklar sin sambedömning för att nå en ökad samsyn

Rektorn behöver se till att undervisningen organiseras så att lärarna ges förutsättningar till samverkan som inte enbart gäller sambedömning av det nationella provet eller informell sambedömning av enskilda elevprestationer.<sup>55</sup> Till exempel bör lärarna gemensamt diskutera tolkning av styrdokument och hur de tolkar innehållet i kursens ämnesplan. Rektorn behöver också tillförsäkra att lärarna i större utsträckning ges förutsättningar att diskutera helhetsbedömningar av elevernas kunskaper utifrån ämnets syfte, kursens innehåll och kunskapskrav samt den undervisning som bedrivits.

---

<sup>55</sup> Se exempelvis Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 22f.

## Resultaten från det nationella provet behöver analyseras av rektorn och lärarna för att säkerställa att resultaten beaktas vid betygssättning

Rektorn och lärarna behöver analysera hur relationen ser ut mellan elevernas betyg på det nationella provet i svenska 3 och kursbetygen.<sup>56</sup> Detta för att kunna identifiera eventuella avvikelser i skolors betygsresultat. Rektorn och lärarna bör även diskutera hur resultaten från det nationella provet ska beaktas vid betygssättning. Detta för att stärka samsynen vad gäller hur resultaten vid det nationella provet ska viktas och försäkra sig om att resultaten får ett utrymme i värderingen av elevens kunskaper vid betygssättningen.

---

<sup>56</sup> Se exempelvis Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 42ff.

## Avslutande diskussion

Felaktigheter i betygspraktiken kan ha stora konsekvenser för elever då det finns lärare som sätter upp emot 200 betyg per läsår i de ämnen de undervisar i.<sup>57</sup> En likvärdig och rättssäker betygssättning är viktig eftersom betygen har så stor betydelse för individen, särskilt i gymnasieskolan där antagning till olika utbildningar som till övervägande del sker på grundval av betygen.<sup>58</sup> Det är därför viktigt att samtliga elevers kunskaper blir bedömda utifrån samma krav. Om inte, kan det få långtgående konsekvenser för den enskilda elevens möjlighet att nå sina mål genom fortsatta studier och yrkesliv.

Att det finns en stor spridning i lärares tillvägagångssätt vid betygssättningen är något som forskning konsekvent har påvisat. Det finns risker för att inte tillräcklig information om elevers kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven fångas och att en allsidig utvärdering av elevens kunskaper inte görs vid betygssättning. Med anledning av detta var syftet med granskningen att granska kvaliteten i betygssättningsprocessen med fokus på lärarnas arbete i svenska 3. Detta omfattar i vilken utsträckning lärarna fångar ett brett och varierat underlag som grund för betygssättning av elevens kunskaper samt i vilken utsträckning lärarna gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättning. Ett urvalskriterium för skolorna i granskningen har varit att det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3.<sup>59</sup>

Granskningsresultaten bekräftar problembilden. På 15 av 28 skolor samlar inte lärarna in ett tillräckligt brett och varierat underlag i förhållande till hela ämnesplanen. Detta främst avseende att lärarna inte utgår från ämnets syfte och övergripande mål vid utformning av bedömningsuppgifter. Däremot utgår lärarna från kunskapskrav samt säkerställer att bedömningsuppgifterna omfattar centralt innehåll. Ett annat tillvägagångssätt som får negativa konsekvenser för bredden och variationen i underlagen är att nästan alla granskade skolor utformar bedömningsuppgifter som till stora delar efterliknar det nationella provets muntliga och skriftliga delprov. Vid en tredjedel av skolorna görs det inte en tillräcklig allsidig utvärdering inför betygssättning. Detta genom att betyg baseras på elevernas enstaka bästa prestation och genom att betygsbeteckningar på enskilda uppgifter sammanvägs till kursbetyg. Granskningen visar vidare att lärarnas samverkan och sambedömning kring betygssättning främst sker kring bedömning av nationella prov och att samverkan gällande andra aspekter av betygssättning förekommer i liten utsträckning. Vi har även i granskningen sett flera exempel på att provresultatet inte vägs in som underlag vid betygssättning.

Även om granskningen gäller kursen svenska 3 kan de identifierade riskerna i granskningen vara en indikation på allmänna risker även i andra kurser och ämnen när det gäller betygssättningen.

---

<sup>57</sup> I samband med granskningen frågade vi hur många betyg lärarna sätter i samtliga ämnen de undervisar i under ett läsår.

<sup>58</sup> SOU 2016:25 *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*, s. 233.

<sup>59</sup> Betydande avvikelse definieras i denna granskning som en skillnad på minst två betygssteg oavsett i vilken riktning betyget avviker.



## Skolorna behöver beakta risker för att betygssättningen inte utgår från en allsidig utvärdering

Lärarna i granskningen uttrycker att de gör en allsidig utvärdering vid betygssättning av elevernas kunskaper. Bilden stämmer väl överens med svaren i Skolverkets enkätundersökning "Attityder till skola" där nio av tio lärare uppgav att de så ofta som möjligt gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper när de ska sätta kursbetyg.<sup>60</sup> Vår granskning visar dock att det finns ett antal faktorer som riskerar att leda till att lärarna inte gör en tillräckligt allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. Faktorer som illustreras i figur 2 och som redovisas för nedan.

Figur 2. Risker för att elevers kunskaper inte utvärderas allsidigt



### Faktorer som riskerar att begränsa underlagets bredd och variation

#### Hela ämnesplanen ska ligga till grund i utformandet av bedömningsuppgifter och vid betygssättning

Då bedömningstillfällen utgår från centralt innehåll och kunskapskrav görs bedömningen utifrån en avgränsad del av ämnesplanen. I granskningen ser vi att det främst är kunskapskraven som används vid utformning av bedömningsuppgifter. Kunskapskraven är kriterier för bedömning och de är formulerade för att utvärdera med vilken kvalitet eleverna visar de förmågor som ska utvecklas enligt syftet. I de

<sup>60</sup> Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*.

allmänna råden betonas att det inte är ändamålsenligt att utforma en bedömnings-situation och göra en analys av elevernas kunskande enbart med stöd av kunskapskraven.<sup>61</sup> Då kunskapskraven används för att bestämma innehållet i bedömningsuppgifter får det till följd att de även påverkar innehållet i undervisningen i stor utsträckning. Undervisningen blir därmed styrd av bedömningskriterier, vilket kan leda till ett större fokus på hur elever kan visa kunskaper i förhållande till kunskapskraven än hur de utvecklar kunskaper i förhållande till hela ämnesplanens bredd. Vid bedömning inför betygssättning kan konsekvensen bli att de kunskaper som bedöms inte är de väsentliga kunskaper som beskrivs i ämnets övergripande mål, utan enstaka prestationer utformade för att utvärdera elevens text eller tal i förhållande till detaljer i kunskapskravens innehåll.

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

En viktig iakttagelse i granskningen är att bedömningsuppgifter utformas för att efterlikna det nationella provet vid nästan alla granskade skolor. Detta ger flera konsekvenser. Genom att skolor ägnar mycket tid åt bedömningsuppgifter som förbereder eleverna för nationella provet ges mindre tid till andra bedömningstillfällen. Väsentliga delar av underlaget blir därmed avgränsat till nationella provets innehåll, istället för att breddas mot hela ämnesplanen. Resultatet är i enlighet med vad som påtalats i rapporter från Skolverket och annan forskning gällande hur de nationella proven påverkar planering och genomförande av undervisningen, att lärare lägger mycket tid på att förbereda eleverna på bland annat provformatet och repetitioner inför prov.<sup>62</sup> Skolverket har också visat att detta har blivit vanligare över tid.<sup>63</sup> Nationella provets roll bör istället vara att visa elevernas kunskaper vid slutet av kursen och komplettera de bedömningstillfällen som genomförts under kursen.

Ytterligare en konsekvens är att elever ibland väljer att inte delta vid det nationella provet eller vid andra examinationstillfällen om de är nöjda med ett resultat från ett tidigare examinationstillfälle. Genom att bedömningsuppgifter är utformade efter nationella provet, och genom att resultat kommunicerats i betygsmatriser är eleverna medvetna om att de har visat kunskaper som ger underlag för en del av kunskapskraven. De vill därmed inte riskera att göra en sämre prestation med den eventuella följderna att det skulle kunna påverka betyget negativt.

På flera skolor i granskningen är frånvaron vid nationella provet omfattande och lärarna får därför mindre bredd och variation i sina underlag vid betygssättningen. Omfattande frånvaro på det nationella provet påverkar även provets funktion som stöd för att göra likvärdiga och rättvisa bedömningar eftersom underlaget för statistik på såväl huvudmanna- som på nationell nivå inte blir fullständig. Det är av stor vikt att elever deltar i provet, inte minst eftersom resultaten på de nationella proven numera särskilt ska beaktas när läraren utvärderar elevens kunskaper vid

<sup>61</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 17.

<sup>62</sup> Se till exempel Skolverket (2018). *Lärares användning av kurs- och ämnesplaner. Redovisning av rege-ringsuppdrag* (s. 75f).

<sup>63</sup> Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*. I denna undersökning framkommer att under 2016 lät 88 procent av lärarna eleverna arbeta med liknande uppgifter inför provet i ganska hög eller i hög grad. Motsvarande siffra för år 2003 var 55 procent. Detta är något som även konstaterats av Skolverket i tidigare rapporter, se t.ex. Skolverket (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning?* s. 68f.

betygsättningen.<sup>64</sup> Provet ger förutsättningar för en mer likvärdig betygssättning och en ökad rättssäkerhet för eleverna vid betygssättning.<sup>65</sup>

## Faktorer som riskerar att göra utvärderingen mindre allsidig

### Betygsmatriser kan skapa en skenbar tydlighet

Granskningen visar att lärarna ser såväl positiva som negativa aspekter med användningen av digitala betygsmatriser. Ett flertal lärare anser att matriserna är ett stöd för dem när de ska sätta betyg genom att de synliggör för lärare och elever vad som krävs för att få ett visst betyg.

I granskningen har vi dock identifierat flera risker som kan leda till att användningen av matriser styr mot ett visst betyg. En sådan risk är att kunskapskraven bryts ner i matriserna och att kunskapskraven därför inte ses som en helhet. Det kan leda till att bedömningen av kvaliteter i elevernas kunskaper blir fragmenterad och att det inte görs en allsidig utvärdering. En annan möjlig konsekvens är att lärare inte tar annat kunnande i beaktande, sådant som inte synliggörs i matrisen.<sup>66</sup> I granskningen ger lärarna exempel på hur uppnådda kunskapskrav markeras i betygsmatriser, men såväl informella underlag som resultat från det nationella provet hamnar ofta utanför matrisen. Vi har även sett att lärarnas kontinuerliga återkoppling i matriserna kan ge eleverna en uppfattning om att de har presterat tillräckligt för en viss betygsnivå även då underlaget är mycket smalt. Skolverket har uttalat sig om att det finns en risk för att den utbredda användningen av matriser kan skapa en skenbar tydlighet och upplevelse av rättssäkerhet, när det i verkligheten istället kan innebära att lärarna professionella utrymme krymper.<sup>67</sup>

Granskningen bekräftar även bilden från Skolinspektionens tidigare granskningar att det förekommer att lärare sätter betyg utifrån en summering av betygsbeteckningar.<sup>68</sup> Även om intentionen med betygsbeteckningar på uppgifter är god, att göra ett komplext betygssystem begripligt och åskådligt framförallt för eleverna, ser vi att betygsbeteckningar riskerar att försämma lärarens möjligheter att sätta det mest rättvisande slutbetyget på eleven. I Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning betonas att betygsbeteckningar på enskilda prov och uppgifter är mindre ändamålsenliga för lärarens allsidiga utvärdering.<sup>69</sup> De riskerar även att bli missvisande då de lätt uppfattas som en indikation på ett kursbetyg. Betyg på varje enskilt arbetsområde blir en slutprodukt, vilket i sin tur medför att kunskaperna inte allsidigt utvärderas och att helheten i bedömningen riskerar att gå förlo-rad.

<sup>64</sup> 15 kap. 25 a § skollagen. Även om den nya bestämmelsen inte hade trätt i kraft vid tidpunkten för betygssättning under vårterminen 2018, hade den gjort så när vi genomförde besöken under november 2018 – januari 2019.

<sup>65</sup> SOU 2016:25 *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*, s. 25.

<sup>66</sup> Se även Skolverket (2018). *Betyg och Betygsättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 28.

<sup>67</sup> Pressmeddelande från Skolverket 29 oktober 2018: <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-10-29-nya-rad-for-mer-rattvisande-och-likvardiga-betyg>

<sup>68</sup> Se till exempel Skolinspektionen (2011). *Betyg i gymnasieskolan 2011*.

<sup>69</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygsättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 18.

Vi ser i granskningen att såväl användning av betygsmatriser som betygsbeteckningar kan få som konsekvens att lärarna räknar ihop enstaka delar istället för att göra en helhetsbedömning. Det sker då lärare ”räknar grönmarkeringar” och förlitar sig på den ifyllda matrisen för att komma fram till ett betyg. Vid användning av betygsbeteckningar summeras betygsbeteckningar på motsvarande sätt. Dessa resultat stämmer överens med forskning som visar att betygen ibland baseras på en aritmetisk värdering<sup>70</sup> av dokumenterade provresultat från enskilda prov eller redovisningar.<sup>71</sup> Detta innebär att läraren inte gör en värdering av underlagen och att samtliga uppgifter i kursen ges samma värde utan att hänsyn tas till vilka underlag som bäst visar elevens kunskaper. En sådan aritmetisk sammanvägning av betyg på liknande uppgifter innebär i sin tur att betygens giltighet och tillförlitlighet minskar.<sup>72</sup>

### Kvantitativt förhållningssätt och mekanisk avprickning av kunskapskrav

Den aritmetiska värderingen baseras på ett kvantitativt förhållningssätt, något som drivs på av användandet av såväl betygsmatriser som betygsbeteckningar. För att markera uppfyllda kunskapskrav i betygsmatrisen behöver läraren se att eleven visar kunskapen vid ett eller flera tillfällen. I granskningen betonar de flesta lärarna att elevernas kunskaper ska utvärderas mot alla delar av kunskapskraven vid mer än ett tillfälle. Det är positivt att lärarna är noga med att ge flera tillfällen för att öka tillförlitligheten i bedömningsunderlagen. Vi ser dock att det kvantitativa förhållningssättet tenderar att leda till att lärare fokuserar på att fylla ”hål” i betygsmatrisen. Det finns då en risk att bedömningsuppgifter utformas för att ”bocka av” kunskapskrav, istället för att samla underlag där kvaliteterna i elevens kunskaper synliggörs genom en bred repertoar av muntliga och skriftliga framställningar i olika texttyper och sammanhang. Risken är därför att det kvantitativa förhållningssättet ger en falsk bredd och att det tvärtom inte leder till att det finns ett tillräckligt brett underlag vid betygssättning. I Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning poängteras att det inte är möjligt att i förväg bestämma hur många gånger en elev behöver visa ett kunnande med en viss kvalitet för att läraren vid betygssättningen ska bedöma detta i relation till någon del av kunskapskraven. På samma sätt är det heller inte möjligt att bestämma att det alltid räcker med att eleven visar en viss kvalitet en gång.<sup>73</sup> Lärarens professionella bedömning av vilka kvaliteter eleven visat i förhållande till kunskapskraven måste vara avgörande.

### Betyg baseras på enstaka bästa prestation

De granskningsresultat som diskuterats ovan gör att bedömningsunderlaget riskerar att krympa beroende på att dessa samverkande faktorer på olika sätt bidrar till att bredd och variation i underlagen stegvis blir mindre. Med ett begränsat underlag har läraren mindre att utgå ifrån vid betygssättning och om underlagen dessutom varierar i kvalitet behöver läraren ta ställning till hur de ska värderas.

Att lärare på en fjärdedel av skolorna enligt granskningen baserar betyget på elevens bästa prestation innebär att lärarna inte utgår från en stabil kunskapsprestation vid betygssättningen. I granskningen resonerar lärare ofta i termer som att de ”hellre friar än fäller”. Av omsorg till elever väljer lärare då att utgå från enstaka

<sup>70</sup> Med aritmetisk värdering menas en kvantitativ modell där betyg räknas fram på basis av betyg på ett prov eller uppgifter.

<sup>71</sup> Se t.ex. Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal*.

<sup>72</sup> Rinne, I. (2018). *Betygssättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*, s. 4, 6.

<sup>73</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 30.

goda prestationer, även om de inte har utvärderat om detta är den mest tillförlitliga prestationen. Här kan vi se en risk för att betyget uttrycker mer än vad det finns fog för och därmed riskerar att brista i giltighet. Även Skolverket har i en studie om nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning konstaterat att lärare utgår från enskilda goda prestationer för att avgöra elevers betyg. Enligt studien svarade 16 procent av gymnasielärarna att de låter enskilda goda prestationer avgöra elevens betyg när en elev har ojämn kunskapsprofil. Ytterligare 15 procent av lärarna uppgav att de låter enskilda goda resultat avgöra elevers betyg när elevens kunskaper inte kan prövas tillräckligt. Detta tyder på att lärare vill kompensera elever som både presterar bra och mindre bra i olika kunskapsområden.<sup>74</sup> Granskningsresultatet kan även relateras till Klapp (2015) som konstaterat att lärare ibland inte tar hänsyn till att en elev inte gjort alla delar av en kurs.<sup>75</sup> Därmed baseras betyget på avgränsade delar av kursen genom att alla förmågor inte beaktas vid betygssättningen, utan baseras istället på en snäv bedömning.<sup>76</sup>

## Rektorer och lärare behöver ta ställning till hur nationella provet ska användas vid betygssättning

Studier från Skolverket har visat att provresultaten sällan används som underlag för lägre betygsnivåer och att lärare uttrycker att de inte använder sig av resultaten för att sänka elevers betyg.<sup>77</sup> Granskningens resultat överensstämmer med dessa studier. Det förekommer vid flera granskade skolor att provresultatet inte beaktas eller enbart används som underlag för att bekräfta högre betygsnivåer. Vidare visar granskningen att lärare ifrågasätter resultaten från det nationella provet. Detta både med hänvisning till provets utformning och med anledning av att eleverna inte gör sig själv rättvisa på provet på grund av stress.

Det finns även en motsägelse i hur lärarna beskriver att provet bör användas som ett underlag vid betygssättning och hur de sedan agerar när det är dags för betygssättning. Rektorer och lärare uppger att det nationella provet är viktigt som ett underlag och att kursbetyg och betyg på nationella provet bör stämma bra överens, men vi ser alltså att provresultatet ofta vägs in i liten utsträckning eller inte alls. Vidare finns det även en motsägelse i att lärarna använder sig av det nationella provet för att utforma delar av bedömningsuppgifterna men att lärarna sedan inte beaktar resultaten från det nationella provet i någon större utsträckning.

Det finns ingen självklar överensstämmelse mellan betyg och provbetyg för en enskild elev. Det är alltså fullt rimligt att läraren bedömer att betygsunderlagen vid en samlad bedömning ger skäl för ett annat betyg än vad eleven fått på det nationella provet. Men när lärare i liten utsträckning beaktar resultaten från det nationella provet väcks frågor om det är andra faktorer än elevernas prestationer som kan påverka ifall lärarna tar i beaktande provresultaten vid betygssättningen. Som vi redovisat under den sammanfattande problembilden finns det studier som visar att lärares betygssättning kan påverkas av informella bedömningar av icke kognitiva

<sup>74</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 9.

<sup>75</sup> Klapp använder sig av uttrycket "underrepresentation" för att karakterisera detta.

<sup>76</sup> Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*, s. 82.

<sup>77</sup> Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*, s. 50.

kompetenser, som elevers attityder, uppförande, intresse för ämnet med mera. Till detta hör även att lärarna *hellre friar än fäller*, vilket skulle kunna ta sig uttryck i att de "söker orsaker" till att eleven har presterat sämre på det nationella provet än vad lärarna upplever att eleven har gjort för övrigt på kursen. En annan tänkbar förklaring skulle kunna vara att lärare vid betygssättningen framför allt beaktar underlag som bearbetats med mycket lärarstöd och formativ bedömning. Exempelvis ser vi i granskningen att vissa lärare värderar de bedömningsuppgifter där elever fått mer tid för skrivprocessen, och därmed bättre möjligheter att visa sina kunskaper, högre. Det kan vara en anledning till att de uppgifter som efterliknar nationella provet ibland viktas tyngre än det nationella provet för svenska 3. Med detta förfaringssätt bortser dock lärare från att nationella provet i sin utformning är väl utprovat och framtaget för att likvärdigt och rättvist ge underlag för betyg.

## Otillräcklig analys av relationen mellan provbetyg och kursbetyg kan påverka hur lärarna beaktar resultat från det nationella provet

I likhet med tidigare granskningar från Skolinspektionen har vi sett att skolorna sällan gör tillräckliga analyser av relationen mellan betygen på det nationella provet och kursbetygen.<sup>78</sup> Detta trots att avvikelserna på många skolor i granskningen är väsentligt högre än genomsnittet för riket. Sådana avvikelser indikerar att det kan föreligga risk för att betyg inte sätts på ett rättvist och likvärdigt sätt.<sup>79</sup> Om inte lärarna har tillgång till en systematisk analys av relationen mellan provbetyg och kursbetyg på gruppnivå finns det heller inga möjligheter för lärarna att gemensamt reflektera över varför det är stora avvikelser på deras skola. Om lärarna skulle ha tillgång till ett sådant material är det troligt att de i större utsträckning skulle reflektera över hur relationen kursbetyg och nationella prov ser ut för lärarnas egna elever och därmed hur det nationella provet beaktas vid betygssättning.

Skolverket har konstaterat att avvikelserna mellan elevers slutbetyg och deras resultat på nationella prov på många skolor är orimligt stor och att det därmed är uppenbart att slutbetygen inte motsvarar det eleverna kan.<sup>80</sup> Stora skillnader mellan nationella provresultat och betyg kan bero på att elevernas kunskaper bedöms efter olika måttstockar.<sup>81</sup> Skolverket har även konstaterat att kursen svenska 3 är en av de kurser där en större andel elever får ett högre kursbetyg än provbetyg.<sup>82</sup> Eftersom svenska 3 är en kurs med nationellt prov behöver huvudman, rektor och lärare undersöka hur elevers ämnesbetyg korrelerar med provbetygen. Detta ska göras i syfte att identifiera risker och svårigheter, men också goda exempel på arbetsätt, i lärares arbete med betygssättning.

<sup>78</sup> Se till exempel Skolinspektionen (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*.

<sup>79</sup> Skolinspektionen (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*, s. 23.

<sup>80</sup> Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor*.

<sup>81</sup> Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*, s. 85.

<sup>82</sup> Skolverket (2018). *Skillnader mellan provresultat och betyg i gymnasieskolan 2017*, s. 24.

## Sambedömningen mellan lärarna behöver i större utsträckning fokusera på helhetsbedömningar av elevernas kunskaper

Granskningen bekräftar bilden från Skolinspektionens tidigare granskningar som har visat att graden av samverkan mellan lärare i samband med bedömningar och betygssättning varierar och ibland förekommer i liten utsträckning.<sup>83</sup> I enlighet med tidigare granskningar har även denna granskning visat att en stor del av samverkan är inriktad mot sambedömning av nationella prov. De tidigare granskningarna har även visat att det ofta saknas organiserade former och strukturer för lärares samverkan i arbetet med betygssättning.<sup>84</sup> Denna granskning visar upp en liknande bild då vi ser att sambedömning, förutom den sambedömning som sker vid nationella prov, framför allt sker på ett informellt plan vad gäller enskilda elevprestationer som anses vara svårbedömda.

Rektorerna överlåter alltså till lärarna själva att bestämma i vilken utsträckning de vill samverka, vilket gör att det oftast sker på ett informellt plan. Det finns därmed en risk att sambedömningen nedprioriteras för annat. I enlighet med vad vi sett i tidigare granskningar bekräftas även bilden i den här granskningen att lärare ofta upplever att det saknas forum för att diskutera helhetsbedömningar.<sup>85</sup> Därmed blir det upp till enskilda lärare att söka stöd hos kollegor i detta arbete. Detta får till följd att lärarna sällan har en samsyn kring vad det innebär att ett underlag ska vara brett och varierat eller hur de kan säkerställa att det sker en allsidig utvärdering vid betygssättning.

Rektorn behöver alltså utforma en organisation som möjliggör samverkan mellan lärare och där sambedömning är prioriterat. Det är väsentligt att sambedömningen har tydliga mål och att lärarna kan diskutera vilka kunskaper som de vill ha ut från samarbetet/sambedömningen. Vad det handlar om är att nå en ökad samsyn kring vad som ska betygssättas, det vill säga vilka krav, kriterier eller kännetecken som betygssättningen ska utgå från. Vidare handlar det om att lärarna kan bli mer överens om hur elevens olika resultat kan vägas samman.<sup>86</sup> Exempel från andra länder visar att samstämmigheten i sammanvägningen vid betygssättningen kan öka, under förutsättning att man låter den ingå i sambedömningen.<sup>87</sup> Om sambedömningen blir en kontinuerlig verksamhet, som omfattar såväl tolkning av styrdokument, bedömning av de egna elevernas prestationer (både färdiga och ännu inte

---

<sup>83</sup> Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*; Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg – en kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolornas betygssättning*; Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg*.

<sup>84</sup> Skolinspektionen (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*, s. 6f; Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg – en kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolornas betygssättning*.

<sup>85</sup> Se till exempel Skolinspektionen (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*.

<sup>86</sup> Se till exempel Skolverket (2013). *Sambedömning i skolan*, s. 7.

<sup>87</sup> Skolverket (2013). *Sambedömning i skolan*, s. 15.



färdiga produkter) som nationella prov och betygssättningen, finns goda förutsättningar för att sambedömningen kan bidra till att ge stöd och styrka åt lärarnas bedömningspraktik.<sup>88</sup>

## Huvudmän och rektorer behöver ta ansvar för att lärarna får förutsättningar att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper

Tidigare rapporter från Skolinspektionen har påtalat att huvudmän och rektorer ansvarar för att ge lärarna möjlighet att tolka kursplaner och att kalibrera betygssättningen lärare emellan. I arbetet med bedömning och betygssättning behöver diskussioner föras inom och mellan skolenheter för att stärka likvärdigheten.<sup>89</sup> Vidare bör rektorn skapa förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg och säkerställa att lärare vid behov får kompetensutveckling om betyg och betygssättning. Det åligger även rektorn att 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. Huvudmannen bör i sin tur följa upp betyg och nationella provbetyg på skolenheterna inom huvudmannens organisation så att det vid behov blir möjligt att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg.<sup>90</sup>

## Granskningen visar på risker för en generös eller icke likvärdig betygssättning

Sammantaget pekar granskningen på flera risker för att betyg sätts på ett generöst sätt på detta urval av skolor. Det vill säga de skolor som har betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3. Problem kan även finnas i andra skolor där till exempel rektors analyser av betygs- och provresultat brister. Denna granskning har i jämförelse med tidigare granskningar synliggjort lärarnas tillvägagångssätt vid betygssättning. Det som kan hända på skolor med avvikelser är att lärare baserar betyget på elevers enstaka bästa prestation och inte utgår från en stabil kunskapsprestation vid betygssättningen. Av omsorg om elever väljer lärare då att utgå från enstaka goda prestationer, även om de inte har utvärderat om detta är den mest tillförlitliga prestationen. Detta kan få som följd att betyget uttrycker mer än vad det finns fog för och att lärarna "hellre friar än fäller" vid betygssättningen. Vidare har vi även sett att lärarnas fokus på återkoppling genom

<sup>88</sup> Jönsson, A. och Thornberg, P. (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. s. 398.

<sup>89</sup> Se t.ex. Skolinspektionen (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan*.

<sup>90</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*.



matriser kan ge eleverna en uppfattning om att de har presterat tillräckligt för en viss betygsnivå trots att underlaget är smalt. Att det nationella provet ofta får litet utrymme i värderingen av elevens kunskaper väcker i sin tur frågor om ifall resultaten från det nationella provet mestadels används som underlag för att bekräfta högre betygsnivåer när det väl används som ett underlag i betygssättningen. Om rektor och lärare på skolan heller inte gör en analys av relationen mellan kursbetyg och resultaten på det nationella provet saknas också ett viktigt underlag för huvudmännens och rektorernas bedömning av huruvida betyg sätts på rättvisa och likvärdiga grunder. Något som i sig utgör en allvarlig risk, sett mot bakgrund av att granskningen till största delen genomförts på skolor där avvikelserna är höga.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Detta har även lyfts i en tidigare kvalitetsgranskning: Skolinspektionen (2018). Huvudmäns och rektorers arbete för en rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan, s.26.

## Referenser

- Brookhart, S. M. m.fl. (2016). *A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure*. *Review of Educational Research*, 86, 803-848.
- Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20 (3-4), 168-194.
- Hirsh, Å. (2018). *Bedömning i skolan – vad och varför?* Artikel i Skolverkets webbaserade utbildning om Betyg och bedömning.
- 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.
- Jönsson, A. (2017). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Klapp, A. (2018). *Betyg – deras funktioner och vad de mäter*. Artikel i Skolverkets webbaserade utbildning om Betyg och bedömning.
- Korp, H (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Nordgren K., Odenstad C. och Samuelsson J. (red.) (2017). *Betyg i teori och praktik*. 3e upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Pettersson, A. (2018). *Vad bedöms och vad bedöms inte?* Artikel i Skolverkets webbaserade utbildning om Betyg och bedömning.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Prop. 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga och digitala*.
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal*. Doktorsavhandling, *Studies in Educational Sciences*, 364. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rinne, I. (2018). *Betygssättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*.
- Scott, S. J. (2005). *What's in a Grade?* *General Music Today*, 18 (2). Selghed, B. (2004).
- Skolinspektionen (2010). *Betygssättning i gymnasieskolan 2010 – Engelska A, Naturkunskap A samt Ellära A*.
- Skolinspektionen (2011). *Betyg i gymnasieskolan – En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*.
- Skolinspektionen (2012). *”Vi har inte satt ord på det”. En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1–3*.

Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning. Med fokus på skolor med stora avvikelser i förhållande till Skolinspektionens omrättning och i relationen mellan nationella prov och slutbetyg.*

Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg – En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygssättning.*

Skolinspektionen (2018). *Huvudmäns och rektorers arbete för en rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan.*

Skolverket (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning?*

Skolverket (2011). *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9.*

Skolverket (2013) *Sambedömning i skolan. Stödmaterial.*

Skolverket. *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan.*

Skolverket (2016). *Betygsskalan och betygen B och D.*

Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning.*

Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9.*

Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer.*

Skolverket (2018). *Lärares användning av kurs- och ämnesplaner. Redovisning av regeringsuppdrag.*

Skolverket (2018). *Skillnader mellan provresultat och betyg i gymnasieskolan 2017.*

Skolverket (2018). *Pressmeddelande från Skolverket 29 oktober 2018: Nya råd för mer rättvisande och likvärdiga betyg.* <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-10-29-nya-rad-for-mer-rattvisande-och-likvardiga-betyg>

Skolverket (2019). *Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor.*

SOU 2016:25 *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning. Betänkande av Utredningen om nationella prov.* Stockholm: Elanders Sverige AB.

Vallberg Roth, A. m.fl. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygssättning.* Malmö Universitet.

# Bilagor

## Bilaga 1. Granskade skolor

Granskningen genomfördes i följande skolor.

Huvudman	Skolenhet
Bryggeriets Bildningsbyrå (BBB)	Bryggeriets Gymnasium
Folkuniversitetet stiftelsen Kursverksamheten vid Lunds universitet	Johannes Hedberggymnasiet
Härnösands kommun	Härnösands gymnasium 3
Internationella Engelska Skolan i Sverige AB	Internationella Engelska Gymnasiet Södermalm
Jönköpings kommun	Erik Dahlbergsgymnasiet RO 4
Klaragymnasium AB	Klara Norra Gymnasium Sthlm
Klaragymnasium AB	Klara Gymnasium Karlstad
Kramfors kommun	Ådalsskolan 2
Kunskapsskolan i Sverige Aktiebolag	Kunskapsgymnasiet Norrköping
Kunskapsskolan i Sverige Aktiebolag	Kunskapsgymnasiet Malmö
Kunskapsskolan i Sverige Aktiebolag	Kunskapsgymnasiet Uppsala
Lidköpings kommun	De la Gardiegymnasiet, enhet 3
Lindesbergs kommun	Lindeskolan LS 2
Mariestads kommun	Vadsbogymnasiet
Medborgarskolans friskolor i Stockholm AB	Påhlmans gymnasium
Mikael Elias Gymnasium AB	Klara teoretiska gymnasium (Mikael Elias Gymnasium, Sollentuna)
Mikael Elias Gymnasium AB	Klara teoretiska gymnasium västra (Mikael Elias Gymnasium, Stockholm)
Nordens Teknikerinstitut Aktiebolag (NTI)	NTI Mediegymnasiet
Nordens Teknikerinstitut Aktiebolag (NTI)	NTI-gymnasiet Umeå
Rytmus AB	Rytmus Stockholm
Sandvikens kommun	Bessemerskolan
Stenungsunds kommun	Nösnäsgymnasiet (enhet 2)
Strömstads kommun	Strömstads gymnasium
Sävsjö kommun	Aleholm
Uppsala kommun	Celsiusskolan
Uppsala kommun	Rosendalsgymnasiet
Vetlanda kommun	Njudungsgymnasiet 4
Vimmerby kommun	Vimmerby gymnasium 2

## Bilaga 2. Granskningens genomförande och metod

Här beskrivs inledningsvis granskningens genomförande samt vad som har granskats och på vilken grund. Vidare beskrivs vilket urval av granskningsobjekt som gjorts. Sedan redogörs för de tillvägagångssätt som använts för att samla in utredningsmaterial.

### Vad har granskats och på vilken grund?

Det finns flera kvalitetsaspekter gällande betygssättning som är relevanta att granska. Den första frågeställningen handlar om att granska hur lärare samlar ett brett och varierat bedömningsunderlag.

I området ingår att bedöma i vilken utsträckning underlaget förhåller sig till kursens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav samt till den undervisning som har bedrivits, och om elevernas kunskaper prövas vid flera tillfällen och på olika sätt. Om lärares betygssättning baseras på ett otillräckligt underlag kan kvaliteten inte anses vara god.

Den andra frågeställningen handlar om att granska i vilken utsträckning lärare utvärderar elevernas kunskaper allsidigt vid betygssättning.

I området ingår att granska om lärarna värderar hur giltiga och tillförlitliga underlagen som ska användas vid betygssättning är. Lärarna behöver också förhålla sig till att olika delar av kunskapskraven kan komma att väga olika tungt eftersom de måste sättas i relation till syftet, det centrala innehållet och den undervisning som bedrivits. Kunskaper som betonas i syftet eller blir relevant i förhållande till många punkter i det centrala innehållet kan tillmätas större vikt. Om lärares betygssättning baseras på ett underlag där alla delar av kunskapskraven viktas lika kan kvaliteten inte anses vara god, likaså om lärare tillmäter delar av kunskapskraven stor vikt trots att det inte återspeglas i centralt innehåll. Vidare behöver lärarna vara säkra på att elevernas kunskaper stämmer överens med vad de fått möjlighet att visa under kursens gång. Lärarna behöver hitta former för att sammanställa bedömningsunderlagen så att komplexiteten kan reduceras utan att betygssättningen förenklas. I bedömningen av området ingår att fånga hur lärarna resonerar kring denna typ av strategier. Om lärarna inte gör en helhetsbedömning av kvaliteterna i elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven kan kvaliteten inte anses vara god. Bedömningen inkluderar även i vilken utsträckning lärare baserar sin betygssättning på kunskap som eventuellt inte är dokumenterad, exempelvis förmågor och kunskaper som eleven visat i klassrummet, som vägs in i betygssättningen. Icke-dokumenterade bedömningsunderlag kan komplettera övriga underlag, men om lärares betygssättning i stor utsträckning baseras på ett icke-dokumenterat underlag kan kvaliteten inte anses vara god.

Lärarnas sambedömning av underlagen är en del av bedömningen. Om lärare sambedömer genom att tolka styrdokument, planera och konstruera bedömningsuppgifter samt jämföra sina bedömningar av samlat underlag för betygssättning ökar möjligheterna till en rättvis och likvärdig betygssättning. Om samsynen kring bedömning på skolan är låg kan kvaliteten inte anses vara god.

## Skolinspektionens kvalitetskriterier för bedömning av betygssättning på högskoleförberedande program i kursen svenska 3

<p><b>Frågeställning 1: I vilken utsträckning fångar läraren ett brett och varierat underlag som grund för betygssättning av elevens kunskaper?</b></p>
<p>Lärarna samlar bedömningsunderlag som ger en bred och varierad bild av alla elevers kunskaper i förhållande till syfte, centralt innehåll, kunskapskrav och den undervisning som bedrivits.</p> <p><i>Bedömningspunkten handlar om att utreda och bedöma huruvida lärarna planerar kursen så att alla delar finns med i undervisningsmoment och bedömningstillfällen samt hur bedömningstillfällen genomförs så att ett brett och varierat underlag för bedömning kan samlas in. I bedömningen ingår också om lärare samlar såväl primär- som sekundärinformation och om bedömningsunderlag utvärderas kontinuerligt i syfte att säkerställa att alla elever har fått möjlighet att visa sina kunskaper i förhållande till kunskapskravens innehåll.</i></p>
<p><b>Frågeställning 2: I vilken utsträckning gör läraren en allsidig utvärdering av elevens kunskaper vid betygssättning?</b></p>
<p>Lärarna gör en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven.</p> <p><i>Bedömningspunkten handlar om att utreda och bedöma huruvida lärarna har former för att få god överblick över samtliga underlag inför betygssättning, om underlagens tillförlitlighet och giltighet värderas och om betyg baseras på en helhetsbedömning av elevens kunskaper vid kursens slut. I bedömningen ingår också om lärare arbetar för att säkerställa att alla elever bedöms på samma grunder.</i></p>
<p>Lärarna samarbetar i ämneslag för att utveckla en samsyn kring bedömning och betygssättning.</p> <p><i>Bedömningspunkten handlar om att utreda och bedöma huruvida lärarna sambedömer genom att gemensamt tolka styrdokumentens innehåll och planera och konstruera bedömningsuppgifter, samt om lärarna sambedömer nationella prov och det samlade underlaget för en enskild elev inför betygssättning.</i></p>
<p><b>Rektorns arbete för att skapa förutsättningar</b></p>
<p><i>Området har inte bedömts i enskilda verksamhetsbeslut, men handlar om att kartlägga hur 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.</i></p>

### Urval

Kvalitetsgranskningen omfattar 28 skolor och 22 huvudmän, varav 14 skolor med kommunal och 14 med enskild huvudman. Besöken genomfördes under perioden november 2018 till januari 2019. Granskningen fokuserar på betygssättningen läsåret 2017/18. Samtliga lärare på de granskade skolorna var enligt skolans egna uppgifter legitimerade och behöriga att undervisa i svenska 3.

Ett urvalskriterium för skolorna i granskningen har varit att det finns betydande avvikelser mellan betyg på nationellt prov och kursbetyg i svenska 3 för betyg satta läsåren 2014/15, 2015/16 samt 2016/17. Betydande avvikelse definieras i denna granskning som en skillnad på minst två betygssteg oavsett i vilken riktning betyget avviker.<sup>92</sup>

### Tillvägagångssätt

I granskningen har vi använt oss av flera insamlingsmetoder. Inför besöken har vi samlat in dokumentation från huvudmännen/skolorna. Vid besöken genomfördes sedan intervjuer med lärare, elever och rektorer.

### Dokumentstudier

Inför skolbesöken begärdes följande dokument in från skolorna:

- Övergripande planering av kursen svenska 3 för läsåret 2017/18.
- Samtliga bedömningssuppgifter för elever (avidentifierade) inklusive lärares bedömningar. Skolan skulle välja underlag från en elev som har en ojämn kunskapsprofil och en elev där slutbetyget avviker minst två betygssteg från resultatet på det nationella provet.
- Slutbetyg samt resultat på det nationella provet, både betygsresultat för hela provet samt för de olika delarna, för de båda valda eleverna.
- Sammanställning av underlag inför betygssättning. Det kunde exempelvis vara betygsmatriser eller annan dokumentation som visar översiktlig bild av elevernas kunskaper i förhållande till delar eller till hela kursen.

Skolorna skulle även inkomma med uppgifter om kursbetyg och betyg på nationella prov i svenska 3 för läsåret 2017/18.

Syftet med dokumentationsstudierna har varit att komma närmare skolans betygssättningspraktik och ge ett underlag till inspektörerna vid intervjuer.

### Intervjuer

Intervjuer med lärare har genomförts dels som en gruppintervju, dels som enskilda intervjuer med upp till två lärare som satte betyg i svenska 3 vårterminen 2018.

#### *Gruppintervjuer med lärare*

I gruppintervjun deltog upp till sex lärare som undervisar i svenska 3 på högskoleförberedande program under höstterminen 2018 eller som tidigare har undervisat i svenska 3. På mindre skolor där enbart en lärare undervisar eller har undervisat i svenska 3 har gruppintervjuerna även inkluderat lärare som undervisar i svenska 1 och 2. Syftet med intervjuerna var att få lärarnas bild av betygssättningspraktiken på skolorna.

#### *Enskilda intervjuer med lärare*

Vi har även genomfört enskilda intervjuer med upp till två av de lärare som satte betyg i svenska 3 under vårterminen 2018. Syftet med intervjuerna var att få en fördjupad bild av lärarnas resonemang kring betygssättningen.

---

<sup>92</sup> Urvalet baseras på statistik hämtad från Skolverkets nationella databas där provresultat och betyg för de senaste tre åren sammanställts.

*Självreflektionsfrågor*

Inför besöken skickade vi ut självreflektionsfrågor som lärarna kunde använda som förberedelse inför intervjuerna.

*Gruppintervjuer med elever*

I gruppintervjun deltog upp till sex elever som läste svenska 3 innevarande termin. Syftet med intervjuerna var att få ett elevperspektiv på lärarnas betygssättning och betygssättningspraktiken på skolan.

*Intervju med rektor*

Rektorsintervjun syftade till att få förståelse för lärarnas förutsättningar vid betygssättningen, exempelvis hur de ges möjlighet att samverka.



## Bilaga 3. Huvudmannens, rektorns och lärarnas ansvar för betygssättning

Här sammanfattas närmare reglering kring frågor som står i fokus för denna granskning.

### Huvudmannens ansvar

Huvudmannen har det övergripande ansvaret för att utbildningen genomförs i enlighet med skollagen, föreskrifter och bestämmelser rörande utbildningen som kan finnas i andra författningar<sup>93</sup> samt att utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform oavsett var i landet den anordnas.<sup>94</sup> På en övergripande nivå är det också huvudmannens ansvar att se till att personalen vid skolenheterna har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet och ge möjlighet till kompetensutveckling.<sup>95</sup> Av Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning framgår att huvudmannen ska följa upp betyg och nationella provbetyg på skolenheterna inom huvudmannens organisation så att det vid behov blir möjligt att sätta in insatser som skapar förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg.<sup>96</sup> Inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet ska huvudmannen systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen.<sup>97</sup> Elevernas kunskapsresultat är viktiga att följa upp framför allt om det finns tecken på att betygssättningen inte är likvärdig. På huvudmannanivå behöver verksamheten analyseras ur ett övergripande perspektiv, vilket kan innebära att analysera likvärdigheten i skolors bedömning och betygssättning.<sup>98</sup>

### Rektors ansvar

Rektorn har ansvar för att betyg sätts i enlighet med skollagen och andra författningar.<sup>99</sup> Det innebär bland annat att rektor ska se till att lärarna som ska besluta om betyg är förtrodda med de regler som styr betygssättningen och att de i övrigt får det stöd de behöver för att besluta om rättvisa och likvärdiga betyg. Enligt läroplanen ansvarar rektor för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att kunna utföra sina arbetsuppgifter.<sup>100</sup> Enligt Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning bör rektor skapa förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg. Exempelvis innebär detta att 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.

<sup>93</sup> 2 kap. 8 § skollagen (2010:800).

<sup>94</sup> 1 kap. 9 § skollagen (2010:800).

<sup>95</sup> 2 kap 34 § skollagen (2010:800), Prop. 2009/10:165, s. 281f.

<sup>96</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*. s.42

<sup>97</sup> 4 kap. 3 § skollagen (2010:800).

<sup>98</sup> Prop. 2009/10:165, s. 306.

<sup>99</sup> 3 kap. 14 § skollagen (2010:800).

<sup>100</sup> Prop. 2009/10:165, s. 299, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. 2.8 Rektors ansvar.

Det är även rektorns ansvar att 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>101</sup> På skolenhetsnivå är det rektors ansvar att inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet följa upp och utveckla utbildningen.<sup>102</sup>

## Lärares ansvar

Beslut om betyg ska enligt skollagen fattas av den eller de lärare som bedriver undervisning vid den tidpunkt som betyg ska sättas. Om läraren eller lärarna inte är legitimerade, ska beslutet fattas tillsammans med en lärare som är legitimerad. Kan dessa inte enas ska beslutet fattas av den legitimerade läraren, under förutsättning att han eller hon är behöriga att undervisa i det ämne som betyget avser. I annat fall ska beslutet fattas av rektor.<sup>103</sup>

Av gymnasieskolans läroplan framgår att *läraren vid betygssättningen ska*<sup>104</sup>:

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

Enligt Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning menas med all tillgänglig information allt kunnande eleverna har visat i olika situationer och som är giltigt i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen. Det kan vara både sådant som har dokumenterats och sådant som inte har dokumenterats. Sådant kunnande som eleven kanske har visat vid mer informella bedömningsituationer och som läraren minns, men inte har dokumenterat, behöver också ingå i underlaget för betygssättningen. Inför betygssättningen behöver lärarna analysera och värdera kvaliteten på elevens kunnande genom att ta hänsyn till hur giltiga och tillförlitliga de olika bedömningsunderlagen är. Ju mer giltiga och tillförlitliga underlagen är, desto tyngre ska de väga vid betygssättning. Avsikten är att eleven ska få det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen.<sup>105</sup>

I en allsidig utvärdering av elevers kunskaper ingår att bedöma underlagets tillförlitlighet och giltighet och bedöma kvaliteten på elevens kunskaper både i förhållande till delar av kunskapskraven och utifrån en helhetsbedömning.<sup>106</sup> Läraren bör

<sup>101</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer.*

<sup>102</sup> 4 kap. 4 § skollagen (2010:800).

<sup>103</sup> 3 kap. 16 § skollagen (2010:800).

<sup>104</sup> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011.* 2.5 Bedömning och betyg.

<sup>105</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 33.

<sup>106</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 17, 35.

tillsammans med andra lärare skapa en samsyn om hur underlag kan utvärderas allsidigt vid betygssättningen<sup>107</sup>

Eleverna ska ges möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt och när läraren analyserar elevernas kunskaper inför betygssättning måste denne använda sig av olika underlag som tillsammans ger en bred och nyanserad bild av kunskaperna. Bedömningsituationerna behöver ge läraren ett brett och varierat underlag för en allsidig utvärdering vid betygssättningen. Detta för att läraren ska kunna avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.<sup>108</sup>

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning betonas att betygssättning inte är en mekanisk avprickning utan ska vara en professionell bedömning som lärare gör. Läraren ska väga in allt kunnande eleverna har visat i olika situationer, som är giltigt i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen, och med den informationen som grund göra en helhetsbedömning av elevens kunskaper i förhållande till hela kunskapskravet för en betygsnivå. Det kan vara både sådant som har dokumenterats och sådant som inte har dokumenterats. Sådant kunnande som eleven kanske har visat vid mer informella bedömningsituationer och som läraren minns, men inte har dokumenterat, behöver också ingå i underlaget för betygssättningen. Vid betygssättningen är det viktigt att läraren jämför, analyserar och värderar bedömningsunderlaget på ett strukturerat och systematiskt sätt för att motverka att ogiltiga aspekter, som flit eller uppförande, oavsiktligt vägs in i elevens betyg eller att betyget baseras på en subjektiv eller intuitiv bild.<sup>109</sup>

## Nationella prov

Nationella prov ska, enligt den nya bestämmelse som trädde i kraft 29 juni 2018, "särskilt beaktas" vid betygssättningen.<sup>110</sup> Av förarbetena till lagändringen framgår att provresultatet inte helt ska styra betyget, utan vara ett stöd vid betygssättningen. Resultatet på ett nationellt prov kan alltså inte vara det enda underlaget, men det går inte att bortse från resultatet om det inte finns särskilda skäl för det. Anledningen är att nationella prov är välkonstruerade, noga utprovade och har utvecklats just för att vara ett stöd vid betygssättningen. Att ett nationellt prov ska ha en särskild betydelse innebär att resultatet på ett nationellt prov ska anses ha en större betydelse än vilket annat enskilt prov eller bedömningsunderlag som helst.<sup>111</sup>

<sup>107</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*. s.15, 21f.

<sup>108</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 8, 9, 16.

<sup>109</sup> Skolverket (2018). *Betyg och Betygssättning. Allmänna råd med kommentarer*, s. 32ff.

<sup>110</sup> 15 kap. 25 a § skollagen. Den nya bestämmelsen hade inte trätt i kraft under den granskade perioden för denna granskning: läsåret 2017/18.

<sup>111</sup> Prop. 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga och digitala*, s.39f.

## Bilaga 4. Referensgrupp

- Anders Jönsson (Professor i didaktik, Högskolan Kristianstad)
- Per Blomqvist (Universitetslektor vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet)
- Anna Jägberg (Undervisningsråd, Enheten för gymnasieskola, Skolverket)
- Anna Karlefjärd (Universitetsadjunkt i pedagogiskt arbete, Karlstad universitet)
- Pernilla Lundgren (Undervisningsråd, Enheten för styrdokumentsutveckling, Skolverket)
- Hannes Theander (Undervisningsråd, Enheten för styrdokumentsutveckling, Skolverket)